



TICIANA ANDREA DA SILVA

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EQUIDADE: DESAFIOS PARA
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Presidente Prudente - SP
2026

TICIANA ANDRÉA DA SILVA

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EQUIDADE: DESAFIOS PARA
UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente/SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Katia de Abreu Fonseca

Presidente Prudente
2026

S586a Silva, Ticiana Andréa da
Avaliações em larga escala e equidade: desafios para uma
educação inclusiva / Ticiana Andréa da Silva. -- Presidente
Prudente, 2026
90 p. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva
(PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Kátia de Abreu Fonseca

1. Avaliação externa. 2. Educação Inclusiva. 3. SAEB. 4.
SARESP. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE TICIANA ANDREA DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 27 de março de 2026, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de TICIANA ANDREA DA SILVA, intitulada "AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E EQUIDADE: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. CICERA APARECIDA LIMA MALHEIRO (Participação Virtual) do(a) Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - (Profei) / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. FERNANDA OSCAR DOURADO VALENTIM (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 **KATIA DE ABREU FONSECA**
Data: 07/06/2026 10:07:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. KATIA DE ABREU FONSECA

Dedico este trabalho, primeiramente a Deus, que esteve ao meu lado em cada passo desta caminhada. Dedico-o também à menina que eu fui, que enfrentou o silêncio das dificuldades de aprendizagem, sem saber que, um dia, faria do seu próprio percurso a voz de tantos outros.

Aos meus 50 anos de vida e 30 anos de magistério, dedico esta conquista ao meu processo de cura: por cada barreira que transformei em ponte e por cada “não lugar” que se tornou espaço de saber.

Estendo esta dedicatória, também, à educação pública, que me formou e onde deixei três décadas de dedicação, e a todos os meus alunos da Educação Especial, que foram meus maiores mestres na arte de humanizar o olhar.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), cuja trajetória formativa tem contribuído de forma expressiva para o aprofundamento do compromisso ético, pedagógico e social voltado à promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, presença constante em minha vida, por sustentar meus passos, renovar minhas forças e iluminar meu caminho ao longo desta trajetória acadêmica. Foi na fé que encontrei coragem para enfrentar os desafios, superar os momentos de insegurança e seguir firme na concretização deste sonho.

Expresso minha profunda gratidão à minha orientadora, professora doutora Kátia de Abreu Fonseca, pela condução ética, sensível e comprometida durante todo o processo de construção desta dissertação. Sua escuta atenta, suas orientações precisas e sua confiança em meu potencial foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal. Agradeço também às professoras doutoras Cícera Aparecida Lima Malheiro e Fernanda Oscar Dourado Valentim, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, pelos apontamentos cuidadosos e pelas reflexões que fortaleceram e ampliaram o olhar desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001. À CAPES, expresso meu reconhecimento pelo apoio institucional concedido ao longo desta trajetória formativa.

À UNESP e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), agradeço pela oportunidade de vivenciar uma formação comprometida com a produção do conhecimento, com a pesquisa acadêmica e com a defesa de uma educação mais inclusiva e humanizada.

À memória do meu tio Altair, que acreditou nos meus sonhos e me incentivou mesmo nos momentos em que os caminhos pareciam desafiadores, deixo meu eterno carinho e gratidão. Ao meu pai, pelo apoio e cuidado presentes no início da jornada acadêmica. À minha mãe, Helena Novakoski Silva, meu porto seguro, exemplo de força, dedicação e amor incondicional, agradeço por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidava das minhas possibilidades. Ao meu irmão, Cesar da Silva, por ter sido um dos primeiros a reconhecer meu potencial e por me incentivar a ingressar no Magistério, tornando possível o início desta trajetória profissional e acadêmica.

Ao meu amado filho, João Miguel, razão maior da minha vida, agradeço pela compreensão diante das ausências, pela paciência nos dias árduos e pelo carinho que sempre me fortaleceu. Que esta conquista também possa inspirar seus sonhos e seus

caminhos. Ao meu amigo e companheiro William Abreu, pela parceria, acolhimento, compreensão e apoio ao longo de todo este percurso, minha gratidão por permanecer ao meu lado nos momentos mais desafiadores, oferecendo leveza, incentivo e cuidado.

Às amigas da Turma 4 do PROFEI, especialmente Bárbara, Lisa e Leslie, agradeço pelos momentos compartilhados, pelas trocas, pelas palavras de incentivo e pela construção coletiva de afetos e aprendizados ao longo dessa caminhada. Às amigas do grupo da Kaká e a todas as pessoas que, de diferentes maneiras, confiaram na minha escrita, incentivaram minha pesquisa e enviaram palavras de apoio nos momentos em que mais precisei.

Aos meus alunos, colegas professores e profissionais da educação, com quem compartilho mais de três décadas de trajetória no magistério, expresso minha gratidão e respeito. Cada experiência vivida ao lado de vocês fortaleceu minha prática docente e deu sentido à busca constante por uma educação mais justa, inclusiva e significativa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e para a concretização deste sonho. Esta conquista não foi construída de forma individual, mas carrega a presença, o apoio e o afeto de muitas pessoas que caminharam comigo ao longo desta jornada.

Meu mais sincero agradecimento.

Cinquenta janeiros floresceram no peito,
Trinta deles, giz e lousa, em passos de
doação.

O magistério não foi apenas um leito,
Mas o campo de batalha da sua própria
inclusão.

A menina que sentia o nó da dificuldade,
E o peso do silêncio no aprender singular,
Encontrou na Educação Especial a sua
verdade:

Não se ensina o que deve ser, mas o que se
pode amar.

Três décadas de salas, planos e recursos,
API, PAEE, e o eco de cada estudante.

Você não apenas seguiu os velhos cursos,
Mas deu voz ao “não lugar” num grito
constante.

A mestre que surge não apaga a professora,
Mas abraça a criança que outrora não foi
lida.

O mestrado é a cura, a água benfazeja e
sonora,

Que lava as mágoas e as fendas da vida.

Das mãos que teciam recursos no fim de
semana,

Nasce agora o saber que questiona o
sistema.

Pois quem conhece a dor da barreira
humana,

Faz da própria luta o seu maior emblema.

Cure-se agora, mulher de fibra e de luz,

Dos diagnósticos tardios e das pressões da
norma.

O que você carrega não é mais o que lhe
conduz:

Você é o próprio saber que se transforma.

Cinquenta anos: o ápice da sua montanha.

Trinta de ensino: a prova da sua missão.

Mestra da vida, que a ciência agora
acompanhe

A eterna e sagrada cura do seu coração.

RESUMO

A presente pesquisa analisa de que modo as avaliações externas em larga escala contemplam ou limitam os princípios de equidade e de educação inclusiva no atendimento ao estudante público da Educação Especial. O estudo tem como foco o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), situando-se no campo das políticas educacionais e da avaliação educacional contemporânea. Fundamenta-se em referenciais teóricos da educação inclusiva e da avaliação educacional, articulando conceitos de equidade, justiça social e direito à aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, baseada na análise de legislações, documentos técnicos institucionais e produções acadêmicas recentes que abordam a interface entre avaliação externa e inclusão educacional. A investigação busca compreender não apenas os dispositivos normativos, mas também as implicações práticas dessas avaliações no contexto escolar. Os resultados indicam que a incorporação do princípio da equidade ocorre predominantemente na dimensão operacional das avaliações, evidenciando avanços no acesso e na participação dos estudantes, porém mantendo-se uma lógica padronizada que tensiona os pressupostos da educação inclusiva. Tal lógica tende a desconsiderar as singularidades dos sujeitos e as diferentes trajetórias de aprendizagem. A análise evidencia, ainda, a existência de um “não lugar pedagógico”, conceito que expressa a condição paradoxal em que a participação institucional dos estudantes nas avaliações externas não se traduz em reconhecimento pedagógico efetivo de suas especificidades. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um e-book formativo voltado a professores e gestores, com orientações para a leitura crítica e o uso pedagógico dos resultados das avaliações externas sob uma perspectiva inclusiva. Conclui-se que, embora tais sistemas desempenhem papel relevante nas políticas educacionais, ainda apresentam limites significativos para a efetivação de uma inclusão efetiva, indicando a necessidade de ressignificação das práticas avaliativas, de modo a garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Palavras-chave: Avaliação externa; Educação inclusiva; Equidade educacional; SAEB; SARESP.

ABSTRACT

This study analyzes how large-scale external assessments incorporate or limit the principles of equity and inclusive education in serving students who are the target population of Special Education. The research focuses on the Basic Education Assessment System (SAEB) and the School Achievement Assessment System of the State of São Paulo (SARESP), situating itself within the field of educational policy and contemporary educational assessment. It is grounded in theoretical frameworks of inclusive education and educational assessment, articulating the concepts of equity, social justice, and the right to learning. From a methodological perspective, this is a qualitative study of a documentary and bibliographic nature, based on the analysis of legislation, institutional technical documents, and recent academic literature addressing the interface between external assessment and educational inclusion. The investigation seeks to understand not only the normative provisions but also the practical implications of these assessments within the school context. The findings indicate that the incorporation of the principle of equity occurs predominantly at the operational level of assessments, revealing advances in student access and participation. However, a standardized logic remains in place, creating tensions with the assumptions of inclusive education. This logic tends to overlook individual characteristics and diverse learning trajectories. The analysis also highlights the existence of a “pedagogical non-place,” a concept that expresses the paradoxical condition in which students’ institutional participation in external assessments does not translate into effective pedagogical recognition of their specific needs and characteristics. As an outcome of the research, a training-oriented e-book was developed for teachers and school administrators, providing guidance on the critical interpretation and pedagogical use of external assessment results from an inclusive perspective. The study concludes that, although such systems play a relevant role in educational policies, they still present significant limitations regarding the achievement of effective inclusion, indicating the need to redefine assessment practices in order to ensure the right to learning for all students.

Keywords: External assessment; Inclusive education; Educational equity; SAEB; SARESP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Marcos normativos da inclusão educacional e sua relação com avaliações externas	26
Quadro 2:	Marcos Nacional e Federal	28
Quadro 3:	Síntese dos Marcos Paulistas de Inclusão	35
Quadro 4:	Evolução das avaliações externas no Brasil	45
Quadro 5:	Acomodações operacionais para estudante público da Educação Especial no SAEB (2025)	47
Quadro 6:	Acomodações operacionais para estudante público da Educação Especial no SARESP (Resolução SEDUC n.º 109/2025)	53
Quadro 7:	Comparação entre SAEB (2025) e SARESP (2025) e implicações para o estudante público da Educação Especial)	54
Quadro 8:	Fluxo de seleção do corpus bibliográfico	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo: marcos históricos e políticas públicas da educação especial e inclusiva no Brasil

25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
API – Avaliação Pedagógica Inicial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CF – Constituição Federal
DI – Deficiência Intelectual
DUA – Desenho Universal para Aprendizagem
EE – Educação Especial
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPIS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social
HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Individualizado
PEI – Plano de Ensino Individualizado
PNE – Plano Nacional da Educação
PNEE – Política Nacional de Educação Especial
PRA - Programa de Recuperação e Aprofundamento
PROFEI – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDUC-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SR – Sala de Recursos

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1. INTRODUÇÃO	19
2. FUNDAMENTAÇÃO	24
2.1 Fundamentos históricos, legais e conceituais da educação inclusiva	26
2.2 Avaliação externa e suas implicações na Educação Inclusiva	39
2.2.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	46
2.2.2 Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	47
2.3 BNCC, currículo e adaptações curriculares: tensões com a diversidade	57
3. PERCURSO METODOLÓGICO	63
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
4.1 Análise dos documentos do SAEB e do SARESP: padronização avaliativa e tensionamentos inclusivos	71
4.2 Integração de políticas recentes: o Projeto Voar e os limites da padronização	73
4.3 Síntese analítica dos resultados	74
5. PRODUTO EDUCACIONAL	75
5.1 Apresentação e fundamentação do recurso educacional	75
5.2 Estrutura e organização do e-book	77
5.3 Potencial formativo e articulação com os resultados da pesquisa	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83

MEMORIAL

A minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional constitui o fundamento desta pesquisa e molda minha identidade como docente e investigadora comprometida com a educação inclusiva. Reconheço-me como resultado das oportunidades construídas pela educação pública brasileira, tendo realizado meus primeiros anos escolares até o magistério, enfrentando dificuldades de aprendizagem que, hoje, reconheço como parte essencial da minha formação e da sensibilidade que desenvolvi para os desafios vivenciados por muitos estudantes.

Ao refletir sobre meu percurso, percebo que minhas vivências se conectam profundamente com as narrativas dos alunos que acompanho, especialmente aqueles em situações de exclusão, invisibilidade ou insucesso. Fui uma aluna que enfrentou obstáculos significativos no processo de aprendizagem, hoje compreendidos também à luz de traços associados ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e essas experiências contribuíram para formar uma sensibilidade pedagógica baseada na escuta atenta e na valorização das particularidades humanas. Essa jornada dialoga com os enfoques da educação inclusiva que defendem a diversidade como elemento central da prática pedagógica (Mantoan, 2003; 2015) e com a concepção freireana da educação como prática humanizadora, sustentada pelo diálogo e pela escuta do outro (Freire, 1996).

A entrada no curso de magistério representou um marco decisivo, para o qual fui impulsionada pela confiança do meu irmão, César Silva, a quem sou profundamente grata. Em meio a desafios financeiros, dedicava finais de semana à confecção de materiais pedagógicos e à reprodução de conteúdo, movida pela convicção de que a educação pode transformar trajetórias.

A trajetória acadêmica prosseguiu com a matrícula em Pedagogia voltada para Deficiência Mental em instituição privada, viabilizada pelo financiamento estudantil (FIES). Essa etapa contou com o apoio incondicional do meu tio Altair (in memoriam), que atuou como fiador. O período coincidiu com a superação de uma profunda depressão, transformando a universidade em espaço de reconstrução pessoal e intelectual e consolidando o estudo como prática permanente.

Ao longo dos anos, ampliei minha formação com graduação em Educação Especial e Psicopedagogia, além de diversas pós-graduações e especializações em

Libras e Educação de Surdos, Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia, Educação 5.0, e cursos de Libras, Transtorno do Espectro Autista, Altas Habilidades/Superdotação, Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual. Esse percurso não representa acumulação de títulos, mas compromisso contínuo com a compreensão profunda das práticas inclusivas e das múltiplas necessidades educacionais.

Minha atuação profissional está, indissociavelmente, ligada à educação pública. Iniciei como docente em educação especial em fevereiro de 1996, em sala específica para esse segmento. Ao longo de trinta anos, atuei na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) e, há quinze anos, também na rede municipal, assumindo funções em Salas de Recursos, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, mais recentemente, Atendimento Psicopedagógico Individual (API).

Nesse trajeto, acompanhei transformações históricas na educação especial brasileira, especialmente a transição das turmas especiais para o modelo inclusivo. Iniciei em salas para deficiência auditiva e, posteriormente, ingressei por concurso em salas para deficiência intelectual, período marcado por desafios na construção de práticas que garantem acesso e permanência na escola regular. Mantive diálogo constante com educadores, gestores e famílias, buscando harmonizar exigências pedagógicas, capacitação docente e direitos dos estudantes.

Minha compreensão da educação inclusiva foi fortemente influenciada pela Declaração de Salamanca (1994), que passou a orientar minha atuação e reflexões pedagógicas. Para mim, a inclusão transcende a educação especial, abrangendo indivíduos historicamente marginalizados, de classes sociais desfavorecidas, pessoas negras, migrantes, com deficiência e com dificuldades não visíveis. No contexto da pesquisa, o lugar pedagógico é o espaço em que o estudante da Educação Especial é reconhecido como um sujeito único, com uma trajetória de aprendizagem singular.

Reconheço-me como uma “menina da inclusão”. Minha infância foi marcada por adversidades familiares e emocionais que impactaram minha concentração e aprendizagem. Essa vivência foi decisiva para construir uma postura educacional centrada na escuta e na compreensão do estudante como sujeito histórico e social. Embora a escola não substitua o trabalho de profissionais da saúde, da assistência social e de outras áreas especializadas, ela desempenha papel fundamental na identificação, acolhimento e encaminhamento das demandas apresentadas pelos estudantes. A escola deve assumir sua dimensão humanística, acolhendo narrativas de vida e reconhecendo que o aluno não dissocia completamente suas experiências

peçoais do processo educativo. Tal perspectiva dialoga com a educação como prática humanizadora e dialógica (Freire, 1996), bem como a valorização das singularidades na educação inclusiva (Mantoan, 2003; 2015) e com análises sobre a influência das trajetórias sociais na experiência escolar (Dubet, 2004; Arroyo, 2012).

Ao longo da trajetória profissional, testemunhei avanços na inclusão impulsionados por movimentos sociais, políticas governamentais e maior participação das famílias. No entanto, desigualdades estruturais persistem, impedindo a plena concretização da equidade. Frequentemente, a legislação garante direitos que não se efetivam na prática escolar, transferindo à instituição responsabilidades que deveriam ser compartilhadas por todo o sistema.

As avaliações externas em larga escala intensificaram minhas reflexões críticas sobre as tensões entre inclusão e padronização. Enquanto professora de educação especial, muitas vezes me senti pequena diante de estruturas complexas; contudo, compreendi que questionar essas políticas é essencial para construir uma educação mais equitativa. A inclusão não se restringe à escola, mas deve alcançar o Ministério da Educação, o INEP, os sistemas avaliativos e a formação inicial de educadores.

A entrada no mestrado representou um novo marco, consolidando minha identidade como pesquisadora. A orientação da Prof.^a Dra. Kátia de Abreu Fonseca foi decisiva no desenvolvimento teórico e metodológico desta pesquisa. Referências fundamentais em minha formação, desde o magistério até o mestrado, incluem autores como Sassaki, Mantoan e outros especialistas que contribuíram para minha visão crítica e científica sobre inclusão.

Esta investigação surge, portanto, da intersecção entre vivência experiencial e análise científica. Mais que atividade acadêmica, representa a continuidade de um percurso em defesa da inclusão, da equidade e do reconhecimento das individualidades no processo educacional. Tornar-me pesquisadora não significa distanciar-me da escola, mas expandir sua atuação, produzindo saber que colabore para transformar a educação em ambiente democrático, acolhedor e verdadeiramente inclusivo.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inclusão na educação tornou-se um princípio fundamental das políticas educacionais do Brasil, particularmente após as mudanças sociais e políticas das décadas de 1980 e 1990, fortemente impactadas pelas discussões internacionais acerca dos direitos humanos. Neste contexto, a ampliação do acesso à educação para estudantes da Educação Especial, que engloba indivíduos com deficiência, distúrbios do espectro autista e altas habilidades/superdotação, começou a ser orientada por normas e leis que asseguram o direito à educação, à inclusão e ao aprendizado em classes regulares do ensino regular (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

No contexto legal, merecem destaque a Política Nacional de Educação Especial sob a Ótica da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que reiteram o compromisso do Estado em assegurar condições de acesso, permanência, envolvimento e aprendizado para todos. Essas diretrizes orientam a organização dos sistemas de ensino, englobando a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em Salas de Recursos, nomenclatura empregada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), ou em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A Resolução SEDUC n.º 129 estabelece orientações para a implementação da Educação Especial sob uma visão inclusiva na rede estadual de ensino de São Paulo, estabelecendo normas para instrumentos como a Avaliação Pedagógica Inicial (API), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). A normativa destaca a remoção de obstáculos à aprendizagem, a promoção da acessibilidade curricular e a implementação de estratégias pedagógicas variadas, aspectos que se articulam com os fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), embora o conceito não seja referenciado de forma explícita no documento oficial.

Esse movimento inclusivo intensificou-se no âmbito educacional brasileiro com a adoção de sistemas de avaliação externa em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, no contexto do estado de São Paulo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Esses sistemas tornaram-se fundamentais para a supervisão da qualidade educacional,

gerando indicadores que direcionam políticas públicas, metodologias pedagógicas e processos de ensino.

Conforme ressaltado por Tolentino-Neto (2015), os testes padronizados podem funcionar como ferramentas de monitoramento; contudo, tornam-se ineficientes ao se limitarem à avaliação de desempenho, ignorando as particularidades dos sujeitos avaliados. Portanto, a equidade substantiva envolve a ação de retirar o aluno desse trânsito anônimo e reintegrá-lo ao seu "lugar" legítimo: um espaço em que sua singularidade não é vista como um erro a ser corrigido, mas como um valor a ser apreciado por meio de estratégias eficazes.

Todavia, a lógica que embasa essas avaliações, alicerçada na padronização, comparabilidade e mensuração de desempenho, tende a entrar em conflito com os princípios da educação inclusiva, os quais reconhecem a diversidade dos indivíduos, suas particularidades e os distintos ritmos e modos de aprendizado. A tensão fica particularmente clara quando o estudante público da Educação Especial participa dos processos de avaliação em grande escala.

No ambiente escolar, conforme a Resolução SEDUC n.º 129/2025, instrumentos como a API e o PAEE são estratégias essenciais para o planejamento pedagógico. Contudo, tais instrumentos coexistem com exames padronizados que, em muitos casos, desconsideram as especificidades dos estudantes, evidenciando um descompasso entre as práticas inclusivas desenvolvidas na escola e as exigências das avaliações externas.

No Estado de São Paulo, a política de estruturação do ensino com base em níveis de proficiência, implementada por meio do SARESP, do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e de iniciativas como o Programa de Recuperação e Aprofundamento (PRA), que orientam a recuperação da aprendizagem, tem enfatizado a organização do ensino segundo níveis de proficiência, visando à reestruturação das aprendizagens e à melhoria dos indicadores de desempenho. Apesar de serem guiadas por objetivos de aprimoramento da qualidade educacional, essas políticas podem gerar consequências ambíguas em relação à inclusão escolar, especialmente quando vinculadas a práticas de agrupamento e padronização que nem sempre reconhecem a diversidade dos alunos.

À luz desse contexto, estabelece-se como questão de pesquisa entender em que grau as avaliações externas em larga escala se relacionam com os princípios de

equidade e inclusão educacional, sobretudo no âmbito das políticas educacionais do Estado de São Paulo.

Dessa forma, esta investigação tem como meta principal examinar de que maneira os documentos oficiais que norteiam as avaliações externas no Estado de São Paulo tratam os princípios de equidade e inclusão educacional.

Neste contexto, define-se como questão orientadora da investigação: de que forma os documentos normativos que regulamentam as avaliações externas em São Paulo integram os princípios da equidade e da educação inclusiva às práticas avaliativas em grande escala?

Como questões complementares, pretende-se investigar qual espaço é destinado ao estudante público da Educação Especial nesses sistemas de avaliação e quais tensões surgem entre a lógica uniformizada das avaliações externas e os fundamentos da inclusão escolar.

Sendo assim, objetivos específicos sugerem:

- a) Examinar os métodos estabelecidos para a inclusão dos alunos da Educação Especial nas avaliações externas.
- b) Reconhecer os princípios, as diretrizes e as metas presentes nos documentos normativos que direcionam tais sistemas de avaliação.
- c) Analisar as consequências dessas diretrizes para a implementação de práticas educacionais inclusivas;
- d) Criar um e-book instrucional voltado para docentes e gestores, fornecendo diretrizes para a análise crítica e aplicação pedagógica dos resultados das avaliações externas, sob a ótica da educação inclusiva.

Esta avaliação tornou-se mais urgente devido às alterações realizadas pela rede estadual de ensino de São Paulo para o ano escolar de 2026. A implementação de ações de recuperação de aprendizado, baseadas na organização do ensino por níveis de proficiência, como o Projeto Voar, cria agrupamentos temporários, relativamente uniformes, com a finalidade de melhorar os índices de rendimento.

No contexto mencionado, os procedimentos estabelecidos pela Resolução SEDUC n.º 129 ganham importância estratégica para a implementação da educação especial. Esta consideração diz respeito à importância de assegurar acesso e oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias. Tal disposição apresenta um duplo desafio. De um lado, exige que ferramentas como a API e o PAEE superem uma função meramente burocrática,

exercendo um papel fundamental na promoção da acessibilidade curricular e no acompanhamento das trajetórias individuais de aprendizagem. Por outro lado, requer-se uma análise crítica das avaliações externas, uma vez que a organização do ensino em níveis de proficiência necessita de instrumentos avaliativos que sejam sensíveis ao progresso individual dos alunos, sob o risco de o nivelamento se tornar um novo obstáculo à equidade educacional.

Dentro desse contexto, reconhecer as divergências no "espaço" pedagógico se torna fundamental para a promoção de uma equidade significativa que transcende o mero acesso formal, visando adaptar o sistema às necessidades dos estudantes, valorizando os progressos individuais e os trajetos não lineares de aprendizado.

Assim, refletir sobre a inclusão em 2026 envolve não apenas reconhecer o risco de que a escola se transforme em um "não lugar" estatístico para os estudantes da Educação Especial, mas também acentuar uma questão já presente em anos anteriores: a carência de estratégias sólidas para adaptar as práticas de avaliação às especificidades desses alunos. As configurações adotadas pela rede estadual, que enfatizam a importância dos indicadores de desempenho e a divisão por níveis de proficiência, tendem a intensificar essa situação, uma vez que ainda não existem orientações claras para a revisão dos critérios de avaliação.

Neste cenário, é essencial estabelecer critérios analíticos que possibilitem ao educador compreender o real progresso pedagógico, superando as normas de exclusão impostas pela predominância da média padronizada. A finalidade consiste em alterar a perspectiva da avaliação, passando de uma lógica comparativa e homogênea para uma abordagem que aprecie as trajetórias pessoais, as distintas modalidades de aprendizado e os avanços viáveis em contextos diversos.

De acordo com Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a inclusão educacional demanda uma mudança nas práticas pedagógicas e avaliativas, fazendo com que a diversidade deixe de ser vista como uma exceção e se torne um componente fundamental do processo de ensino.

Neste contexto, apresenta-se a noção autoral de "não lugar pedagógico" como uma chave de interpretação da pesquisa. Com base na metáfora antropológica de Marc Augé acerca dos espaços anônimos, este estudo estabelece o conceito de 'não lugar pedagógico' para se referir à situação do estudante público da Educação Especial que se movimenta pelos sistemas de avaliação externa como um número estatístico desprovido de sua singularidade pedagógica.

A expressão designa a condição paradoxal em que os alunos participam formalmente das avaliações externas, integram os indicadores educacionais e compõem estatísticas oficiais, mas permanecem deslocados dos critérios que definem reconhecimento pedagógico efetivo. Essa contradição — está presente nos dados, mas ausente no reconhecimento real de suas conquistas — é o que define o seu conceito de não lugar pedagógico.

Para conferir clareza e organicidade à investigação, esta dissertação estrutura-se em seis capítulos. O Capítulo 1 apresenta a problematização da pesquisa, os objetivos, as questões investigativas e a organização geral do trabalho. O Capítulo 2 discute as bases históricas, legais e conceituais da educação inclusiva, abordando os marcos normativos nacionais e internacionais, bem como os conceitos de equidade substantiva, reconhecimento da diferença e justiça educacional frente às políticas de padronização avaliativa.

Na sequência, o Capítulo 3 analisa as avaliações externas, com ênfase no SAEB e no SARESP, examinando suas matrizes, indicadores e implicações para a educação inclusiva. Discute-se, ainda, o modo como tais avaliações operam como dispositivos de regulação pedagógica e produzem tensionamentos entre padronização, desempenho e direito à diferença.

O Capítulo 4 apresenta o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa, os procedimentos de levantamento documental, os critérios de seleção do corpus e os referenciais utilizados na análise interpretativa dos dados. O Capítulo 5 contempla a análise e a discussão dos resultados, articulando os achados da investigação às bases teóricas do estudo e evidenciando os efeitos das avaliações externas sobre o estudante público da Educação Especial.

Posteriormente, o Capítulo 6 apresenta o recurso educacional elaborado como produto do Mestrado Profissional, propondo orientações pedagógicas para a leitura crítica e o uso inclusivo dos resultados avaliativos no contexto escolar. Por fim, as Considerações Finais retomam os objetivos da pesquisa, sintetizam os principais achados, destacam os limites do estudo e apontam possibilidades para futuras investigações no campo da educação inclusiva e das políticas de avaliação externa.

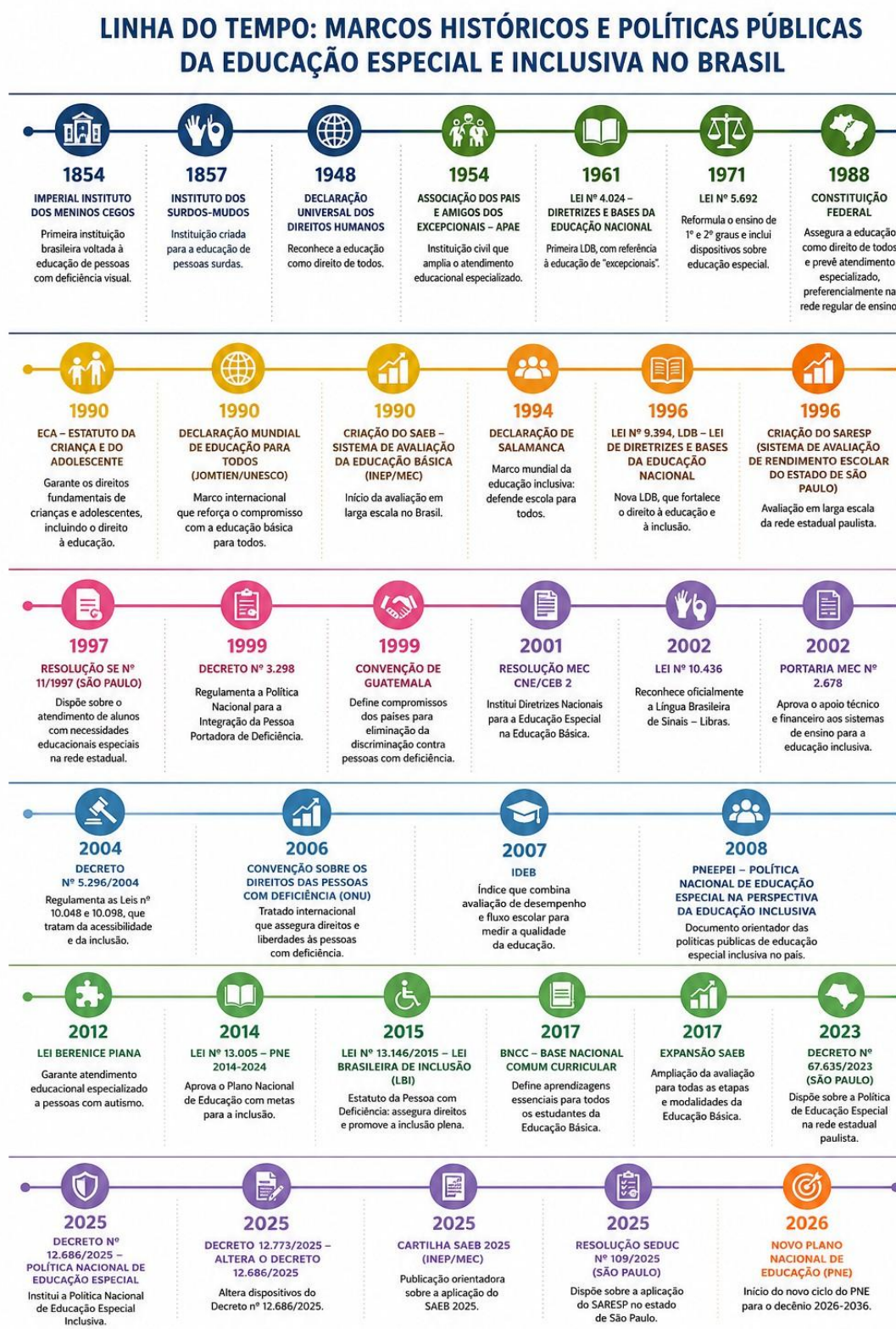
2. FUNDAMENTAÇÃO

A trajetória da Educação Especial e Inclusiva no Brasil foi marcada por importantes avanços históricos, legais e políticos, os quais contribuíram para a consolidação do direito à educação e à inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Este capítulo apresenta inicialmente uma linha histórica dos principais marcos relacionados à Educação Especial, partindo da criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, considerado um dos primeiros espaços institucionais voltados ao atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil. A partir desse percurso, busca-se evidenciar como as concepções sobre deficiência, escolarização e inclusão foram se transformando ao longo do tempo, passando de modelos assistencialistas e segregadores para perspectivas fundamentadas nos direitos humanos, na equidade e na educação inclusiva.

Além disso, o capítulo analisa os principais documentos legais e normativos que orientam a Educação Especial na perspectiva inclusiva, destacando os avanços conquistados e os desafios ainda presentes na efetivação do direito à aprendizagem e à participação do estudante público da Educação Especial nos sistemas de ensino.

Figura 1: Linha do tempo: marcos históricos e políticas públicas da educação especial e inclusiva no Brasil



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de revisão bibliográfica, documentos normativos e pesquisas cronológicas referentes aos marcos históricos da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

2.1. Fundamentos históricos, legais e conceituais da educação inclusiva

A educação inclusiva deriva de movimentos globais que, a partir da década de 1990, redefiniram a educação como direito humano universal. Os principais marcos normativos da inclusão educacional e a relação com as avaliações externas encontram-se resumidos no quadro a seguir:

Quadro 1: Marcos normativos (internacionais) da inclusão educacional e sua relação com avaliações externas

Ano	Documento/Política	Principais contribuições	Relação com avaliações externas (SAEB/SARESP/IDEB)
1990	Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien – UNESCO)	Universalização do acesso à educação básica; prioridade a grupos marginalizados (meninas, pobres, deficientes, minorias); educação como direito humano fundamental.	Não trata diretamente de avaliação ou mensuração do aprendizado; foca em acesso e equidade, influenciando indiretamente políticas nacionais de inclusão (ex.: LDB 1996).
1994	Declaração de Salamanca (UNESCO)	Marco mundial da educação inclusiva; escolas inclusivas para todos; eliminação de barreiras; diversidade como recurso pedagógico.	Base conceitual global para inclusão; influência das diretrizes de acessibilidade em avaliações nacionais.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU)	Direito à educação inclusiva em nível primário e secundário; adaptações razoáveis; eliminação de discriminação.	Ratificada pelo Brasil (Decreto 6.949/2009); exige acessibilidade em avaliações; base para LBI.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

A análise desses marcos aponta que a consolidação da educação inclusiva está intrinsecamente ligada a movimentos globais e nacionais que defendem o direito à educação universal e a valorização das diversidades. Contudo, esses referenciais apresentam limitada problematização sobre exames padronizados, configurando uma lacuna histórica persistente (Junqueira, 2022).

A Conferência de Jomtien (1990) priorizou a universalização do acesso à educação básica, com foco na expansão das matrículas e na redução da exclusão crônica, especialmente para grupos marginalizados. O documento não aborda mensuração do aprendizado nem adaptações avaliativas, concentrando-se na garantia de oportunidades educacionais amplas.

A Declaração de Salamanca (1994) representa avanço significativo ao consolidar a inclusão como princípio estruturante, defendendo que o sistema educacional se ajuste ao aluno e não o contrário. Apesar de enfatizar a eliminação de barreiras e a valorização da diversidade, não estabelece critérios específicos para sistemas avaliativos acessíveis e equitativos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949/2009, elevou a inclusão a direito humano essencial, exigindo acessibilidade obrigatória em todos os níveis educacionais. Embora determine adaptações razoáveis e eliminação de discriminação, carece de detalhamento técnico-operacional sobre equidade concreta em avaliações padronizadas, deixando margem para interpretações limitadas à dimensão operacional.

Em suma, esses marcos priorizaram a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais, promovendo o acesso e o suporte especializado. No entanto, deixaram um descompasso estrutural: enquanto a inclusão avançou como norma jurídica e prática de suporte, a lógica avaliativa permaneceu predominantemente homogênea, marginalizando trajetórias diferenciadas do público da Educação Especial (Schuelka, 2013). Essa lacuna histórica contribui para a produção do “não lugar pedagógico” identificado nesta pesquisa: inclusão formal e normativa sem reconhecimento pedagógico substantivo nas métricas e nos sistemas de regulação educacional.

O documento “Educação inclusiva: um direito inegociável” (MEC, 2021) afirma que o acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais. A diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes deve ser celebrada por meio de práticas inclusivas. O texto destaca que a insistência em modelos pedagógicos padronizados demonstrou ser pouco eficiente e que o presente e o futuro da educação consistem na promoção da diversidade como valor inegociável.

Diante das tensões entre os avanços das políticas inclusivas e a permanência de modelos avaliativos padronizados, torna-se necessário compreender como a trajetória normativa brasileira foi incorporando os princípios da educação inclusiva ao longo das últimas décadas. Nesse contexto, a construção dos marcos legais nacionais evidencia um movimento progressivo de reconhecimento da educação como direito social universal, ampliando o debate sobre acessibilidade, participação escolar, eliminação de barreiras e garantia de aprendizagem do estudante público da Educação Especial.

A trajetória da educação inclusiva no Brasil incorporou progressivamente os princípios internacionais relacionados aos direitos humanos, à equidade e ao acesso universal à educação, consolidando a escolarização das pessoas com deficiência como direito assegurado pelo ordenamento jurídico nacional. Nesse percurso, os marcos normativos brasileiros passaram a reconhecer a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis e etapas de ensino, fortalecendo políticas voltadas à inclusão escolar e à garantia de participação dos estudantes na rede regular de ensino.

Quadro 2: Marcos Nacional e Federal

Ano	Documento/Política	Principais contribuições	Relação com avaliações externas (SAEB/SARESP/IDEB)
1988	Constituição Federal (art. 205, 206, 208)	Direito à educação como dever do Estado; atendimento especializado aos portadores de deficiência.	Base constitucional para as políticas de inclusão educacional no Brasil; estabelece a obrigação do Estado de garantir educação de qualidade para todos os estudantes, incluindo o público-alvo da Educação Especial (PAEE).
1990	Criação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP/MEC)	Primeiro sistema nacional de avaliação em larga escala; inicialmente amostral; diagnóstico da qualidade da educação básica.	Marco inicial das avaliações externas no Brasil; base para o SAEB atual e para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007. Em reformulações posteriores do sistema, passou a prever a participação do estudante público da Educação Especial, com recursos de acessibilidade.
1996	Lei n.º 9.394/1996 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Educação Especial como modalidade transversal; atendimento preferencial na rede regular; adaptações curriculares.	Não trata diretamente das avaliações externas em larga escala; entretanto, constitui base legal para a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial nos processos educacionais da escola regular, incluindo avaliações institucionais e sistêmicas.
2004	Decreto n.º 5.296/2004	Regulamenta as Leis n.º 10.048/2000 e n.º 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em espaços, serviços, comunicação e informação.	Reforça o direito à acessibilidade em todos os serviços educacionais, incluindo recursos de acessibilidade em avaliações e processos pedagógicos.

2008	PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Estabelece a educação inclusiva como princípio da política educacional; define o público-alvo da Educação Especial; prevê atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar à escolarização na rede regular; enfatiza a eliminação de barreiras e a promoção da acessibilidade.	Inclusão como direito; atendimento especializado complementar; eliminação de barreiras; DUA.	Não trata diretamente de sistemas de avaliação como Sistema de Avaliação da Educação Básica ou Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, mas reforça a necessidade de acessibilidade e condições de participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial nos processos educacionais, incluindo avaliações.
2015	Lei n.º 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, prevendo a eliminação de barreiras, a oferta de adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e a proibição de discriminação por motivo de deficiência.	Determina que processos avaliativos e educacionais garantam condições de acessibilidade, constituindo base legal para a participação de estudantes público-alvo das pessoas com deficiência em avaliações externas e para o debate sobre critérios padronizados que podem gerar exclusão indireta.
2017	BNCC – Base Nacional Comum Curricular	Estabelece os direitos de aprendizagem e desenvolvimento comuns para todos os estudantes da educação básica, fundamentada nos princípios de equidade, diversidade e inclusão, tratando a Educação Especial de forma transversal.	Passa a orientar as matrizes de referência de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e avaliações estaduais como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, a partir de 2019. A padronização curricular pode tensionar a necessidade de adaptações pedagógicas individualizadas para estudantes público-alvo da Educação Especial.
2025	Decreto n.º 12.686/2025 – Política Nacional de Educação Especial Inclusiva	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando a garantia de atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e a articulação de uma rede nacional de apoio à Educação Especial.	Reforça o princípio da acessibilidade e da participação dos estudantes PAEE nos processos educacionais, incluindo avaliações em larga escala, embora não altere diretamente as matrizes ou a lógica de mensuração dos sistemas de avaliação nacionais.

2025	Decreto n.º 12.773/2025 – altera Decreto 12.686/2025	Aperfeiçoa diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando o Plano Educacional Individualizado (PEI), ampliando orientações sobre formação e atuação de profissionais de apoio e reafirmando que o acesso a apoios educacionais não deve depender exclusivamente de laudo médico.	Reforça o princípio das adaptações razoáveis e da acessibilidade nos processos educacionais, incluindo avaliações, sem alterar diretamente a estrutura ou as matrizes dos sistemas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica.
2025	Cartilha SAEB 2025 (INEP/MEC)	Apresenta orientações para a aplicação da avaliação; prevê a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) e a oferta de recursos de acessibilidade, como Braille, leitor, tempo adicional e apoio especializado.	Confirma que os estudantes participantes são contabilizados nos resultados agregados do Sistema de Avaliação da Educação Básica E do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, reforçando a participação inclusiva no sistema nacional de avaliação.

2026	O novo Plano Nacional de Educação(PNE), sancionado por meio da Lei n.º 15.388/2026, dá continuidade ao plano anterior, instituído pela Lei n.º 13.005/2014	2014 – Lei n.º 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) Estabelece metas para a política educacional brasileira no período de 2014–2024. A Meta 4 prevê a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. 2026 – Lei n.º 15.388/2026 – Plano Nacional de Educação (PNE) Estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira no período de 2026–2036, com ênfase na equidade e na qualidade da aprendizagem. O plano amplia o monitoramento das desigualdades educacionais e incorpora a desagregação de dados como estratégia de acompanhamento.	A Meta 7 estabelece metas nacionais para o IDEB, vinculando a melhoria da qualidade da educação aos resultados das avaliações externas, o que gera pressão por desempenho das redes de ensino, incluindo escolas com estudantes público-alvo da Educação Especial. Embora avance na perspectiva da equidade, não explicita critérios diferenciados para avaliação das trajetórias de aprendizagem do público da Educação Especial, mantendo a centralidade de indicadores gerais como o IDEB.
------	--	--	---

Fonte: Elaboração das autoras com base em documentos legais e normativos da política educacional brasileira (1988–2026).

A partir desses marcos legais, observa-se que a inclusão educacional foi progressivamente incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro, embora com limitada articulação com as políticas de avaliação externa.

A evolução normativa da inclusão educacional no Brasil pode ser compreendida por meio dos principais marcos legais e políticos, que progressivamente consolidaram o direito à educação inclusiva, mas ainda apresentam limites na articulação com sistemas avaliativos em larga escala. A seguir, cada documento é analisado individualmente, destacando suas contribuições e a relação com as avaliações externas.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representa o marco fundador da inclusão educacional no ordenamento jurídico brasileiro. Ao estabelecer que a educação é direito de todos (art. 205) e dever do Estado e da família (art. 205), a CF/88

determina o AEE aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inciso III). Sua ênfase recai sobre o acesso universal e o suporte especializado, sem avançar sobre mensuração do aprendizado ou articulação com indicadores externos. Assim, a Constituição estabelece o princípio da inclusão, mas não oferece balizas para a integração do estudante público da Educação Especial em exames padronizados como o SAEB. Essa ausência de diretrizes avaliativas torna-se significativa quando se considera que o próprio SAEB foi criado poucos anos depois (1990), estruturando uma cultura de mensuração do desempenho educacional que não havia sido prevista no marco constitucional.

A Lei n.º 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – regulamenta a Educação Especial como modalidade transversal do ensino regular (arts. 58 a 60), consolidando a obrigatoriedade do AEE e a preferência pela matrícula na rede comum. A LDB reforça o direito à adaptação curricular e ao suporte pedagógico, mas não estabelece diretrizes específicas para avaliação externa ou mensuração do desempenho do estudante público da Educação Especial. Essa lacuna evidencia um descompasso entre a ampliação do direito à escolarização e a ausência de parâmetros avaliativos capazes de reconhecer trajetórias diferenciadas de aprendizagem, o que se torna particularmente relevante diante da expansão posterior das avaliações em larga escala no país.

O Decreto n.º 3.298/1999, que regulamenta a Lei n.º 7.853, prioriza o acesso ao suporte especializado e define o estudante público da Educação Especial, contemplando pessoas com deficiência física, auditiva, visual, intelectual e múltipla (Brasil, 1999). A normativa mantém um paradigma ainda integracionista, com foco em adaptações de suporte, mas sem diretrizes avaliativas ou menção a sistemas de mensuração em larga escala. A relação com avaliações externas é indireta: reforça a necessidade de acessibilidade, mas não impacta a estrutura padronizada do SAEB.

A PNEEPEI representa um avanço paradigmático ao definir a Educação Especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino e ao compreender o AEE como complementar e suplementar ao ensino comum, com ênfase na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação do estudante público da Educação Especial (Brasil, 2008).

Entretanto, embora a política estabeleça diretrizes voltadas à inclusão escolar, observa-se que o documento não apresenta orientações específicas relacionadas à participação desses estudantes nos sistemas de avaliação externa em larga escala,

como o SAEB e a Prova Brasil. Tal ausência evidencia limites no que se refere à definição de parâmetros para a inclusão do estudante público da Educação Especial em avaliações padronizadas.

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, entre suas diretrizes, a Meta 4, voltada à universalização do acesso à Educação Especial para estudante público da Educação Especial na rede regular de ensino, e a Meta 7, direcionada à melhoria da qualidade da educação básica, tendo como um de seus principais indicadores o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2014).

Embora o plano articule a ampliação do acesso à educação inclusiva aos indicadores nacionais de qualidade educacional, observa-se que o documento não explicita critérios diferenciados relacionados às trajetórias de aprendizagem do estudante público da Educação Especial nos processos de avaliação em larga escala. Sob essa perspectiva, evidencia-se uma tensão entre a proposta de universalização inclusiva e a lógica padronizada de mensuração do desempenho escolar, baseada em indicadores agregados de rendimento e proficiência.

Com a instituição do novo PNE, observa-se uma inflexão relevante em relação ao plano anterior, instituído pela Lei n.º 13.005 de 2014, especialmente no tratamento das questões relacionadas à inclusão e à avaliação da qualidade educacional (Brasil, 2014). O novo plano passa a incorporar a equidade como princípio estruturante, prevendo metas voltadas à redução das desigualdades de aprendizagem entre diferentes grupos de estudantes, o que inclui, ainda que de forma indireta, o estudante público da Educação Especial.

Além disso, ao instituir mecanismos de monitoramento periódico com desagregação de dados por fatores socioeconômicos, territoriais e educacionais, o PNE de 2026 amplia o reconhecimento das diferenças nos percursos escolares e sinaliza maior sensibilidade às desigualdades educacionais historicamente produzidas. Contudo, embora avance na ampliação do debate sobre equidade e diversidade, o plano ainda não explicita critérios avaliativos específicos para o estudante público da Educação Especial, tampouco altera substancialmente a lógica dos indicadores sintéticos de desempenho, como o IDEB. A partir desse cenário, permanece a tensão entre a padronização das métricas de desempenho escolar e a diversidade dos processos de aprendizagem no âmbito da educação inclusiva.

A LBI consagra a inclusão como direito humano, determinando que os sistemas educacionais assegurem condições de acessibilidade (art. 28, inciso IV) e adotem

adaptações razoáveis para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015). Contudo, embora represente um importante avanço no campo dos direitos educacionais, a legislação não apresenta regulamentações técnicas específicas relacionadas à adaptação das matrizes de avaliações externas padronizadas, evidenciando lacunas quanto à operacionalização da inclusão nos sistemas avaliativos em larga escala.

O Decreto n.º 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), enfatiza princípios relacionados à governança federativa, ao DUA e à utilização da API como instrumento orientador do planejamento educacional (Brasil, 2025a). Apesar dos avanços propostos, o documento não explicita de forma operacional como as metas individuais do estudante público da Educação Especial devem ser articuladas às matrizes das avaliações externas padronizadas, como o SAEB e o SARESP.

Por sua vez, o Decreto n.º 12.773/2025, que altera dispositivos do Decreto n.º 12.686/2025, amplia as diretrizes relacionadas à inclusão escolar ao tornar obrigatória a elaboração do PAEE e do PEI, fundamentados em estudo de caso individualizado, sem dependência exclusiva de laudo médico para a disponibilização do profissional de apoio escolar (Brasil, 2025b). Embora a normativa reforce a necessidade de adaptações razoáveis e eliminação de barreiras, observa-se que as avaliações externas permanecem ancoradas em lógicas padronizadas de mensuração do desempenho, sem flexibilizações substantivas nos critérios de análise e interpretação dos resultados.

Essa sequência normativa demonstra uma progressão histórica rumo à ampliação do direito à educação inclusiva no Brasil, com avanços significativos na garantia de acesso, permanência e oferta de suporte especializado. Contudo, observa-se que a maior parte dos marcos legais concentra-se na organização pedagógica e nos serviços de apoio, dedicando pouca atenção aos sistemas de avaliação educacional. Dessa forma, a participação do estudante público da Educação Especial nas avaliações externas ocorre predominantemente de maneira formal e operacional, sem transformação substantiva dos construtos avaliativos ou dos critérios de interpretação pedagógica. Essa lacuna contribui para a produção do que esta pesquisa denomina “não-lugar pedagógico”.

No Estado de São Paulo, a consolidação da educação inclusiva ocorreu por meio de regulamentações específicas que buscaram traduzir as diretrizes nacionais para a

realidade da rede estadual de ensino. Essas políticas passaram a organizar serviços de apoio, ações de formação docente e estratégias de flexibilização curricular, reafirmando a inclusão escolar como princípio orientador das práticas educacionais e da garantia do direito à aprendizagem.

Paralelamente à ampliação das políticas de inclusão, a rede estadual também fortaleceu sistemas de avaliação externa em larga escala, especialmente por meio do SARESP, intensificando o uso de indicadores educacionais voltados ao monitoramento do desempenho e à gestão por resultados. Nesse processo, a coexistência entre políticas inclusivas e modelos padronizados de avaliação evidencia tensões importantes entre os princípios da equidade, da diversidade dos processos de aprendizagem e a lógica homogeneizadora das métricas de desempenho escolar.

A síntese dos principais marcos normativos e organizacionais relacionados à educação inclusiva e às avaliações externas no Estado de São Paulo encontra-se apresentada no quadro a seguir.

Quadro 3: Síntese dos Marcos Paulistas de Inclusão

Ano	Documento/Política	Principais contribuições	Relação com avaliações externas (SAEB/SARESP/IDEB)
1996	Criação do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo)	Monitoramento do desempenho dos estudantes da rede estadual; instrumento para diagnóstico educacional e formulação de políticas públicas no estado.	Sistema estadual de avaliação em larga escala, complementar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica; aplicado à rede estadual paulista e utilizado para indicadores educacionais e devolutivas pedagógicas às escolas.
1997	Resolução SE n.º 11/1997 (São Paulo)	Institui as Salas de Recursos na rede da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, oferecendo suporte pedagógico especializado aos estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular, marcando a transição de modelos segregados para estratégias de apoio complementar.	Não menciona avaliações externas diretamente; reforça suporte no cotidiano escolar, mas sem articulação com SARESP
2023	Decreto n.º 67.635/2023 (São Paulo)	Regulamenta a Educação Especial na rede estadual paulista; prevê princípios como acessibilidade, ensino colaborativo, atendimento educacional especializado e diretrizes para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.	Serve de base normativa para políticas posteriores da rede, reforçando a necessidade de condições de acessibilidade em processos educacionais, incluindo avaliações estaduais.
2025	Resolução SEDUC n.º 109/2025 (São Paulo)	Regulamenta a aplicação do SARESP 2025, estabelecendo procedimentos operacionais e recursos de acessibilidade, como leitor, tempo adicional, provas adaptadas e apoio conforme o cotidiano escolar para estudantes público-alvo da Educação Especial.	Normativa específica do SARESP: assegura a participação dos estudantes com recursos de acessibilidade, sem alteração da estrutura da avaliação ou de seus critérios padronizados (como escalas baseadas em TRI).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base na criação do SARESP (1996), na Resolução SE n.º 11/1997, no Decreto n.º 67.635/2023 (São Paulo) e na Resolução SEDUC n.º 109/2025.

No âmbito estadual paulista, a evolução normativa da educação inclusiva dialoga com os marcos nacionais, mas apresenta especificidades relacionadas ao monitoramento do desempenho escolar. Conforme apresentado no Quadro 3, esse percurso inicia-se com a criação do SARESP, em 1996, estabelecendo um sistema estadual de monitoramento paralelo ao SAEB, e avança progressivamente em direção

à ampliação das práticas inclusivas na rede regular de ensino. Mais recentemente, o Decreto n.º 67.635/2023 e a Resolução SEDUC n.º 129/2025 reforçaram princípios relacionados ao DUA e à acessibilidade operacional no SARESP. Entretanto, a ausência de flexibilizações efetivas nas matrizes e nos critérios avaliativos mantém a tensão entre inclusão formal e reconhecimento pedagógico das trajetórias diferenciadas do estudante público da Educação Especial, contribuindo para o “não lugar pedagógico” identificado nesta pesquisa.

A Resolução SE n.º 11/1997 instituiu as Salas de Recursos (SR) na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), marcando um momento de transição ao propor suporte especializado no ensino regular, influenciada pelos princípios da Declaração de Salamanca. Essa medida deslocou o foco de atendimentos segregados para o apoio complementar à escolarização, dialogando com autores como Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), que defende a transformação da escola como um todo; Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2010), que enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e colaborativas; e Kátia de Abreu Fonseca (2021), que ressalta a importância da transformação institucional para a efetivação da inclusão escolar.

A Deliberação CEE n.º 149/2016 ampliou o arcabouço normativo paulista ao consolidar o AEE como serviço complementar ao ensino comum, com ênfase na colaboração entre professores regentes e especialistas. Contudo, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à articulação pedagógica e à estruturação do suporte especializado, limitando a efetivação das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

O Decreto n.º 67.635/2023 atualizou as diretrizes voltadas à equidade na rede estadual, fundamentando-se no DUA e na eliminação de barreiras (art. 3.º A normativa regulamenta o uso de tecnologia assistiva, do apoio especializado e do ensino colaborativo, reforçando o direito à educação inclusiva no ensino regular. Entretanto, observa-se ausência de articulação direta entre essas diretrizes e os dispositivos relacionados às avaliações externas, especialmente no que se refere ao SARESP e aos indicadores de desempenho. Tal distanciamento contribui para processos de exclusão indireta, nos quais o estudante público da Educação Especial ocupam posição formal no sistema escolar, mas trajetórias de aprendizagem permanecem invisibilizadas nos processos de aferição de resultados, perpetuando o que esta pesquisa denomina “não lugar pedagógico”, condição em que o estudante participa formalmente do sistema

avaliativo, mas suas trajetórias de aprendizagem permanecem invisibilizadas nos critérios de interpretação pedagógica dos resultados avaliativos.

A Política de Educação Especial do Estado de São Paulo reforça a transversalidade da Educação Especial, a oferta de AEE complementar/suplementar e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas orientadas pelo DUA (São Paulo, 2021). O documento apresenta dados relacionados à ampliação das matrículas inclusivas e direciona ações voltadas à eliminação de barreiras educacionais, aproximando-se das diretrizes estabelecidas pelo Decreto n.º 12.686/2025.

A Resolução SEDUC n.º 109/2025 reforça os princípios da educação inclusiva na rede estadual paulista ao estabelecer diretrizes voltadas à acessibilidade, ao DUA e à garantia de participação do estudante público da Educação Especial nas atividades pedagógicas e avaliativas. A normativa amplia orientações relacionadas à eliminação de barreiras, à flexibilização de estratégias de ensino e à oferta de apoios educacionais, reafirmando a responsabilidade institucional na promoção da equidade e da inclusão escolar. Entretanto, embora avance no fortalecimento das práticas inclusivas no cotidiano escolar, a resolução ainda mantém limitações quanto à adaptação significativa das matrizes das avaliações externas em larga escala.

A partir desse cenário, o Projeto Voar 2026 apresenta-se como uma iniciativa estratégica voltada à recomposição das aprendizagens, alinhando-se aos princípios de equidade e inclusão discutidos neste capítulo. Desenvolvido no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), o projeto busca enfrentar impactos relacionados às desigualdades educacionais e às defasagens intensificadas no período pós-pandemia, incorporando estratégias pedagógicas orientadas pelo DUA, pelo ensino colaborativo e pela valorização das evidências de aprendizagem no acompanhamento dos estudantes.

Ao ser implementado na prática escolar, o Projeto Voar permite refletir sobre as aproximações e os limites entre os pressupostos normativos da educação inclusiva e as políticas de recomposição da aprendizagem, especialmente diante das tensões entre padronização avaliativa e reconhecimento das singularidades dos estudantes. Nesse sentido, a proposta dialoga com os princípios de equidade substantiva discutidos por François Dubet (2004; 2009) e com as discussões acerca da transformação institucional da escola desenvolvidas por Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2010) e Kátia de Abreu Fonseca (2021), preparando o

debate para as análises posteriores sobre as implicações das avaliações externas na educação inclusiva.

Essa trajetória normativa no Estado de São Paulo evidencia avanços progressivos na ampliação do suporte especializado, na eliminação de barreiras e na consolidação de políticas voltadas à educação inclusiva. Contudo, observa-se um persistente distanciamento entre essas normativas e os sistemas de avaliação em larga escala. Embora a inclusão formal do estudante público da Educação Especial seja assegurada no âmbito escolar, a ausência de articulação efetiva com matrizes avaliativas e indicadores educacionais, como o SARESP e o IDEB, contribui para a permanência de uma condição paradoxal: estudantes que estão presentes na escola e participam formalmente do sistema educacional, mas permanecem pouco visibilizados nos processos de mensuração da qualidade e de regulação educacional.

2.2. Avaliação externa e suas implicações na Educação Inclusiva

Após a discussão dos marcos históricos e normativos da educação inclusiva, torna-se necessário aprofundar o debate sobre as avaliações externas em larga escala e suas implicações para os processos de escolarização do estudante público da Educação Especial. Nesse contexto, o presente capítulo propõe uma reflexão acerca das relações entre políticas de avaliação, indicadores de desempenho, currículo e inclusão escolar, problematizando de que maneira os sistemas avaliativos têm incorporado — ou limitado — os princípios da equidade e da diversidade educacional.

A partir dessa perspectiva, serão analisados os principais sistemas de avaliação externa no cenário nacional e paulista, bem como suas interfaces com as políticas curriculares, os processos de regulação educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

As avaliações externas em larga escala constituem um dos pilares da governança educacional contemporânea no Brasil. O SAEB, criado em 1990, como avaliação amostral, evoluiu para aplicação censitária em etapas selecionadas do Ensino Fundamental e Médio, incorporando a Teoria de Resposta ao Item (TRI) desde 1995 e passando a compor o IDEB a partir de 2007. O SARESP, instituído em 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), segue lógica semelhante, com aplicação censitária em todas as séries avaliadas e alinhamento progressivo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de 2019 (Resolução

SEDUC n.º 109/2025). Ambos os sistemas produzem indicadores quantitativos que orientam políticas públicas, planejamento pedagógico, formação docente e processos de responsabilização institucional, operando sob uma racionalidade performativa que privilegia comparabilidade, mensuração padronizada e governança por resultados (Ball, 2001; Dias Sobrinho, 2004; Bonamino, 2013).

Paralelamente, a educação inclusiva no Brasil é fruto de lutas históricas e mobilizações sociais que transformaram radicalmente a concepção de deficiência e o direito à educação. Desde os anos 1970, o movimento de pessoas com deficiência começou a se organizar em associações e coletivos, combatendo a segregação escolar, a institucionalização e a visão medicalizante que tratava a deficiência como “desvio” a ser corrigido. No Brasil, os movimentos sociais ligados às pessoas com deficiência e às suas famílias tiveram papel fundamental na luta pela garantia de direitos educacionais e sociais.

A Federação Nacional das APAEs, criada na década de 1970, assim como os movimentos organizados de pessoas com deficiência que ganharam força nos anos 1980, contribuíram para o questionamento do modelo assistencialista e segregador historicamente presente no país. Em meio ao processo de redemocratização brasileira e aos debates da Assembleia Nacional Constituinte (1987–1988), essas mobilizações passaram a reivindicar o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, defendendo o acesso à educação pública e à participação social em condições de igualdade.

Esse movimento influenciou diretamente a Constituição Federal de 1988, especialmente no artigo 208, que assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando um importante marco na transição de perspectivas excludentes para a defesa da educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, consolidou internacionalmente o paradigma da inclusão, influenciando diretamente o Brasil. Nos anos 1990 e 2000, o movimento ganhou novo impulso com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a pressão por políticas públicas. A PNEEPEI (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015) e o Decreto n.º 12.686/2025 não foram conquistas apenas legislativas: resultaram de mobilizações, ocupações, audiências públicas, marchas e pressão contínua de entidades como a Federação Nacional das Apaes, o Movimento Down, o Fórum Nacional de Educação

Especial, coletivos de familiares e educadores, e organizações como a Rede Brasileira de Inclusão (Rede-In) e a Associação Brasileira de Autismo (ABRA). Essas lutas transformaram a deficiência de “problema individual” em questão de direitos humanos, exigindo não apenas matrícula na escola comum, mas reestruturação curricular, formação docente e avaliação formativa que acolha a diversidade.

Apesar desses avanços normativos e históricos, as avaliações externas mantêm uma lógica que tensiona os princípios da inclusão conquistados pelos movimentos sociais. Enquanto o marco legal e as lutas defendem equidade efetiva, reconhecimento de trajetórias diferenciadas, ritmos não lineares, necessidade de mediações pedagógicas e eliminação de barreiras, os sistemas avaliativos (SAEB e SARESP) operam por parâmetros homogêneos de desempenho.

A Resolução SEDUC n.º 109/2025 (Art. 6.º, §1.º) garante adaptações operacionais de formato (provas em Braille, texto ampliado e audiodescrição), assegurando a participação formal de estudante público para a Educação Especial e a contabilização dos resultados agregados da escola. Contudo, não prevê modificações nos itens, pesos, construtos avaliativos ou critérios de correção, o que compromete a validade pedagógica dos resultados, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, cujas trajetórias demandam mediações e ritmos diferenciados que as matrizes padronizadas desconsideram. Essa limitação operacional reforça o “não lugar pedagógico”: inclusão administrativa nos dados agregados, mas ausência de reconhecimento substantivo das singularidades e da equidade na interpretação dos desempenhos.

Assim, as avaliações externas, embora desempenhem papel relevante no diagnóstico e monitoramento dos sistemas educacionais, não asseguram, por si só, a efetivação dos princípios da educação inclusiva historicamente reivindicados pelos movimentos sociais e pelas políticas de garantia de direitos. Ainda que promovam a participação formal dos estudantes e sua inserção nos indicadores educacionais, como o IDEB e o Índice de Qualidade da Educação Municipal (IQEM), tais sistemas permanecem ancorados em lógicas padronizadas de mensuração do desempenho escolar. A partir desse cenário, evidencia-se uma tensão entre os avanços das políticas inclusivas e a permanência de práticas avaliativas homogêneas, que nem sempre reconhecem pedagogicamente a diversidade dos processos de aprendizagem e as especificidades do estudante público aos serviços da Educação Especial.

A equidade educacional, distinta da igualdade formal, exige tratamentos diferenciados para sujeitos em condições desiguais, de modo a assegurar oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento (Dubet, 2004; 2009). Rawls (1971) fundamenta a equidade como princípio de justiça que compensa desigualdades de origem, redistribuindo recursos para garantir igualdade de oportunidades. Na educação, isso implica reconhecer desigualdades estruturais (socioeconômicas, culturais, cognitivas) e oferecer respostas adaptadas, como o Design Universal para Aprendizagem (DUA – CAST, 2018), que propõe múltiplas formas de engajamento, representação e expressão para atender à diversidade desde a concepção.

Dubet (2009) alerta que a equidade não se realiza em sistemas meritocráticos que tratam todos sob a mesma régua, pois isso sanciona exclusão velada. No Brasil, a BNCC (2017) busca alinhar conteúdos, mas, como argumenta Macedo (2019), essa padronização pode estreitar o currículo, reduzindo espaço para o DUA e para práticas que acolham trajetórias não lineares.

Nesse contexto, a efetivação da equidade educacional exige não apenas a ampliação do acesso e da participação dos estudantes nos sistemas de ensino, mas também a ressignificação das próprias avaliações externas, deslocando o foco da mensuração universal e padronizada para o reconhecimento das diferenças nos processos de aprendizagem. Tal perspectiva implica compreender instrumentos como a API e o PAEE como referenciais legítimos para a construção de indicadores de qualidade educacional mais sensíveis às especificidades do estudante público da Educação Especial.

Sem essa reconfiguração, permanece o paradoxo entre inclusão normativa e exclusão pedagógica, especialmente em políticas educacionais voltadas à recomposição da aprendizagem, como o Projeto Voar (2026), que prioriza agrupamentos nivelados de estudantes sem, necessariamente, considerar as singularidades e os percursos individuais de aprendizagem. Nessa direção, a inclusão ultrapassa a dimensão da presença física no espaço escolar, exigindo condições concretas de participação, aprendizagem e reconhecimento pedagógico das diferenças.

No cotidiano escolar, professores e gestores frequentemente relatam dificuldades para conciliar as diretrizes inclusivas com as exigências de desempenho e os indicadores produzidos pelas avaliações externas, evidenciando tensões entre personalização pedagógica e padronização sistêmica. Tal cenário reforça as análises de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (2009), ao

problematizar os limites das práticas homogeneizadoras frente à necessidade de construção de uma escola efetivamente inclusiva.

Esses autores convergem ao afirmar que inclusão demanda transformação estrutural. A pressão por desempenho em avaliações externas induz estreitamento curricular e priorização de conteúdos avaliados, reduzindo espaço para práticas diversificadas (Werle, 2011; Bonamino, 2013). À luz desse contexto emergem: conciliação entre metas quantitativas e individualização pedagógica, especialmente para estudantes com deficiência intelectual.

Pacheco (2016, p. 110) alerta que a escola, ao se tornar um lugar de “conhecimento poderoso”, reproduz padrões sociais e culturais que mantêm correlações de forças existentes, determinadas pela desigualdade entre grupos sociais. As práticas escolares são confrontadas por duas perspectivas dicotômicas: educação (desenvolvimento integral do sujeito) e instrução (transmissão de conhecimento padronizado).

Quando o currículo passa a ser fortemente orientado por políticas de accountability e avaliações externas em larga escala, a inclusão corre o risco de tornar-se apenas um discurso formal, uma vez que os conhecimentos considerados legítimos passam a ser definidos por padrões homogêneos de desempenho. Nessa conjuntura, estudantes que não correspondem às expectativas padronizadas tendem a ocupar posições de invisibilidade pedagógica, ainda que estejam formalmente inseridos nos sistemas educacionais.

Essa tensão intensifica-se diante das políticas de recomposição das aprendizagens previstas para 2026, especialmente aquelas fundamentadas em níveis de proficiência e agrupamentos homogêneos de estudantes. Embora tais estratégias sejam justificadas pela necessidade de recuperação das aprendizagens e melhoria dos indicadores educacionais, elas também suscitam questionamentos relacionados à equidade real, conforme discutido por François Dubet (2009). Nessa lógica, o estudante público da Educação Especial permanecem incluídos formalmente nas turmas e nos sistemas avaliativos, mas continuam, muitas vezes, desconsiderados nos processos de reconhecimento pedagógico de suas trajetórias de aprendizagem e nos critérios de interpretação do desempenho escolar.

A crítica aqui apresentada não se dirige à existência das avaliações externas em si, mas à permanência de modelos padronizados de desempenho que desconsideram as singularidades identificadas por instrumentos como a API. Quando desvinculada do

reconhecimento das diferenças e das condições concretas de aprendizagem, a padronização avaliativa pode converter-se em obstáculo à efetivação da justiça educacional e da equidade escolar.

Diante desse cenário educacional, o Projeto Voar constitui um exemplo relevante para compreender as relações entre recomposição da aprendizagem, monitoramento do desempenho e educação inclusiva.

A Resolução SEDUC n.º 86, de 31 de outubro de 2024 (publicada no DOE-SP em 1.º de novembro de 2024 e republicada em 5 de dezembro de 2024 para correções formais), dispõe sobre diretrizes relacionadas à organização curricular e ao atendimento escolar no Ensino Fundamental e Médio em Comunidades Tradicionais, Comunidades Quilombolas e Áreas de Assentamento, autorizando a formação de turmas multisseriadas, a flexibilização curricular e a adequação do calendário escolar às especificidades socioculturais locais, respeitando as diretrizes da BNCC e do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2024).

Embora a normativa não trate diretamente da Educação Especial ou do estudante público ao seus serviços, ela evidencia a capacidade institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) de flexibilizar currículo, organização escolar e estratégias pedagógicas em função de especificidades culturais, territoriais e sociais. Tal perspectiva contrasta com o Projeto Voar (piloto 2026), instituído pela Portaria do Subsecretário de 3 de fevereiro de 2026, que reorganiza turmas do 6.º ao 9.º ano a partir de níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Embora a proposta esteja voltada à recomposição das aprendizagens, o estudante público da Educação Especial permanecem distribuídos entre agrupamentos nivelados sem, necessariamente, serem consideradas suas especificidades cognitivas, seus ritmos de aprendizagem ou as metas pedagógicas individualizadas previstas em instrumentos como a API e o PAEE. Além disso, as avaliações externas continuam fundamentadas em matrizes padronizadas e critérios homogêneos de correção e interpretação do desempenho, sem previsão de flexibilizações efetivas que reconheçam os diferentes percursos de aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, emerge uma questão central para esta pesquisa: se a rede estadual demonstra capacidade de adaptação curricular e organizacional diante de especificidades culturais e territoriais, por que as avaliações externas em larga escala, como o SAEB e o SARESP, permanecem ancoradas em matrizes homogêneas de avaliação? No âmbito do Projeto Voar, os estudantes participam de avaliações internas

ajustadas aos agrupamentos e às habilidades trabalhadas em cada turma. Entretanto, nas avaliações externas, persistem modelos padronizados fundamentados na TRI e em níveis fixos de proficiência, desconsiderando os avanços, as metas e os percursos de aprendizagem registrados em instrumentos como o PAEE e a API.

A avaliação educacional, historicamente presente nos sistemas escolares, assumiu posição central nas políticas públicas a partir das reformas educacionais da década de 1990. Esse deslocamento exige compreendê-la não apenas como instrumento pedagógico, mas também como dispositivo político e técnico de regulação dos sistemas de ensino.

No Brasil, a expansão das avaliações externas em larga escala associa-se à emergência de modelos de gestão pública orientados por resultados, nos quais indicadores quantitativos passaram a balizar decisões políticas, administrativas e pedagógicas. O SAEB, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), e o SARESP, instituído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), exemplificam essa racionalidade avaliativa. Ambos operam como tecnologias de regulação próximas ao conceito de performatividade discutido por Stephen Ball (2001), compreendida como uma lógica baseada na produção, comparação e monitoramento de resultados mensuráveis, capaz de redefinir práticas pedagógicas, prioridades curriculares e identidades profissionais.

Embora sejam apresentados como mecanismos de diagnóstico e monitoramento da qualidade educacional, tais sistemas exercem efeitos normativos significativos ao estabelecer parâmetros do que passa a ser considerado aprendizagem legítima e desempenho adequado. Nesse contexto, influenciam o planejamento pedagógico, o currículo escolar e a organização das práticas docentes, favorecendo, muitas vezes, processos de estreitamento curricular e intensificação da cultura de resultados, conforme problematizam Alicia Bonamino (2013) e Luiz Carlos de Freitas (2012).

A consolidação das avaliações externas como dispositivos de regulação ocorreu de forma gradual, acompanhada de crescente sofisticação técnica, estatística e institucional. Ao longo desse percurso, a transição de um modelo predominantemente diagnóstico para uma cultura orientada por metas, índices e indicadores sintéticos alterou significativamente a dinâmica das redes de ensino e as formas de acompanhamento da qualidade educacional. A evolução histórica das avaliações externas no contexto brasileiro encontra-se sintetizada no quadro a seguir.

Quadro 4: Evolução das avaliações externas no Brasil

Período	Marco	Característica	Impacto
1990	Criação SAEB	Diagnóstico nacional	Monitoramento inicial da qualidade
1995	Teoria de Resposta ao Item (TRI)	Escalas comparáveis	Possibilidade de análise longitudinal
1996	SARESP	Avaliação estadual	Foco na gestão educacional paulista
2007	IDEB	Indicador sintético	Consolidação da cultura de metas e bônus
2017	Expansão SAEB	Inclusão do Ensino Médio	Ampliação da comparabilidade entre redes
2019	BNCC	Alinhamento curricular	Padronização nacional dos conteúdos avaliados

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em documentos do INEP/MEC e na literatura sobre avaliação educacional brasileira (1990–2019).

Esse percurso demonstra que a maior precisão estatística (TRI) trouxe maior rigidez de padronização. A “cultura de metas” (IDEB e SARESP) gerou cenário de performatividade, no qual índices numéricos se sobrepõem ao reconhecimento das diversidades pedagógicas do estudante público da Educação Especial.

2.2.1. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Criado em 1990, como avaliação amostral, o SAEB tem como finalidade produzir diagnósticos sistemáticos sobre a qualidade da educação básica brasileira, subsidiando a formulação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais baseadas em evidências (INEP, 2025; Bonamino; Franco, 1999). Inicialmente focado em escolas públicas do Ensino Fundamental, o sistema passou por sucessivas reformulações metodológicas e estruturais que ampliaram sua abrangência e consolidaram seu papel central na regulação educacional nacional (Bonamino; Sousa, 2012; Freitas, 2012). Essas mudanças incluíram a inclusão de escolas privadas (1995), expansão para o Ensino Médio (1995) e transição para caráter censitário em etapas estratégicas (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), tornando-o eixo estruturante da produção de indicadores educacionais nacionais, como o IDEB (Santos, 2007; Souza; Oliveira, 2003).

A partir de 1995, foi incorporada a TRI, metodologia estatística que permite analisar não apenas o número de acertos, mas também a dificuldade e o poder discriminativo das questões, possibilitando comparações longitudinalmente

consistentes entre diferentes edições da avaliação (Bonamino; Sousa, 2012; Souza; Oliveira, 2003). Atualmente, o SAEB avalia estudantes do 2.º ano do Ensino Fundamental (amostral), 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3.ª série do Ensino Médio, com foco principal em Língua Portuguesa e Matemática, além de áreas experimentais em algumas edições (INEP, 2025; Brooke; Cunha, 2011).

Os resultados são apresentados em escalas de proficiência (0 a 500 pontos) organizadas em níveis (Abaixo do Básico, Básico, Adequado, Avançado), combinados com dados de fluxo escolar do Censo Escolar para compor o IDEB (INEP, 2025; Soares, 2009). Questionários contextuais aplicados a estudantes, professores, diretores e gestores coletam informações socioeconômicas e escolares, permitindo análises mais amplas sobre determinantes do desempenho (Bonamino; Sousa, 2012; Oliveira; Koslinski, 2016).

Apesar desses avanços, estudos críticos apontam que, no que se refere ao público Educação Especial, ainda existem desafios significativos. A Cartilha SAEB 2025 (INEP, 2025) prevê acomodações operacionais (tempo adicional, leitor, escriba, Braille, áudio-descrição, apoio especializado, aplicação conforme cotidiano escolar), mas essas medidas concentram-se em aspectos procedimentais, sem alterar construtos avaliativos ou critérios de correção baseados na TRI (Junqueira; Gasparetto, 2023; Freitas, 2016). Essa abordagem perpetua o “não lugar pedagógico”: participação formal nos processos avaliativos, mas invisibilização pedagógica nos critérios de análise e nos indicadores agregados.

Quadro 5: Acomodações operacionais para estudante público da Educação Especial no SAEB (2025)

Acomodação	Exemplo prático	Público-alvo principal	Limitação principal
Tempo adicional	Até 50% a mais de tempo para realização da prova (podendo variar conforme orientações da aplicação)	Deficiência intelectual, TEA	Não altera dificuldade ou construto
Ledor / escriba	Leitura ou registro fiel das respostas	Deficiência visual/intelectual	Não modifica conteúdo ou critérios
Prova em Braille/ampliada	Versões em Braille ou com fonte ampliada (ex.: tamanho 18 ou 24)	Deficiência visual	Limitado a deficiências visuais
Aplicação conforme cotidiano	Apoio habitual (pictogramas, gestos, reforço)	Deficiência intelectual, TEA	Não modifica construto avaliativo

Fonte: Elaboração própria com base na Cartilha SAEB 2025 (INEP/MEC, 2025).

2.2.2. Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)

Paralelamente ao SAEB, diversas unidades federativas instituíram sistemas próprios de avaliação em larga escala inspirados na lógica nacional. Criado em 1996 pela SEDUC-SP, o SARESP constitui instrumento estratégico de monitoramento do desempenho dos estudantes da rede estadual, subsidiando a formulação de políticas educacionais locais e a produção de diagnósticos sobre aprendizagem (Werle, 2011; Freitas, 2012).

O SAEB evoluiu para aplicação censitária em todas as séries avaliadas (2.º, 5º, 6º a 9º anos do Ensino Fundamental e 1ª a 3ª séries do Ensino Médio), com foco em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Língua Inglesa e, a partir de 2019, Itinerários Formativos e Redação (na 3ª série do Ensino Médio) (SEDUC-SP, 2025; Bonamino; Sousa, 2012). A partir de 2019, intensificou o alinhamento às matrizes da BNCC e ao Currículo Paulista, incorporando competências gerais e específicas da Base (SEDUC-SP, 2025; INEP, 2025). Mantém a lógica de governança por indicadores quantitativos, com uso da TRI para escalas comparáveis e análises longitudinais (Bonamino; Franco, 1999; Souza; Oliveira, 2003). A Resolução SEDUC n.º 109/2025 regulamenta a aplicação e detalha medidas de acessibilidade.

Participação censitária e inclusão formal (Art. 1.º) - O SARESP é censitário para todas as escolas da rede estadual, incluindo estudantes matriculados em turmas regulares. Garante participação formal do estudante público da Educação Especial (todos os alunos são avaliados e contabilizados nos resultados da escola), mas sem menção inicial a exclusões ou ponderações diferenciadas.

O SARESP [...] será constituído por provas cognitivas a serem aplicadas a todas as escolas da rede pública de ensino da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, realizada de forma censitária, incluindo estudantes dos 2.º e 5.º anos do ensino fundamental – anos iniciais, dos 6º aos 9º anos do ensino fundamental – anos finais e das 1ª a 3ª séries do ensino médio, em turmas regulares (Res. SEDUC n.º 109/2025, Art. 1º).

O SARESP configura-se como instrumento estratégico de gestão educacional, orientado à produção de diagnósticos sobre aprendizagem, planejamento pedagógico, formação docente e implementação de intervenções educacionais baseadas em evidências. Sua aplicação ocorre de forma censitária na rede estadual, envolvendo estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com foco predominante nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, além da ampliação recente para outras áreas do conhecimento, alinhadas ao Currículo Paulista e às diretrizes da BNCC.

Desde as reformulações, após 2019, o SARESP incorporou progressivamente componentes como Língua Inglesa, Itinerários Formativos e Redação (na 3.ª série do Ensino Médio), ampliando seu escopo para refletir o currículo estadual. Assim como o SAEB, o SARESP opera a partir de matrizes de referência que delimitam competências e habilidades consideradas essenciais, permitindo comparabilidade entre escolas e regiões. Esse modelo contribui para a consolidação de uma governança educacional baseada em indicadores, na qual resultados quantitativos orientam políticas públicas e processos de responsabilização institucional (Werle, 2011; Freitas, 2012).

Quanto aos resultados, eles são organizados em níveis de proficiência semelhantes aos do SAEB (abaixo do básico, básico, adequado, avançado), utilizando a TRI para escalas comparáveis, o que facilita análises longitudinais e comparações indiretas com o desempenho nacional. Contudo, pesquisas críticas apontam que a centralidade atribuída aos resultados das avaliações externas pode produzir efeitos regulatórios sobre o currículo e o trabalho docente, incentivando a priorização de

conteúdos avaliados e contribuindo para fenômenos como o estreitamento curricular e o ensino orientado para testes.

Nesse cenário, as avaliações deixam de ser apenas instrumentos diagnósticos e passam a atuar como dispositivos de regulação das práticas pedagógicas (Ball, 2001). No contexto paulista, o alinhamento do SARESP ao Currículo Paulista e à BNCC intensifica essa dinâmica: as matrizes avaliam competências gerais e específicas do documento nacional, mas sem flexibilizações reais para trajetórias diferenciadas, especialmente no caso de estudante público da Educação Especial.

No campo da educação inclusiva, observa-se que o SARESP incorporou progressivamente orientações voltadas à participação de estudantes público da Educação Especial. A Resolução SEDUC n.º 109/2025 (Art. 1º) estabelece o SARESP como censitário, incluindo todos os alunos matriculados em turmas regulares, o que garante a participação formal do estudante público da Educação Especial. O art. 6º, § 1º, prevê adaptações operacionais de formato (provas em Braille, texto ampliado e audiodescrição), garantindo a participação formal e a contabilização de estudante público Educação Especial nos resultados agregados da escola. Contudo, não prevê modificações nos itens, pesos, construtos avaliativos ou critérios de correção, o que compromete a validade pedagógica dos resultados, especialmente para estudantes com deficiência intelectual, cujas trajetórias não lineares, necessidades de mediação e progressos adaptativos são subestimados em matrizes padronizadas.

Pensando na limitação operacional, é possível compreender que reforça o “não lugar pedagógico”: inclusão administrativa nos indicadores, mas ausência de reconhecimento substantivo das singularidades e da equidade na interpretação dos desempenhos. Comparativamente ao SAEB 2025 (Cartilha INEP), ambos os sistemas contam o estudante público da Educação Especial nas médias agregadas da escola, permitindo respostas sem critério (conforme cotidiano escolar), mas sem interpretação pedagógica diferenciada. Essa abordagem operacional reforça o “não lugar pedagógico”: inclusão formal nos dados, mas invisibilidade pedagógica das singularidades, especialmente para deficiência intelectual.

Os documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo estabelecem a oferta de recursos de acessibilidade durante a aplicação das avaliações, visando assegurar condições de equidade para estudantes público da Educação Especial. Entre as medidas previstas, destacam-se:

- disponibilização de sala extra quando necessário;

- acompanhamento por professor especializado do ensino colaborativo;
- atuação de leitor, escriba ou intérprete;
- presença de profissional intérprete de Libras;
- uso de tecnologias assistivas;
- apoio de profissional de atividades de vida diária (PAE/AVD) quando necessário;
- mediação por guia-intérprete em casos de surdocegueira.

Tais orientações buscam garantir que os estudantes possam compreender os comandos da avaliação e participar em condições mais adequadas às suas necessidades específicas, ampliando a acessibilidade operacional do processo avaliativo. Conforme orientações institucionais, o professor especializado pode acompanhar o estudante durante a aplicação da prova, oferecendo suporte compatível com aquele já realizado no cotidiano escolar, sem interferir na resolução das questões. Como explica a base de dados e identificação dos estudantes público da Educação Especial (Art. 6º): “O público da avaliação será considerado a partir do fornecimento da base de dados dos estudantes constantes no Sistema de Cadastro de Estudantes” (DEINF/CITEM/SEDUC, de 13-08-2025, Art. 6º).

Para que o aluno seja incluído nas avaliações e tenha o direito às adaptações aqui mensuradas, era preciso estar na base de dados de 13-08-2025 (Sistema DEINF/CITEM/SEDUC). A inclusão depende de cadastro atualizado; alunos não identificados podem perder adaptações. Apesar desses avanços, a literatura evidencia que a inclusão nas avaliações externas permanece marcada por tensões estruturais. Embora haja ampliação da participação formal, a estrutura padronizada das provas e dos critérios de análise tende a limitar o reconhecimento das singularidades dos processos de aprendizagem, especialmente no caso de público da Educação Especial. Assim, observa-se uma discrepância entre a ampliação de recursos de acessibilidade e a manutenção de modelos avaliativos baseados na comparabilidade homogênea.

Junqueira e Gasparetto (2023) analisam que as acomodações operacionais, embora necessárias para a precisão e confiabilidade, não eliminam a variância irrelevante introduzida pela deficiência nem alteram os construtos avaliativos (p. 36).

No SARESP, isso se manifesta na manutenção de matrizes homogêneas alinhadas à BNCC, sem flexibilização significativa concreta de itens, pesos ou critérios para ritmos não lineares ou necessidades adaptativas, características centrais da deficiência intelectual. Assim, observa-se uma discrepância entre a ampliação de

recursos de acessibilidade e a manutenção de modelos avaliativos baseados na comparabilidade homogênea.

A inclusão formal (participação e contabilização nos dados) não se traduz em equidade concreta: os resultados tendem a ser interpretados de forma padronizada, invisibilizando progressos individuais e reforçando o “não lugar pedagógico” identificado nesta pesquisa. Essa tensão indica que o SARESP, embora contextualizado ao cotidiano estadual, ainda opera sob racionalidade que privilegia mensuração uniforme em detrimento do reconhecimento pedagógico das diferenças.

A multiplicidade presente na sociedade contemporânea convida a pensar o currículo como um território de encontros, diferenças e pluralidades, constituído por sujeitos, culturas e conhecimentos diversos. Nessa perspectiva, contribui para conceber currículos mais abertos, inclusivos e sensíveis às diferenças que compõem o contexto social, valorizando as singularidades e especificidades dos estudantes no processo educativo (Honorato; Pereira; Pereira, 2024).

Considerar as diferenças na construção curricular significa incorporar múltiplas vozes e perspectivas presentes na sociedade, reconhecendo que a diversidade constitui elemento fundamental na organização das práticas pedagógicas. Entretanto, os autores também apresentam críticas à implementação da BNCC e da BNC-Formação no Brasil, apontando que tais políticas curriculares têm sido questionadas por diferentes setores da sociedade civil devido à tendência de homogeneização do ensino e padronização do conhecimento. Embora esses documentos incluam temas relacionados à diversidade cultural, muitas vezes tais conteúdos não são abordados de maneira crítica e reflexiva, o que limita o reconhecimento efetivo das diferenças no contexto educacional (Honorato; Pereira; Pereira, 2024).

A diversidade tornou-se um tema recorrente nas discussões educacionais contemporâneas, sendo frequentemente associada à valorização das diferenças. No entanto, ser diferente ainda pode gerar estranhamento e insegurança, sobretudo porque a sociedade historicamente construiu modelos normativos que dificultam o reconhecimento e a aceitação daquilo que foge ao padrão estabelecido (Honorato; Pereira; Pereira, 2024).

Sob essa perspectiva, o Ministério da Educação destaca que o acesso à educação e o direito à aprendizagem constituem garantias constitucionais universais, sendo responsabilidade do Estado e da família assegurar tais direitos a todos os

cidadãos. Além disso, a diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é uma realidade presente nas escolas e deve ser valorizada por meio de práticas educacionais inclusivas (Brasil, 2008).

Nas últimas décadas, a insistência em modelos pedagógicos padronizados mostrou-se pouco eficaz para responder à complexidade dos processos educativos. Assim, o presente e o futuro da educação passam pela valorização da diversidade como princípio fundamental das práticas pedagógicas. Ao abordar a educação inclusiva, torna-se necessário resgatar o histórico de lutas sociais, avanços legislativos e pesquisas acadêmicas que consolidaram essa perspectiva como um importante modelo de transformação educacional (Brasil, 2008).

A partir da década de 1990, organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), juntamente com movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, passaram a mobilizar esforços para promover políticas educacionais inclusivas.

Como resultado desse movimento, documentos importantes foram publicados, entre eles a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. No Brasil, esses avanços foram incorporados à legislação por meio da LBI, promulgada em 2015, formando um amplo arcabouço legal voltado ao combate à segregação e ao capacitismo (Brasil, 2015).

Historicamente, as diferenças físicas, intelectuais e sensoriais foram classificadas a partir de perspectivas médicas e científicas que estabeleceram padrões normativos de normalidade. Nesse contexto, consolidou-se, ao longo do século XVIII, a ideia de um “corpo normal”, entendido como uma medida arbitrária de humanidade baseada em determinadas características consideradas necessárias para o reconhecimento de um sujeito de direitos. Aqueles que não se enquadram nesses padrões eram frequentemente considerados menos capazes e, conseqüentemente, excluídos de espaços sociais, educacionais e profissionais. Esse processo histórico de exclusão é atualmente compreendido como capacitismo, conceito relacionado às práticas sociais que inferiorizam pessoas com deficiência e que tem sido enfrentado por marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

No âmbito das políticas educacionais estaduais, a Política de Educação Especial do Estado de São Paulo reforça a transversalidade da Educação Especial no sistema educacional, defendendo a oferta do Atendimento Educacional Especializado de forma

complementar ou suplementar ao ensino regular. O documento também destaca a importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas orientadas pelos princípios do DUA (São Paulo, 2021).

Além disso, a política educacional paulista apresenta dados sobre matrículas de estudante público para a Educação Especial e propõe ações voltadas à eliminação de barreiras no processo educacional, alinhando-se às diretrizes nacionais e ao Decreto Federal n.º 12.686/2025, que institui a PNEEI.

Nessa mesma direção, estudos recentes sobre educação inclusiva destacam a necessidade de analisar o cenário educacional contemporâneo considerando suas transformações políticas, sociais e pedagógicas. Nunes et al. (2021) apontam que a educação inclusiva deve ser compreendida a partir de uma perspectiva ampla, que considere tanto os avanços conquistados quanto os desafios ainda presentes na construção de sistemas educacionais mais equitativos.

No campo das avaliações educacionais, a Resolução SEDUC n.º 109/2025 estabelece acomodações operacionais para estudante público da Educação Especial no SARESP. Entre as principais medidas previstas estão a concessão de tempo adicional para realização da prova, a presença de leitor ou escriba para leitura das questões e registro das respostas, bem como a aplicação de apoios pedagógicos utilizados no cotidiano escolar.

Quadro 6: Acomodações operacionais para o estudante público da Educação Especial no SARESP

Acomodação	Descrição	Aplicação para DI/TEA	Fonte
Tempo adicional	Extensão do tempo de prova	Sim, conforme necessidades do estudante	SÃO PAULO, 2025, Art. 20
Ledor / escriba	Leitura das questões ou registro das respostas	Sim, para apoio na leitura ou compreensão	SÃO PAULO, 2025
Aplicação conforme cotidiano	Apoio habitual utilizado pela escola (PAE-AE)	Sim, especialmente para estudantes com DI e TEA	SÃO PAULO, 2025, inciso V

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em São Paulo (2025).

As acomodações previstas para o estudante público da Educação Especial no SARESP apresentam características semelhantes às adotadas em avaliações nacionais, como o SAEB. Entretanto, no contexto paulista, essas medidas são operacionalizadas considerando o cotidiano escolar e os apoios educacionais já utilizados pelos estudantes. Tais adaptações concentram-se em aspectos operacionais,

como apoio humano, tempo adicional e condições de aplicação, sem alterar os construtos avaliativos ou os critérios de correção baseados na TRI.

Nesse sentido, observa-se que a inclusão formal, caracterizada pela participação e contabilização desses estudantes nos dados das avaliações externas, nem sempre se traduz em equidade com reconhecimento das diferenças. Isso ocorre porque os resultados continuam sendo interpretados a partir de parâmetros padronizados, que podem invisibilizar progressos individuais e reforçar aquilo que Junqueira e Gasparetto (2023) e Rebelo e Kassir (2018) denominam como o “não lugar pedagógico” de estudante público da Educação Especial nas políticas avaliativas.

O Quadro 7, apresentado a seguir, explicita uma comparação entre os principais aspectos do SAEB e do SARESP, destacando as implicações para o público da Educação Especial.

Quadro 7: Comparação entre SAEB (2025) e SARESP (2025) e implicações para o estudante público da Educação Especial)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em INEP (2025) e São Paulo (2025).

Critério	SAEB (2025)	SARESP (2025)	Implicações para estudantes público da Educação Especial
Abrangência	Avaliação nacional aplicada em todos os estados e no Distrito Federal	Avaliação estadual da rede pública paulista	O SAEB exerce pressão em escala nacional sobre indicadores educacionais; o SARESP apresenta maior proximidade com o cotidiano das escolas da rede estadual
Aplicação	Censitária no 5º e 9º ano do EF e 3ª série do EM; amostral no 2º ano do EF	Censitária do 2.º ao 9º ano do EF e da 1ª à 3ª série do EM	A aplicação censitária amplia a participação formal dos estudantes PAEE nas avaliações.
Público-alvo	Estudantes das turmas avaliadas, incluindo PAEE.	Estudantes da rede estadual, incluindo estudantes público da Educação Especial	A participação ocorre formalmente, com inclusão nos resultados agregados.
Matriz de referência	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Currículo Paulista articulado à BNCC	A padronização curricular pode limitar adaptações pedagógicas substantivas para estudantes com deficiência intelectual ou trajetórias diferenciadas
Acessibilidade	Recursos como Braille, leitor, audiodescrição e tempo adicional	Recursos como provas ampliadas, leitor, tempo adicional e apoio habitual da escola	As adaptações concentram-se em aspectos operacionais, sem alteração do construto avaliativo
Indicadores educacionais	Resultados associados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	Resultados associados a indicadores estaduais devolutivos pedagógicos	As médias agregadas podem invisibilizar trajetórias específicas de estudantes PAEE
Devolutiva pedagógica	Relatórios nacionais e estaduais produzidos pelo INEP	Relatórios pedagógicos detalhados da Secretaria de Educação paulista	O SARESP tende a ter maior potencial de uso pedagógico imediato nas escolas

A comparação apresentada no Quadro 7 evidencia que tanto o SAEB quanto o SARESP, o tempo adicional constitui um dos principais recursos de acessibilidade previstos para o público da Educação Especial. A duração da prova pode ser ampliada conforme as necessidades educacionais do estudante, especialmente nos casos de deficiência intelectual e Transtorno do Espectro Autista (INEP, 2025; São Paulo, 2025).

Além disso, as normativas permitem que o estudante realize a avaliação com apoio de profissionais, como leitor, escriba ou mediador pedagógico, geralmente vinculados ao AEE ou a serviços de apoio pedagógico da própria escola. Esse suporte busca garantir condições mínimas de participação, considerando que alguns estudantes podem apresentar dificuldades relacionadas à leitura, à escrita ou ao processamento das informações presentes nos itens avaliativos.

Nessas situações, o profissional responsável pode realizar a leitura das questões, repetir enunciados, indicar o local de registro da resposta ou registrar a alternativa indicada pelo estudante. Entretanto, as orientações normativas estabelecem que esse apoio não deve interferir no conteúdo das respostas nem sugerir alternativas corretas, preservando a padronização do processo avaliativo (INEP, 2025).

Apesar dessas medidas de acessibilidade, observa-se que as adaptações previstas concentram-se predominantemente em dimensões operacionais da avaliação, como tempo de prova, formato de aplicação e apoio humano durante a realização do exame. Os itens avaliativos, os critérios de correção e os parâmetros estatísticos utilizados na análise dos resultados permanecem inalterados, mantendo a lógica padronizada que caracteriza as avaliações em larga escala.

Diante desse contexto, evidencia-se uma tensão entre a inclusão procedimental, caracterizada pela garantia de participação formal dos estudantes nas avaliações, e a inclusão epistemológica, que implicaria reconhecer diferentes formas de aprendizagem e trajetórias educacionais no processo avaliativo. Como apontam Junqueira e Gasparetto (2023) e Rebelo e Kassir (2018), a presença desses estudantes nas bases estatísticas das avaliações não necessariamente se traduz em reconhecimento pedagógico de suas especificidades.

Dessa forma, consolida-se o que esta pesquisa problematiza como um “não lugar pedagógico”: estudante público da Educação Especial encontram-se formalmente presentes nos indicadores quantitativos das políticas educacionais, porém suas experiências de aprendizagem, seus percursos escolares e seus processos de desenvolvimento permanecem pouco visibilizados nas interpretações pedagógicas produzidas a partir desses dados.

A configuração do IDEB, ao privilegiar médias agregadas e indicadores sintéticos de desempenho, evidencia limitações estruturais na capacidade de reconhecer as desigualdades internas presentes no sistema educacional, especialmente no que se refere ao estudante público da Educação Especial.. Embora esses estudantes

participem formalmente das avaliações externas, com acomodações operacionais previstas pelos sistemas avaliativos, e sejam contabilizados nas médias institucionais, essa presença estatística não se converte, necessariamente, em reconhecimento pedagógico efetivo de suas singularidades, avanços e trajetórias de aprendizagem.

Os parâmetros homogêneos de avaliação, que não diferenciam trajetórias de aprendizagem não lineares ou necessidades educacionais específicas, tendem a produzir resultados que refletem mais a lógica padronizada do instrumento avaliativo do que o progresso real desses estudantes. Nesse contexto, evidencia-se uma tensão entre participação formal e reconhecimento pedagógico, uma vez que os indicadores educacionais continuam estruturados a partir de parâmetros uniformes de desempenho.

Essa tensão entre inclusão formal nos indicadores agregados e ausência de reconhecimento substantivo das singularidades configura o que esta pesquisa denomina “não lugar pedagógico”: o estudante está presente nos dados estatísticos, mas sua trajetória de aprendizagem permanece parcialmente invisível nos critérios interpretativos e nas políticas educacionais derivadas desses resultados.

A articulação entre a composição do IDEB e os limites das adaptações avaliativas evidencia, portanto, que a busca por equidade nas avaliações externas exige não apenas ampliação das condições de acessibilidade operacional, mas também uma revisão epistemológica dos próprios instrumentos e indicadores avaliativos, de modo que possam acolher a diversidade cognitiva e as condições concretas de escolarização presentes nas escolas brasileiras.

2.3. BNCC, currículo e adaptações curriculares: tensões com a diversidade

A BNCC, homologada em 2017, estabelece competências gerais e específicas que orientam a organização curricular da educação básica no país, com o objetivo de garantir direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes (Brasil, 2017). Embora o documento declare compromisso com princípios como equidade, diversidade e inclusão, observa-se que a BNCC não apresenta uma seção específica dedicada à Educação Especial nem detalha diretrizes para adaptações curriculares destinadas a estudantes com deficiência intelectual ou outras necessidades educacionais específicas (Santos, 2021; Freitas, 2012).

Sua estrutura, centrada na definição de competências e habilidades mensuráveis, tende a reforçar expectativas homogêneas de aprendizagem. Quando essas competências são articuladas às matrizes das avaliações externas, como o SAEB e o SARESP, consolidam-se parâmetros avaliativos padronizados que podem entrar em tensão com trajetórias educacionais diferenciadas e ritmos diversos de aprendizagem (Bonamino; Sousa, 2012).

Honorato, Pereira e Pereira (2024) alertam que a BNCC e a BNC-Formação apresentam limitações significativas no tratamento da diferença. Embora os documentos incluam referências à diversidade cultural e social, tais aspectos nem sempre são abordados de forma crítica e reflexiva. Em muitos casos, observa-se a predominância de uma visão hegemônica do conhecimento, marcada pela valorização de saberes considerados universalmente válidos, especialmente aqueles vinculados ao campo científico e tecnológico.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como um território de disputas simbólicas, no qual diferentes concepções de conhecimento, cultura e aprendizagem entram em confronto. Como destacam Honorato, Pereira e Pereira (2024), reconhecer a diferença não significa tratá-la como problema a ser corrigido, mas como possibilidade de ampliação das práticas pedagógicas e de construção de uma educação efetivamente plural.

À luz dessa discussão, a comparação apresentada no Quadro 7 evidencia que tanto o SAEB quanto o SARESP incorporam público da Educação Especial em seus processos avaliativos, garantindo sua participação formal e contabilização nos indicadores educacionais. Entretanto, observa-se que as adaptações previstas concentram-se majoritariamente em aspectos operacionais, como formato da prova, tempo adicional e apoio na aplicação, sem alteração dos construtos avaliativos ou dos critérios de interpretação do desempenho.

Dessa forma, ainda que a participação seja assegurada, os sistemas avaliativos mantêm uma lógica padronizada que tende a invisibilizar trajetórias diferenciadas de aprendizagem, especialmente no caso de estudantes com deficiência intelectual. Essa configuração contribui para a produção do que esta pesquisa denomina “não lugar pedagógico”, caracterizado pela presença estatística nos indicadores educacionais sem reconhecimento pedagógico efetivo das singularidades do processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Capellini (2018, p. 47) afirma que:

As adaptações curriculares emergem como uma estratégia fundamentada nos princípios de uma escola inclusiva, visando atender às peculiaridades educacionais de cada estudante, levando em consideração suas condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais, bem como o seu ritmo de aprendizagem.

Fonseca (2011) diferencia os ajustes curriculares em três níveis: flexibilização, adequação e adaptação, práticas que buscam assegurar o respeito à individualidade dos processos de aprendizagem. Entretanto, a ausência de orientações mais detalhadas na BNCC e nas matrizes avaliativas limita a efetividade dessas estratégias, uma vez que muitas adaptações acabam sendo restritas ao plano operacional, como tempo adicional, uso de leitor ou aplicação em ambiente diferenciado, sem alterações nos objetivos curriculares ou nos critérios de avaliação.

Essa discrepância entre o discurso de valorização da diversidade presente na BNCC e a rigidez das matrizes avaliativas alinhadas à Base desde 2019 intensifica as tensões entre padronização curricular e reconhecimento das singularidades dos estudantes. Embora acomodações operacionais, como tempo adicional e apoio de leitor, garantam a participação formal do estudante público da Educação Especial nas avaliações externas, os critérios de correção e interpretação do desempenho permanecem homogêneos, desconsiderando diferenças nos percursos e processos de aprendizagem.

Conforme apontam Junqueira e Gasparetto (2023), as avaliações externas mantêm construtos padronizados que tendem a subestimar avanços adaptativos e formas diferenciadas de desenvolvimento, contribuindo para uma inclusão predominantemente estatística, marcada pela presença dos estudantes nos indicadores educacionais, mas acompanhada de limitada visibilidade pedagógica de suas trajetórias escolares.

A análise das avaliações externas em larga escala, entretanto, não pode restringir-se apenas aos documentos normativos e às diretrizes institucionais. Torna-se igualmente necessário considerar evidências empíricas produzidas por pesquisas que investigam a implementação dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere às percepções docentes sobre inclusão, currículo e avaliação.

Estudos qualitativos que utilizam entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação participante com professores regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, coordenadores pedagógicos e gestores escolares têm

contribuído para ampliar a compreensão das tensões existentes entre os objetivos declarados das avaliações e suas repercussões práticas nas escolas.

Pesquisas realizadas em redes públicas brasileiras indicam que os docentes reconhecem a importância das avaliações externas como instrumentos de diagnóstico e monitoramento da aprendizagem. Contudo, também apontam limites significativos quando se trata da participação de estudante público da Educação Especial.

Em estudo que analisou o lugar do estudante com deficiência no SAEB por meio de entrevistas semiestruturadas em escolas municipais, acessou relatos como o exemplo:

O aluno faz a prova com o apoio que tem na sala, mas no final o resultado entra na média da turma como se fosse igual aos outros. Não tem como mostrar que ele aprendeu de forma diferente (Entrevista 7, Escola Municipal X – adaptado de dissertação UFPI, 2025).

Outro docente destacou:

A gente adapta tudo no dia a dia, mas na prova do SAEB é tudo igual. Ele responde o que consegue, mas o número que sai não diz nada sobre o que ele realmente progrediu (Entrevista 3, Escola Municipal Y – adaptado de dissertação UFPI, 2025).

Esses relatos sugerem que a participação formal dos estudantes com deficiência é garantida, porém as adaptações operacionais não são suficientes para assegurar participação significativa, sobretudo para estudantes com deficiência intelectual. Embora os resultados sejam contabilizados nas médias institucionais, raramente são interpretados de maneira pedagógica diferenciada ou utilizados para orientar intervenções educacionais inclusivas.

Estudos com professores do AEE também apontam percepções semelhantes. Em pesquisa realizada com docentes do AEE em escolas públicas de São Carlos (SP), Mendes e D’Affonseca (2018) identificaram que a participação de estudantes com deficiência nas avaliações externas é, frequentemente, percebida como um procedimento mais administrativo do que pedagógico. Uma das professoras entrevistadas afirmou:

O aluno com deficiência intelectual participa porque é obrigatório, mas a prova não mede o que ele aprende no AEE. O resultado aparece na média da turma, mas não muda nada no planejamento (Mendes; D’Affonseca, 2018, p. 930).

Outro professor relatou:

O aluno com deficiência intelectual participa porque é obrigatório, mas a prova não mede o que ele aprende no AEE. O resultado aparece na média da turma, mas não muda nada no planejamento (Mendes; D’Affonseca, 2018, p. 930).

Outro professor relatou:

Tem adaptação no cotidiano, mas na hora da prova do SARESP é tudo padrão. O aluno responde o que consegue ou deixa em branco, e isso entra na conta da escola como se fosse igual (Mendes; D’Affonseca, 2018, p. 932).

Essas evidências dialogam com análises críticas da política educacional que compreendem as avaliações externas como dispositivos de regulação curricular e pedagógica. Ball (2001) argumenta que políticas orientadas pela lógica da performatividade redefinem prioridades institucionais, incentivando práticas alinhadas a indicadores mensuráveis de desempenho.

No contexto brasileiro, Bonamino (2013) e Gatti (2020) destacam que a centralidade das avaliações externas influencia diretamente o planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente, podendo gerar tensões com princípios da educação inclusiva.

Sob essa perspectiva, os relatos docentes reforçam a existência de uma contradição estrutural: enquanto as políticas educacionais afirmam a inclusão como princípio normativo, a lógica avaliativa baseada na padronização tende a limitar o reconhecimento das singularidades dos estudantes.

Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala consolidaram-se, nas últimas décadas, como importantes dispositivos de governança educacional. Mais do que instrumentos de diagnóstico, passaram a exercer função reguladora sobre currículos, práticas pedagógicas e políticas educacionais, em um cenário marcado pela lógica da accountability, pela centralidade dos indicadores de desempenho e pela intensificação das políticas de responsabilização escolar.

Nesse cenário, sistemas avaliativos como o SAEB e o SARESP operam a partir de duas racionalidades que frequentemente entram em tensão. De um lado, a racionalidade da performatividade, caracterizada pela busca por padronização, comparabilidade e mensuração de resultados educacionais (Dias Sobrinho, 2004; Bonamino, 2013; Gatti, 2020). De outro, a racionalidade da inclusão educacional,

orientada por princípios de equidade, reconhecimento da diversidade e garantia de direitos educacionais para todos os estudantes (UNESCO, 1994; ONU, 2006).

A coexistência dessas duas lógicas explica, em grande medida, o caráter predominantemente operacional das adaptações destinadas ao estudante público da Educação Especial nas avaliações externas. Embora tais adaptações ampliem as condições de participação dos estudantes, elas não alteram de forma significativa os critérios de desempenho esperados nem os parâmetros de interpretação dos resultados. O aluno está fisicamente e institucionalmente na escola (é um "lugar" físico).

Diante desse contexto, emerge o que Dubet (2004) descreve como uma forma de presença institucional sem reconhecimento efetivo, condição que se aproxima da categoria analítica desenvolvida nesta pesquisa: o “não lugar pedagógico”. Trata-se de uma situação em que o estudante está formalmente incluído nos dispositivos institucionais e estatísticos da política educacional, mas permanece parcialmente invisível nos processos de reconhecimento pedagógico de sua aprendizagem.

Assim, a equidade educacional não pode ser reduzida à uniformização de critérios avaliativos ou à simples inserção formal dos estudantes nos sistemas de avaliação. Compreender essas tensões torna-se fundamental para a análise crítica do material documental apresentado nas seções subsequentes desta pesquisa, especialmente no que se refere às relações entre inclusão escolar, políticas de desempenho e reconhecimento pedagógico das diferenças.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico desta pesquisa foi delineado em consonância com os objetivos da investigação, particularmente no que se refere à análise dos tensionamentos entre padronização avaliativa, inclusão e reconhecimento pedagógico do estudante público da Educação Especial. Para além da descrição normativa dos documentos oficiais, buscou-se compreender como essas políticas podem produzir mecanismos de invisibilização no cotidiano das escolas estaduais paulistas, tomando o Projeto Voar (2026) como recorte contemporâneo de análise.

Os procedimentos metodológicos foram definidos em consonância com os objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere à análise das tensões entre padronização avaliativa, inclusão e reconhecimento pedagógico do público da Educação Especial.

Parte-se da compreensão de que as avaliações em larga escala não atuam apenas como instrumentos de medição do desempenho escolar, mas também influenciam práticas pedagógicas, formas de organização da escola e modos de participação dos estudantes. Nesse sentido, os resultados dessas avaliações acabam produzindo impactos sobre inclusão, reconhecimento e permanência escolar.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada por uma perspectiva crítico-interpretativa. Conforme Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com sentidos, interpretações e significados, permitindo compreender não apenas aquilo que está explicitado nos documentos, mas também suas contradições, ausências e limites.

O estudo possui caráter exploratório e analítico, articulando documentos oficiais e produções acadêmicas para compreender como as políticas de avaliação externa podem influenciar os processos de inclusão e participação do público da Educação Especial.

A investigação foi desenvolvida em duas frentes complementares: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em artigos científicos, dissertações, teses e livros que discutem avaliação externa, educação inclusiva, equidade, BNCC e participação do público da Educação Especial. O levantamento foi realizado nas bases Portal de Periódicos CAPES, SciELO, BDTD e Google Scholar, priorizando publicações entre 2019 e 2025/2026, conforme orientação metodológica de Severino (2017).

A pesquisa documental concentrou-se na análise de leis, decretos, resoluções, portarias, manuais e documentos técnicos relacionados às políticas de avaliação externa e educação inclusiva. Conforme Cellard (2008), os documentos representam expressões históricas e políticas de determinado contexto, permitindo compreender tanto aquilo que é explicitamente apresentado quanto os pressupostos implícitos presentes nas normativas.

O corpus documental foi organizado em dois grupos. O primeiro reuniu documentos oficiais do SAEB e do SARESP, incluindo matrizes de referência, resoluções, cartilhas de acessibilidade, manuais de aplicação e orientações técnicas. Também foram incluídos documentos relacionados às políticas de recomposição de aprendizagem, como o Decreto n.º 67.635/2023 e a Portaria do Projeto Voar (2026). O Projeto Voar foi analisado como política em fase de implementação, considerando apenas seus documentos normativos e não sua aplicação prática.

O segundo grupo foi composto por produções acadêmicas voltadas às discussões sobre avaliação externa, inclusão, equidade, BNCC, DUA e participação do público da Educação Especial, especialmente aqueles com deficiência intelectual. Além disso, buscou-se relacionar essas discussões aos instrumentos utilizados no AEE, como a API e o PAEE, identificando possíveis distanciamentos entre propostas de personalização e práticas padronizadas.

A coleta de dados ocorreu por meio de levantamento bibliográfico e documental. Na pesquisa bibliográfica foram utilizados descritores combinados com operadores booleanos, como “avaliação externa” AND “educação inclusiva”, “SAEB” AND deficiência intelectual, “SARESP” AND inclusão e “Projeto Voar” AND inclusão. Após a busca inicial, realizou-se leitura dos títulos e resumos, seguida da leitura integral dos materiais selecionados.

Foram incluídos estudos publicados entre 2019 e 2025/2026 que apresentavam relação direta com avaliação externa, inclusão, equidade e participação do público da Educação Especial. Excluíram-se trabalhos centrados apenas em avaliação interna, estudos sem relação temática com os objetivos da pesquisa e textos sem rigor científico.

O processo de seleção do corpus bibliográfico ocorreu de forma sistematizada. Inicialmente foram identificados 200 registros nas bases pesquisadas.

Quadro 8: Fluxo da seleção do corpus bibliográfico

ETAPA	QUANTIDADE (N)	OBSERVAÇÃO
Registros identificados nas bases (2019–2025)	200	Busca inicial com descritores e filtro temporal
Duplicados removidos	35	Exclusão de registros repetidos entre bases
Registros triados (título/resumo)	165	Após remoção de duplicados
Registros excluídos por não aderência	55	Textos sem relação direta com SAEB/SARESP, equidade ou inclusão
Textos lidos na íntegra	110	Leitura completa dos textos pré-selecionados
Textos excluídos após leitura integral	65	Sem foco em inclusão/avaliação externa/público da Educação Especial ou fora do recorte temporal
Corpus final incluído na análise interpretativa	45	Artigos, dissertações e teses selecionados para análise em profundidade

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do processo de seleção e análise bibliográfica realizado na pesquisa (2019–2025).

Após a exclusão de duplicidades e a análise de aderência temática, o corpus final da pesquisa foi constituído por 45 produções acadêmicas, entre artigos, dissertações e teses.

A análise dessas produções revelou convergências em torno da compreensão das avaliações externas como dispositivos de governança educacional e performatividade, articulados a mecanismos de regulação do trabalho pedagógico, monitoramento dos resultados escolares e organização das práticas institucionais.

Os estudos analisados indicam repercussões dessas políticas no cotidiano escolar, destacando-se o estreitamento curricular, a intensificação do controle pedagógico e a centralidade atribuída aos indicadores de desempenho. No campo da educação inclusiva, observou-se predominância de abordagens que reconhecem avanços no acesso e na participação formal do estudante público da Educação Especial, mas apontam limitações quanto ao efetivo reconhecimento pedagógico de suas especificidades no contexto das avaliações em larga escala.

Também foram identificadas lacunas relevantes na produção acadêmica analisada, especialmente:

- a escassez de estudos centrados na deficiência intelectual nas avaliações externas;

- a limitada investigação sobre processos de reinterpretação pedagógica dos resultados avaliativos;
- a incipiência das discussões acerca do DUA nas matrizes avaliativas oficiais.

Tais lacunas reforçam a relevância desta pesquisa, especialmente no que se refere à problematização das contradições entre inclusão normativa, padronização avaliativa e reconhecimento pedagógico substantivo.

Esta pesquisa adota uma perspectiva crítico-interpretativa ao compreender as avaliações externas como dispositivos sociopolíticos que produzem efeitos regulatórios sobre a organização escolar, as práticas pedagógicas e os modos de participação dos estudantes.

A triangulação entre análise documental e bibliográfica possibilitou ultrapassar uma leitura estritamente normativa das políticas avaliativas, permitindo investigar as contradições entre o discurso da inclusão e a lógica padronizada que estrutura as avaliações em larga escala.

Sob essa perspectiva, a categoria “não lugar pedagógico” emerge como construção analítica central da investigação, buscando explicar a inclusão paradoxal do público da Educação Especial nas políticas avaliativas contemporâneas: sujeitos que, embora contabilizados estatisticamente nos sistemas de avaliação, permanecem frequentemente à margem de processos efetivos de reconhecimento pedagógico, acessibilidade curricular e participação substantiva nas práticas escolares.

A categoria “não lugar pedagógico” não se restringe à ausência física ou institucional do estudante, mas refere-se à insuficiência de reconhecimento pedagógico efetivo, capaz de considerar suas singularidades, necessidades de aprendizagem e formas de participação no interior das políticas avaliativas padronizadas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise e discussão dos dados produzidos a partir da articulação entre o corpus documental e a literatura selecionada. Inicialmente, delimita-se o enquadramento analítico que orienta a leitura dos materiais, seguido de uma síntese interpretativa das produções acadêmicas analisadas. Na sequência, examinam-se os documentos normativos do SAEB, do SARESP e de políticas educacionais recentes, considerando seus pressupostos, diretrizes e implicações para a participação do público da Educação Especial nas avaliações externas.

A organização analítica deste capítulo retoma os objetivos da investigação, articulando os achados documentais e bibliográficos às categorias construídas ao longo da pesquisa.

A análise dos documentos oficiais, produções acadêmicas e materiais empíricos selecionados nesta pesquisa indica que as avaliações externas em larga escala, especialmente o SAEB e o SARESP, ocupam posição relevante na organização contemporânea das políticas educacionais brasileiras. Esses sistemas expandem a função diagnóstica originalmente atribuída, configurando-se como dispositivos de regulação curricular, gestão por indicadores e responsabilização institucional (Ball, 2001; Dias Sobrinho, 2004; Bonamino, 2013).

Ao mesmo tempo, o fortalecimento do discurso da equidade e da educação inclusiva evidencia tensões estruturais. Enquanto o marco legal brasileiro estabelece princípios de acesso, permanência e participação para estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2008; Mantoan, 2015), às avaliações externas mantêm matrizes padronizadas que podem limitar o reconhecimento de trajetórias de aprendizagem diferenciadas (Freitas, 2012; Bonamino, 2013).

Capellini e Fonseca (2011) destacam que a inclusão pressupõe transformações estruturais na cultura institucional, nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas escolares, de modo que as escolas possam responder à diversidade de trajetórias de aprendizagem presentes no desenvolvimento humano. Nesse processo, a articulação entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado e gestores escolares contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Como destacam Honorato, Pereira e Pereira (2024), políticas curriculares como a BNCC tendem a homogeneizar o ensino e padronizar o conhecimento,

desconsiderando múltiplas vozes e perspectivas presentes na sociedade. Essa homogeneização tende a produzir um currículo que desloca ou neutraliza as tensões associadas à diferença, em vez de reconhecê-las como elementos constitutivos do processo educativo. Tal configuração dialoga com o conceito de “não lugar pedagógico” desenvolvido nesta pesquisa: o estudante com deficiência participa formalmente das avaliações externas, mas suas singularidades permanecem invisibilizadas nos critérios padronizados de aprendizagem.

Ribeiro e Sousa (2023), ao sistematizarem o debate acadêmico sobre avaliações em larga escala no Brasil sob a forma de um continuum argumentativo (apoio incondicional, apoio crítico, recusa propositiva e recusa categórica), indicam que uma das críticas recorrentes refere-se ao caráter homogeneizador dessas avaliações, que tendem a desconsiderar diferenças individuais e contextuais. Essa homogeneização entra em contradição com os princípios da educação inclusiva, ao tratar de maneira homogênea sujeitos que vivenciam condições distintas de escolarização.

No que se refere às percepções docentes, Soares, Soares e Santos (2022) desenvolveram e validaram a Escala de Atitudes perante as Avaliações Externas aplicadas em larga escala (EAAE), por meio de questionário estruturado. Os resultados indicam que os professores associam as avaliações externas a sentimentos de pressão, controle e responsabilização, o que repercute sobre sua autonomia pedagógica.

Castellini (2019), ao aplicar questionários a estudantes do Ensino Fundamental, demonstra que escolas com clima escolar favorável tendem a apresentar desempenhos mais elevados em avaliações externas, reforçando que a equidade educacional não pode ser reduzida a indicadores quantitativos, sendo necessário considerar dimensões relacionais, afetivas e organizacionais da escola.

No campo da Educação Especial, Pinheiro (2018) evidencia, a partir de questionário semiaberto aplicado a docentes e observações em contexto escolar, que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam participação limitada nas avaliações externas, configurando ações excludentes em um cenário que se afirma inclusivo. Alavarse, Chappaz e Freitas (2021) destacam que as avaliações externas, embora apresentadas como instrumentos de apoio à gestão, são associadas, em parte da literatura, a processos de responsabilização de gestores e professores, dificultando a apropriação pedagógica dos resultados e gerando resistências no interior das escolas.

Estudos baseados nos resultados do SAEB também indicam que as avaliações externas tornam visíveis desigualdades educacionais históricas (Silva et al., 2025). No entanto, os autores alertam que a simples divulgação desses dados não assegura a promoção da equidade. Melo (2025) defende o uso de avaliações diagnósticas como instrumentos formativos, capazes de subsidiar o replanejamento pedagógico e favorecer práticas mais equitativas, dialogando de forma mais coerente com os princípios da educação inclusiva. Fernandes (2019) propõe a superação do modelo tradicional de avaliação externa, defendendo a construção de outro modelo de avaliações articuladas às avaliações internas e centradas nas aprendizagens dos estudantes.

Dessa forma, a análise desenvolvida neste capítulo busca compreender como os sistemas avaliativos articulam, ou tensionam, os princípios da inclusão e da equidade, especialmente no que se refere à participação de estudantes com deficiência intelectual.

A revisão das 45 produções acadêmicas selecionadas permitiu identificar convergências teóricas e empíricas organizadas em três eixos interpretativos: avaliações externas como dispositivos de regulação educacional; relações entre equidade, inclusão e limites estruturais das políticas avaliativas; e tensões presentes no cotidiano escolar.

No primeiro eixo, os estudos indicam que o SAEB e o SARESP transcendem o diagnóstico para atuar como instrumentos de gestão por resultados. Indicadores como o IDEB organizam a cultura escolar, influenciando planejamento, formação docente e alocação de recursos (Gatti; Bonamino, 2019; Werle, 2011). A cultura da performatividade induz ao estreitamento curricular e à intensificação de simulados, fenômenos corroborados por relatos docentes que apontam pressão institucional por metas quantitativas (Freitas, 2024).

No segundo eixo, a literatura registra avanços normativos relacionados ao discurso da equidade, impulsionados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e pela BNCC. Contudo, as críticas indicam que as adaptações permanecem predominantemente no nível operacional, como tempo adicional, leitor e formatos acessíveis. Capellini (2018) e Fonseca (2011) alertam que a ausência de diretrizes voltadas à individualização avaliativa nas matrizes oficiais limita a inclusão. Mantoan (2015) afirma que a inclusão demanda transformação estrutural,

pois critérios homogêneos de proficiência mantêm barreiras para estudantes com deficiência intelectual (Junqueira; Gasparetto, 2023).

No terceiro eixo, estudos qualitativos apontam repercussões dessas políticas sobre o cotidiano escolar, como sensação de responsabilização individual e redução da autonomia pedagógica. Relatos docentes expõem dilemas relacionados ao equilíbrio entre pressão por índices e práticas pedagógicas inclusivas. Essa dimensão empírica confirma que a avaliação externa incide sobre a identidade profissional docente, aproximando-a da execução de protocolos padronizados (Pieczkowski, 2018; Rebelo; Kassir, 2018).

A articulação entre marcos normativos e achados da literatura permitiu identificar uma condição paradoxal na participação dos público da Educação Especial nas avaliações externas. Embora o ordenamento jurídico assegure acesso e permanência, a lógica dos exames padronizados produz situações em que o estudante participa formalmente, mas sua trajetória não é reconhecida pelos critérios institucionais.

A Cartilha SAEB 2025 (INEP, 2025) e a Resolução SEDUC n.º 109/2025 (São Paulo, 2025) autorizam que estudantes com deficiência intelectual ou TEA realizem a prova com apoio de leitor, mediador ou profissional do cotidiano escolar. Essa orientação permite que o estudante responda às questões com mediação do profissional de apoio, inclusive quando suas respostas não seguem necessariamente critérios convencionais de resolução. Ainda assim, os resultados são contabilizados integralmente nas médias da escola e da turma, sem ponderação específica ou interpretação diferenciada.

Essa configuração reforça o “não lugar pedagógico” identificado nesta pesquisa: o estudante participa formalmente e é incluído nos indicadores, mas suas respostas, mesmo com apoio intensivo, não geram reconhecimento pedagógico nem orientam intervenções individualizadas. Trata-se de um espaço institucional que assegura igualdade procedimental, mas restringe a equidade substantiva relacionada ao reconhecimento das singularidades cognitivas e adaptativas.

Os relatos docentes também apontam práticas excludentes que ultrapassam barreiras operacionais. Alguns participantes indicaram que, em determinadas escolas, o público da Educação Especial era orientado a não comparecer nos dias de aplicação das avaliações externas, motivados pelo receio de impacto nos indicadores institucionais. Embora tal prática fosse desencorajada pela gestão municipal, ela evidencia exclusão indireta e reforça o “não lugar pedagógico”, configurando

invisibilização pedagógica e limitação do princípio de participação (Mendes; D’Affonseca, 2018).

Em síntese, os relatos sobre a participação do público da Educação Especial nas avaliações em larga escala indicaram condições variadas, desde a presença de barreiras até procedimentos voltados à garantia de participação. Segundo os relatos analisados, as barreiras à participação ocorreram com maior frequência nas escolas da rede estadual em comparação às escolas municipais. Além disso, as acomodações previstas concentravam-se em dimensões de acesso, como ampliação do tempo, presença de leitor e provas em braile, sem adaptações relacionadas aos conteúdos ou critérios avaliativos.

4.1. Análise dos documentos do SAEB e do SARESP: padronização avaliativa e tensionamentos inclusivos

A análise dos documentos oficiais do SAEB e do SARESP indica uma arquitetura avaliativa orientada pela comparabilidade longitudinal e pela produção de indicadores de qualidade educacional. No SAEB, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), adotada desde 1995, assegura consistência técnica e possibilita a construção de escalas de proficiência comparáveis ao longo do tempo (INEP, 2025). Entretanto, essa lógica métrica também limita o reconhecimento das singularidades presentes nos processos de aprendizagem, especialmente no caso do estudante público da Educação Especial (Bonamino, 2013; Freitas, 2012).

Os recursos de acessibilidade previstos na Cartilha SAEB 2025 concentram-se predominantemente na dimensão operacional da aplicação, como tempo adicional, leitor, mediador ou apoio especializado. Embora tais recursos favoreçam condições de participação, não alteram os critérios padronizados de aferição da aprendizagem, mantendo inalterada a estrutura avaliativa subjacente.

No âmbito estadual, o SARESP, articulado ao Currículo Paulista, apresenta maior contextualização em relação às diretrizes da rede paulista. A Resolução SEDUC n.º 109/2025 prevê aplicação “conforme o cotidiano escolar” para estudantes com deficiência intelectual ou Transtorno do Espectro Autista (art. 20, inciso V). Contudo, as matrizes avaliativas permanecem fundamentadas em referenciais homogêneos alinhados à BNCC, sem previsão de flexibilizações substantivas nos critérios de proficiência. Essa configuração produz tensionamentos entre acessibilidade

procedimental e reconhecimento das diferentes trajetórias de aprendizagem (Capellini, 2018; Fonseca, 2011; Junqueira; Gasparetto, 2023).

Avanços normativos recentes buscam ampliar o debate acerca da inclusão educacional. O Decreto n.º 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a matrícula em classes comuns e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ação complementar ao ensino regular (MEC, 2025a). Em 2026, o MEC publicou o Guia para Avaliação sob a Perspectiva Inclusiva, documento que propõe práticas avaliativas mais sensíveis à diversidade dos estudantes (MEC, 2026a). Ainda assim, a ausência de diretrizes obrigatórias para adaptações substantivas nas matrizes do SAEB e do SARESP mantém tensões entre acessibilidade procedimental e reconhecimento pedagógico das singularidades dos estudantes.

A consolidação das avaliações em larga escala também se articula às políticas de financiamento educacional vinculadas a indicadores de desempenho, especialmente a partir do FUNDEF e, posteriormente, do FUNDEB. Nesse contexto, os resultados das avaliações passam a incidir sobre planejamento pedagógico, gestão escolar e definição de metas institucionais. Contudo, Silva e Meletti (2012) observam que a participação do público da Educação Especial ainda ocorre de forma reduzida em determinados contextos, o que limita a representação efetiva dessas trajetórias nos indicadores produzidos pelos sistemas avaliativos. Embora esta investigação esteja delimitada a um município, os resultados identificados dialogam com achados de outras pesquisas desenvolvidas em diferentes redes de ensino (Mendes; Cia; D’Affonseca, 2015).

A articulação entre os documentos normativos e os estudos analisados possibilitou identificar tensões entre a lógica da padronização avaliativa e os princípios da educação inclusiva. Nesse cenário, a categoria “não lugar pedagógico” emerge como ferramenta interpretativa para compreender situações em que o estudante participa formalmente das avaliações externas, mas permanece com reconhecimento pedagógico limitado no interior das políticas avaliativas padronizadas. A categoria não se refere à ausência física ou institucional do estudante, mas à insuficiência de reconhecimento pedagógico substantivo — real e efetivo — de suas singularidades cognitivas, comunicacionais e adaptativas.

4.2. Integração de políticas recentes: o Projeto Voar e os limites da padronização

A análise documental também contemplou políticas recentes relacionadas à recomposição das aprendizagens, com destaque para o Projeto Voar, instituído pela Portaria do Subsecretário da Educação de 3 de fevereiro de 2026. Implementado inicialmente em 147 escolas estaduais paulistas, o projeto reorganiza turmas a partir de níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, propondo instrução diferenciada, avaliações processuais e reorganização periódica dos agrupamentos.

Embora a proposta apresente estratégias voltadas à diferenciação pedagógica, a portaria não explicita diretrizes específicas para estudante público da Educação Especial, tampouco estabelece articulação direta com instrumentos do Atendimento Educacional Especializado, como a Avaliação Pedagógica Inicial (API) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

De acordo com o Art. 2.º, §3º e §4º da Portaria, o estudante público da Educação Especial são distribuídos entre as turmas organizadas por proficiência, medida que busca evitar segregação explícita. Contudo, a organização baseada predominantemente no desempenho acadêmico tende a desconsiderar trajetórias cognitivas diferenciadas registradas nos instrumentos do AEE.

As avaliações processuais do Projeto Voar apresentam maior sensibilidade às diferenças de desempenho entre grupos. Entretanto, as avaliações externas que permanecem vinculadas ao SAEB e ao SARESP continuam fundamentadas em matrizes homogêneas estruturadas pela TRI, sem diálogo efetivo com os avanços individuais registrados na API e no PAEE.

Essa configuração evidencia tensionamentos entre adaptação pedagógica e padronização sistêmica. Embora o projeto proponha reorganização pedagógica temporária, devolutivas formativas e acompanhamento contínuo da aprendizagem, os indicadores produzidos pelas avaliações externas permanecem orientados por critérios uniformes de proficiência. Como consequência, avanços relacionados à autonomia funcional, comunicação alternativa e desenvolvimento socioemocional — frequentemente registrados no PAEE — não são incorporados aos indicadores de desempenho educacional.

Frente a esse contexto, o “não lugar pedagógico” manifesta-se pela coexistência entre inclusão administrativa e reconhecimento pedagógico limitado. Os estudantes

participam das avaliações e integram os indicadores oficiais, porém suas formas de aprendizagem permanecem parcialmente invisibilizadas nos processos de interpretação dos resultados.

4.3. Síntese analítica dos resultados

A análise desenvolvida neste capítulo indica que as avaliações externas em larga escala ocupam posição relevante na organização contemporânea das políticas educacionais brasileiras, articulando mecanismos de governança, monitoramento e responsabilização institucional (Ball, 2001; Bonamino, 2013).

Os documentos analisados evidenciam avanços relacionados à ampliação do discurso da equidade, da acessibilidade e da participação do público da Educação Especial. Contudo, as adaptações previstas concentram-se majoritariamente em condições operacionais de aplicação, sem alterações substantivas nos critérios padronizados de aferição da aprendizagem.

Nesse cenário, a participação do público da Educação Especial ocorre predominantemente sob uma lógica de inclusão procedimental, na qual o acesso à avaliação é assegurado, mas os critérios de reconhecimento pedagógico permanecem estruturados a partir de parâmetros homogêneos de desempenho.

A articulação entre literatura, normativas e políticas recentes permitiu compreender que a padronização avaliativa pode coexistir com discursos de inclusão e equidade, mantendo, entretanto, zonas de invisibilização pedagógica das trajetórias escolares de estudantes com deficiência.

Os resultados analisados permitiram compreender como as políticas avaliativas contemporâneas articulam mecanismos de governança educacional e práticas de inclusão, evidenciando tensionamentos entre participação formal e reconhecimento pedagógico.

Assim, a categoria “não lugar pedagógico” consolida-se, nesta pesquisa, como chave interpretativa para compreender os limites entre participação formal e reconhecimento pedagógico substantivo nas políticas avaliativas contemporâneas.

5. RECURSO EDUCACIONAL: AVALIAÇÕES EXTERNAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – ORIENTAÇÕES PARA O USO PEDAGÓGICO DOS RESULTADOS

5.1. Apresentação e fundamentação do recurso educacional

O recurso educacional elaborado nesta pesquisa foi construído a partir das reflexões e dos resultados identificados ao longo da investigação. Durante a análise dos documentos normativos, das políticas públicas e da literatura selecionada, observou-se a permanência de desafios na relação entre as avaliações externas em larga escala, como o SAEB e o SARESP, e os princípios da educação inclusiva.

Embora essas avaliações desempenhem função relevante no acompanhamento da qualidade da educação e na formulação de políticas públicas, os achados da pesquisa indicam dificuldades na transformação desses dados em ações pedagógicas significativas para todos os estudantes, especialmente para aqueles estudantes públicos da Educação Especial.

Os estudos analisados apontam que as avaliações externas incidem diretamente sobre o currículo, o planejamento escolar e as práticas docentes. Em muitos contextos, a centralidade atribuída aos indicadores e resultados favorece práticas pedagógicas mais padronizadas e menos sensíveis às diferentes formas de aprendizagem presentes na escola. Nesse sentido, autores como Mantoan (2015), Sassaki (2008) e Capellini (2018) defendem que a inclusão não se limita à presença do estudante na escola ou à participação nas avaliações, mas pressupõe práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento das singularidades, dos ritmos e das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

A análise desenvolvida evidenciou que as adaptações destinadas ao estudante público da Educação Especial concentram-se, predominantemente, em aspectos operacionais, como tempo adicional, leitor, mediador e sala separada. Embora essas medidas favoreçam condições de acesso e participação, elas não modificam os critérios padronizados utilizados nas avaliações externas. Dessa forma, ainda que os estudantes sejam incorporados aos sistemas avaliativos e contabilizados nos indicadores educacionais, suas singularidades cognitivas, formas de aprendizagem e necessidades pedagógicas permanecem submetidas à lógica padronizada que estrutura os processos de avaliação.

Foi diante desse cenário educacional que surgiu a proposta do e-book como recurso educacional vinculado a esta pesquisa. O material constitui um desdobramento analítico e aplicado da investigação, buscando responder às lacunas identificadas na interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas no contexto da educação inclusiva.

O recurso apresenta orientações teóricas e práticas destinadas a auxiliar professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e profissionais do Atendimento Educacional Especializado na leitura e utilização pedagógica dos resultados do SAEB e do SARESP, considerando os princípios da inclusão, da equidade e do respeito às diferentes trajetórias de aprendizagem.

O material fundamenta-se nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), compreendido como abordagem voltada à construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e flexíveis, capazes de atender à diversidade presente na sala de aula. Além disso, dialoga com Luckesi (2011), ao compreender a avaliação como prática diagnóstica e formativa, e com Hoffmann (2018), que entende a avaliação como processo reflexivo, mediador e orientado ao desenvolvimento do estudante.

Desse modo, o e-book busca deslocar o foco da simples comparação de resultados para uma perspectiva pedagógica voltada à compreensão dos processos de aprendizagem, das potencialidades dos estudantes e da construção de estratégias que favoreçam a participação de todos.

O recurso educacional tem como objetivo promover a compreensão crítica das avaliações externas em larga escala, articulando seus fundamentos técnicos e políticos aos princípios da educação inclusiva e da equidade, de modo a subsidiar o uso pedagógico dos resultados no contexto escolar.

Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- apresentar a organização e o funcionamento do SAEB e do SARESP;
- explicar conceitos básicos relacionados às avaliações externas;
- discutir as relações entre avaliações externas, BNCC e Currículo Paulista;
- refletir sobre a participação do estudante público da Educação Especial nas avaliações padronizadas;
- oferecer orientações pedagógicas fundamentadas no DUA para utilização dos resultados no planejamento escolar.

5.2. Estrutura e organização do e-book

O e-book foi desenvolvido em formato digital interativo, com linguagem clara, acessível e organizada para facilitar sua utilização por professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

O material reúne textos explicativos, quadros-resumo, fluxogramas, imagens, sugestões de práticas pedagógicas, links complementares e instrumentos de apoio ao planejamento escolar.

Sua organização foi estruturada em quatro capítulos principais.

O primeiro capítulo apresenta uma contextualização acerca das avaliações externas, abordando o histórico, os objetivos, os indicadores e o funcionamento do SAEB e do SARESP, além de discutir políticas recentes relacionadas à recomposição das aprendizagens, como o Projeto Voar.

O segundo capítulo discute as relações entre educação inclusiva e avaliação padronizada, problematizando aspectos relacionados à equidade, acessibilidade, inclusão e ao conceito de “não lugar pedagógico”, identificado nesta pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta possibilidades de interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas, considerando instrumentos como a Avaliação Pedagógica Inicial (API) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), além de estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem.

O quarto capítulo reúne ferramentas práticas voltadas ao cotidiano escolar, como check-lists, roteiros para momentos de formação coletiva, sugestões de encaminhamento pedagógico, fluxogramas e modelos editáveis destinados ao apoio do planejamento inclusivo.

Além disso, o material conta com glossário de termos técnicos, referências bibliográficas, indicações de leitura e links institucionais para aprofundamento dos estudos.

O e-book foi organizado para possibilitar tanto a leitura integral quanto consultas específicas, favorecendo diferentes formas de utilização nos processos de formação continuada e nas práticas pedagógicas escolares.

5.3. Potencial formativo e articulação com os resultados da pesquisa

A elaboração do recurso educacional articula-se diretamente aos resultados identificados nesta pesquisa, especialmente no que se refere às dificuldades de interpretação pedagógica dos indicadores produzidos pelas avaliações externas e à limitada valorização das singularidades do estudante público da Educação Especial.

Nesse sentido, o e-book apresenta potencial formativo ao favorecer momentos de reflexão coletiva sobre avaliação, inclusão e planejamento pedagógico no contexto escolar. O material busca contribuir para que professores, gestores e profissionais do Atendimento Educacional Especializado analisem os resultados das avaliações externas de maneira mais contextualizada, crítica e pedagogicamente orientada.

Além disso, o recurso apresenta estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem, favorecendo a identificação de barreiras à aprendizagem e a construção de práticas mais acessíveis e inclusivas.

A proposta não consiste em substituir os sistemas oficiais de avaliação, mas em oferecer subsídios para que os profissionais da educação possam compreender os resultados para além dos indicadores numéricos, reconhecendo os diferentes percursos de aprendizagem presentes na escola inclusiva.

Os achados da pesquisa indicaram que muitos estudantes público da Educação Especial participam das avaliações externas predominantemente de forma procedimental, isto é, possuem acesso garantido, mas permanecem com reconhecimento pedagógico limitado em relação às suas necessidades educacionais e aos seus processos de aprendizagem.

Diante disso, o e-book busca contribuir para ampliar esse reconhecimento pedagógico, favorecendo práticas mais colaborativas, reflexivas e alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Assim, o recurso educacional constitui um desdobramento aplicado das análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa, articulando fundamentos teóricos, documentos normativos e possibilidades práticas de intervenção pedagógica voltadas à construção de uma escola mais inclusiva, reflexiva e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos que orientam as avaliações externas da educação básica, especialmente o SAEB e o SARESP, permitiu compreender que esses sistemas ocupam posição relevante nas políticas educacionais brasileiras, articulando mecanismos de monitoramento, produção de indicadores e regulação da qualidade educacional. Organizadas sob uma lógica de comparabilidade e acompanhamento longitudinal do desempenho escolar, tais avaliações passaram a influenciar diretamente o currículo, o planejamento pedagógico e os processos de gestão educacional (Ball, 2001; Bonamino, 2013).

Os documentos analisados evidenciam que essas avaliações possuem organização técnica consistente e permitem acompanhar o desempenho educacional ao longo do tempo. Entretanto, a mesma padronização que assegura comparabilidade também produz limites quando se considera a diversidade de trajetórias de aprendizagem presentes nas escolas, especialmente no contexto da educação inclusiva.

Ao longo desta pesquisa, observou-se que os recursos de acessibilidade previstos para o estudante público da Educação Especial concentram-se predominantemente nas condições operacionais de aplicação das avaliações, como tempo adicional, leitor, mediador e sala separada. Embora esses recursos sejam relevantes para garantir condições de participação, eles não modificam os critérios utilizados para interpretação dos resultados das avaliações externas.

Nesse cenário, muitos estudantes participam formalmente das avaliações externas e são incorporados aos indicadores produzidos pelos sistemas educacionais, mas permanecem com reconhecimento pedagógico limitado em relação às suas formas de aprendizagem, aos seus ritmos e às suas necessidades educacionais. Foi em meio a essas transformações que emergiu, nesta pesquisa, a categoria “não lugar pedagógico”.

A categoria construída procura compreender situações em que o estudante público da Educação Especial estejam presentes nas estatísticas, nos registros institucionais e nas avaliações externas, mas continuam pouco reconhecidos nos processos de interpretação pedagógica dos resultados. Assim, o “não lugar pedagógico” não se restringe à ausência física ou institucional do estudante, mas

refere-se à insuficiência de reconhecimento pedagógico substantivo no interior das políticas avaliativas padronizadas.

A pesquisa também evidenciou que políticas recentes voltadas à recomposição das aprendizagens e ao acompanhamento do desempenho escolar buscam enfrentar desigualdades educacionais. Entretanto, permanecem lacunas importantes quando tais políticas são relacionadas às necessidades específicas do estudante do público da Educação Especial, especialmente no caso da deficiência intelectual.

Outro aspecto identificado refere-se às dificuldades enfrentadas por muitos estudantes para acessar plenamente o currículo escolar. Mesmo matriculados nas classes comuns, diversos alunos ainda vivenciam práticas pedagógicas pouco acessíveis ou excessivamente padronizadas, o que limita suas possibilidades de aprendizagem e participação no cotidiano escolar.

Além disso, verificou-se que os recursos de acessibilidade previstos nas avaliações externas nem sempre são efetivados de maneira homogênea entre escolas e redes de ensino. Em muitos casos, sua implementação depende das condições estruturais da escola, da organização das equipes e da formação dos profissionais envolvidos.

A investigação também permitiu refletir sobre situações em que os próprios instrumentos avaliativos acabam produzindo barreiras para determinados estudantes. Em muitos casos, o modo como as questões são organizadas, o nível de abstração exigido e a própria lógica padronizada das avaliações dificultam que alguns alunos consigam demonstrar aquilo que aprenderam.

Os documentos analisados mostram que a lógica das avaliações externas permanece fortemente vinculada à padronização, à comparação de resultados e à produção de indicadores. Embora existam avanços relacionados ao discurso da equidade e da inclusão, muitas desigualdades continuam invisibilizadas quando os resultados são analisados exclusivamente sob perspectiva quantitativa.

Diante disso, esta pesquisa defende a necessidade de compreender as avaliações externas não apenas como instrumentos técnicos de mensuração do desempenho escolar, mas também como políticas educacionais que produzem impactos pedagógicos, organizam práticas escolares e influenciam formas de reconhecimento dos estudantes.

A principal contribuição deste estudo consiste na construção da categoria “não lugar pedagógico”, utilizada como ferramenta analítica para compreender os

tensionamentos entre participação formal e reconhecimento pedagógico efetivo do estudante público da Educação Especial nas avaliações externas.

Os resultados analisados permitiram compreender como as políticas avaliativas contemporâneas articulam mecanismos de governança educacional e práticas de inclusão, evidenciando tensionamentos entre participação formal e reconhecimento pedagógico. Os achados indicam que garantir apenas o acesso às avaliações ou disponibilizar recursos operacionais de acessibilidade não é suficiente para assegurar equidade educacional. Faz-se necessário avançar na construção de práticas avaliativas mais sensíveis às diferentes formas de aprendizagem presentes na escola.

Nesse sentido, esta pesquisa não propõe o abandono das avaliações externas, mas a ressignificação pedagógica de seus resultados. Quando analisados de forma crítica e contextualizada, os dados produzidos por esses sistemas podem contribuir para reflexões pedagógicas mais inclusivas e para o planejamento de estratégias voltadas à aprendizagem de todos os estudantes.

Como desdobramento da investigação, foi elaborado um recurso educacional em formato de e-book, voltado à formação de professores, gestores escolares e profissionais do Atendimento Educacional Especializado. O material reúne orientações destinadas à interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas, articulando inclusão, equidade, planejamento pedagógico e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem.

O recurso busca auxiliar os profissionais da educação na utilização dos indicadores educacionais de forma mais contextualizada, humanizada e pedagogicamente orientada, favorecendo práticas que valorizem as singularidades dos estudantes e ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige articulação entre políticas de avaliação, práticas pedagógicas e compromisso com a equidade. A inclusão não se concretiza apenas pela presença física do estudante na escola ou por sua participação procedimental nas avaliações externas, mas pelo reconhecimento efetivo de suas formas de aprender, participar e produzir conhecimento.

Construir uma avaliação mais inclusiva implica ampliar o olhar sobre a aprendizagem, reconhecer diferentes trajetórias escolares e compreender que qualidade educacional também envolve acolhimento, participação, acessibilidade e valorização da diversidade humana.

“A categoria ‘não lugar pedagógico’ não se restringe à ausência física ou institucional do estudante, mas refere-se à insuficiência de reconhecimento pedagógico substantivo no interior das políticas avaliativas padronizadas

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. de. *Educação especial no Brasil: aspectos históricos e legais*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- ALVES, F. J. *Educação e desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 2015.
- AMADO, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.
- ARANHA, M. S. F. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAHIA, S.; AMORIM, M. *Avaliação educacional: conceitos e práticas*. Porto: Porto Editora, 2010.
- BALL, S. J. *Educação, globalização e novas políticas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 fev. 2026.
- BARRETO, A. A. A educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 3, p. 343-356, 2014.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o IDEB como instrumento de accountability. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 73, p. 723-748, 2011.
- BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, P. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto n.º 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 13.005. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 maio 2017.

BRASIL. Decreto n.º 12.686, de 2025. *Política Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n.º 9.394. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei n.º 15.388/2026. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2026.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Equidade – Educação inclusiva: um direito inegociável*. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388/2026. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 29 abril.2026. BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. BRASIL. Ministério da Educação. Equidade – Educação inclusiva: um direito inegociável. Brasília: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 17 fev. 2026.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

BUENO, J. G. S. *Educação inclusiva: cultura e inclusão escolar*. São Paulo: Autores Associados, 2010.

CAMPELLO, A. R. S. Avaliação em larga escala: o SAEB e o Prova Brasil. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). *Avaliação educacional no Brasil: avanços e desafios*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-67.

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

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield: CAST, 2018. Disponível em: <http://www.udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 17 fev. 2026.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.

CRESWELL, J. W. *Pesquisa de métodos mistos*. Porto Alegre: Penso, 2010.

CUNHA, M. V. da. *João sem pé, Maria sem mão: o corpo deficiente na escola*. Campinas: Autores Associados, 1998.

DAVIES, B. *Shards of glass: children reading and writing beyond gendered identities*. Cresskill: Hampton Press, 1993.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa: polêmica sobre a avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papirus, 1996.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paideia*, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

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

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

INEP. *Cartilha SAEB 2025*. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: <https://www.download.inep.gov.br>. Acesso em: 17 fev. 2026.

DUSSEL, I. *Educação e desigualdades: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

FERREIRA, W. B. *Educação especial no Brasil: história, tendências e políticas públicas*. São Paulo: USP, 2008.

FLETCHER, T. V.; NAVARRETE, L. A. Learning disabilities or differences? The debate continues. *Learning Disability Quarterly*, v. 26, n. 3, p. 171-176, 2003.

FONSECA, K. A. Educação inclusiva e formação de professores: desafios contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250023, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Política educacional no Brasil: inclusão e diversidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário Lúcio Lima. Políticas de inclusão escolar no Brasil: caminhos percorridos e desafios atuais. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 47-59, 2009.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

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

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Cartilha SAEB 2025: diretrizes da edição*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2025.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Educação especial na educação básica: identificação e atendimento às necessidades educacionais especiais*. São Paulo: Senac, 2011.

KILIMCI, Sultan. The history of special education in Brazil. *International Journal of Special Education*, v. 27, n. 2, p. 1-10, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de; BATISTA, Cecília Guarnieri. Ver, não ver e aprender: a participação de alunos com baixa visão e cegueira na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.

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.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2004, Marília. *Anais [...]*. Marília: UNESP, 2004. p. 1-12.

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *MEC lança guia para avaliação sob a perspectiva inclusiva*. Brasília, DF, 2026.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e neoliberalismo: o embate atual. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (org.). *Currículo, práticas e formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 15-32.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2000.

NUNES, Carlos Alberto. *Avaliação qualitativa na educação: princípios e orientações*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Débora Regina de Paula et al. (org.). *Educação inclusiva: conjuntura, síntese e perspectivas*. Marília: ABPEE, 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Metodologias qualitativas na pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 89-104.

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.

PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (in)variantes educacionais e curriculares. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 110-125, jul./set. 2016.

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

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PRIETO, Rosângela Gavioli. *Educação inclusiva: políticas e práticas*. São Paulo: Summus, 2006.

REIS, Geraldo Gonçalves dos. Avaliação em larga escala no Brasil: o SAEB e suas implicações. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 45, p. 1-10, 2007.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 39-61.

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

SÃO PAULO (Estado). *Currículo Paulista*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2023.

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

SÃO PAULO (Estado). *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021.

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

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Otto Marques da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que está por vir: notas sobre a produção de subjetividades e a educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 159-174.

SOUZA, Sérgio Jovchelovitch de. *Como se faz análise de conteúdo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2005.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-194.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. Paris: UNESCO, 2015.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão, diferença e educação. In: FABRIS, Elí Terezinha Henn; KOHAN, Walter Omar (org.). *Filosofia da educação: questões e perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 123-138.

VIEIRA, Ana Beatriz. Educação inclusiva: desafios da formação continuada de professores. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 375-390, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

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.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.