



**SINARA DE ABREU ISIDORO**

**CONTRADIÇÕES ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E  
EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DO SIMAVE**

**LAVRAS-MG  
2026**

**SINARA DE ABREU ISIDORO**

**CONTRADIÇÕES ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
O CASO DO SIMAVE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientador  
Professor Dr. Regilson Maciel Borges

**LAVRAS – MG  
2026**

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração  
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com  
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Isidoro, Sinara de Abreu.

Contradições entre avaliações externas e educação especial: : o caso do Simave /  
Sinara de Abreu Isidoro. - 2026.  
155 p.

Orientador: Regilson Maciel Borges

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.  
Bibliografia.

1. Avaliação externa. 2. Avaliação em larga escala. 3. Educação especial. 4.  
Inclusão. I. Borges, Regilson Maciel. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

**SINARA DE ABREU ISIDORO**

**CONTRADIÇÕES ENTRE AVALIAÇÕES EXTERNAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL:  
O CASO DO SIMAVE**

**CONTRADICTIONS BETWEEN EXTERNAL ASSESSMENTS AND SPECIAL  
EDUCATION: THE CASE OF SIMAVE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em: 26/03/2026

Prof. Dr. Ivan dos Santos Oliveira - IFPI

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas - UFLA

Orientador  
Professor Dr. Regilson Maciel Borges

**LAVRAS – MG  
2026**

*Dedico este trabalho a todos(as) os(as) estudantes cuja singularidade nem sempre é respeitada no ambiente escolar e que, para permanecerem na escola, empregam intensos esforços cognitivos e comportamentais, enfrentando desafios como o isolamento e o bullying. De modo especial, dedico à minha filha Clara, cuja trajetória inspira e dá sentido a esta pesquisa.*

## **AGRADECIMENTOS**

Meu primeiro agradecimento é a Deus, é por Ele para Ele toda honra e toda glória.

Agradeço também aos meus pais Belarmina e Messias pelo apoio constante. Presença nos momentos em que precisei estar ausente.

Ao meu amado esposo Luciano, pelo amor, cuidado, parceria e compreensão. Essa vitória não seria possível sem você do meu lado.

Aos meus queridos filhos Pedro (meu conselheiro) e Clara (exemplo de superação) pela compreensão da ausência, pela torcida. Vocês dão sentido a tudo que realizo.

Aos meus irmãos Sandro, Saviano e Saulo por me fazerem acreditar no meu potencial.

Ao meu orientador professor Dr. Regilson Maciel Borges pelas ricas contribuições, dedicação constante e direcionamentos necessários para a conclusão desse trabalho.

Ao trio de amigas Dayana, Luana e Josiane que fizeram essa caminhada mais leve e divertida, me fazendo acreditar que tudo, apesar das circunstâncias, daria certo.

Ao querido amigo Heverton que me inspirou e auxiliou-me no início da jornada.

Às irmãs Sueli Sotero e Cristiane Elisa pelo suporte espiritual, pela amizade verdadeira e auxílio nas horas mais difíceis.

Ao programa Trilhas de Futuro da Secretaria de Estado da Educação que possibilitou a realização de um sonho.

Aos profissionais que contribuíram com seus relatos, depoimentos por meio da realização das entrevistas.

Ao professor Paulo Arcas, que desde as aulas de Metodologia, passando pela apresentação do seminário e banca, vem contribuindo com reflexões profundas e orientações importantes para o aprimoramento da escrita.

Ao professor Ivan pela leitura cuidadosa, atenção aos detalhes que fizeram diferença na estruturação da pesquisa.

A todos os professores, colegas e à Universidade Federal de Lavras, instituição que levo para sempre e com muito orgulho na minha trajetória acadêmica.

*O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo. (Luckesi, 1996, p. 180)*

## RESUMO

A avaliação externa em larga escala tem se destacado nas políticas educacionais brasileiras desde as reformas estatais dos anos 1990. Essas avaliações têm como foco principal o desempenho dos alunos em testes cognitivos, como forma de mensurar a qualidade da educação e orientar políticas educacionais baseadas em resultados. No entanto, Sousa (2018) aponta que as avaliações externas não têm contemplado adequadamente os Alunos Público da Educação Especial, conforme prevê a legislação, devido à falta de adaptações necessárias para inclusão desses alunos no processo avaliativo. A Educação Especial abrange estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação, sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Estudos indicam que a padronização das avaliações em larga escala entra em conflito com o princípio da diversidade e inclusão, o que levanta questões sobre a equidade e eficácia desses instrumentos para todos os estudantes. A pesquisa se propõe investigar a percepção do Gestor Escolar, Especialista da Educação Básica e Professor de Apoio sobre a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) em Minas Gerais. Para isso, foi conduzida uma pesquisa qualitativa em quatro etapas: pesquisa bibliográfica que buscou mapear os estudos já existentes e com proximidade ao tema da pesquisa; construção do referencial teórico, articulando produções sobre avaliação externa e Educação Especial na perspectiva inclusiva; pesquisa de campo com entrevistas aos diferentes atores envolvidos no processo; e análise e interpretação dos dados, por meio da análise de conteúdo para identificar achados significativos. Os resultados mostram que a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas vem sendo formalmente garantida, porém faltam orientações específicas para o momento da aplicação o que compromete a participação com qualidade e equidade. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado o Produto Educacional denominado “Documento Orientador” com estratégias diferenciadas para aplicação, levando em conta as necessidades específicas deste público. A pesquisa visa não apenas gerar conhecimento acadêmico, mas também contribuir para o aprimoramento das práticas institucionais de aplicação do SIMAVE em contextos inclusivos, fortalecendo condições de acessibilidade, equidade e participação efetiva dos APEE no processo avaliativo.

**Palavras-chave:** avaliação externa; avaliação em larga escala; SIMAVE; educação especial; inclusão.

## ABSTRACT

Large-scale external assessments have been prominent in Brazilian educational policies since the state reforms of the 1990s. These assessments primarily focus on student performance in cognitive tests as a way to measure the quality of education and guide results-based educational policies. However, Sousa (2018) points out that external assessments have not adequately considered students with special educational needs, as stipulated by law, due to a lack of necessary adaptations for their inclusion in the assessment process. Special Education encompasses students with disabilities, Autism Spectrum Disorder (ASD), and giftedness/high abilities, and is preferably offered within the regular education system. Studies indicate that the standardization of large-scale assessments conflicts with the principle of diversity and inclusion, raising questions about the equity and effectiveness of these instruments for all students. This research aims to investigate the perception of School Administrators, Basic Education Specialists, and Support Teachers regarding the participation of Special Education Students in the summative external assessments of the Minas Gerais Public Education Assessment and Equity System (SIMAVE). To this end, a qualitative research study was conducted in four stages: bibliographic research to map existing studies related to the research topic; construction of the theoretical framework, articulating productions on external assessment and Special Education from an inclusive perspective; field research with interviews with different actors involved in the process; and data analysis and interpretation through content analysis to identify significant findings. The results show that the participation of Special Education Students in external assessments is formally guaranteed, but specific guidelines for the application process are lacking, compromising quality and equitable participation. As a result of the research, an Educational Product called "Guiding Document" was developed with differentiated application strategies, taking into account the specific needs of this population. The research aims not only to generate academic knowledge, but also to contribute to the improvement of institutional practices in the application of SIMAVE in inclusive contexts, strengthening conditions of accessibility, equity, and effective participation of APEE in the evaluation process.

**Keywords:** external assessment; large-scale assessment; SIMAVE; special education, inclusion.

## INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa apresenta impactos nas dimensões acadêmica, educacional, institucional e social, considerando sua natureza aplicada e o contexto das políticas públicas de avaliação educacional e Educação Especial na perspectiva inclusiva. No campo científico, o estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre as relações entre avaliações externas em larga escala e inclusão escolar, ao evidenciar tensões entre padronização, equidade e participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE). Ao sistematizar percepções de gestores escolares, especialistas da educação básica e professores de apoio, a pesquisa amplia a compreensão sobre os desafios enfrentados pelas escolas na garantia da participação desses estudantes nos processos avaliativos. No âmbito pedagógico e institucional, o estudo favorece a reflexão sobre práticas escolares relacionadas à aplicação das avaliações externas, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura institucional orientada pelos princípios da acessibilidade, equidade e participação efetiva. A elaboração do Produto Educacional, com orientações práticas para o contexto escolar, oferece suporte para a organização de procedimentos e para a tomada de decisões pedagógicas, promovendo maior articulação entre gestão escolar, equipe pedagógica e profissionais de apoio. Do ponto de vista social, os impactos relacionam-se à ampliação das condições de participação dos estudantes público da Educação Especial nos processos avaliativos, com potencial para reduzir barreiras organizacionais e simbólicas que comprometem o direito à educação. Nesse sentido, a pesquisa dialoga com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 - Educação de Qualidade, ao promover práticas educacionais inclusivas e equitativas, e o ODS 10 - Redução das Desigualdades, ao abordar estratégias institucionais que contribuem para minimizar desigualdades educacionais e ampliar oportunidades de participação para grupos historicamente vulnerabilizados. Assim, os resultados do estudo ultrapassam a produção acadêmica, ao oferecer contribuições concretas para o aprimoramento das práticas educacionais e para o fortalecimento de políticas comprometidas com a inclusão, a equidade e o direito à aprendizagem.

## **IMPACT INDICATOR**

This research presents impacts across academic, educational, institutional, and social dimensions, considering its applied nature and the context of public policies on educational assessment and Special Education from an inclusive perspective. In the scientific field, the study contributes to deepening the debate on the relationship between large-scale external assessments and school inclusion by highlighting tensions among standardization, equity, and the participation of Students of the Special Education Target Group (APEE). By systematizing the perceptions of school principals, educational specialists, and support teachers, the research broadens the understanding of the challenges faced by schools in ensuring these students' participation in assessment processes. At the pedagogical and institutional level, the study promotes reflection on school practices related to the administration of external assessments, contributing to the strengthening of an institutional culture guided by the principles of accessibility, equity, and effective participation. The development of the Educational Product, which provides practical guidelines for the school context, offers support for the organization of procedures and pedagogical decision-making, fostering greater articulation among school management, pedagogical teams, and support professionals. From a social perspective, the impacts are related to expanding the conditions for participation of students from the Special Education Target Group in assessment processes, with the potential to reduce organizational and symbolic barriers that compromise the right to education. In this sense, the research aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 - Quality Education, by promoting inclusive and equitable educational practices, and SDG 10 - Reduced Inequalities, by addressing institutional strategies that contribute to minimizing educational disparities and expanding participation opportunities for historically vulnerable groups. Thus, the study's results go beyond academic production by offering concrete contributions to the improvement of educational practices and to the strengthening of policies committed to inclusion, equity, and the right to learning.

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1 – Organização Geral do Levantamento de Estudos Encontrados nas Bases de Dados ..... | 26 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Dissertações e Teses localizadas na BDTD com a utilização das palavras-chave “Avaliação Externa, Avaliação em Larga Escala e Educação Especial” como descritores de busca ..... | 28 |
| Quadro 2 – Artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES com a utilização das palavras-chave “Avaliação em Larga Escala e Educação Especial” como descritores de busca. ....        | 29 |
| Quadro 3 – Artigos Localizados na Revista de Educação Especial com a Utilização das palavras-chave “Avaliação em Larga Escala e Avaliação Externa” como descritores de busca. ....         | 30 |
| Quadro 4 – Classificação das Pesquisas por Eixos Temáticos .....                                                                                                                           | 32 |
| Quadro 5 – Marcos Legais da Educação Especial.....                                                                                                                                         | 41 |
| Quadro 6 – Marcos Legais Recentes da Educação Especial no Brasil (1996-2024).....                                                                                                          | 47 |
| Quadro 7 – Principais marcos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).....                                                                                                        | 56 |
| Quadro 8 – Instrumentos e anos escolares testados no Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais .....                                                             | 60 |
| Quadro 9 – PROEB – versão desde 2007 até 2024 .....                                                                                                                                        | 62 |
| Quadro 10 - Categoria e subcategorias da análise de dados.....                                                                                                                             | 82 |
| Figura 1- Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).....                                                                                                        | 64 |

## LISTA DE SIGLAS

|        |                                                                   |
|--------|-------------------------------------------------------------------|
| ANA    | Avaliação Nacional da Alfabetização                               |
| ANEB   | Avaliação Nacional da Educação Básica                             |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar                          |
| APEE   | Alunos Público da Educação Especial                               |
| BDTD   | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                        |
| CAED   | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação              |
| CAP    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior       |
| CBA    | Ciclo Básico de Alfabetização                                     |
| CE     | Ceará                                                             |
| CEE    | Conselho Estadual de Educação                                     |
| CF     | Constituição Federal                                              |
| EF     | Ensino Fundamental                                                |
| EJA    | Educação de Jovens e Adultos                                      |
| EM     | Ensino Médio                                                      |
| ENEM   | Exame Nacional do Ensino Médio                                    |
| FCC    | Fundação Carlos Chagas                                            |
| IDEB   | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                      |
| INEP   | Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira      |
| LDB    | Lei de Diretrizes e Bases                                         |
| LDBEN  | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                    |
| NEBAs  | Necessidades Básicas de Aprendizagem                              |
| ONGs   | Organizações Não Governamentais                                   |
| ONU    | Organização das Nações Unidas                                     |
| PR     | Paraná                                                            |
| PROEB  | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica          |
| RS     | Rio Grande do Sul                                                 |
| SAEB   | Sistema de Avaliação da Educação Básica                           |
| SAETHE | Sistema de Avaliação Educacional de Teresina                      |
| SARESP | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SEEMG  | Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais                  |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública       |
| TEA    | Transtorno do Espectro Autista                                    |

|        |                                                                    |
|--------|--------------------------------------------------------------------|
| TGD    | Transtorno Global do Desenvolvimento                               |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1 INTRODUÇÃO.....                                                                                                   | 17  |
| 2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA/LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL .....       | 25  |
| 2.1 Procedimentos de Coleta de Dados Bibliográficos .....                                                           | 25  |
| 2.2 Indicadores da Produção Seleccionada .....                                                                      | 27  |
| 2.3 Análise dos Dados Bibliográficos – Eixos Temáticos das Produções Científicas .....                              | 31  |
| 2.3.1 Participação dos APEE nas Avaliações em Larga Escala e os Diferentes Sistemas de Avaliação Externa.....       | 33  |
| 2.3.2 Marcos legais e históricos da Política de Educação Especial no Brasil .....                                   | 40  |
| 2.3.3 Políticas de Inclusão e Avaliação em Larga Escala .....                                                       | 49  |
| 3 Avaliação em Larga Escala e Educação Especial: Seus Percursos e Dilemas .....                                     | 55  |
| 3.1 A avaliação externa em larga escala nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990 .....         | 56  |
| 3.2 SIMAVE: Implantação e evolução do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.....              | 58  |
| 3.3 Educação Especial no Brasil: seus percursos e dilemas.....                                                      | 65  |
| 3.4 Avaliação em larga escala e educação especial.....                                                              | 69  |
| 4 CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA.....                                                                            | 73  |
| 4.1 Fase exploratória.....                                                                                          | 74  |
| 4.2 Trabalho de Campo .....                                                                                         | 75  |
| 4.2.1 Os sujeitos da pesquisa .....                                                                                 | 76  |
| 4.2.2 Caracterização da escola envolvida no estudo .....                                                            | 76  |
| 4.2.3 Instrumento de pesquisa .....                                                                                 | 77  |
| 4.2.4 Entrevistas .....                                                                                             | 78  |
| 5 TENSÕES ENTRE AVALIAÇÃO EXTERNA E EDUCAÇÃO ESPECIAL .....                                                         | 81  |
| 5.1 Avaliações externas: potencial diagnóstico e limites estruturais do modelo.....                                 | 83  |
| 5.2 Inclusão escolar: direito legal e limites da efetividade pedagógica.....                                        | 91  |
| 5.3 Socialização × aprendizagem: centralidade da convivência e esvaziamento do direito ao conhecimento.....         | 95  |
| 5.4 Professor de apoio: importância do vínculo e fragilidades da política.....                                      | 98  |
| 5.5 Participação dos APEE nas avaliações externas: padronização, adaptações insuficientes e exclusão simbólica..... | 103 |
| 5.6 Impacto nos resultados: performatividade, responsabilização e práticas defensivas .....                         | 108 |

|                                                                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                                                                  | 112 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                                             | 117 |
| ANEXO A .....                                                                                                                                                                 | 121 |
| COMENTÁRIOS ÉTICOS .....                                                                                                                                                      | 121 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE .....                                                                                                             | 123 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADA INDIVIDUALMENTE AOS SERVIDORES: GESTOR ESCOLAR, ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORAS DE APOIO..... | 125 |
| APÊNDICE B – Produto Educacional – Documento Orientador para acessibilidade e equidade na aplicação do SIMAVE aos Alunos Público da Educação Especial .....                   | 127 |

## 1 INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem vivenciado, nas últimas décadas, um processo contínuo de reestruturação de suas políticas, com ênfase na ampliação do acesso, na busca por equidade e na implementação de mecanismos de avaliação capazes de mensurar a qualidade do ensino. Nesse contexto, as avaliações externas em larga escala tornaram-se instrumentos centrais para o monitoramento do desempenho das redes de ensino e para a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências. Entretanto, o avanço desses sistemas avaliativos tem suscitado debates acerca de seus impactos sobre a educação inclusiva, especialmente no que se refere à participação e às condições de avaliação dos Alunos Público da Educação Especial<sup>1</sup> (APEE). Compreender como esses estudantes são contemplados nos processos avaliativos, em termos de acessibilidade, equidade e reconhecimento das diferenças, constitui um desafio ético e político que orienta o presente estudo.

Meu interesse por essa discussão se deu pela experiência profissional como professora dos anos iniciais e Especialista da Educação Básica<sup>2</sup>. A necessidade de adquirir conhecimentos específicos para aplicar em alunos que apresentavam alguma dificuldade em aprender e também orientar professores que se diziam despreparados para lidar com alunos com deficiência me impulsionaram a cursar uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional que, após a conclusão, dei início a atendimentos a crianças e adolescentes com queixas de dificuldades de aprendizagem.

Vivenciei em minha prática a implementação das avaliações externas como política educacional e também a inserção de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Dois momentos que definiram mudanças significativas na educação. De um lado, escolas que eram induzidas a competir umas com as outras, a adotarem uma postura individualista em busca de resultados, valorizando os aspectos quantitativos das produções dos alunos, o treino. Esse incentivo à disputa, fez com que as escolas treinassem seus alunos para obterem um bom resultado nas avaliações externas e muito se perdeu em qualidade. Do outro lado, estavam os APEE, que passaram a fazer parte do quadro discente da rede regular de ensino. Duas políticas que foram implementadas quase que concomitantemente, mas que não conversavam entre si.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado na Resolução nº 4256/2020 quando se refere a estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação.

<sup>2</sup> É o profissional responsável pela gestão pedagógica e articulação do processo de ensino-aprendizagem. Ele atua como o elo central entre a direção, os professores, os alunos e a comunidade, orientando o currículo e garantindo a qualidade da educação

Freitas (2012) caracteriza esse fenômeno como “performatividade avaliativa”, onde a busca por *rankings* transforma a aprendizagem em produto e desloca o sentido formativo da avaliação.

Aliado à minha trajetória profissional estava também o sonho em cursar o mestrado como objetivo de aprimorar meus conhecimentos e a partir do ano de 2022, quando foi criado o Projeto de Formação Continuada e Desenvolvimento Profissional dos Servidores da Educação do governo do estado de Minas Gerais – Trilhas de Futuro Educadores, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.697, de 13 de janeiro de 2022 que comecei a vislumbrar a possibilidade de realizar esse sonho. O projeto visa ofertar, gratuitamente, cursos de Aperfeiçoamento, Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais.

A Secretaria de Estado da Educação disponibiliza por meio do site do programa<sup>3</sup>, um catálogo contendo as instituições credenciadas, bem como o catálogo dos cursos ofertados por cada instituição e o candidato tem condições de optar pelo curso que deseja e também a instituição de interesse.

Em 2023, na 2ª edição do programa, regulamentado pela Resolução SEE nº 4.834, de 13 de abril de 2023, decidi empenhar-me na realização do sonho de cursar o mestrado, inscrevendo-me no processo seletivo da UFLA e concorrer a uma vaga no Mestrado Profissional em Educação, no qual me identifiquei com a área de Formação de Professores e a linha Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações.

Na minha trajetória profissional sempre tive muito interesse pelo tema avaliação e também pela Educação Especial. Percebi um número significativo de estudos que procuram investigar sobre o tema avaliação; outros se dedicam a investigar sobre Educação Especial, porém, a maioria isoladamente. Há um número reduzido de produções contemplando os dois temas em um só estudo. Notando essa lacuna, o presente estudo apresenta como problema de pesquisa: Como ocorre a participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE) nas avaliações somativas do SIMAVE, considerando as condições de aplicação e as práticas adotadas pela escola durante a realização dessas avaliações?

Para o presente estudo o foco é analisar como se efetiva a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas somativas do SIMAVE, considerando as condições de aplicação, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pela escola para a garantia da participação desses alunos.

Entendendo que Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino, oferecida preferencialmente

---

<sup>3</sup> <https://trilhaseducadores.mg.gov.br/index.html>

na rede regular de ensino para estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, conforme prevê o inciso III do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cabe entender os efeitos dessa política com relação aos Alunos Público da Educação Especial (APEE) e de que forma é feito o acolhimento desse alunado no processo de realização dessas avaliações.

A Resolução nº 5.138, de 02 de abril de 2025, que dispõe sobre o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), no âmbito da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais, traz como um dos princípios que regem o SIMAVE, a equidade que visa garantir que todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades, tenham as mesmas oportunidades de demonstrar suas habilidades e competências.

Porém, o princípio da padronização que embasa a avaliação somativa do SIMAVE e o princípio da diversidade que alicerça a inclusão de alunos com deficiência são elementos conflitantes e contraditórios. Assim, ao afirmar que tais princípios são conflitantes e contraditórios, refere-se ao fato de que a avaliação somativa em larga escala, como a realizada no âmbito do SIMAVE, fundamenta-se na padronização de instrumentos, tempos, critérios e formas de mensuração do desempenho, pressupondo a comparabilidade dos resultados entre estudantes e escolas. Em contrapartida, a perspectiva da educação inclusiva parte do reconhecimento da diversidade dos sujeitos, considerando diferenças de ordem cognitiva, sensorial, comunicacional e funcional, o que demanda adaptações, flexibilizações e apoios específicos para garantir condições equitativas de participação e aprendizagem.

Nesse sentido, o caráter contraditório manifesta-se quando se busca avaliar, por meio de instrumentos homogêneos e uniformizadores, sujeitos cujas trajetórias escolares e necessidades educacionais são marcadas pela heterogeneidade, produzindo tensões entre a lógica da mensuração do desempenho e os princípios da equidade e do direito à educação inclusiva. No intuito de compreender o que as diretrizes do SIMAVE dispõem acerca da aplicação do instrumento aos Alunos Público da Educação Especial, a Resolução nº 5.139, de 02 de abril de 2025, informa

§3º A avaliação externa somativa deverá ser destinada a estudantes matriculados em turmas regulares do 2ª, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e 3º ano do Ensino Médio.

(...)

§5º A avaliação externa somativa não se aplica às escolas exclusivas de Educação Especial, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e turmas de Correção de Fluxo e será opcional às escolas indígenas.

As informações apresentadas se restringem a essas orientações quando se busca entender como os alunos da Educação Especial participarão da avaliação. Não se fala de tempo

de realização, nem da organização do espaço específico, nem mesmo do acompanhamento de um professor capacitado para acompanhar a aplicação do teste a esse público.

Considerando que o SIMAVE foi criado a partir do SAEB, é necessário entender se esse sistema, que é federal, possui alguma orientação de aplicação para o público da Educação Especial, em específico. A Portaria nº 435 diz

Art. 14. Os estudantes, público-alvo da educação especial, matriculados em turmas regulares selecionadas para as aplicações do Saeb 2025, participam da avaliação.

Seção 4 - Atendimento especializado

Art. 15. Os estudantes, que trata o art. 14, possuem o direito ao atendimento especializado, a depender das informações fornecidas por meio do cadastro do aluno da Matrícula Inicial do Censo Escolar.

Art. 16. Não haverá produção de instrumentos adaptados e atendimento especializado para os estudantes identificados como público-alvo da educação especial no momento do agendamento.

Art. 17. O atendimento especializado no Saeb 2025 consiste em:

I - atendimento com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante;

II - tempo adicional para a realização dos testes e preenchimento do questionário;

III - sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais;

IV - instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão; e V - aplicação, no 9º ano do Ensino Fundamental, de questionários e cadernos de provas em braille e leitor para todas as áreas avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, como medida de avanço da acessibilidade progressiva no âmbito do Saeb. ((Brasil, 2025).

Percebendo essa lacuna nos documentos que orientam a aplicação do SIMAVE, a pesquisa se propõe analisar como ocorre a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas do SIMAVE, considerando as condições de aplicação, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas pela escola, tendo como referência 1 (uma) escola da rede estadual da cidade de Belo Horizonte. A seleção da escola foi baseada no número expressivo de matrículas de Alunos Público da Educação Especial, conforme consulta realizada no Sistema Mineiro de Administração Escolar<sup>4</sup> (SIMADE). Para se alcançar esse objetivo, que é a centralidade da pesquisa, o estudo apresenta os seguintes objetivos específicos: discutir a relação entre avaliação externa e Educação Especial a partir da produção de conhecimento científico; descrever como os principais autores percebem as relações de proximidade e distanciamento entre as políticas de educação especial e avaliação externa; analisar, a partir das entrevistas com o Gestor Escolar, o Especialista da Educação Básica e o Professor de Apoio,

---

<sup>4</sup> É uma ferramenta para a gestão das informações sobre as escolas estaduais que serve como base para a implementação de programas e ações de melhoria do sistema de ensino.

como se efetiva a aplicação das avaliações externas somativas do SIMAVE aos Alunos Público da Educação Especial, identificando desafios e estratégias adotadas pela escola; e elaborar como Produto Educacional um Documento Orientador para a aplicação das avaliações externas para os APEE, levando em conta as suas especificidades.

Com o intuito de se alcançar os objetivos traçados nessa pesquisa, foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem qualitativa que se propõe “a responder a questões muito particulares. [...] ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009 p. 21, 24). De um modo geral, a pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzida em números e indicadores quantitativos.

Essa pesquisa segue quatro etapas: pesquisa bibliográfica; construção de referencial teórico; pesquisa de campo e a análise e interpretação dos dados.

A primeira etapa de natureza bibliográfica tem a intenção de discutir a relação entre avaliação externa e Educação Especial a partir da produção de conhecimento científico. Como afirma Gil (2002, p.45) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente”. Nessa etapa foi feita a seleção de material bibliográfico existente sobre o tema Avaliação em Larga Escala e Educação Especial publicada em teses e dissertações e sob a forma de artigos científicos.

A segunda etapa corresponde a construção do referencial teórico, com a busca de textos de autores de referência nas áreas de avaliação e Educação Especial. O estudo propõe descrever como os principais autores percebem as relações de proximidade e distanciamento entre as políticas de Educação Especial e a avaliação externa. Além disso, busca-se identificar documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação que tratam da Educação Especial, bem como informações disponibilizadas no portal do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

Terminando a fase exploratória da pesquisa qualitativa, é realizada a terceira etapa, que consiste na pesquisa de campo, que, segundo Minayo (2009, p. 61) “permite a aproximação do pesquisador da realidade [...] estabelecendo uma relação com os atores [...] construindo um conhecimento empírico importantíssimo”. A entrevista é utilizada como coleta de dados. Minayo (2009, p. 63) salienta que, “embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista”. As entrevistas foram realizadas com a gestão escolar, Especialista da Educação Básica, professor (a) de apoio de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte,

buscando compreender a percepção desses atores sobre a participação dos alunos da educação especial nas avaliações externas somativas do SIMAVE.

Após a coleta dos dados de campo, a etapa seguinte é a análise e interpretação dos dados, na qual utiliza-se a análise de conteúdo por meio da categorização que Franco (2005, p.57) define como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Na mesma perspectiva, Lüdke e André, (1986, p. 48) reforçam que o primeiro passo nessa análise é “a construção de um conjunto de categorias descritivas” utilizando “padrões de classificação e comparação” (Franco, 2018, p. 16) para selecionar o material coletado. Para isso, é feita a leitura minuciosa do material, separando os principais achados da pesquisa (Lüdke; André, 1986). A pesquisa de campo proporciona experienciar dados concretos por meio das entrevistas, mas também dados menos palpáveis, mais subjetivos, através da observação, porque “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (Franco, 2005, p. 13).

Os dados coletados por meio de entrevistas são apreciados a partir da análise de conteúdo, categorizando e organizando as informações. Os resultados da categorização, revisão bibliográfica e referencial teórico são integrados para responder às questões da pesquisa.

Este estudo visa não apenas gerar conhecimento acadêmico, mas também refletir sobre a participação dos Alunos Público da Educação Especial durante a realização das avaliações externas somativas do SIMAVE considerando as especificidades desse público, buscando amenizar as dificuldades encontradas no momento da aplicação.

O presente estudo está organizado em 4 seções, seguidas das considerações finais.

A primeira, intitulada “*A produção de conhecimento sobre avaliação externa/larga escala e sua relação com a educação especial*”, tem como objetivo apresentar a pesquisa bibliográfica que se refere ao levantamento do que já foi pesquisado, explorando as discussões e diferentes abordagens dos autores sobre o assunto. Nela constam 3 subseções: Procedimentos de Coleta de Dados; Indicadores das Produções Seleccionadas e Análise dos dados bibliográficos – Eixos Temáticos das produções científicas. As 3 subseções irão trazer informações acerca do método utilizado para a coleta de dados e as bases de dados consultadas; quantitativo de estudos existentes com temas correlatos à presente dissertação e classificação das produções por eixos temáticos e subeixos considerando semelhanças e proximidade das abordagens apresentadas por eles.

Em seguida, a segunda seção intitulada “*Avaliação em Larga Escala e Educação Especial: Seus Percursos e Dilemas*” traz os autores de referência na área da Educação Especial e Avaliação Externa, buscando discorrer sobre a relação existente entre ambas as políticas públicas e os impactos dessas na vida escolar dos Alunos Público da Educação Especial. Trazendo também informações publicadas no portal SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Encontra-se organizada em quatro subseções: A avaliação externa em larga escala nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990 que aborda a trajetória das avaliações externas no Brasil, desde as iniciativas iniciais até sua consolidação; SIMAVE: Implantação e evolução do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública que apresenta o SIMAVE, sua criação, estrutura e configuração atual em Minas Gerais; Educação Especial no Brasil: seus percursos e dilemas que discute os marcos históricos e legais da Educação Especial na perspectiva inclusiva e Avaliação em larga escala e educação especial que analisa a relação entre avaliação em larga escala e Educação Especial, problematizando a participação dos estudantes público da Educação Especial nesses processos.

A terceira seção intitulada “*Contruindo o Caminho da Pesquisa*” traz o percurso metodológico adotado para analisar as práticas de aplicação das avaliações externas somativas do SIMAVE a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual vinculada à SRE Metropolitana B, bem como caracterização da pesquisa, os sujeitos e instrumentos utilizados.

A quarta seção “*Tensão Entre Avaliação Externa e Educação Especial*”, são analisados e discutidos os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, tomando como foco a relação entre as avaliações externas e a efetividade das práticas inclusivas na escola investigada. A seção foi organizada em eixos temáticos trazendo a análise e interpretação dos dados coletados nas entrevistas realizadas com a Gestor Escolar, Especialistas da Educação Básica e Professores de Apoio.

Por último são expressas as considerações finais e as referências bibliográficas, seguidas do produto educacional desta pesquisa.

Dessa forma, o presente estudo busca compreender como as avaliações externas, especialmente o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), têm considerado a participação dos Alunos Público da Educação Especial, analisando as tensões entre as políticas de mensuração do desempenho e os princípios de equidade e inclusão que orientam a educação contemporânea. Para alcançar esse propósito, a pesquisa foi organizada em etapas articuladas que envolvem a revisão da literatura existente, a construção do referencial teórico e a análise empírica das percepções de profissionais diretamente envolvidos com o

processo avaliativo. A seção a seguir apresenta o percurso inicial desse trabalho, reunindo e discutindo produções científicas que abordam a relação entre avaliação externa e educação especial, de modo a construir a base conceitual que sustentará as análises posteriores.

## **2 A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA/LARGA ESCALA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Esta seção tem como objetivo apresentar a pesquisa bibliográfica que se refere ao levantamento do que já foi pesquisado sobre o assunto. Gil (2002, p. 45) comenta que “em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos”.

Esse primeiro momento é dedicado a uma discussão em relação à bibliografia de base e/ou às pesquisas prévias diretamente relacionadas ao tema/objeto de pesquisa delimitado. A intenção é que, tanto obras de referências fundamentais do campo quanto publicações mais recentes sirvam de fonte para a discussão dos principais pressupostos, conceitos e categorias teórico-analíticas.

A organização desta seção encontra-se disposta em três subseções. Na primeira é apresentado o procedimento de busca pelas produções publicadas com temas correlatos ao da pesquisa e as bases selecionadas para a busca; na segunda subseção é feita uma explanação da quantidade de produções encontradas e selecionadas para o estudo bem como seus respectivos autores, local de publicação e/ou instituição de defesa; na terceira é realizada uma seleção dessas produções, classificando-as por categorias/eixos.

Com base nessa estrutura, a primeira subseção dedica-se à explicitação dos procedimentos adotados para a coleta de dados bibliográficos, descrevendo as etapas que orientaram o levantamento das produções científicas relacionadas ao tema. Nela são apresentados os critérios de seleção, as bases de dados consultadas e os descritores utilizados na busca por teses, dissertações e artigos que tratam da interface entre avaliação externa e Educação Especial. Essa etapa metodológica é essencial para assegurar a transparência e a consistência do mapeamento realizado, permitindo compreender de que modo o *corpus* bibliográfico foi constituído e em que medida ele sustenta as análises desenvolvidas nas subseções seguintes.

### **2.1 Procedimentos de Coleta de Dados Bibliográficos**

A etapa de coleta de dados bibliográficos constitui-se como o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que possibilita identificar e sistematizar o conhecimento já produzido sobre a temática em foco. Essa fase tem como propósito mapear e

analisar as produções científicas que discutem a relação entre avaliação externa em larga escala e Educação Especial, de modo a compreender como o tema vem sendo abordado no campo educacional e quais lacunas ainda persistem. A partir desse levantamento, é possível construir um panorama das tendências teóricas e metodológicas predominantes nas investigações, subsidiando as reflexões que se seguem nos capítulos posteriores.

Para identificar o número de teses e dissertações produzidas, foi realizada uma busca na base de dados BDTD; no Portal de Periódicos da Capes e na Revista de Educação Especial. A escolha destas bases se deu pelo fato de que essas fontes concentram os principais periódicos da área educacional, além de ser, atualmente, um dos mais utilizados para publicação científica e divulgação de pesquisas acadêmicas de qualidade, sejam elas mais antigas ou recentes.

Inicialmente, foi preciso encontrar artigos, teses e dissertações que tratam da temática “avaliação em larga escala e educação especial” na leitura de títulos e resumos. Devido a grande dificuldade em localizar trabalhos que abordam o tema proposto optou-se por utilizar as palavras-chave no título “Avaliação Externa e Educação Especial” e também o termo “Avaliação em Larga Escala” em substituição ao termo “Avaliação Externa”. Durante esse processo de busca, optou-se por selecionar produções que tivessem logo no seu título ambas as expressões para apresentarem uma maior coerência com o tema pesquisado.

A princípio foi organizada uma tabela com o levantamento geral dos achados para fazer um panorama das produções já realizadas em proximidade com a temática. De um total de 549 trabalhos encontrados, 14 trabalhos foram selecionados. Os demais foram descartados porque em sua essência não traziam contribuições relacionadas com o tema da pesquisa. Alguns tratavam somente da Educação Especial, enquanto outros discutiam sobre Avaliação Externa, de uma forma mais generalizada.

A tabela a seguir mostra o quantitativo de trabalhos encontrados e desses, os trabalhos que foram selecionados para a pesquisa.

**Tabela 1 – Organização Geral do Levantamento de Estudos Encontrados nas Bases de Dados**

| <b>Descritor de busca</b>                          | <b>Base de Dados</b>       | <b>Total de trabalhos encontrados</b> | <b>Total de trabalhos selecionados</b> | <b>Tipo de produção</b> |
|----------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------|
| Avaliação Externa;<br>Educação Especial            | BDTD                       | 347                                   | 1                                      | Dissertação             |
|                                                    | Portal de Periódicos CAPES | 0                                     | --                                     | --                      |
|                                                    | Revista Educação Especial  | 10                                    | 3                                      | Artigo                  |
| Avaliação em<br>Larga Escala;<br>Educação Especial | BDTD                       | 159                                   | 5                                      | Dissertação             |
|                                                    | Portal de Periódicos CAPES | 18                                    | 2                                      | Artigo                  |
|                                                    | Revista Educação Especial  | 15                                    | 3                                      | Artigo                  |

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados na BDTD, Portal de Periódicos da CAPES e Revista Educação Especial (2013-2020). Elaboração própria (2025).

Percebe-se um número reduzido de produções relacionadas à temática das Avaliações Externas e Educação Especial. Na BDTD, dos 506 trabalhos encontrados, 6 foram selecionados. No Portal de Periódicos da Capes só foram localizados 18 trabalhos e destes, apenas 2 foram selecionados. Na Revista de Educação Especial, que é uma revista especializada no tema, foram encontrados 25 trabalhos e selecionadas 6 produções nas quais os títulos tinham proximidade com o tema.

Adiante, explicita-se separadamente, por base de dados, as produções selecionadas para compor o estudo.

## **2.2 Indicadores da Produção Selecionada**

Após a etapa de levantamento e seleção das produções bibliográficas, esta subseção tem como objetivo apresentar os principais indicadores relativos ao material encontrado, de modo a oferecer uma visão quantitativa e descritiva do *corpus* analisado. São consideradas informações como autoria, ano de publicação, instituição de origem, nível de formação (mestrado ou doutorado) e fonte de divulgação (teses, dissertações ou artigos). A sistematização desses dados permite compreender a amplitude, a distribuição temporal e a representatividade geográfica das pesquisas sobre avaliação externa e Educação Especial, servindo de base para a análise qualitativa desenvolvida na subseção seguinte, na qual os estudos são agrupados por eixos temáticos.

Como parte do mapeamento, foram organizados 3 quadros, sendo que cada um deles traz detalhadamente a busca realizada nas bases de dados da BDTD, Portal de Periódicos da Capes e Revista da Educação Especial, separadamente, apresentando os títulos, os autores e locais de publicação.

No Quadro 1, é detalhado o perfil de buscas utilizando a base de dados da BDTD. Nota-se que foram localizadas tese (apenas uma) e dissertações a partir do ano de 2013 até o ano de 2020. Importante observar que dos vários estudos que inicialmente foram localizados, grande parte foi eliminada por não haver proximidade com o tema da pesquisa.

Quadro 1 – Dissertações e Teses localizadas na BDTD com a utilização das palavras-chave “Avaliação Externa, Avaliação em Larga Escala e Educação Especial” como descritores de busca

| Ano  | Título da produção                                                                                                               | Autoria                               | Local de publicação ou instituição de defesa       |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 2013 | Avaliação Externa e Educação Especial na rede municipal de ensino de São Paulo                                                   | RAIMUNDO, Elaine Alves                | Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo |
| 2013 | Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina – PR                        | SILVA, Mariana Cesar Verçosa          | Universidade Estadual de Londrina                  |
| 2016 | Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial | WITEZE, Erika Marinho                 | Universidade Federal de Goiás                      |
| 2017 | Avaliação em Larga Escala: participação do aluno público da educação especial                                                    | BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini            | Universidade Federal de Santa Maria                |
| 2017 | As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná                            | LIMA, Denise Maria de Matos Pereira   | Universidade Federal do Paraná                     |
| 2020 | Participação dos alunos com deficiência no SARESP: um estudo da arte                                                             | CONCEIÇÃO, Diego Henrique de Assis da | Pontifícia Universidade Católica de Campinas       |

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados na BDTD (2013-2020). Elaboração própria(2025).

O quadro acima permite visualizar que todos os títulos selecionados tratam da relação existente entre Educação Especial e Avaliação Externa. Convém destacar que não se encontrou autores publicando através de uma mesma instituição.

Pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Raimundo (2013) publicou uma dissertação intitulada *Avaliação Externa e Educação Especial na rede municipal de ensino de São Paulo*. A autora atua principalmente nos temas de extensão universitária, diversidade e inclusão. Publicou os livros “*Contextos históricos, políticos e legais na educação especial*” (2020) e “*Diferença, diversidade e desigualdade*” (2018).

Silva (2013), publicou pela Universidade Estadual de Londrina, a produção “*Avaliação em Larga Escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina no Paraná*”. A autora atua nas linhas de educação, educação especial, inclusão, políticas educacionais, avaliação em larga escala e indicadores educacionais.

Pela Universidade Federal de Goiás, Witeze (2016) publicou a produção intitulada “*Processos de Inclusão/Exclusão Escolar: análise do impacto da Prova Brasil na escolarização do público-alvo da educação especial*”. A autora atua principalmente em temas

como Educação Especial Inclusiva, Exclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado, avaliação de sistemas educacionais e avaliação/monitoramento de políticas de educação especial.

Bragagnolo (2017), publicou pela Universidade Federal de Santa Maria, a dissertação “*Avaliação em Larga Escala: participação do aluno público da educação especial*”. A autora interessa-se pelas temáticas de Educação Inclusiva, Reabilitação Neurológica, Neurociência e Aprendizagem. Possui o título de mestre em educação na linha de Educação Especial.

A tese “*As Avaliações em Larga Escala e a construção de políticas públicas para a Educação Especial no Paraná*” foi publicada pela Universidade Federal do Paraná. Lima (2017), a autora, é doutora em educação e especialista em Altas Habilidades/Superdotação e Educação Especial.

Conceição (2020), publicou a produção “*Participação dos alunos com deficiência no SARESP: um estudo da arte*”, publicado pela PUC de Campinas. Atua principalmente nos temas de Ensino Superior, Inclusão, Libras, Intérprete de Libras e Acessibilidade.

No Quadro 2, visualiza-se a busca por trabalhos publicados na base de dados dos Periódicos da CAPES. De um total de 18 artigos encontrados, foram descartados 16 por não terem proximidade com o tema e apenas 2 trabalhos foram selecionados. Os descritores de busca utilizados para fazer o levantamento desses trabalhos foram “Avaliação em Larga Escala e Educação Especial”.

Quadro 2 – Artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES com a utilização das palavras-chave “Avaliação em Larga Escala e Educação Especial” como descritores de busca.

| Ano  | Título da produção                                                                                              | Autoria                                                                                          | Local de publicação ou instituição de defesa                                           |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 2018 | Avaliação em Larga Escala em Tempos de Políticas de Educação Inclusiva                                          | BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini, UFSM                                                                 | Revista de Gestão e Avaliação Educacional<br>Revista de Gestão e Avaliação Educacional |
| 2024 | Políticas públicas de avaliação em larga escala e alunos público-alvo da Educação Especial: alguns apontamentos | SOARES, Vanusa Gomes – UFPI<br>LIMA, Francisco Renato – UNICAMP<br>OLIVEIRA, Luísa Xavier - UFRJ | Cadernos Cajuína Cadernos Cajuína                                                      |

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES (2018-2024).  
Elaboração própria (2025).

Pelo Quadro 2 compreende-se que somente dois artigos foram publicados com títulos relacionados com o tema da pesquisa. Um desses artigos foi publicado pela Revista de Gestão e Avaliação Educacional e a mesma autora Bragagnolo (2017) da Universidade de Santa Maria

aparece com uma dissertação publicada na BDTD. Pelos Cadernos Cajuína, Soares, Lima e Oliveira (2024) publicaram um artigo que também aborda o tema relacionando-o às políticas públicas, característica também observada no artigo da autora citada anteriormente.

No Quadro 3, pretende-se demonstrar os trabalhos encontrados utilizando como base de dados a Revista de Educação Especial. Como é uma revista específica da área de Educação Especial, utilizou-se como palavras-chave para busca “Avaliação Externa e Avaliação em Larga Escala”. A partir dessa busca foram encontrados um total de 25 artigos, sendo selecionados para a pesquisa 6 deles.

Quadro 3 – Artigos Localizados na Revista de Educação Especial com a Utilização das palavras-chave “Avaliação em Larga Escala e Avaliação Externa” como descritores de busca.

| Ano  | Título da produção                                                                                           | Autoria                                                                                 |
|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 2012 | Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE)                                   | CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa - UFC<br>MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva - UFRN |
| 2018 | Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas                         | WITEZE, Erika Marinho – IFGO<br>SILVA, Régis Henrique dos Reis - UNICAMP                |
| 2018 | Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar               | MENDES, Geovana Mendonça Lunardi – UDESC<br>SEGABINAZZI, Marília - UDESC                |
| 2018 | Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras                      | SOUZA, Sandra Maria Záquia Lian - USP                                                   |
| 2018 | Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial                     | REBELO, Andressa Santos – UFMS<br>KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães -UFMS            |
| 2018 | Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente | LOCKMANN, Kamila - FURG<br>MACHADO, Roseli Belmont - UFRS                               |

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados na Revista de Educação Especial (2012-2018).  
Elaborado própria (2025).

Os artigos selecionados nessa base de dados da Revista de Educação Especial, possuem nos títulos, características bastante similares aos propostos pela pesquisa em questão. Observa-se que a referida revista tem no cenário dessas discussões considerando a temática específica que é Educação Especial. Dentre os autores dos artigos selecionados, Witteze (2018) foi também selecionada na base de dados da BDTD com uma dissertação publicada em 2016. Nota-se que em 2018 foi o ano em que houve maior número de publicações que contemplaram o tema Educação Especial e Avaliações Externas e em Larga Escala, sendo 5 trabalhos publicados nesse ano.

Dos autores selecionados, alguns se destacam por se dedicarem aos estudos no campo da Educação Especial e Avaliação Externa concomitantemente, porém poucos atuam nessa área em específico.

Witeze e Reis (2018) pesquisam sobre Educação Especial e possuem importantes produções publicadas sobre a temática.

As pesquisas e produções de Mendes (2018) têm sido voltadas para área de Políticas Educacionais, Currículo e Educação Especial.

Segabinazzi (2018) possui trabalhos que relacionam os campos da Gestão Pública, Políticas Inclusivas e Práticas institucionais, tem atuação no "Observatório de Escolarização de Alunos com Deficiência Intelectual: Políticas Públicas, Processos Cognitivos e Avaliação de Aprendizagem", com pesquisa na área de Políticas Públicas e atual ênfase em Políticas Inclusivas.

Sousa (2018) tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política, Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, avaliação educacional, avaliação escolar e ensino.

Rebelo (2018) é líder do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Inclusão (GEEIN/UFMS) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMG). Coordena grupos de pesquisa em Educação Especial e tem experiência na área da Educação, com ênfase em políticas de Educação Especial e indicadores educacionais.

Lockmann (2018) tem experiência na área de Educação trabalhando principalmente com os seguintes temas: inclusão escolar e social, currículo, avaliações em larga escala. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão (GEIX/FURG/CNPq) e é pesquisadora integrante da Rede de Investigação em Inclusão.

A variedade de autores que tratam do tema Educação Especial e Avaliação Externa ainda é pouco expressiva, bem como o número de produções publicadas.

A seguir é feita a análise dos dados bibliográficos classificando todos os trabalhos selecionados por eixos temáticos, tendo como referência para essa classificação seus títulos e resumos.

### **2.3 Análise dos Dados Bibliográficos – Eixos Temáticos das Produções Científicas**

Com base nas produções identificadas e nos indicadores apresentados na subseção anterior, esta etapa dedica-se à análise qualitativa do material bibliográfico selecionado, buscando compreender de que maneira os estudos abordam a relação entre avaliação externa

em larga escala e Educação Especial. Para tanto, as pesquisas foram organizadas em eixos temáticos e subeixos, de acordo com a convergência de seus objetivos, fundamentos teóricos e resultados. Essa classificação possibilita identificar tendências, lacunas e perspectivas recorrentes nas investigações, revelando como o campo vem construindo conhecimento sobre o tema e quais dimensões ainda demandam aprofundamento conceitual e empírico.

Tomando como referência os resumos dos 14 trabalhos selecionados, de uma forma mais aprofundada são classificados por eixos, procurando saber o que os trabalhos trazem a respeito do tema e como esses temas abordados por cada um deles se aproximam entre si.

Para nortear o mapeamento, os fragmentos dos textos que fazem alusão à criação dos eixos foram fichados. Paralelo ao fichamento, os textos foram classificados levando em consideração as semelhanças nas abordagens.

O quadro a seguir destaca os principais eixos identificados nas pesquisas. Diante das análises realizadas, pode-se observar que as produções foram agrupadas em 4 grandes categorias que compreendem os temas principais abordados: Participação dos APEE nas Avaliações em Larga Escala; Marcos legais e históricos da Política de Educação Especial no Brasil; Diferentes Sistemas de Avaliação Externa e Políticas de Inclusão e Avaliação em Larga Escala.

Quadro 4 – Classificação das Pesquisas por Eixos Temáticos

| EIXO | TEMAS                                                                 |
|------|-----------------------------------------------------------------------|
| 1    | Participação dos APEE nas Avaliações em Larga Escala                  |
| 2    | Marcos legais e históricos da Política de Educação Especial no Brasil |
| 3    | Sistemas de Avaliação Externa                                         |
| 4    | Políticas de Inclusão e Avaliação em Larga Escala                     |

Fonte: Elaboração própria(2024).

Para o mapeamento das características principais de cada trabalho, inicialmente foi realizada a leitura dos resumos. Mas essa estratégia não foi suficiente para se identificar na sua totalidade todas as abordagens que cada pesquisa trazia. Dessa forma, expandiu-se para a leitura do sumário e, posteriormente, confirmação do que sugeria o sumário como eixos principais.

A maioria dos estudos selecionados buscaram analisar um determinado sistema de avaliação externa, é o que mostra o Eixo Sistema de Avaliação Externa. O tema destacado nesse eixo foi percebido em 12 trabalhos, onde cada autor selecionou um determinado sistema de seu interesse de pesquisa e toda a discussão girou em torno dele. Vários sistemas foram identificados, desde aqueles de nível nacional até os de nível estadual, como: SAEB<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas, em larga escala, conduzidas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), que

(ANRESC/PROVA BRASIL, ANA); ENEM<sup>6</sup>; PROVA SÃO PAULO<sup>7</sup>; SARESP<sup>8</sup>; SAETHE<sup>9</sup>. Entre esses citados, alguns estudos destacaram também outras avaliações externas em nível de município. Vale destacar que SARESP e SAETHE são avaliações aplicadas em nível municipal.

Observou-se também no mapeamento que muitos autores se interessaram em abordar em suas pesquisas a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas Avaliações Externas, tema que está diretamente relacionado com a presente pesquisa.

Na sequência o tema que também teve realce está relacionado às Políticas de Inclusão e Avaliação em Larga Escala, com 8 trabalhos selecionados, seguidos de 5 pesquisas discutindo os Marcos Legais e Históricos da Política de Educação Especial no Brasil.

Importante esclarecer que os eixos temáticos definidos nesta etapa não se configuram como categorias estanques. Em diversos momentos, os temas dialogam entre si, revelando pontos de interdependência e sobreposição conceitual que refletem a complexidade da relação entre avaliação e inclusão. Essa interconexão é esperada, uma vez que as produções analisadas partilham fundamentos teóricos comuns e problematizam desafios semelhantes no contexto das políticas educacionais. Nesse sentido, a primeira categoria apresentada a seguir aborda a participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE) nas avaliações em larga escala, examinando como diferentes sistemas de avaliação externa têm tratado essa inserção e quais tensões emergem entre os princípios da equidade e a lógica da padronização.

### **2.3.1 Participação dos APEE nas Avaliações em Larga Escala e os Diferentes Sistemas de Avaliação Externa**

Nesta subseção iremos tratar de 2 (dois) eixos concomitantemente, como descrito no subtítulo acima, pois cada autor, falando de participação, cita a qual sistema ele se refere. Foram classificados 9 (nove) trabalhos que demonstraram interesse em entender como se dá a

---

permite um diagnóstico da educação básica brasileira, incluindo a qualidade do ensino e os fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

<sup>6</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica.

<sup>7</sup> É uma avaliação anual aplicada aos alunos da rede estadual de ensino de São Paulo com o objetivo de medir o rendimento escolar e fornecer dados para o planejamento pedagógico.

<sup>8</sup> O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

<sup>9</sup> O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina (Saethe) foi instituído, em 2014, com o objetivo de promover avaliações para os alunos da rede municipal.

participação dos APEE nos diferentes tipos de avaliações externas. Bragagnolo (2017) buscou realizar relações entre processos de avaliação em larga escala e participação dos Alunos Público da Educação Especial na Prova Brasil em duas escolas públicas da rede estadual de Santa Maria - RS no ano de 2013. A autora relata que “com base no discurso das gestoras entrevistadas, soubemos que a maioria dos alunos público-alvo da Educação Especial, das duas escolas públicas pesquisadas, realizou a Prova Brasil.” Mas destaca que

não houve questionamento, por parte da gestão escolar, quanto à validade desse instrumento para avaliar a aprendizagem e o desempenho escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial e até mesmo dos outros alunos. Pois no caso dos sujeitos da Educação Especial, o discurso centrou-se nas dificuldades apresentadas por eles e não no tipo de instrumento aplicado (Bragagnolo, 2017. p.27).

A autora afirma que essa situação passou a instigá-la a pensar sobre qual a percepção dos professores sobre a participação dos alunos nessas avaliações. Percebe-se aqui que essa participação da maioria citada pela gestora está ligada no dever de se fazer cumprir a realização da avaliação como meio de garantir um percentual satisfatório e assim contribuir para o desempenho da escola como um todo, porque o índice de participação também é um dos indicadores avaliados pelo sistema de avaliação.

Com base nessa mesma perspectiva, Raimundo (2013) analisa como vem se constituindo a participação dos Alunos Público da Educação Especial tomando como referência a Prova São Paulo entre os períodos de 2007 e 2011. Ao analisar essa temática, a autora evidencia o crescente número de matrículas da educação especial nas classes regulares. Sobre essa análise, ela acrescenta:

sabemos que o crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na classe comum também traz aos sistemas de ensino o desafio de desenvolver sistemáticas de avaliação que tomem como referência o desenvolvimento individual do aluno no que tange à aquisição dos conhecimentos escolares, sobretudo o curricular, mas que também possam fazer alusão a uma avaliação macro da política de inclusão escolar, uma vez que o direito à educação não pode se encerrar na oferta da matrícula (...) (Raimundo, 2013. p. 17)

Com base nas informações apresentadas, percebe-se a necessidade de se rever a política de inclusão para não incorrer no erro de garantir aos Alunos Público da Educação Especial somente o direito de acesso e permanência, mas também de respeito às suas especificidades.

Lima (2017) vem reforçar que, garantir somente o acesso não é suficiente, é necessário que a escolarização seja de boa qualidade para todos os estudantes independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. A autora buscou conhecimento por meio da análise do Sistema de Educação da Avaliação Básica do Paraná (SAEP) instituído na rede pública do

Estado nos anos de 2012 e 2013 para investigar a participação dos Alunos Público da Educação Especial e, se desse evento avaliativo ocorreram contribuições para (re)formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Especial.

Diante desse objetivo traçado, intensificaram os estudos sobre a avaliação em larga escala e a autora destaca que

se a avaliação em larga escala pode ser organizada para produzir dados de diversas ordens a respeito de professores, estudantes, gestores, bem como dados sobre a escola como um todo, compreende-se que ela poderia produzir dados específicos sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de possibilitar análises sobre a qualidade do atendimento educacional especializado, previsto para educação especial (Lima, 2017. p. 27).

Ainda segundo a autora, se a avaliação em larga escala é uma ação política que busca monitorar a qualidade na educação, é preciso considerar não só a participação do estudante público da Educação Especial, mas mais do que isso, há que se considerar que essa participação gere resultados que promovam a melhoria da qualidade educacional para esse público.

Dentro desta mesma perspectiva, Silva (2014. p.13) teve como objetivo central de seu estudo analisar a participação e o desempenho dos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados no município de Londrina (PR) nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM nos anos de 2007 e 2008. A autora buscou investigar o resultado das avaliações dos alunos com necessidades educacionais especiais e relatou que precisou percorrer um caminho de tentativas e erros para conseguir identificar as avaliações que correspondiam aos Alunos Público da Educação Especial. A ideia era “verificar se o desempenho desses sujeitos destoa dos demais, ou se, de fato, é capaz de prejudicar os índices” (Silva, 2014. p. 19).

A autora ainda ressalta que não foi possível ter acesso às médias a partir das proficiências adquiridas por cada aluno com necessidade educacional no município de Londrina pelo fato de que, os microdados ofertados pelo INEP não possibilitaram claramente o acesso a essas informações.

Importante registrar que são várias as políticas públicas que privilegiam o acesso, a permanência e a qualidade da educação aos alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Assim, Silva (2014) chama a atenção para a participação ativa no ambiente escolar de todos os alunos que possuem algum tipo de deficiência, “é claro que com adaptações necessárias às suas especificidades”, destaca. Bragagnolo (2017) defende a mesma ideia quando em suas investigações as professoras entrevistadas apontam para a necessidade de adaptações nos instrumentos avaliativos, as quais poderiam ser realizadas pela escola, pelos professores, por estes conhecerem as necessidades

dos alunos e reforça que as adaptações podem ser uma alternativa para garantir maior fidelidade à mensuração do aprendizado dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações em larga escala.

O estudo realizado por Witeze (2016), buscou investigar em que condições os estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas salas de aula regulares de duas escolas estaduais de Goiás, situadas na cidade de Goiânia, tem realizado a Prova Brasil, tendo em vista as especificidades decorrentes das deficiências, dos transtornos globais do desenvolvimento e das altas habilidades/superdotação.

Percebe-se que ambas as autoras Witeze (2016) e Silva (2014), ao pesquisarem sobre a participação dos Alunos Público da Educação Especial, também investigaram as condições em que esses alunos realizam as avaliações e da importância das adaptações necessárias para a realização. Witeze (2016) reforça que

(...) os testes padronizados contribuem para a diferenciação prática e/ou simbólica dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, eles reproduzem, estereótipos e outras formas de segregação, com base em padrões de normalidade e funcionalidade socialmente instituídos, o que indica um diálogo com conceitos como “inclusão excludente”, “exclusão branda” e a categoria “excluídos do interior” (Witeze, 2016. p. 21).

Conceição (2020. p. 7), também abordou em sua pesquisa a participação dos APPE (...) “este estudo objetivou identificar e caracterizar como se dá a participação dos alunos com deficiência na ocasião da aplicação da avaliação de grande escala do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).”

Na mesma perspectiva de Witeze (2016) e Silva (2014), Conceição (2020, p. 71) ressaltam que “existe, por parte dos professores, uma crítica acirrada sobre a participação dos alunos da Educação Especial em avaliações de larga escala, alegando que estes necessitam de avaliações adaptadas à sua realidade”. Contextualiza, o autor, que de acordo com a revisão de literatura, as pesquisas não apontam política específica para participação dos alunos com deficiência no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

Paralelo à participação dos APEE, está a preocupação com o formato das avaliações externas para um público que possui suas especificidades e que, de acordo com os apontamentos das pesquisas, não existe ainda políticas que direcionem esforços para que a padronização dos testes seja repensada no âmbito da inclusão. Sendo importante ressaltar que

a inclusão foi categorizada no processo de aplicação do SARESP como sinônimo de acesso. Foram fornecidos intérpretes de libras para os alunos surdos ou com deficiências auditivas e materiais ampliados para alunos cegos ou baixa visão. Não houve prescrição de políticas na direção da perspectiva inclusiva para outras deficiências. Diante a isso, como explica Nogueira

(2005), adotou-se como estratégia para superação desse déficit a não utilização dos resultados desses alunos (Conceição, 2020, p. 72).

Essa ideia de inclusão foge totalmente aos princípios preconizados nos documentos que norteiam a educação inclusiva e especial. Uma subnotificação que acarreta grandes prejuízos no que diz respeito à qualidade da educação, tão difundida e almejada pelas políticas de avaliação externa. Conforme reforça Sousa (2018, p.873),

tendo como base produções nacionais que abordam a participação desses estudantes nas avaliações externas e em larga escala é possível evidenciar o quanto práticas vigentes em redes públicas de ensino e em escolas estão distantes dessas orientações emanadas do Ministério da Educação.

Nesse mesmo artigo publicado na Revista Educação Especial, Sousa (2018, p.863) afirma, através das informações analisadas, que

esses estudantes, na maioria dos casos, são alijados da participação nas provas, por meio de diferentes mecanismos. Conclui-se que o compromisso anunciado pelas diferentes esferas governamentais de que as avaliações se constituem como mecanismo promotor da qualidade educacional tende a não acolher esse alunado que faz uso dos serviços de educação especial. Ademais, para esse acolhimento, tais avaliações necessitam, em alguma medida, adaptações, podendo, de algum modo, impactar o processo de inclusão escolar.

A autora, que em sua pesquisa traz uma descrição sucinta do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ilustra em seu estudo as peculiaridades da participação de alunos com deficiência nas avaliações em larga escala.

Cardoso e Magalhães (2012) objetivam discutir e analisar a participação dos alunos com deficiência da rede pública de ensino do município de Sobral-CE nos processos de avaliação em larga escala desenvolvidos naquele contexto. Investigam dois processos de avaliação em larga escala naquela municipalidade: avaliação municipal e a Prova Brasil. As autoras destacam que

no tocante ao primeiro, os sujeitos da pesquisa afirmam a participação dos alunos com deficiência mediante um mecanismo que impede que os resultados desses alunos prejudiquem os demais; são as denominadas “crianças da margem”. Na Prova Brasil, os sujeitos informaram novamente a participação desses alunos no teste nacional. Criticaram a adequação daquele instrumento para avaliar esse alunado específico, sugerindo a necessidade de desenvolvimento de instrumentos mais “pertinentes” (Cardoso; Magalhães, 2012, p. 449).

As autoras, ancoradas em Sousa (2006), reforçam que, as avaliações desenvolvidas nos moldes do SAEB e Prova Brasil, sugerem mecanismos excludentes, pautados na competição entre sistemas e escolas e até entre os alunos. Enfatizam também a falta de adaptação dos instrumentos avaliativos, fator que dificulta muito a realização dos testes pelos alunos que

possuem necessidades educacionais especiais. Essa mesma discussão é abordada por Conceição (2020) na aplicação do SARESP e também por Sousa (2018) quando relata que tais avaliações necessitam em alguma medida de adaptações, podendo de algum modo, impactar o processo de inclusão escolar.

Complementando o exposto, Rebelo e Kassir (2018) consideram que há um crescimento constante na participação dessa população nas provas e a tentativa de adequação a cada ano e de oferecimento de atendimento especializado para sua realização.

Ao tratarem das adaptações das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), elas destacam que, a partir de 2013, a legislação que trata da avaliação em larga escala passa a readequar e adaptar o seu discurso frente à inclusão escolar, mesmo que, para tanto passasse a delegar às escolas a disponibilização dos recursos que se fizessem necessários para a aplicação das provas. Para a edição da Prova Brasil 2013, O Inep disponibilizou aplicadores a mais para aquelas escolas que informaram no Censo Escolar e confirmaram no agendamento da aplicação que atendiam alunos com deficiência. Ademais, “ficando inteiramente a cargo das escolas a disponibilização, aos alunos com deficiência, dos serviços de leitores, transcritores, intérpretes de Libras e guia-intérpretes, bem como a disponibilização de salas de recursos e de outros mobiliários, se necessário, para a realização das provas (INEP, 2013a, p. 8-11)”, citaram Rebelo e Kassir (2013, p. 912).

Nas orientações realizadas nos anos seguintes, ocorreram mudanças nesse aspecto, o que pode ser interpretado como comprometimento do próprio Inep com as adequações necessárias à realização das avaliações por esses alunos, informando que seria através dos dados declarados no Censo Escolar que o Inep iria identificar os recursos/auxílios que seriam disponibilizados aos alunos com deficiência. As autoras ainda ressaltam que, para a aplicação da ANA (2016), é descrito um número considerável de recursos para adaptação para alunos com cegueira e surdez e não há identificação da existência de atendimento especializado aos alunos com demais deficiências (Rebelo; Kassir, 2013).

Seguindo esse percurso de mudanças entre as adaptações e disponibilização de dilação de tempo, as autoras ressaltam que nos testes do Saeb 2017 as adaptações parecem restringir-se ao tempo de aplicação dos testes, apenas. As autoras concluem que a oferta de atendimento especializado nas provas relaciona-se com o grande número de matrículas de Alunos Público da Educação Especial nas escolas comuns (Rebelo; Kassir, 2013, p. 915).

Com relação ao ENEM, na edição de 2016, de acordo com as autoras, os dados sobre a participação revelaram que foi solicitado atendimento especializado em diversas categorias de deficiência.

Nota-se que há uma proximidade entre as dimensões participação e adaptação mesmo vindas de diferentes autorias. A primeira se dá na perspectiva do direito ao acesso e de que forma as instituições vêm garantindo essa participação, e a segunda observa a maneira como essa participação se consolida no momento da realização dos testes que são padronizados. Ambas podem influenciar diretamente na vida escolar dos APEE. Ou seja, essas dimensões deveriam se aproximar em forma de complemento, mas na prática não é bem isso que acontece.

Com exceção de algumas versões do SAEB, ENEM que ofereceram em algumas edições opções de recursos como: dilação de tempo, oferta de leitor, prova ampliada, na Prova São Paulo, de acordo com estudo de Raimundo (2013) foi observado que a rede municipal de ensino em voga tem ofertado adaptações de conteúdo (nível de dificuldade, redução do número de questões, ajustes em algumas habilidades na área de Língua Portuguesa para os alunos surdos e em Matemática para os alunos cegos) adaptações de forma (prova em Libras, braile e com fonte ampliada) e os apoios especiais (leitor, escriba e guia-intérprete). Ela destaca que

o envolvimento entre as equipes da avaliação educacional e da educação especial foi considerado de extrema relevância para a ampliação do quadro de adaptações e apoios especiais ofertados. Em relação às mudanças sinalizadas, foi relatado que a participação do público-alvo da educação especial em processos avaliativos externos à escola tem gerado maior comprometimento de seus profissionais com o ensino dos conteúdos curriculares e que o desempenho obtido por esse alunado não é responsável pelas médias insatisfatórias das unidades educacionais, ideia muito difundida entre os sistemas de ensino (Raimundo, 2013, p. 6).

Há um parecer quase unânime entre os autores de que, de modo geral, a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas vem sendo formalmente garantida. Contudo, essa garantia ainda é insuficiente, pois não se traduz em participação com qualidade e equidade, respeitando as especificidades das diferentes deficiências. As produções analisadas evidenciam divergências significativas entre o que preveem as diretrizes do Ministério da Educação, que asseguram condições de acessibilidade, atendimento especializado e adaptações nos instrumentos, e as práticas efetivamente implementadas nas redes de ensino.

Na maioria dos casos, como destacam Bragagnolo (2017) e Witeze (2016), os testes padronizados continuam sendo aplicados sem adaptações adequadas e sem tempo adicional, tratando os alunos com deficiência sob os mesmos critérios dos demais estudantes. Conceição (2020) e Sousa (2018) reforçam que, em muitas escolas, a inclusão é reduzida a uma presença formal, sem suporte pedagógico específico, e que os resultados desses alunos são, por vezes, excluídos das estatísticas oficiais para não “comprometer” o desempenho da escola. Já Cardoso e Magalhães (2012) identificam que alguns sistemas municipais chegam a utilizar mecanismos

de “compensação” que retiram o peso dos resultados dos alunos com deficiência na média geral, o que, na prática, neutraliza a participação real desse público.

Esses exemplos demonstram que as divergências entre a política e a prática não se limitam à ausência de recursos materiais, mas revelam um desalinhamento conceitual entre o princípio da equidade defendido pelo MEC e a lógica meritocrática que sustenta as avaliações em larga escala.

As contradições observadas entre o discurso das políticas públicas e as práticas efetivas no contexto das avaliações em larga escala evidenciam que a questão da equidade não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida à luz do marco legal e histórico da Educação Especial no Brasil. É nesse conjunto de normas, diretrizes e documentos orientadores que se encontram os fundamentos que sustentam o direito à inclusão, à acessibilidade e à aprendizagem de todos os estudantes. Assim, a subseção a seguir busca retomar o percurso histórico e os principais referenciais normativos que estruturam a política de Educação Especial, destacando como essas definições legais influenciam e, por vezes, entram em tensão com as políticas de avaliação e de qualidade educacional implementadas no país.

### **2.3.2 Marcos legais e históricos da Política de Educação Especial no Brasil**

A compreensão da política de Educação Especial no Brasil requer um olhar atento sobre seu percurso histórico e normativo, marcado por transformações conceituais, avanços legais e permanentes desafios na efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Ao longo das últimas décadas, diversos marcos legais e documentos orientadores, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/2011, consolidaram o princípio da educação como direito de todos, reforçando o compromisso do Estado com a inclusão, a acessibilidade e a equidade. Esta subseção tem, portanto, o objetivo de apresentar e discutir esses referenciais, situando-os no contexto das políticas educacionais e relacionando-os às implicações que exercem sobre as práticas de avaliação externa e de garantia da aprendizagem para os Alunos Público da Educação Especial.

Nesse eixo onde foram agrupados 5 (cinco) trabalhos, todos trouxeram para discussão as várias transformações pelas quais a Educação Especial no Brasil vem passando, indicando alguns dos movimentos e documentos que vem nortendo essas mudanças. É o que mostra o quadro a seguir que foi elaborado a partir de informações coletadas nesses trabalhos

classificados para essa pesquisa que trouxeram documentos circunscritos entre o período de 1824 com a Constituição Imperial a 1996 com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Cabe ressaltar que, a partir desse período, outros documentos provenientes de conferências e encontros nacionais foram elaborados para subsidiar a implementação de uma educação mais inclusiva, porém não foram citados nos trabalhos selecionados.

Quadro 5 – Marcos Legais da Educação Especial

| <b>MARCOS LEGAIS: EDUCAÇÃO ESPECIAL</b> |                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ANO</b>                              | <b>DOCUMENTO</b>                                                    | <b>CONTRIBUIÇÕES PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1824                                    | Constituição Federal                                                | Acesso à educação a todos os cidadãos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 1961                                    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                      | Preocupação com a parcela dos denominados “excepcionais”. A referida Lei estabelece “no que for possível” o enquadramento desses alunos no sistema regular.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1971                                    | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                      | Apesar de essa Lei promover uma ampliação com relação ao alunado considerado da educação especial, contribuiu para o aumento das classes e escolas especiais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 1990                                    | Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien/Tailândia   | Essa Conferência de forma mundial vem reforçar a importância de se garantir, ao menos, as necessidades de uma educação básica para todas as crianças jovens e adultos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 1994                                    | Declaração de Salamanca                                             | Na cidade de Salamanca - Espanha, em uma parceria do Governo Espanhol e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi realizada outra conferência de proporção mundial para se debater as Necessidades Educativas Especiais.                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 1996                                    | Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) | Se encontra em consonância com as transformações mundiais propostas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). A nova LDBEN reafirma a educação como direito, garantido pela Constituição Federal de 1988, estabelecendo os deveres do Estado em relação à educação pública, definindo responsabilidades entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios, buscando sempre em sua estrutura o regime de colaboração (Brasil, 1996). |

Fonte: Dados coletados dos estudos de Conceição (2020). Elaboração própria (2025).

O Quadro 5 expõe uma sequência em ordem cronológica dos principais marcos legais que contribuíram para consolidação da Educação Especial como modalidade da educação a ser implementada na rede regular de ensino no período circunscrito entre 1824 a 1996.

A Educação Especial juntamente com o tema Educação Inclusiva vem passando por várias evoluções no cenário político, social e educacional. Segundo Conceição (2020, *apud* Zilioto e Gisi, 2018) o acesso à educação a “todos os cidadãos” vem sendo utilizado nos documentos legais desde a Constituição de 1824. Esse direito, porém, não se estendia às pessoas “anormais”, já que estas não tinham o “*status*” de cidadão.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4.024/61), houve, por parte dos legisladores, a preocupação com a parcela dos denominados “excepcionais”. A referida Lei estabelece “no que for possível” o enquadramento desses alunos no sistema regular. Contudo, em outros artigos, compartilha a responsabilidade da educação desses alunos propondo a transferência de subsídios para as instituições que os acolham (Conceição, 2020).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus em 1971 (LDBEN 5.692/71), houve um aumento das classes e escolas especiais.

Em continuidade a esses três marcos legais, o texto da Constituição Federal (CF) de 1988 e, mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) determinam a educação como direito de todos, e que pessoas Público da Educação Especial, deveriam ser atendidas, no art. 208 ‘preferencialmente na rede regular de ensino’ (Brasil, 1996).

Ainda, a CF (1988) afere como um dos objetivos constitucionais fundamentais a promoção do bem-estar de todos, sem preconceito de origens, de raça, de sexo, de cor, de idade e de quaisquer outras formas que tenham teor de discriminação (Art. 3, inciso IV) (Bragagnolo, 2017, p. 31).

Sobre o direito à educação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, isto é, Alunos Público da Educação Especial, a LDBEN (Lei 9.394/96) dedica o Capítulo V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (LDBEN 9394/96).

Paralelo aos estudos de Bragagnolo (2017) e Conceição (2020) nos aproximamos das abordagens de Lima (2017), Witeze (2017), Bragagnolo e Bridi (2018) que traçaram em suas pesquisas os principais marcos legais que têm como núcleo as questões da Educação Especial.

Conceição (2020, p. 20) anuncia que dentre as promulgações internacionais destaca-se como um marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia (UNESCO, 1990). Esse evento foi significativo principalmente para os países emergentes, que, no início da década de noventa, contavam com elevadas taxas

de analfabetismo. Essa conferência de âmbito mundial vem reforçar a importância de garantir, ao menos as necessidades de uma educação básica para todas as crianças, jovens e adultos.

Bragagnolo e Bridi (2018, p. 59) afirmam que conferências mundiais se tornam referência para a adoção da educação inclusiva como forma de atendimento educacional às pessoas Público da Educação Especial. As autoras referem-se aos documentos Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) derivado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, posteriormente, em 1994 e a Declaração de Salamanca, documento originado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, ambos documentos referência na área da educação inclusiva.

Witeze (2016) destaca que, a conquista dos grupos que já militavam pela causa, ganhou maior visibilidade a partir da década de 1990 no país – sobretudo após a Constituição de 1988 e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). O evento contou com a participação de representantes de 155 governos (incluindo os países com as maiores taxas de analfabetismo no mundo), agências internacionais, ONGs (Organização Não Governamentais), associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional, que se comprometeram com a garantia de educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. A partir de sete estratégias fundamentais, foram estabelecidas seis metas a serem executadas durante o decênio, relativas à expansão da assistência educacional à primeira infância: acesso universal à educação básica; melhoria dos resultados de aprendizagem; redução das taxas de analfabetismo; ampliação dos serviços educacionais; promoção da equidade; e o cultivo de competências, valores e capacidades úteis ao desenvolvimento produtivo e sustentável da sociedade. Ela complementa que

a Conferência discutiu também a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) de todos os sujeitos, termo que se refere aos conhecimentos teóricos e práticos, habilidades, valores e atitudes que objetivassem: a sobrevivência, o desenvolvimento pleno das capacidades individuais, a melhoria da qualidade de vida, a participação no desenvolvimento da sociedade, a inserção no mundo do trabalho, a tomada de decisões e o aprendizado contínuo (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011 *apud* Witeze, 2016).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reforça “as políticas de inclusão emergem, pois, como estratégias voltadas para a minimização de prejuízos gerados pela discriminação negativa desses segmentos ao longo da história” (Witeze, 2016, p.23), trata de princípios, políticas e práticas no campo do ensino especial. O documento tem como meta a construção de uma “escola para todos”, que ofereça condições de aprendizagem efetiva aos alunos com deficiência e outros distúrbios, inseridos nas escolas regulares. Tal proposição foi

anunciada como uma “estratégia educacional global”, expressando uma “focalização da política educacional, direcionada ao contingente de sujeitos que ou não vinham tendo acesso à escola ou nela não conseguiam permanecer por conta de suas diferenças individuais” (Garcia, 2004 *apud* Witeze, 2016, p. 73), que são tratadas agora como “necessidades educacionais especiais”.

Os debates trazidos pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases, Carta de Jomtien e pela Declaração de Salamanca, deram repercussão e influenciaram na disseminação do paradigma inclusivo em âmbito nacional e internacional. Dentro desta mesma perspectiva de normativas referentes à Educação Especial, Lima (2017) realizou um estudo voltado para a normativa nacional, sendo assim, elencou-se em seu trabalho, algumas das que estão em vigência e que determinam e orientam o direito à educação do Público da Educação Especial.

(...) há inúmeros outros documentos que preconizam o direito à Educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no Brasil. Dentre eles, estão as Notas Técnicas, Leis, Decretos, Portarias e Resoluções, sem contar com as normativas regionais, como as Deliberações dos Conselhos Estaduais, e demais normativas estaduais e municipais. (Lima, 2017, p. 46).

Após o levantamento de toda a documentação foram identificadas 21 Leis; 19 atos administrativos, que regulamentam as leis, que são Decretos; 5 Notas Técnicas; 2 Portarias e 1 Resolução. A autora ressalta que em número, as normativas não garantem o direito à educação, mas a quantidade pode refletir o interesse, a previsão e possibilitar a amplitude do direito à educação, nesse caso, direito à educação especial (Lima, 2017, p. 52).

Bragagnolo (2018) também destaca em seus estudos como marcos importantes a Constituição Federal (CF) de 1988 e, mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que determinam a educação como direito de todos, e que pessoas Público da Educação Especial, deveriam ser atendidas, no art. 208: “[.] preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996). Ressalta que a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994 recebeu influência de um contexto internacional apoiado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Após a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996, novos marcos políticos e normativos passaram a orientar a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva. Esses documentos expressam expansão conceitual do direito à educação, reposicionando a Educação Especial como modalidade transversal, articulada ao ensino comum e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), aspecto essencial para compreender as tensões atuais entre inclusão, equidade e avaliação educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) foi um primeiro movimento estruturante nesse sentido, ao estabelecer a ampliação do atendimento aos alunos com deficiência na rede regular como meta estratégica. Paralelamente, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2007, com ponderação financeira específica para matrículas da Educação Especial, trouxe repercussão direta sobre as matrículas, incentivando as redes públicas a expandirem o atendimento.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o paradigma da inclusão, defendendo escolarização preferencial no ensino regular, AEE complementar e remoção de barreiras culturais, pedagógicas e estruturais. Esse documento tornou-se referência teórica e operacional para os sistemas de ensino, inaugurando o discurso que articula educação inclusiva, equidade e acessibilidade: dimensões essenciais ao debate que esta dissertação propõe.

Na esteira dessa política, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou o AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização, reforçando sua oferta em salas de recursos multifuncionais. Em 2011, o Decreto nº 7.611 substituiu essa normativa, reafirmando o direito ao acesso, à permanência e ao atendimento especializado, atribuindo às escolas regulares a responsabilidade pela inclusão e especificando o caráter público do financiamento.

Outro marco significativo é a Lei nº 13.146/2015 - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Brasileira de Inclusão), que ampliou concepções de dignidade, autonomia e acessibilidade, consolidando a educação inclusiva como direito subjetivo. A LBI também assegurou adaptações razoáveis, desenho universal e recursos de acessibilidade, elementos que dialogam diretamente com o debate desta pesquisa sobre a participação dos APEE em avaliações externas.

Em 2019, o Decreto nº 10.502 propôs uma nova Política Nacional de Educação Especial, com incentivos ao modelo dual de rede regular e escolas especializadas, o que gerou intenso debate acadêmico e jurídico por representar retrocesso aos princípios de inclusão universal. Esse movimento evidencia que a política de Educação Especial permanece marcada por tensões conceituais e disputas de sentido, aspecto fundamental para interpretar contradições observadas entre participação formal e exclusão prática nas avaliações externas.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) reafirmou metas de universalização da matrícula na rede regular e de ampliação de AEE, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018) incorporou o princípio da equidade e do reconhecimento das diferenças, conectando o direito à aprendizagem à avaliação como componente curricular, convergência direta com os objetivos desta pesquisa.

Assim, os marcos legais pós-1996 demonstram evolução da educação especial de um modelo assistencial para um modelo de direitos humanos, mas também explicitam ambivalências políticas que impactam as práticas avaliativas. Embora o arcabouço jurídico defenda acessibilidade, adaptação curricular e equidade, pesquisas recentes indicam que os sistemas de avaliação externa ainda operam sob lógicas padronizadoras que tensionam tais princípios.

À medida que novas demandas sociais, jurídicas e pedagógicas emergiram, especialmente no início do século XXI, a política de Educação Especial brasileira passou a incorporar normativas que extrapolam o acesso físico e enfatizam a permanência, aprendizagem e participação dos Alunos Público da Educação Especial. Assim, após os marcos legais entre 1824 e 1996, torna-se indispensável observar os documentos mais recentes que reconfiguraram o paradigma inclusivo, consolidando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ampliando o financiamento público e reafirmando a educação inclusiva como direito subjetivo. O quadro a seguir sintetiza esses marcos pós-1996, evidenciando suas principais contribuições e os avanços que moldam o cenário atual de garantia de direitos educacionais.

Quadro 6 – Marcos Legais Recentes da Educação Especial no Brasil (1996-2024)

| ANO       | DOCUMENTO                                                                            | CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2001-2010 | Plano Nacional de Educação (PNE)                                                     | Estabelece metas para ampliação da escolarização dos alunos com deficiência na rede regular e início da consolidação da inclusão como política pública nacional.                                                                                                                                                                                              |
| 2007      | Criação do FUNDEB                                                                    | Institui ponderação financeira diferenciada para matrículas da Educação Especial, incentivando a expansão do atendimento e aumento de matrículas na rede regular.                                                                                                                                                                                             |
| 2008      | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva          | Define a Educação Especial como modalidade transversal; introduz o paradigma da inclusão escolar plena e consolida o Atendimento Educacional Especializado (AEE).                                                                                                                                                                                             |
| 2008      | Decreto nº 6.571/2008                                                                | Regulamenta o AEE, orientando oferta complementar em salas de recursos multifuncionais.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2011      | Decreto nº 7.611/2011                                                                | Reafirma o direito à educação inclusiva com previsão de acesso, permanência, aprendizagem e AEE; amplia responsabilidade das escolas regulares na inclusão.                                                                                                                                                                                                   |
| 2014-2024 | Plano Nacional de Educação (novo PNE)                                                | Retoma metas inclusivas, reforça universalização da matrícula no ensino regular e ampliação da oferta do AEE com financiamento público.                                                                                                                                                                                                                       |
| 2015      | Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) | Avança no paradigma de direitos humanos; garante adaptações razoáveis, desenho universal e acessibilidade como condição de inclusão escolar.                                                                                                                                                                                                                  |
| 2017-2018 | Base Nacional Comum Curricular (BNCC)                                                | Incorpora equidade, acessibilidade e diversidade como princípios estruturantes; relaciona direito à aprendizagem com avaliação enquanto prática curricular.                                                                                                                                                                                                   |
| 2020      | Decreto nº 10.502/2020 – Nova Política de Educação Especial                          | Propõe modelo dual envolvendo rede regular e escolas especializadas; gera controvérsias por indicar possível retrocesso aos princípios da inclusão universal.                                                                                                                                                                                                 |
| 2020      | Resolução SEE nº 4.256/2020 (MG)                                                     | Estabelece diretrizes para a Educação Especial na rede estadual de Minas Gerais, reforçando a oferta do AEE, a matrícula na escola regular e a organização de apoios pedagógicos, em consonância com a perspectiva inclusiva.                                                                                                                                 |
| 2023      | Decreto 11.370/2023                                                                  | Revoga integralmente o Decreto nº 10.502/2020, restabelecendo o alinhamento da política de Educação Especial aos princípios da educação inclusiva, conforme a Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.                                                                                 |
| 2025      | Decreto nº 12.686//2025                                                              | Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva e prevê que a garantia do sistema educacional inclusivo ocorra por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são o público da educação especial estejam incluídos em classes e escolas comuns |
| 2025      | Decreto nº 12.773/2025                                                               | Altera o Decreto 12.773/2025 explicitando a possibilidade de oferta de educação especial inclusiva por instituições privadas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva em educação especial, como parte do sistema de oferta, não mais apenas relegadas a atividades complementares, mas integradas ao desenho da política.                                  |

Fonte: Elaboração própria (2025).

A leitura dos marcos legais mais recentes revela um movimento contínuo de expansão normativa em direção à educação inclusiva, marcado tanto por avanços significativos quanto por descontinuidades e reconfigurações políticas, permeado por tensões conceituais e disputas acerca do seu sentido e alcance. O fortalecimento do financiamento educacional, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a consolidação da acessibilidade, das adaptações razoáveis e do desenho universal como princípios legais estruturantes evidenciam progressos importantes no reconhecimento dos direitos educacionais dos Alunos Público da Educação Especial.

Contudo, iniciativas como o Decreto nº 10.502/2019, posteriormente revogado, apontaram para tentativas de redefinição do paradigma inclusivo, ao sugerirem modelos alternativos de escolarização, o que gerou intenso debate acadêmico, jurídico e social. A revogação desse decreto pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025 reafirma a centralidade da escola regular e da educação inclusiva como diretriz das políticas públicas, mas também evidencia a instabilidade normativa que atravessa esse campo.

Nesse contexto, compreender esse percurso histórico-normativo torna-se fundamental para analisar os desafios observados nas práticas avaliativas, especialmente porque, apesar de um arcabouço jurídico denso e atualizado, a efetivação da inclusão no âmbito das avaliações externas ainda se concretiza de maneira desigual, fragmentada e, por vezes, dissociada dos princípios de equidade e acessibilidade que orientam a legislação vigente.

A partir desse panorama legal e histórico, observa-se que o avanço das políticas públicas de Educação Especial no Brasil esteve fortemente vinculado à ampliação do conceito de inclusão e à incorporação de princípios internacionais de equidade e participação social. Entretanto, à medida que a escola brasileira buscou consolidar práticas inclusivas, emergiu um novo desafio: articular tais políticas com os sistemas de avaliação em larga escala, que passaram a ocupar lugar central na gestão educacional e na definição de indicadores de qualidade. A subseção a seguir propõe, portanto, discutir as interfaces e tensões entre as políticas de inclusão e as políticas avaliativas, analisando de que modo os instrumentos de mensuração do desempenho escolar têm reconhecido, ou negligenciado, a diversidade e as especificidades dos Alunos Público da Educação Especial.

### 2.3.3 Políticas de Inclusão e Avaliação em Larga Escala

As políticas de inclusão e de avaliação em larga escala, embora tenham sido instituídas em momentos e com propósitos distintos, encontram-se profundamente entrelaçadas no contexto das reformas educacionais brasileiras. De um lado, a política de inclusão propõe a garantia do direito à educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e promovendo a equidade como princípio orientador; de outro, as políticas avaliativas buscam mensurar o desempenho das redes e escolas, estabelecendo parâmetros de comparação e metas de rendimento. Essa coexistência revela tensões estruturais entre a lógica da padronização, própria das avaliações externas, e a lógica da diversidade, inerente à inclusão. Com base nessas contradições, esta subseção discute como as políticas avaliativas têm dialogado, ou entrado em conflito, com os pressupostos da educação inclusiva, analisando seus impactos sobre a visibilidade, a participação e o reconhecimento dos Alunos Público da Educação Especial nos processos de avaliação.

Seguindo esse raciocínio de trajetória histórica da Educação Especial dos trabalhos selecionados para a revisão bibliográfica alguns deles realizaram estudos trazendo essa temática para discussão juntamente com a política das avaliações em larga escala. Dentre eles, podemos citar: Raimundo (2013); Witeze (2016), Witeze e Silva (2019) Bragagnolo e Bridi (2018), Lockmann e Machado (2018), Mendes e Segabinazzi (2018) e Soares, Lima e Oliveira (2024).

Parece antagônico falar em Educação Especial e Avaliação Externa ao mesmo tempo. Temas que, na teoria apresentam-se como próximos, mas na prática são distantes e divergentes.

Nesse eixo, em específico, é imprescindível trazer como embasamento as reformas estatais de 1990 que deram origem às políticas de avaliação externa como também, os movimentos que militavam em prol da educação especial, elencados no eixo anterior. De um lado, reformas públicas reposicionando o papel do Estado de prestador de serviço público para uma configuração de contratador e avaliador, adotando uma postura relacionada ao modo de atuação do setor privado (Mendes; Segabinazzi, 2018). Nesse contexto,

as avaliações externas em larga escala dos sistemas educacionais representam uma das ênfases dessa nova configuração. No Brasil, ainda que a preocupação com os sistemas de avaliação educacional tenha registros oficiais desde a década de 1950, a atenção ao tema deu-se, principalmente, no final dos anos 1980 passando por diversas readequações até a atual estrutura dos sistemas avaliativos (Mendes; Segabinazzi, 2018, p. 851).

De outro lado, nesse mesmo período, como citado no eixo anterior “Marcos legais e históricos da Política de Educação Especial no Brasil”, os movimentos de inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino ganharam força influenciando fortemente a dinâmica

dos espaços escolares. No caso brasileiro, diferentes medidas foram tomadas até que se chegasse ao que hoje é a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008)<sup>10</sup>.

Outros estudos (Bragagnolo; Bridi, 2018), evidenciam a preocupação desses documentos que orientam os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais dos Alunos Público da Educação Especial e garantindo: transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Diante deste contexto de políticas para uma educação inclusiva, depara-se com um sistema de avaliação nacional que propõe provas padronizadas que devem ser respondidas por todos os alunos. As autoras afirmam que a influência internacional dessa forma de avaliar a qualidade da educação de um país por meio de avaliações em larga escala parece se contrapor com a busca por uma escola inclusiva, que procura formar professores e gestores para terem um olhar particular para cada aluno durante o processo avaliativo (Bragagnolo; Bridi, 2018).

O mesmo foi destacado no estudo mais atual do acervo bibliográfico selecionado para essa pesquisa onde Soares, Lima e Oliveira (2024) ressaltam que um dos desafios das unidades de ensino é o modo como são articuladas as políticas públicas de avaliação educacional, a fim de promover a inclusão escolar. Essa perspectiva considera a relevância de esses sujeitos serem atendidos dentro de suas possibilidades, particularidades e potencialidades, como forma de garantia do direito à educação, bem como de serem incluídos na aplicação e nos resultados de seus desempenhos nas avaliações em larga escala, realizadas pelos sistemas de ensino.

Um importante apontamento visto que, as políticas públicas educacionais precisam estar a favor da educação e não contra ela e mais do que isso, necessitam estar articuladas entre si, para que não gerem tanta divergência quando da sua aplicação. Silva (2014) destaca que houve

---

<sup>10</sup> Documento de referência que normatiza o processo de escolarização do público da Educação Especial e estabelece as atuais diretrizes para a garantia de ingresso, permanência e êxito destes alunos na escola. Trata-se de uma proposta que visa proporcionar a escolarização desses sujeitos a partir do reconhecimento das suas necessidades e capacidades e da inserção na dinâmica da escola regular. (Mendes; Segabinazzi, 2018, p. 852)

uma significativa ampliação de documentos legais e políticos (internacionais e nacionais) que se referem à escolarização da pessoa com necessidade educacional especial. A autora reforça que o discurso do respeito à diversidade ganha força e sustentação nos anos de 1990, a partir de determinações externas ao país, com a intenção de minimizar as desigualdades, fomentar o princípio de igualdade e universalizar a educação básica.

Cabe lembrar que a Educação Especial, no Brasil, constituiu-se prioritariamente por instituições assistenciais (filantrópicas), como a Sociedade Pestalozzi (década de 1950); Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (década de 1950) e unidades de reabilitação (início dos anos 1960). Durante muito tempo, o Estado transferiu a responsabilidade desta educação ao setor privado. Foi apenas na década de 1970 que o sistema público passa a ampliar a sua atuação com relação à Educação Especial, marcada por sua institucionalização (Silva, 2014).

O referencial da Educação Especial, naquele momento, era integrar os sujeitos na sociedade e no sistema regular de ensino. Eram criadas classes especiais <sup>11</sup> que nada mais eram do que um local bastante propício para favorecer a exclusão.

Mesmo com a evolução das políticas de inclusão, Witeze (2016, p. 21) afirma que, em se tratando de avaliação externa, os testes padronizados contribuem para a diferenciação prática e/ou simbólica dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, eles reproduzem estereótipos e outras formas de segregação, com base em padrões de normalidade e funcionalidade socialmente instituídos. O que indica um diálogo com conceitos como “inclusão excludente”, “exclusão branda” e a categoria “excluídos do interior”, já discutidos(as) por autores como Bourdieu (1998) e Freitas (2004, 2007, 2009) e Kuenzer (2005).

Seguindo essa mesma linha de raciocínio Witeze e Silva (2019) relatam que, segundo as políticas inclusivas, as unidades de ensino devem atender à diversidade, oferecendo recursos alternativos e instrumentos de acessibilidade adequados para cada caso (Brasil, 2003). Contudo, também devem trabalhar para que todos os estudantes alcancem resultados equivalentes em um mesmo período de tempo, dominando competências e saberes que serão aferidos em testes de rendimento periódicos.

Com base no exposto, Raimundo (2013) averigua em sua pesquisa a política de inclusão escolar paulistana e seus desdobramentos na política de avaliação externa. O estudo busca apresentar os principais aspectos relativos à constituição da atual política de inclusão escolar

---

<sup>11</sup> Serviços prestados a alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam o ensino regular, oferecendo atendimento em salas de aula especiais (espaço físico e modulação adequada) com professor, método, técnica, equipamento e recurso pedagógico especializado.

do município de São Paulo para, posteriormente, resgatar o processo de implantação da avaliação externa e em larga escala desenvolvida pela SME-SP, bem como os mecanismos engendrados para que a participação do público da Educação Especial se efetive.

A autora destaca que historicamente a implantação da política da Educação Especial da rede municipal de São Paulo inicialmente se deu por meio de investimento: transferência de recursos e terrenos públicos para subsidiar as instituições especializadas de caráter filantrópico (Raimundo, 2013).

No período de gestão do governo Jânio Quadros (1986-1988), com a criação do Sistema Integrado de Educação Especial foram estabelecidas as diretrizes para o atendimento educacional especializado junto ao ensino comum.

A gestão de Luiza Erundina (1989-1992), marcada com a proclamação da CF/88, desenvolveu o Programa de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Papne) que buscava garantir as condições adequadas de atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas classes comuns. Foram criados nessa época 29 Centros Públicos de Apoio e Projetos (CPAP) e ofertavam atendimento aos alunos com deficiência auditiva, intelectual, física e visual, funcionando em um modelo semelhante à Sala de Recurso.

No primeiro ano da gestão Maluf (1993-1997) restaram apenas alguns desses centros e foram denominadas Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (Sapne) e criou-se os Centros de Treinamento e Apoio (CTA) como espaços para o atendimento complementar dos alunos portadores de necessidades especiais.

Com base no exposto, ficou evidente que no município de São Paulo, as ações em termos de política pública da Educação Especial se resumiram na implantação dos Sapnes, enquanto, em relação à avaliação do desempenho escolar, identificaram-se nos prontuários dos alunos com deficiência intelectual matriculados nos Sapnes que o referido alunado somente apresentava bons conceitos nas disciplinas de educação física e artística. A autora conclui que

essa informação nos sugere que esses alunos possivelmente eram excluídos dos processos avaliativos das demais disciplinas ou, quando avaliados, suas provas poderiam não ser adaptadas às suas especificidades. É possível também que as disciplinas de educação física e artes não tivessem definidos critérios objetivos de avaliação, um mecanismo que também pode acarretar a ausência de sistemáticas de avaliação e, conseqüentemente, na atribuição de conceitos satisfatórios para todos os alunos (Raimundo, 2013, p. 93).

Com base nessa assertiva, Lockman e Machado (2018), reforçam que é na conjugação do imperativo da inclusão e do imperativo dos números que as políticas de inclusão e as avaliações em larga escala atuam. Num primeiro momento eles podem parecer contraditórios,

contudo, tem-se visto que, cada vez mais, as políticas se alimentam. Nota-se que vivemos, na atualidade, um movimento de proliferação das avaliações em larga escala, pautado num imperativo dos números. Tal movimento convive, paradoxalmente, com a constituição da inclusão como imperativo contemporâneo, o qual se baseia em discursos sobre o respeito à diferença que parecem se chocar com as medições globais que prometem aferir a qualidade da Educação.

Eis aqui um paradoxo entre a díade inclusão-avaliação que nos leva a pensar em diferenciação e padronização, medida comum e individualidades diferenciais. Nessa linha de raciocínio, as autoras reforçam que

é justamente aqui que o paradoxo entre inclusão e performatividade entra em funcionamento. Se, por um lado, exige-se a participação de todos os sujeitos nos processos de avaliação, ou seja, todos precisam estar incluídos, por outro, é essa mesma inclusão que ameaça os resultados produzidos pelas avaliações, ou seja, ameaça a própria performatividade (Lockman; Machado, 2018, p. 884).

Assim, parece impossível, num primeiro momento, articular uma política de avaliação externa em larga escala com as diferenças individuais de sujeitos concretos. Porém, contemplar todos os sujeitos e incluí-los na lógica performativa faz parte do jogo de um Estado neoliberal, onde impera a regra máxima da não exclusão (Lockman; Machado, 2018).

Com base na discussão até aqui arroladas, a próxima seção propõe trazer os autores de referência na área da Educação Especial e Avaliação Externa, buscando discorrer sobre a relação existente entre ambas as políticas públicas e os impactos dessas na vida escolar dos Alunos Público da Educação Especial. Trazendo também documentos oficiais da Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que tratam da Educação Especial bem como informações publicadas no portal SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública com destaque para os processos de avaliação desses alunos.

A partir das leituras realizadas, percebe-se que a discussão entre avaliação, equidade, inclusão e padronização precisa ser aprofundada. Esses conceitos, embora estejam interligados nas políticas públicas, revelam tensões que perpassam o campo da educação básica e afetam diretamente a Educação Especial. A literatura aponta que compreender tais relações exige um olhar mais interpretativo e crítico sobre os propósitos e limites das avaliações externas.

Nesse sentido, torna-se imprescindível avançar na compreensão das relações entre avaliação e inclusão, investigando como as políticas públicas têm articulado, ou contraposto, os princípios da equidade e da padronização. A análise teórica revela que tais dimensões se entrelaçam de modo complexo, produzindo tanto avanços na democratização do acesso quanto contradições na efetivação da justiça educacional. Para aprofundar essa discussão, o próximo

capítulo apresenta um panorama histórico e conceitual das avaliações em larga escala no Brasil, situando-as no contexto das políticas educacionais e examinando suas implicações para a Educação Especial, especialmente no que se refere à participação, à representação e à valorização dos Alunos Público da Educação Especial (APEE) nos processos avaliativos.

### **3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: SEUS PERCURSOS E DILEMAS**

Esta seção tem como objetivo apresentar a pesquisa de fundamentação teórica e suas contribuições, que se referem aos principais aspectos relacionados às avaliações em larga escala no contexto das políticas públicas educacionais brasileiras e suas implicações para a educação especial, com ênfase no estudo do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), à luz do percurso histórico, dos marcos normativos e das concepções de inclusão.

A organização desta seção encontra-se disposta em quatro subseções. Na primeira será apresentado a origem e pressupostos da avaliação de sistemas educacionais em uma tentativa de retomar e sistematizar o registro histórico do percurso das avaliações externas em nosso país, retratar seu desenvolvimento contribuindo para a compreensão do surgimento das primeiras iniciativas de avaliação de sistemas educacionais no início dos anos de 1990, até sua consolidação. Na segunda subseção, será abordado o SIMAVE como expressão local das políticas de avaliação em larga escala, considerando sua criação, estrutura e atual configuração no estado de Minas Gerais. A terceira subseção tratará dos caminhos históricos, dilemas e avanços da Educação Especial no Brasil, destacando os marcos legais e os principais autores que sustentam a perspectiva inclusiva. Por fim, a quarta subseção discutirá a relação entre avaliação em larga escala e Educação Especial, com base na literatura crítica que problematiza a participação e a representação dos Alunos Público da Educação Especial nesses processos avaliativos.

Diante dessa estrutura, a primeira subseção dedica-se à análise do surgimento e da consolidação das avaliações externas em larga escala no Brasil, situando-as no contexto das reformas educacionais iniciadas na década de 1990. Esse período representou um marco de transformação nas políticas públicas, com a introdução de mecanismos de regulação e de monitoramento da qualidade da educação baseados em resultados. Compreender o percurso histórico e os pressupostos que orientaram a criação desses sistemas é fundamental para identificar as intencionalidades políticas, pedagógicas e sociais que sustentam o atual modelo de avaliação da educação básica, bem como para compreender seus efeitos sobre as práticas escolares e sobre a inclusão dos diferentes públicos atendidos pela escola pública.

### 3.1 A avaliação externa em larga escala nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990

A consolidação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil está intimamente vinculada às reformas educacionais empreendidas a partir da década de 1990, período marcado pela ampliação do papel do Estado avaliador e pela busca de indicadores de qualidade baseados em resultados de desempenho. Conforme Gatti (2013), o marco inaugural desse processo foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Desde então, o sistema passou por diferentes fases de reestruturação, incorporando novas metodologias, públicos e instrumentos, até se consolidar como o principal mecanismo de monitoramento da educação básica no país. O Quadro 7 sintetiza os principais marcos do SAEB, destacando suas transformações metodológicas, institucionais e conceituais ao longo de mais de três décadas.

Quadro 7 – Principais marcos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)

| Ano / Período | Evento / Mudança Institucional                                 | Principais Características e Impactos                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1990          | Criação do SAEB (MEC/INEP)                                     | Marco inaugural das avaliações em larga escala no Brasil. Objetivo: diagnosticar o desempenho do sistema educacional e subsidiar políticas públicas. Avaliação amostral das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação. |
| 1993          | Segunda edição (piloto ampliado)                               | Repetição do formato amostral inicial, com aprimoramentos na aplicação e análise dos resultados.                                                                                                                                                                                        |
| 1995          | Adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI)                     | Permitiu a comparabilidade longitudinal dos resultados. Periodicidade bienal. Inclusão de questionários contextuais e ampliação do público-alvo (4ª, 8ª e 3ª séries do Ensino Médio, públicas e privadas). Avaliação de Língua Portuguesa e Matemática.                                 |
| 1997          | Criação das matrizes de referência e escalas de proficiência   | Organização dos itens conforme as etapas de ensino. Especialistas definem níveis de proficiência. Divulgação dos resultados passa a adotar escalas interpretativas.                                                                                                                     |
| 1998–1999     | Estudos de caso complementares                                 | Investigações qualitativas em escolas de diferentes contextos socioeconômicos. Identificação de boas práticas pedagógicas, descontinuadas nas edições seguintes (Gatti, 2010).                                                                                                          |
| 1999          | Inclusão experimental de Ciências Humanas                      | Testes-piloto em História e Geografia, cujos resultados não foram divulgados.                                                                                                                                                                                                           |
| 2001–2003     | Simplificação do formato                                       | Retorno ao foco exclusivo em Língua Portuguesa e Matemática. Consolidação do caráter diagnóstico do sistema.                                                                                                                                                                            |
| 2005          | Reestruturação pela Portaria MEC nº 931/2005                   | SAEB passa a englobar duas avaliações: Aneb (amostral) e Anresc – Prova Brasil (censitária), aplicada em escolas públicas com pelo menos 30 alunos no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.                                                                                               |
| 2007          | Criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) | Combina desempenho no SAEB/Prova Brasil com taxas de aprovação/reprovação e abandono. Torna-se o principal indicador de qualidade da educação básica.                                                                                                                                   |

|           |                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2009–2011 | Consolidação do modelo                                | Mantém estrutura com Aneb e Prova Brasil, consolidando o SAEB como principal política de avaliação externa do país.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 2013      | Inclusão da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) | Vinculada ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Aplicações experimentais em Ciências Humanas e da Natureza no 9º ano (sem divulgação).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2014–2016 | Aplicações da ANA e descontinuidade                   | ANA aplicada por três edições consecutivas; descontinuada em 2016.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 2015      | Criação da Plataforma Devolutivas Pedagógicas         | Ferramenta de devolutiva com itens comentados e recursos para planejamento docente, aproximando os resultados das práticas pedagógicas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2017      | Ampliação para o Ensino Médio e escolas privadas      | Avaliação censitária também para a 3ª série do Ensino Médio. Escolas privadas passam a participar de forma voluntária.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2019      | Alinhamento à BNCC                                    | Reformulação das matrizes de referência (Língua Portuguesa e Matemática – 2º ano; Ciências Humanas e da Natureza – 9º ano). Introdução piloto da avaliação da Educação Infantil. Fim das siglas Aneb e Anresc: todas as etapas passam a se denominar apenas “Saeb”.                                                                                                                                                                                                                      |
| 2021      | Aplicação durante a pandemia de Covid-19              | Mantém estrutura anterior, com implementação efetiva da avaliação da Educação Infantil.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2023      | Teste-piloto de Ciências Humanas e da Natureza        | Aplicação de 23/10 a 10/11/2023. Participação de escolas públicas e privadas (censitária ou amostral). Disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e testes-piloto de Ciências Humanas e da Natureza. Aplicação de questionários contextuais para diretores, professores e gestores, reafirmando o caráter diagnóstico e de monitoramento do sistema.                                                                                                                                     |
| 2025      | Edição mais recente                                   | Aplicação no período de 20 a 31 de outubro. Participação de escolas públicas e privadas. Censitária avalia Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Amostrai avalia Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental. Questionários contextuais para professores, alunos e familiares dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. |

Fonte: Adaptado de documentos institucionais do MEC e INEP (1990–2023).

A análise do quadro permite compreender que o Saeb evoluiu de um modelo essencialmente diagnóstico e amostral para um sistema de avaliação de abrangência nacional, voltado à mensuração do desempenho e à comparação entre redes, escolas e etapas de ensino. Essa trajetória revela tanto avanços técnicos, como a adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a criação do Ideb, quanto desafios persistentes, como a dificuldade de conciliar a produção de dados quantitativos com interpretações qualitativas e contextuais (Gatti, 2010). Ao longo desse percurso, a política avaliativa brasileira passou a exercer forte influência sobre a gestão escolar, os currículos e as práticas pedagógicas, refletindo um tensionamento constante entre a lógica da padronização e os princípios da equidade e da inclusão que orientam a educação pública contemporânea.

Embora o Saeb incorpore progressivamente mecanismos voltados à participação dos Alunos Público da Educação Especial, pesquisas têm demonstrado que essa ampliação não se materializa em condições equitativas de acessibilidade. Rebelo e Kassar (2018) evidenciam que, apesar de avanços pontuais como a oferta de tempo adicional, aplicação em braille e presença de leitores em algumas edições, provas ampliadas para estudantes de baixa visão, os recursos permanecem insuficientes, desiguais entre redes e concentrados em poucos tipos de deficiência, sobretudo cegueira e surdez. As autoras ressaltam que os serviços necessários para outros perfis, como transtornos do neurodesenvolvimento, deficiência intelectual ou múltipla, continuam invisibilizados ou delegados às escolas sem suporte técnico adequado. Assim, a política avaliativa nacional reconhece formalmente o direito à participação, mas não o converte plenamente em acessibilidade avaliativa, produzindo uma inclusão que opera mais no plano normativo do que na experiência concreta dos estudantes.

À luz dessa evolução histórica do SAEB e de seus desdobramentos no cenário educacional brasileiro, torna-se fundamental compreender como os estados passaram a estruturar seus próprios sistemas de avaliação, inspirados, ainda que com adaptações, nos princípios, metodologias e finalidades do modelo nacional. Nesse contexto, Minas Gerais instituiu o SIMAVE como estratégia de monitoramento da aprendizagem e de gestão da qualidade pedagógica, articulando avaliações periódicas que dialogam, em maior ou menor medida, com as diretrizes federais. A seguir, apresentam-se a implantação e a trajetória de desenvolvimento do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, destacando suas características, finalidades e implicações para as políticas educacionais do estado.

### **3.2 SIMAVE: Implantação e evolução do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública**

A implantação de mecanismos de avaliação educacional em Minas Gerais está prevista na Constituição do Estado de 1989. O seu inciso X do artigo 196 determina que deve existir um padrão de qualidade do ensino garantido a partir de avaliação cooperativa periódica promovida pela Secretaria de Educação, envolvendo as professoras e os responsáveis pelos alunos (Horta Neto, 2013, p. 212). Talvez seja este o único documento constitucional de Estado brasileiro que tenha destacado o significado da avaliação no aprimoramento do ensino (Vianna; Antunes; Souza, 1994).

O Estado de Minas Gerais foi um dos pioneiros a realizar experiências com a avaliação em larga escala em seu sistema de ensino. Esse processo iniciou no governo de Hélio Garcia (1991-1995), que junto com seu Secretário de Estado da Educação Walfrido Silvino Mares Guia, orientados pela lógica do neoliberalismo, intencionaram melhorar a qualidade da educação, para isso, contaram com financiamentos do Banco Mundial (Lopes, 2017, p. 21).

Segundo Arcas e Borges (2020, p. 3), “foram elencadas pela gestão cinco prioridades para a melhoria da qualidade da educação, estando entre elas a avaliação externa da escola, cumprindo o princípio da Constituição Estadual”.

Em 1988 no governo de Newton Cardoso (1987/1991) foi realizada a primeira avaliação educacional envolvendo o Ciclo Básico da Alfabetização (CBA). Conforme afirma Horta Neto (2013, p. 213) uma estratégia implantada em Minas Gerais, em 1985, que recebera muitas críticas, principalmente das professoras que discordavam do fato de não haver reprovação na passagem da 1ª para a 2ª série. Heraldo Viana, pesquisador da Fundação Carlos Chagas (FCC) ampliou o escopo da avaliação desenvolvendo a pesquisa Avaliação do Ciclo Básico da Avaliação (AVA – CBA) que previa a aplicação de testes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências aos alunos.

No ano de 1991, a intenção era ampliar as pesquisas e implantar um sistema de avaliação educacional. Os estudos que também foram coordenados por Heraldo Vianna, deram origem ao Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais que

nasceu mais abrangente do que o Saeb. Tanto em relação ao número de alunos, pois o teste era censitário para a população-alvo. Quanto as áreas de conhecimento testadas, incluindo, além de Língua Portuguesa e Matemática, as áreas de Ciências, História, Geografia, Física, Química, Biologia e a inclusão de redação (Horta Neto, 2013, p. 214).

O programa avaliava 3ª, 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio e, além deles, as 3ª e 4ª séries do curso de Habilitação para o Magistério.

As áreas de conhecimento avaliadas estão descritas no Quadro 8 que também apresenta a quantidade de itens dos testes e as séries avaliadas.

Quadro 8 – Instrumentos e anos escolares testados no Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais

| Testes/Questionários              |           | Número de Itens por série |      |      |         |                        |
|-----------------------------------|-----------|---------------------------|------|------|---------|------------------------|
|                                   |           | 1º Grau                   |      |      | 2º Grau | Habilitação Magistério |
|                                   |           | 3º                        | 5º   | 8ª   | 2ª      | 3ª/4ª                  |
| Língua Portuguesa + Redação       |           | 30                        | 30   | 30   | 30      | ----                   |
| Matemática                        |           | 30                        | 30   | 30   | ----    | ----                   |
| Ciências                          |           | 30                        | ---- | ---- | ----    | ----                   |
| Conhecimentos Gerais              | História  | ---                       | 15   | 15   | ----    | ----                   |
|                                   | Geografia | ---                       | 15   | 15   | ----    | ----                   |
|                                   | Ciências  | ---                       | 20   | 20   | ----    | ----                   |
| Estudos Sociais                   | História  | ---                       | ---  | ---  | 20      | ----                   |
|                                   | Geografia | ---                       | ---  | ---  | 20      | ----                   |
| Matemática/Física                 |           | ---                       | ---  | ---  | 20+20   | ----                   |
| Química/Biologia                  |           | ---                       | ---  | ---  | 20+20   | ----                   |
| Conteúdos Básicos para Magistério |           | ---                       | ---  | ---  | ---     | 50                     |
| Questionário para alunos          |           | 10                        | 30   | 50   | ---     | 50                     |
| Questionário de atitude           |           | ---                       | ---  | ---  | 34      | ----                   |
| Questionário para escola          |           | 50                        | 50   | 50   | 50      | 50                     |

Fonte: Horta Neto, 2013.

Segundo Sousa (1999, *apud* Horta Neto, 2013), o Programa de Avaliação teve três ciclos: 1992-1993, 1994-1995, 1996-1997.

Em 1988, no governo de Eduardo Azeredo (1995/1988), o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais passa a adquirir características semelhantes ao SAEB do governo federal. Nessa mesma época foi implantado o Regime de Progressão Continuada e as séries testadas passaram a ser as últimas de cada etapa do Ensino Fundamental, ou seja, 4ª e 8ª séries e as áreas do conhecimento testadas passam a ser Língua Portuguesa mais Redação e Matemática. Os cursos de habilitação do Magistério também deixaram de ser testados, pois

o compromisso inicial com a participação da comunidade e, principalmente, das professoras foi deixado de lado. Não foi possível obter informações sobre o que ocasionou essas alterações no Programa de Avaliação, mas, provavelmente, as causas estivessem ligadas à diminuir o esforço de mobilização de recursos humanos e financeiros exigidos da Secretaria (Horta Neto, 2013).

Em 1999, no governo de Itamar Franco (1999-2022), a avaliação tornou a se destacar no âmbito educacional mineiro e é nesse momento, com Murilo Avelar Hingel como Secretário de Estado da Educação que se consolida o sistema de avaliação, com o nome de Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), por meio da Resolução nº 14 de 03 de fevereiro de 2000.

O documento previa, entre outros pontos, a criação do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), e definia como fundamentos orientadores do SIMAVE a descentralização, a participação, a centralidade da escola, a equidade e o compromisso com a melhoria da qualidade da educação básica. Conforme o texto da resolução:

"Art. 1º - Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEE/MG, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE, com a finalidade de obter informações sobre a qualidade da educação pública para orientar a ação pedagógica das escolas, subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais" (Minas Gerais, 2000, p. 1).

A princípio, o processo de implantação do SIMAVE ocorreu por meio de um projeto piloto na região de Juiz de Fora, o qual ficou conhecido como Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental. As avaliações do SIMAVE começaram de forma censitária na gestão de Itamar Franco (1999-2002), sendo incorporadas à agenda do primeiro mandato do governo Aécio Neves (2003-2006) como parte do programa de reforma denominado “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública” (Franco; Calderón, 2017).

Como instrumento de avaliação do SIMAVE, instituiu-se, a princípio, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) com o objetivo de medir o desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Em 2000,

o Simave/Proeb testou as áreas de língua portuguesa e matemática; em 2001, as áreas de ciências humanas e ciências da natureza. Em 2002, quando deveria repetir o ciclo de 2000, examinou apenas língua portuguesa. Em 2003, primeiro ano do governo de Aécio Neves (2003-2006), quando o ciclo de 2001 deveria se repetir, foi testado apenas o desempenho em matemática. Em 2004 e 2005, não houve aplicação dos testes do Proeb. Desde 2006, o Proeb vem sendo aplicado regularmente todos os anos, avaliando língua portuguesa e matemática. (Franco; Calderón, 2017; Horta Neto, 2013).

Além dos testes cognitivos, são aplicados também questionários contextuais para alunos, professores e gestores os quais têm a finalidade de coletar informações sobre o contexto socioeducacional, as práticas pedagógicas, a organização e a gestão escolar, bem como aspectos socioeconômicos dos estudantes, contribuindo para a contextualização e a interpretação dos resultados das avaliações.

A seguir, no Quadro 9, o desenho do PROEB a partir do ano de 2007 até 2024, com as etapas e componentes curriculares avaliados.

Quadro 9 – PROEB – versão desde 2007 até 2024

| <b>Edição</b>  | <b>Etapas Avaliadas</b> | <b>Componentes Curriculares</b> | <b>Redes Avaliadas</b> |
|----------------|-------------------------|---------------------------------|------------------------|
| 2007 a<br>2014 | 5º e 9º EF<br>3º EM     | Língua Portuguesa<br>Matemática | Estadual<br>Municipal  |
| 2015           | 7ª EF<br>3º EM          | Língua Portuguesa<br>Matemática | Estadual<br>Municipal  |
| 2016           | 5º e 9º EF<br>3º EM     | Língua Portuguesa<br>Matemática | Estadual<br>Municipal  |
| 2017           | 7º EF<br>1º e 3º EM     | Língua Portuguesa<br>Matemática | Estadual<br>Municipal  |
| 2018           | 5º e 9º EF<br>3º EM     | Língua Portuguesa<br>Matemática | Estadual<br>Municipal  |
| 2019           | 5º e 9º EF<br>3º EM     | Língua Portuguesa<br>Matemática | Estadual<br>Municipal  |
| 2021 a<br>2024 | 5º e 9º EF<br>3º EM     | Língua Portuguesa<br>Matemática | Estadual<br>Municipal  |

Fonte: Site SIMAVE<sup>12</sup>, com elaboração própria (2025).

Em 2005, foram instituídos outros dois instrumentos de avaliação do SIMAVE: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE). O primeiro verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos do 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental da rede pública. Desde

o início da aplicação das avaliações, em 2005, o Proalfa passou por sucessivas ampliações. Em 2005, a avaliação foi aplicada, de maneira amostral, para alunos da rede pública estadual que estavam cursando o segundo ano do EF. Em 2006, a avaliação foi amostral para alunos do segundo ano do EF e censitária para alunos do terceiro ano do EF. No período de 2007 a 2013, a avaliação foi amostral para alunos dos segundo e quarto anos do EF e censitária tanto para alunos do terceiro ano do EF quanto para alunos com baixo desempenho (Minas Gerais, 2013; Franco; Calderón, 2017).

No ano de 2014, o PROALFA seguiu o mesmo desenho que havia sido definido em 2007: aferiu as habilidades de Língua Portuguesa dos estudantes dos 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental, sendo que, apenas o 3º ano foi avaliado censitariamente, enquanto as demais etapas foram avaliadas amostralmente.

Nos anos de 2015, 2016 e 2017, o PROALFA avaliou censitariamente os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que no ano de 2017 pela primeira vez, também avaliou os estudantes em Matemática.

No ano de 2018 o PROALFA voltou a avaliar o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2019, passou a avaliar os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, também em Língua Portuguesa e Matemática.

<sup>12</sup> <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>

Logo, desde 2020, todas as etapas de escolaridade da rede estadual participam das avaliações diagnósticas e intermediárias, verificando quais são as habilidades desenvolvidas pelos alunos em todos os componentes curriculares. A partir de 2022 foi incluída também a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) nas avaliações formativas. No ano de 2024 não foi aplicada a avaliação intermediária, somente a avaliação diagnóstica no início do ano letivo.

No que diz respeito aos primeiros anos da Educação Básica, soma-se aos testes do PROALFA a Avaliação da Fluência em Leitura, por meio da qual é medido o desempenho dos estudantes em uma importante dimensão da alfabetização, tendo como foco o eixo da oralidade. A avaliação da fluência complementa o diagnóstico da alfabetização, proporcionando evidências para o desenvolvimento de ações voltadas à leitura, cuja consolidação no tempo certo é fundamental para o percurso escolar do estudante.

O Programa de Avaliação da Aprendizagem (PAAE) foi criado para as escolas da rede estadual de Minas Gerais e teve concepção pedagógica traduzida para um sistema on-line, visando identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica. Era composto por três avaliações aplicadas de forma *on-line* ou impressas: avaliação diagnóstica, denominada também primeira prova, aplicada no início do ano letivo; avaliação da aprendizagem anual, denominada segunda prova, aplicada no final do ano letivo; e avaliação contínua, que ocorre no intervalo entre as outras duas avaliações, visando acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem, verificar fragilidades e orientar o planejamento das atividades didáticas (Franco; Calderón, 2017).

Contudo, de acordo com o documento da Superintendência de Avaliação Educação (2019), atualmente o PAAE foi substituído pelas Avaliações Diagnóstica e Intermediária elaboradas por meio do Sistema de Gestão das Avaliações da Aprendizagem Banco de Itens, que são aplicadas *on-line* ou impressas pelas escolas aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental até os do 3º ano do Ensino Médio (Arcas; Borges; 2020).

Abaixo, a Figura 1 com a nova nomenclatura da sigla SIMAVE em que o termo Equidade passou a integrá-la, demonstra cada um dos programas e avaliações que compõem hoje o SIMAVE.

Figura 1 - Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)  
**Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)**



Fonte: Site do SIMAVE (2025).

Desde o início de sua criação o SIMAVE passou por algumas reformas acerca dos objetivos propostos pela política, a elaboração dos itens, o público a ser avaliado e o conteúdo programático. Nada se percebe em termos de melhoria no que diz respeito aos Alunos Público da Educação Especial. O escopo é padronizado e não existe um documento que oriente, nem leve em conta as especificidades do público da Educação Especial.

Esse movimento revela que, ao adotar instrumentos padronizados, o SIMAVE acaba por reproduzir desigualdades estruturais já presentes no sistema educacional. Witeze (2016) argumenta que avaliações de larga escala tendem a reforçar processos de diferenciação simbólica e prática, posicionando os Alunos Público da Educação Especial à margem do processo, uma vez que as condições de participação não dialogam com suas necessidades reais. A autora recorre aos conceitos de “exclusão branda” e “excluídos do interior” para explicar como esses estudantes são formalmente incluídos no processo avaliativo, mas permanecem invisibilizados em suas singularidades, participando apenas para atender exigências sistêmicas. Assim, a inclusão operacionalizada pelo SIMAVE não promove equidade, mas naturaliza desigualdades ao mascarar a ausência de acessibilidade avaliativa, reforçando que a mera presença não se traduz em efetiva participação nem em direito à aprendizagem.

Diante dessas constatações sobre a estrutura, os limites e as lacunas do SIMAVE, especialmente no que se refere à ausência de diretrizes que contemplem as necessidades dos Alunos Público da Educação Especial, torna-se indispensável ampliar o olhar para o contexto dessa modalidade de ensino. Compreender como a Educação Especial se constituiu historicamente no Brasil, quais marcos legais a orientam e quais dilemas persistem em sua

implementação, permite situar, com maior precisão, os desafios enfrentados pelos sistemas avaliativos. Assim, a seção seguinte apresenta um percurso analítico sobre a Educação Especial no país, destacando suas evoluções, contradições e implicações para a efetiva inclusão escolar.

### **3.3 Educação Especial no Brasil: seus percursos e dilemas**

Falar de Educação Especial é ainda lidar com desafios gigantescos no âmbito educacional. De acordo com a LDB (9.394/96) ela é uma das modalidades da Educação com propostas de atendimento diferenciadas direcionadas aos alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação que perpassa todas as etapas de ensino. Pode-se considerar que é uma das várias camadas que fazem parte de um contexto ainda maior, o da Inclusão.

O atendimento às pessoas com deficiência se dava em instituições próprias para esse fim. É o que diz o documento elaborado pelo Ministério da Educação:

no Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2008).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, fundamenta o atendimento educacional às pessoas com deficiência preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Nesse período, não há uma consolidação de uma política pública que garanta o acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência (Brasil, 2008).

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer

outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O termo “preferencialmente na rede regular de ensino” usada para orientar o direito à educação para a população então denominada “portadores de deficiência” na CF / 88 (art. 208, inciso III) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB / 96, art. 58), abre possibilidade de interpretação ambígua para oferta de atendimento desse alunado podendo ser ou não na rede regular de ensino.

Durante os anos 2000, verificou-se um somatório de esforços para modificar essa situação de atendimento dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação.

Duas orientações importantes contidas na Resolução nº 2/2001 – CNE/CEB, marcam uma importante evolução no campo da política da educação especial:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001, art. 2º).

A segunda, ao especificar: “[...] o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (Brasil, 2001, art. 7º).

Somente em casos específicos de alunos que possuem dificuldades mais intensas podem ser criadas classes especiais:

as escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBEN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (Brasil, 2001, art.9º).

Assim, portanto, nessa Resolução, ainda em vigor, está admitindo o atendimento substitutivo, o que chancela a existência e a manutenção das escolas especiais.

Contudo, no texto da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão - “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular” (2004) uma publicação apoiada pelo MEC, “o advérbio preferencialmente é enunciado de forma categórica fazendo referência ao atendimento educacional especializado ou seja, aquilo que é necessariamente

diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência”, bem como que “[...] o atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular”.

Prieto (2012) afirma que se o texto constitucional for compreendido dessa forma, o que pode ou não estar na escola regular é o atendimento educacional especializado, porque as pessoas com deficiência, bem como as com TGD e altas habilidades/superdotação devem ingressar e permanecer em classe comum. O atendimento educacional especializado é que pode ser oferecido nas escolas regulares, por meio de “[...] salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2009).

Todas essas mudanças ocorreram inclusive por influência de declarações internacionais - Declaração de Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção da Guatemala (1999) - reivindicando com mais veemência e maior respaldo legal, o cumprimento do direito à educação escolar para todos, preconizando a centralidade em práticas pedagógicas que considerem as diferentes características e condições econômicas e culturais dos alunos, bem como a eliminação de todas as formas de discriminação para a efetivação de sua matrícula ou permanência na escola com aprendizagem assegurada.

Em 2020, a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual por meio da Resolução nº 4.256/2020 assegurando matrícula compulsória ao estudante público da Educação Especial em escolas, classes ou turmas da Educação Básica em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo vedada a possibilidade de negativa de vaga (Minas Gerais, 2020, art. 6º e 7º).

Essa normativa reforça o princípio da inclusão ao estabelecer que a Educação Especial deve ser ofertada de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, assegurando o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino. Em consonância com os dispositivos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a resolução destaca que o objetivo da Educação Especial é garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo dessa modalidade, com vistas ao seu desenvolvimento integral e ao exercício da cidadania. Outro aspecto relevante é a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ocorrer em Salas de Recursos multifuncionais ou em centros especializados, sempre de forma complementar ou suplementar ao ensino regular. A resolução também enfatiza a necessidade de formação continuada para os profissionais da educação, reconhecendo que a efetivação da política inclusiva depende da qualificação das práticas pedagógicas e da articulação entre os

diferentes segmentos escolares. Tais diretrizes apontam avanços no campo normativo, mas também evidenciam os desafios persistentes na concretização da inclusão escolar como direito de todos.

Apesar do avanço normativo representado pela Resolução SEE nº 4.256/2020, que reafirma o compromisso com a educação inclusiva ao regulamentar o atendimento educacional especializado como um direito dos Alunos Público da Educação Especial, persistem dilemas significativos em sua implementação nas escolas. Mantoan (2006) destaca que a simples inserção do aluno com deficiência na escola regular não garante a inclusão, sendo necessário repensar a organização pedagógica, as práticas docentes e as relações no ambiente escolar. A autora argumenta que a inclusão exige a ruptura com modelos tradicionais de ensino que ainda são excludentes e padronizadores. Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser entendida como adaptação do aluno à escola, mas como transformação da escola para acolher a diversidade. Prieto (2012), por sua vez, chama a atenção para os modos como a política pública narra os sujeitos da Educação Especial, muitas vezes reforçando lógicas assistencialistas e medicalizantes que desconsideram a complexidade das trajetórias desses estudantes. Assim, embora a Resolução nº 4.256/2020 estabeleça diretrizes importantes para a educação inclusiva em Minas Gerais, sua efetivação depende de condições estruturais, pedagógicas e políticas que assegurem o cumprimento de seus princípios nos contextos escolares concretos.

Dessa forma, os percursos da Educação Especial no Brasil revelam um movimento progressivo em direção à construção de uma política educacional pautada na inclusão, embora marcada por tensões e contradições históricas. Desde a Constituição Federal de 1988 até as resoluções mais recentes, como a resolução nº 4.256/2020, observa-se um esforço por parte do Estado em garantir o direito à educação para todos, com especial atenção aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No entanto, os desafios que envolvem a efetiva implementação dessa política permanecem evidentes, seja pela ausência de condições adequadas nas escolas, seja pela dificuldade em promover uma formação docente que realmente instrumentalize os professores para lidar com a diversidade. A análise das diretrizes e dos autores que discutem os impasses da inclusão demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a Educação Especial se consolide como parte orgânica de um projeto democrático de educação. A partir dessa perspectiva, a próxima subseção se propõe a discutir como as avaliações em larga escala interagem com a Educação Especial, evidenciando os limites e as possibilidades dessa relação no contexto das políticas públicas educacionais.

### 3.4 Avaliação em larga escala e educação especial

As avaliações em larga escala, embora consolidadas como instrumentos de diagnóstico e gestão educacional, têm suscitado críticas quanto à sua capacidade de contemplar efetivamente a diversidade dos sujeitos escolares, em especial os Alunos Público da Educação Especial. Sousa (2018) considera que não se pode ignorar que seus resultados podem trazer informações relevantes sobre a situação educacional, apoiando decisões para enfrentamento de desafios diagnosticados.

Contudo essas ações não necessariamente se colocam a serviço da inclusão escolar, entendida como compromisso com a realização do direito à educação para todos os alunos, com destaque para aqueles classificados na categoria deficiência. Não se pode desprezar o fato de que as avaliações têm se constituído como uma das estratégias centrais de concretização de uma dada lógica de gestão da educação, que se pauta por controle de resultados, aos quais se associam consequências, muitas delas potencialmente capazes de contribuir para a seletividade e exclusão escolar (Sousa, 2018, p. 869).

No Brasil, há quase três décadas, avaliações externas e em larga escala vêm sendo conduzidas como elemento central das políticas educacionais, já que

dentre os argumentos de sustentação dessas propostas se destaca o reconhecimento ou a expectativa de que avaliações dessa natureza têm potencial de incidir na qualidade da educação, tomando-se como principal evidência dessa qualidade o desempenho de alunos em testes cognitivos, como expressão de suas aprendizagens (Sousa, 2018, p. 865).

Dos indicadores que procuram monitorar a qualidade da educação, destaca-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que também estabelece metas para melhorias do ensino. No caso do estado de Minas Gerais, em 2023 foi criado o IDEB Minas, que é uma medida anual da qualidade educacional da rede pública de ensino de Minas Gerais. De forma análoga ao IDEB nacional, o IDEB Minas combina um Indicador de Proficiência (IN) padronizado em Língua Portuguesa e Matemática, apurado no 3º ano do Ensino Médio (EM), no 9º ano do Ensino Fundamental (EF), e no 5º ano do Ensino Fundamental (EF) e o Indicador do Fluxo Educacional (IP), que leva em conta a taxa de aprovação em todas as séries das etapas de EM e EF. Trata-se de um produto entre IN e IP, de forma que a melhoria final exige aumentos equilibrados nos dois fatores.

A diferença entre o IDEB nacional e o IDEB Minas é que o primeiro é bianual e feito pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para medir a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; já o IDEB Minas é anual e é realizado pelo Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), por meio do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica de Minas Gerais (PROEB), que é aplicado todos os anos, para mensurar o grau de proficiência dos estudantes por meio de padrões de desempenho estudantil, que é apresentado mais adiante, separadamente.

O SIMAVE, criado em 2000, é implementado com a função de aferir se os alunos estão desenvolvendo as habilidades esperadas para sua etapa escolar, fornecendo informações para os gestores de rede pensarem em políticas públicas direcionadas aos desafios enfrentados pela educação no estado. Ao mesmo tempo em que as comunidades escolares podem utilizar os dados gerados pelo SIMAVE para planejarem ações pedagógicas que ajudem os estudantes a superarem suas dificuldades de aprendizagem.

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) é o parceiro da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) na implementação do sistema, desde sua primeira edição. Atualmente, o SIMAVE se estrutura através da realização de avaliações formativas - realizadas ao longo do ano letivo - e somativas.

As avaliações formativas do SIMAVE são aplicadas duas vezes ao ano: a Avaliação Diagnóstica, ocorre no primeiro trimestre do ano letivo, com o intuito de verificar quais são os principais pontos de atenção pedagógica a serem desenvolvidos ao longo do ano escolar. A segunda avaliação formativa, nomeada como Avaliação Intermediária, é aplicada no início do segundo semestre letivo, e tem por finalidade verificar os progressos feitos pelos estudantes até o momento da avaliação. Essas duas avaliações são direcionadas para as escolas estaduais, sendo aplicadas para todas as etapas de escolaridade, do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, abrangendo as etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Outro diferencial delas é que ambas avaliam todos os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Artes, Língua Inglesa, Ciências da Natureza, Física, Química e Biologia.

Ao final do ano letivo, o SIMAVE realiza a avaliação somativa, voltada para a rede estadual e as redes municipais de ensino. O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), criado em 2000, avalia os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Médio e do 3º ano do Ensino Médio. Enquanto o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), estabelecido em 2006, avalia os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

Ambos os programas verificam as habilidades desenvolvidas pelos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram. São eles: Avançado - este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem; Recomendado - este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem; Intermediário - Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem; Baixo - este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.

Apesar dos avanços na institucionalização das avaliações em larga escala no Brasil, como o SIMAVE, questiona-se sua efetiva contribuição para a inclusão escolar. Sousa (2018) observa que tais avaliações, concebidas prioritariamente como instrumentos de controle e regulação da qualidade educacional, tendem a desconsiderar as especificidades dos sujeitos da Educação Especial, reforçando práticas excludentes ao estabelecer padrões de desempenho homogêneos. Em sua análise, a autora destaca que a lógica gerencialista dessas políticas promove uma racionalidade baseada em resultados, negligenciando o compromisso ético-político da educação com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

Complementando essa crítica, Sousa, em entrevista a Martins e Kailer (2020), chama atenção para a necessidade de repensar a própria finalidade das avaliações externas no contexto da educação inclusiva. Para a autora, assegurar o acesso físico desses estudantes às avaliações, mediante recursos de acessibilidade, não basta. É preciso refletir se os processos avaliativos contribuem, de fato, para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e para garantir o direito à educação dos sujeitos historicamente marginalizados. Nessa perspectiva, as avaliações devem deixar de ser instrumentos meramente classificatórios e passar a atuar como dispositivos formativos e diagnósticos, capazes de sinalizar barreiras e potencialidades, subsidiando o planejamento pedagógico inclusivo.

Com o intuito de contextualizar toda discussão até aqui descrita a próxima seção será dedicada à realização da pesquisa de campo, etapa fundamental para compreender, a partir das vozes dos sujeitos diretamente envolvidos, como tem sido a participação dos Alunos Público da Educação Especial no momento da aplicação da avaliação do SIMAVE.

#### 4 CONSTRUINDO O CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado para a análise das práticas utilizadas na aplicação das avaliações externas somativas do SIMAVE para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental numa escola estadual pertencente à Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B da cidade de Belo Horizonte.

Reconhecendo os desafios existentes no momento dessa aplicação, este estudo busca investigar a percepção dos sujeitos envolvidos no processo (gestor escolar, especialista da educação básica e professores de apoio) sobre a participação desses estudantes na referida avaliação. Ao atingir esse objetivo, pretende-se contribuir para a formulação de estratégias pedagógicas de aplicação que amenizem as dificuldades relatadas e favoreçam a participação equitativa, considerando e respeitando as especificidades desse público.

Para o desenvolvimento da pesquisa de abordagem qualitativa que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, foi construído um ritmo para sua construção denominado Ciclo de Pesquisa (Minayo, 2009), um peculiar processo de trabalho em espiral da pesquisa qualitativa que começa com uma pergunta e termina com uma resposta que, por sua vez, dá origem a novas interrogações.

Essa abordagem se aplica na pesquisa no sentido de utilizar estratégias de compreensão da realidade, das vivências, das experiências objetivando a busca para respostas ao problema de pesquisa.

O Ciclo de Pesquisa compreende três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico.

Cabe destacar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), garantindo o cumprimento dos preceitos éticos estabelecidos para pesquisas que envolvem seres humanos (Protocolo nº 82248124.2.0000.5148 sob o parecer de aprovação nº 7.087.762).

Nos tópicos seguintes, serão descritos em detalhes as etapas da pesquisa, incluindo a elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa, a seleção dos participantes e as técnicas de análise dos dados coletados.

Na próxima seção, abordaremos a fase exploratória, detalhando seus objetivos e sua abordagem metodológica.

#### 4.1 Fase exploratória

A pesquisa caracteriza-se como exploratória, pois busca investigar e compreender um fenômeno ainda pouco estudado, possibilitando a formulação de novas hipóteses e a ampliação do conhecimento sobre o tema (Gil, 1999).

A fase exploratória constitui na produção do conhecimento científico utilizando da pesquisa bibliográfica que, como afirma Gil (2002, p.45) “ela permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que se poderia pesquisar diretamente”.

A fase exploratória desta pesquisa teve como finalidade aprofundar a compreensão inicial sobre o fenômeno investigado e delimitar com maior precisão o problema de pesquisa, os objetivos e as estratégias metodológicas. Conforme destaca Gil (2002), a etapa exploratória é fundamental para oferecer ao pesquisador uma visão mais ampla do campo de estudo, permitindo identificar lacunas, organizar pressupostos e estabelecer um direcionamento consistente para as etapas seguintes. Nesse sentido, foram analisadas produções científicas, documentos oficiais e normativas relacionadas à avaliação externa em larga escala e à Educação Especial, compondo um panorama teórico e contextual capaz de sustentar as decisões metodológicas adotadas na investigação. A leitura sistemática do material selecionado possibilitou reconhecer convergências, tensões e desafios que permeiam a participação dos Alunos Público da Educação Especial nos sistemas avaliativos, contribuindo para a construção de um olhar crítico e fundamentado sobre o tema.

Além do levantamento bibliográfico inicial, esta fase também envolveu a aproximação gradual com o campo empírico, etapa considerada essencial na pesquisa qualitativa. Minayo (2009) ressalta que o caráter exploratório permite ao pesquisador compreender o universo simbólico, os significados e as dinâmicas presentes no contexto investigado, favorecendo escolhas metodológicas mais sensíveis e adequadas. Paralelamente, o diálogo com as contribuições de Lüdke e André (1986) e Franco (2005) foi decisivo para estruturar a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados, especialmente no que se refere à utilização de entrevistas e à adoção da análise de conteúdo como estratégia interpretativa. Assim, a fase exploratória não apenas consolidou o referencial teórico, mas também orientou a definição dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos operacionais e das categorias iniciais de análise, garantindo maior rigor e coerência ao percurso metodológico desenvolvido.

Além disso, buscou-se identificar documentos oficiais da Secretaria de Estado da Educação que tratam dos processos de avaliação dos Alunos Público da Educação Especial no âmbito do SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.

A análise desses documentos permitiu compreender como a política estadual orienta, ou silencia, questões relativas à participação dos Alunos Público da Educação Especial no SIMAVE, revelando lacunas importantes entre a legislação e as práticas avaliativas. Com esse panorama consolidado, tornou-se necessário avançar para a investigação empírica, aproximando-se do cotidiano escolar e das percepções dos profissionais diretamente envolvidos no processo. Assim, a próxima seção apresenta o trabalho de campo, etapa fundamental para captar sentidos, experiências e desafios que não podem ser apreendidos apenas por meio da análise documental.

## **4.2 Trabalho de Campo**

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria (Minayo, 2009).

A entrevista foi utilizada como coleta de dados, a respeito desse instrumento de coleta de dados, Minayo (2009, p. 63) salienta que, “embora haja muitas formas e técnicas de realizar o trabalho de campo, dois são os instrumentos principais desse tipo de trabalho: a observação e a entrevista”.

A metodologia envolveu a realização de entrevista semiestruturada que proporcionou identificar os desafios enfrentados pela escola no momento da aplicação da prova fornecendo subsídios para a análise das estratégias pedagógicas adotadas. Elas buscaram investigar dos sujeitos envolvidos qual a percepção deles sobre a participação dos alunos da educação especial no processo das avaliações externas somativas do SIMAVE. Para tanto, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com diferentes profissionais da escola, selecionados por sua atuação direta no acompanhamento pedagógico e na implementação de práticas relacionadas à Educação Especial. O roteiro de entrevista foi organizado em blocos temáticos, contemplando: (i) a compreensão dos participantes sobre o papel e a relevância das avaliações externas no cotidiano escolar; (ii) a inclusão dos Alunos Público da Educação Especial na rede regular, com

ênfase nas tensões entre socialização e aprendizagem; (iii) a atuação e as condições de trabalho do Professor de Apoio; e (iv) as condições de participação desses estudantes no SIMAVE, especialmente no que se refere às adaptações previstas, às orientações recebidas para a aplicação e aos impactos percebidos nos resultados da escola. Essa estrutura permitiu reunir dados qualitativos sobre percepções, contradições e desafios práticos vivenciados pelos sujeitos no contexto das avaliações em larga escala.

Na subseção a seguir são apresentados os sujeitos da pesquisa com foco no perfil dos participantes.

#### **4.2.1 Os sujeitos da pesquisa**

A definição dos sujeitos da pesquisa constitui etapa central para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, especialmente em estudos qualitativos que buscam captar significados, percepções e experiências. No contexto desta investigação, os participantes foram selecionados por atuarem diretamente nos processos de aplicação, acompanhamento ou gestão das avaliações externas somativas do SIMAVE, bem como no atendimento aos Alunos Público da Educação Especial. Assim, compõem o grupo investigado profissionais que ocupam diferentes funções, possibilitando uma visão multifacetada do tema. A diversidade desses perfis contribui para ampliar o entendimento sobre as condições de participação dos APEE nas avaliações externas, permitindo identificar convergências, tensões e desafios presentes no cotidiano escolar e nas instâncias de gestão.

Participaram da pesquisa 5 profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Belo Horizonte. A pesquisa contou com a participação do Gestor Escolar, 2 Especialistas da Educação Básica e 2 Professoras de Apoio. Esta escolha proporcionou uma visão das percepções e experiências, permitindo uma análise das variações nas opiniões e comportamentos entre as diferentes funções dos profissionais ligados diretamente com os Alunos Público da Educação Especial.

Na subseção seguinte, falaremos sobre a caracterização da escola, fornecendo uma visão do ambiente educacional no qual a pesquisa foi realizada.

#### **4.2.2 Caracterização da escola envolvida no estudo**

A caracterização da escola envolvida no estudo é fundamental para contextualizar o ambiente no qual a pesquisa empírica foi desenvolvida e compreender as condições

institucionais que influenciam a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas. Ao descrever aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos da instituição, torna-se possível situar o leitor no cenário em que se concretizam as práticas avaliativas e as dinâmicas de atendimento aos APEE. Essa contextualização permite, ainda, identificar elementos do cotidiano escolar que podem potencializar ou dificultar processos inclusivos, evidenciando como as políticas de avaliação se materializam em um espaço específico. Dessa forma, a caracterização da escola constitui referência essencial para a análise dos dados coletados e para a compreensão das singularidades que atravessam o objeto investigado.

A escola é referência no atendimento aos estudantes da Educação Especial e apresenta um número expressivo de matrículas desse público. Está situada na região central de Belo Horizonte e atende a alunos de diferentes camadas sociais. É uma escola da rede pública estadual e pertence à Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B. Culturalmente já adotou a prática inclusiva, apesar de não ter, estruturalmente, adaptações com relação à acessibilidade o que dificulta o acolhimento aos estudantes com dificuldades de mobilidade.

É uma escola que atende estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, funciona nos períodos matutino e vespertino e possui um total de 550 estudantes em ambos os turnos.

Na próxima subseção, é apresentada a entrevista aplicada aos profissionais, detalhando sua estrutura, os tipos de perguntas formuladas e o objetivo de cada uma delas.

#### **4.2.3 Instrumento de pesquisa**

O instrumento utilizado para coleta de dados da pesquisa foi a entrevista. De acordo com Gil (2009), as entrevistas são importantes instrumentos para coletar dados de natureza qualitativa, tendo como base a experiência de pessoas ligadas diretamente ao problema pesquisado, cujas informações possibilitarão analisar e atribuir significados ao contexto analisado.

A elaboração da entrevista seguiu a característica de sondagem de opinião, ou seja, foi elaborada mediante um questionário totalmente estruturado no qual as respostas dos participantes estão condicionadas às perguntas elaboradas pelo entrevistador (Minayo, 2009). Com base nessa assertiva, foram elaboradas 14 perguntas que inicialmente foram divididas em 3 categorias. A primeira categoria composta por 4 perguntas teve como foco a política das avaliações externas. A segunda categoria, com outras 4 perguntas, concentrou-se na educação especial no contexto das avaliações externas. Na terceira e última categoria, composta por 6

perguntas, discute-se sobre as condições de participação dos alunos da educação especial nas avaliações externas. Após transcrição para a análise dos dados, essas categorias deram origem a outras 6 subcategorias que são mencionadas adiante no Quadro 5.1. O Apêndice B apresenta a entrevista aplicada aos profissionais participantes da pesquisa.

Na próxima seção, é abordada a aplicação da entrevista detalhando os objetivos dessa etapa da pesquisa e a importância desse instrumento para analisar as percepções dos profissionais em relação ao tema investigado.

#### 4.2.4 Entrevistas

As entrevistas constituíram o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa, por permitirem acessar percepções, experiências e interpretações dos sujeitos diretamente envolvidos no processo avaliativo. Trata-se de uma técnica amplamente utilizada em estudos qualitativos, pois possibilita compreender significados atribuídos pelos participantes a situações vivenciadas, conforme destacam Lüdke e André (1986) e Minayo (2009). No contexto desta investigação, as entrevistas foram essenciais para captar nuances do cotidiano escolar e das dinâmicas institucionais que não emergem apenas da análise documental, oferecendo uma visão aprofundada sobre como se efetiva a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas somativas do SIMAVE. A seguir, são apresentados os procedimentos adotados na condução das entrevistas, bem como os aspectos éticos e operacionais que nortearam sua realização.

As entrevistas foram realizadas via *Google Meet* e previamente agendadas mediante disponibilidade do entrevistado via contato telefônico.

Segundo Minayo (2009) algumas considerações práticas devem ser levadas em conta em qualquer situação de interação empírica sobretudo na formalidade de uma entrevista seja ela estruturada, semiestruturada ou não estruturada.

Seguindo a orientação apresentada pela autora, o processo de entrevista foi organizado em etapas sucessivas. A primeira fase consistiu no convite e na apresentação da pesquisa aos participantes. Inicialmente, realizou-se um contato telefônico para informar sobre o estudo e sondar o interesse em participar. Em seguida, o convite foi formalizado por e-mail, acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constavam a proposta da pesquisa, a instituição vinculada e as garantias éticas. Os participantes, após leitura e concordância, retornaram o documento assinado, oficializando sua participação.

O segundo momento correspondeu à conversa inicial, etapa fundamental para estabelecer vínculo entre pesquisador e entrevistado e criar um ambiente de confiança. Nessa fase, ambos se apresentaram, compartilharam brevemente suas experiências e esclareceram expectativas em relação ao encontro. Foi solicitada a autorização para gravação da entrevista, conforme previsto nos procedimentos éticos, e o pesquisador apresentou o tema da investigação, os motivos que o levaram à escolha do objeto de estudo e a justificativa da seleção daquele participante, reiterando o compromisso com o anonimato e o sigilo de todas as informações fornecidas.

Por fim, deu-se início à realização da entrevista propriamente dita. Após a conversa inicial e autorização para gravação, o pesquisador passou à formulação das perguntas previstas no roteiro semiestruturado, conduzindo o diálogo de forma aberta e respeitosa. Cada entrevista teve duração média de 1h30min, permitindo aprofundar aspectos relevantes para a compreensão da participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas somativas do SIMAVE.

As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal instrumento de coleta de dados desta pesquisa, por permitirem acessar percepções, experiências e interpretações dos sujeitos diretamente envolvidos com o fenômeno investigado. Conforme destaca Gil (2009), a entrevista é especialmente relevante em estudos qualitativos, pois possibilita obter informações de pessoas que vivenciam de perto o problema de pesquisa e cujos relatos contribuem significativamente para a compreensão e atribuição de sentido ao contexto analisado. Alinhada a essa perspectiva, esta investigação realizou cinco entrevistas com profissionais que, em diferentes níveis de atuação, participam ou acompanham os processos relacionados à aplicação das avaliações externas somativas do SIMAVE e ao atendimento dos Alunos Público da Educação Especial.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro, apresentado nos apêndices deste trabalho. Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, seguindo as orientações metodológicas de Manzini (2008), assegurando fidelidade às falas e rigor no tratamento das informações.

As informações produzidas na etapa das entrevistas constituíram base essencial para alcançar os objetivos específicos da pesquisa, especialmente no que se refere à análise das percepções dos profissionais sobre a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações somativas do SIMAVE. Os resultados obtidos serão discutidos de forma aprofundada nas seções analíticas subsequentes.

Para fins de organização do *corpus* e preservação da identidade dos participantes, os entrevistados foram identificados por códigos alfanuméricos (E1-E5), conforme sua função na

unidade escolar. O entrevistado E1 corresponde ao Gestor Escolar; E2 e E3 referem-se a profissionais que atuam diretamente no contexto da escola e acompanham o cotidiano pedagógico das turmas; e E4 e E5 correspondem a profissionais vinculados ao apoio/atendimento aos Alunos Público da Educação Especial, cuja atuação se articula às demandas de inclusão e às condições concretas de participação desse público nas avaliações externas.

Após a realização das entrevistas, o material foi transcrito e sistematizado por categorias temáticas previamente definidas no roteiro, permitindo a construção de eixos analíticos articulados aos objetivos do estudo. Esse procedimento possibilitou identificar convergências, tensões e recorrências nas falas dos participantes, subsidiando a análise interpretativa apresentada na seção seguinte e contribuindo para a fundamentação da proposta de intervenção materializada no Produto Educacional.

## 5 TENSÕES ENTRE AVALIAÇÃO EXTERNA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, são analisados e discutidos os dados produzidos a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, tomando como foco a relação entre as avaliações externas e a efetividade das práticas inclusivas na escola investigada. A seção foi organizada em eixos temáticos que emergiram do material empírico e foram interpretados à luz da literatura especializada, buscando compreender como as políticas de avaliação em larga escala repercutem no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à escolarização dos Alunos Público da Educação Especial (APEE).

Ao considerar o SIMAVE como política pública estruturante do monitoramento educacional em Minas Gerais, observa-se que o discurso institucional frequentemente atribui às avaliações externas um papel diagnóstico, capaz de orientar intervenções pedagógicas e contribuir para a melhoria da aprendizagem. Entretanto, como apontam Bauer, Gatti e Tavares (2013), as avaliações em larga escala não operam apenas como ferramentas técnicas, mas também como dispositivos que influenciam a organização escolar, a gestão pedagógica e a responsabilização dos sujeitos, podendo produzir efeitos ambíguos no interior das instituições.

Nessa direção, Freitas (2012) problematiza o avanço de políticas orientadas por resultados e metas, destacando que a centralidade dos indicadores tende a reforçar processos de controle, pressão por desempenho e intensificação do trabalho docente.

Além disso, embora o potencial diagnóstico seja frequentemente destacado, o uso pedagógico efetivo dos dados enfrenta limites concretos nas escolas, sobretudo quando não há condições institucionais para promover leitura crítica dos resultados e planejamento coletivo. Lockman e Machado (2018) ressaltam que a apropriação dos dados requer mediação formativa e reorganização do trabalho pedagógico, caso contrário, os resultados podem ser reduzidos à lógica de cobrança e ranqueamento. Nesse sentido, Mantoan (2023) contribui ao evidenciar que a avaliação externa pode gerar mudanças no cotidiano escolar que nem sempre se convertem em avanços formativos, podendo induzir práticas mais defensivas do que pedagógicas.

Dessa forma, esta seção busca evidenciar as tensões que atravessam a interface entre avaliação externa e inclusão: ao mesmo tempo em que os participantes reconhecem a relevância técnica das avaliações como instrumentos de leitura do cenário escolar, também apontam limites estruturais e pedagógicos que fragilizam sua contribuição para práticas realmente inclusivas. Tais tensões tornam-se ainda mais expressivas quando se considera que a inclusão escolar, como defendem Bragagnolo (2018) e Mantoan (2023), não se reduz à matrícula ou à permanência física do estudante na escola, mas implica reorganização curricular, práticas

pedagógicas equitativas e compromisso institucional com a aprendizagem de todos. Assim, é necessário refletir criticamente sobre como as avaliações externas têm dialogado com os princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva (Mendes; Segabinazzi, 2018).

Esses limites aparecem, por exemplo, na insuficiência de adaptações e mediações para a participação dos APEE, na tendência à responsabilização dos docentes pelos resultados, na adoção de práticas defensivas diante da pressão por desempenho e no risco de redução da inclusão à dimensão da socialização, sem correspondência efetiva no avanço da aprendizagem. Tal cenário reforça a compreensão de que a avaliação é sempre atravessada por dimensões políticas e sociais, não podendo ser compreendida como instrumento neutro (Luckesi, 2018). Ao mesmo tempo, convoca a escola a reafirmar sua função social vinculada ao direito ao conhecimento, especialmente quando se trata de grupos historicamente marginalizados, como os estudantes Público da Educação Especial (Mendes; Segabinazzi, 2018).

Para fins analíticos, os resultados foram organizados em seis categorias principais, conforme quadro a seguir:

Quadro 10 - Categoria e subcategorias da análise de dados

| <b>Eixo</b> | <b>Tema central</b>                                                                                | <b>Síntese analítica</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1</b>    | Avaliações externas: potencial diagnóstico e limites estruturais                                   | Discute o potencial diagnóstico atribuído às avaliações externas, especialmente no que se refere à produção de dados sobre aprendizagem e desempenho escolar. Problematisa, contudo, os limites estruturais desses instrumentos, sobretudo quanto à efetiva utilização pedagógica dos resultados no cotidiano escolar.             |
| <b>2</b>    | Inclusão escolar: direito legal e limites da efetividade pedagógica                                | Analisa a inclusão escolar como um direito assegurado legalmente, evidenciando as tensões entre a normativa e a realidade escolar. Destaca dificuldades relacionadas às condições de trabalho docente, à ausência de suporte pedagógico especializado e às fragilidades institucionais que impactam a concretização desse direito. |
| <b>3</b>    | Socialização × aprendizagem: centralidade da convivência e esvaziamento do direito ao conhecimento | Aprofunda a tensão entre socialização e aprendizagem, evidenciando que a convivência social frequentemente é utilizada como justificativa para a permanência dos APEE na escola, em detrimento da garantia efetiva do acesso ao conhecimento e à aprendizagem curricular.                                                          |
| <b>4</b>    | Professor de Apoio: vínculo, permanência e fragilidades da política                                | Examina o papel do Professor de Apoio, reconhecendo sua importância para o estabelecimento de vínculos, mediação pedagógica e permanência dos estudantes. Aponta, entretanto, fragilidades no desenho e na execução dessa política, relacionadas à formação, às condições de trabalho e à definição de atribuições.                |
| <b>5</b>    | Participação dos APEE nas avaliações externas: padronização e exclusão simbólica                   | Analisa a participação dos APEE nas avaliações externas, discutindo como a lógica da padronização pode produzir formas de exclusão simbólica, mesmo quando a matrícula e a presença física são formalmente asseguradas, evidenciando tensões entre equidade e comparabilidade dos resultados.                                      |

|   |                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | Impacto das avaliações externas: performatividade, responsabilização e práticas pedagógicas | Discute os impactos das avaliações externas nos resultados escolares e nas práticas pedagógicas, evidenciando processos de performatividade, responsabilização e gestão do trabalho orientada por metas e indicadores, conforme problematizado por Freitas (2012) no debate sobre regulação da escola por resultados. |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração própria (2026).

Assim, a análise aqui desenvolvida pretende contribuir para a compreensão crítica das avaliações externas no contexto da Educação Especial, destacando que a efetivação da inclusão não pode ser reduzida ao acesso formal à escola, mas deve ser sustentada pela construção de condições pedagógicas reais que assegurem aprendizagem, participação e desenvolvimento (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023). Ao evidenciar os desafios relatados pelos sujeitos da pesquisa, busca-se também indicar a necessidade de políticas educacionais que articulem avaliação e inclusão de modo coerente, evitando que instrumentos centrados na mensuração e no controle enfraqueçam o compromisso social da escola com a formação plena e com a democratização do direito à educação (Mendes; Segabinazzi, 2018).

### 5.1 Avaliações externas: potencial diagnóstico e limites estruturais do modelo

Esta categoria expressa o modo como os entrevistados percebem as avaliações externas, evidenciando o potencial diagnóstico do instrumento; a influência desse no planejamento pedagógico, bem como as fragilidades das avaliações no que refere-se ao descompasso entre o instrumento avaliativo e o processo real de ensino e também da fragilidade do retorno institucional e uso pedagógico dos resultados.

Percebe-se que, no contexto escolar investigado, as avaliações externas são compreendidas como instrumentos relevantes no âmbito da política educacional, sobretudo por sistematizarem dados e indicarem possibilidades de leitura do desempenho dos estudantes. Entretanto, os sentidos atribuídos a esses resultados e as formas de utilização no cotidiano pedagógico revelam contradições e limites que precisam ser analisados com maior profundidade.

A análise comparativa das entrevistas evidencia uma convergência significativa entre os sujeitos no reconhecimento das avaliações externas como instrumentos dotados de potencial diagnóstico, sobretudo por produzirem informações sistematizadas sobre o desempenho dos estudantes e por possibilitarem, em alguma medida, a identificação de fragilidades e lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva dos entrevistados, essas avaliações oferecem

dados que podem subsidiar a leitura do cenário escolar, apontando níveis de aprendizagem e indicando, ainda que de forma indireta, possibilidades de reorganização do trabalho pedagógico. Essa compreensão aparece com nitidez na fala do entrevistado E1, ao afirmar que, *“através dos resultados dessas avaliações, ela fornece uma série de dados que serão importantes para que você trabalhe de várias formas com aquele aluno”* (E1).

O caráter diagnóstico também é associado à possibilidade de direcionar intervenções pedagógicas mais focalizadas. E1 explicita que, do ponto de vista positivo, *“os resultados vão fornecer informações pra gente poder fazer as intervenções necessárias”* (E1), reforçando que a avaliação não deve ser reduzida a um procedimento burocrático: *“se você fazer avaliação só por fazer, eu não... aí eu já não acredito”* (E1). Para outra participante, essa função se manifesta quando os resultados permitem aos professores *“visualizar quem tá no intermediário, quem tá no adequado, quem tá no recomendado”* (E2), possibilitando *“detectar”* o que os alunos conseguiram ou não contemplar em determinadas habilidades (E2). Em sentido semelhante, E5 reconhece que as avaliações *“ajudam a produzir diagnósticos amplos, comparáveis e periódicos”* e que *“apresentam quais habilidades os alunos têm mais dificuldade”* (E5), o que sustenta a ideia de que seus resultados poderiam alimentar ações pedagógicas mais estratégicas.

A avaliação não se limita à mensuração de resultados, mas deve contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem, permitindo identificar dificuldades, orientar intervenções e promover melhorias no ensino. Luckesi (2011) destaca que a avaliação, quando concebida em uma perspectiva formativa e diagnóstica, constitui-se como um instrumento de mediação pedagógica, voltado para a inclusão e para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, e não apenas para classificação ou controle.

Entretanto, quando transposta para o campo das avaliações externas em larga escala, essa função diagnóstica encontra limites estruturais importantes. Freitas (2012) problematiza que, no contexto das políticas educacionais contemporâneas, as avaliações externas tendem a assumir predominantemente uma lógica regulatória, vinculada à responsabilização e ao monitoramento de resultados, o que pode reduzir sua potencialidade pedagógica. Nesse cenário, os dados produzidos pelas avaliações nem sempre retornam à escola de forma acessível, contextualizada e útil para a reorganização das práticas pedagógicas, configurando um distanciamento entre a produção das informações e sua apropriação pelos profissionais da educação.

Além disso, autores como Brooke e Cunha (2011) ressaltam que a utilização pedagógica dos resultados depende de condições institucionais específicas, como formação dos professores

para leitura dos dados, tempo para análise coletiva e suporte da gestão escolar, elementos que nem sempre estão presentes na realidade das escolas públicas. Quando essas condições não são garantidas, o potencial diagnóstico das avaliações externas tende a se enfraquecer, sendo substituído por usos mais administrativos ou burocráticos dos resultados.

No caso dos Alunos Público da Educação Especial, essa limitação torna-se ainda mais evidente, uma vez que a padronização dos instrumentos avaliativos pode dificultar a produção de informações que reflitam de forma fidedigna os processos de aprendizagem desses estudantes. Assim, embora as avaliações externas sejam frequentemente justificadas pelo argumento de sua função diagnóstica, a efetivação dessa função depende de condições pedagógicas, institucionais e políticas que nem sempre se concretizam no cotidiano escolar, como evidenciam as percepções dos participantes desta pesquisa.

Ainda nessa direção, E3 destaca que as avaliações externas podem apoiar o planejamento docente ao permitirem a identificação de *“pontos fracos da turma e reavaliar seu planejamento”* (E3). Já E4 reconhece a relevância do instrumento como forma de monitoramento do trabalho escolar, afirmando que se trata de uma maneira *“do governo monitorar... o trabalho em loco”* (E4). Desse conjunto de falas, depreende-se que, para os entrevistados, as avaliações externas são percebidas como ferramentas que organizam informações sobre a escola e poderiam orientar intervenções e decisões pedagógicas, sobretudo por tornarem visíveis dificuldades e defasagens: *“na hora que você pega o resultado ali, ele te fala qual é o aluno que tá em defasagem”* (E1).

Em síntese, as falas de E1 a E5 revelam que as avaliações externas são percebidas como mecanismos capazes de oferecer diagnósticos e subsidiar o planejamento pedagógico, especialmente por evidenciar defasagens e habilidades não consolidadas. Todavia, o potencial atribuído às avaliações entra em tensão com limites estruturais do modelo, como o estreitamento curricular, o desalinhamento entre conteúdos avaliados e o cotidiano escolar, e a insuficiência de retorno e acompanhamento pós-avaliação, o que compromete a materialização de seu caráter formativo no interior da escola.

Os resultados das avaliações externas podem constituir um importante recurso para a organização do trabalho pedagógico, desde que apropriados de forma crítica e contextualizada pelos professores. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de diagnóstico que subsidia a tomada de decisões pedagógicas, permitindo ao docente reorganizar estratégias de ensino a partir das necessidades identificadas nos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, os dados avaliativos podem contribuir para o

planejamento ao indicar habilidades ainda não consolidadas, lacunas no percurso formativo dos estudantes e possibilidades de intervenção pedagógica.

Contudo, quando se trata das avaliações externas em larga escala, diversos autores apontam limites para essa utilização pedagógica. Freitas (2012) argumenta que, no contexto das políticas educacionais orientadas por resultados, as avaliações tendem a induzir práticas pedagógicas voltadas para o cumprimento de metas e indicadores, deslocando o planejamento docente para uma lógica de treinamento para testes. Esse processo, denominado pelo autor como performatividade, pode reduzir a autonomia pedagógica dos professores, uma vez que o planejamento passa a ser orientado por descritores e matrizes avaliativas, e não necessariamente pelas necessidades reais de aprendizagem dos estudantes.

Brooke e Cunha (2011) também destacam que a utilização dos resultados das avaliações externas no planejamento pedagógico depende de condições institucionais que nem sempre estão presentes nas escolas, como formação específica para leitura e interpretação dos dados, tempo coletivo de análise e suporte técnico da gestão. Sem essas condições, os resultados tendem a ser utilizados de forma superficial ou meramente administrativa, sem promover mudanças significativas nas práticas docentes.

No contexto da Educação Especial, essas limitações tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que os dados produzidos pelas avaliações externas nem sempre refletem as especificidades dos processos de aprendizagem dos Alunos Público da Educação Especial. A padronização dos instrumentos avaliativos pode gerar informações pouco sensíveis às trajetórias individuais, dificultando sua utilização para o planejamento pedagógico inclusivo.

Entretanto, embora o potencial diagnóstico seja amplamente reconhecido, os discursos também sinalizam limites estruturais que fragilizam a efetividade pedagógica dessas avaliações. Um primeiro limite refere-se ao descompasso entre o instrumento avaliativo e o processo real de ensino. E2 observa que, muitas vezes, *“o conteúdo... não é apropriado para aquele ano”* e que, com frequência, *“são conteúdos que não foram ainda trabalhados e aí chega na hora da prova... os alunos acabam sendo prejudicados”* (E2). Além disso, E5 chama atenção para um efeito recorrente das avaliações externas sobre a dinâmica curricular: *“no ponto negativo... o currículo é estreitado para focar na prova e os demais conteúdos e a rotina escolar ficam prejudicados”* (E5). Essas observações evidenciam que, embora haja reconhecimento da função diagnóstica, o modo como a avaliação é operacionalizada tende a produzir efeitos que não se restringem à mensuração, interferindo na organização do trabalho pedagógico e na própria seleção do que é ensinado.

As avaliações externas em larga escala operam a partir de matrizes de referência e descritores previamente definidos, que nem sempre dialogam com as especificidades dos contextos escolares, das trajetórias dos estudantes e das condições concretas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Freitas (2012) problematiza que os sistemas avaliativos tendem a produzir uma regulação do trabalho pedagógico baseada em indicadores, deslocando o foco do processo educativo para a mensuração de resultados, o que pode gerar distorções entre o que é ensinado, o que é aprendido e o que é avaliado.

Souza (2018) também ressalta que a lógica da padronização, característica das avaliações em larga escala, pode desconsiderar a heterogeneidade presente nas salas de aula, especialmente quando se trata da participação de estudantes Público da Educação Especial. Ao estabelecer critérios uniformes de avaliação para sujeitos com trajetórias e necessidades distintas, corre-se o risco de produzir diagnósticos pouco sensíveis à realidade da aprendizagem, reforçando desigualdades e invisibilizando processos formativos que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos pelos testes.

Nessa perspectiva, Luckesi (2011) destaca que a avaliação só cumpre sua função pedagógica quando está articulada ao processo de ensino e aprendizagem, permitindo compreender o desenvolvimento do estudante em sua singularidade. Quando a avaliação se distancia do percurso formativo real, ela perde seu caráter diagnóstico e passa a assumir uma função classificatória ou regulatória, o que compromete sua contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

No contexto da Educação Especial, esse descompasso tende a se intensificar, uma vez que os instrumentos padronizados dificilmente contemplam as adaptações pedagógicas, os ritmos diferenciados de aprendizagem e as estratégias individualizadas frequentemente utilizadas pelos professores. Assim, ainda que as avaliações externas sejam justificadas pela produção de informações sobre a qualidade educacional, sua capacidade de refletir o processo real de ensino mostra-se limitada quando não considera as condições concretas em que a aprendizagem ocorre, como evidenciado nas experiências relatadas pelos participantes desta pesquisa.

Outro limite estrutural recorrente diz respeito à fragilidade do retorno institucional e do uso pedagógico dos resultados, o que reforça a percepção de que o modelo se sustenta mais pela aplicação do que pelo acompanhamento formativo. E4 sintetiza essa crítica ao afirmar: “*vem a prova, cobra-se a prova, mas e depois? (...) o monitoramento é feito com a prova, mas e o resultado?*” (E4). Assim, os dados produzidos pela avaliação, embora reconhecidos como relevantes, nem sempre se convertem em devolutivas consistentes e em ações sistemáticas de

melhoria, o que enfraquece a dimensão pedagógica que os próprios entrevistados atribuem ao instrumento.

Dessa forma, Freitas (2012) problematiza que, no âmbito das políticas educacionais orientadas por resultados, o retorno institucional das avaliações tende a assumir um caráter mais administrativo do que pedagógico, priorizando indicadores, rankings e metas de desempenho, em detrimento da reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, os dados produzidos pelas avaliações externas podem contribuir mais para a regulação do sistema educacional do que para a transformação das práticas pedagógicas no interior das escolas.

Essa fragilidade é tensionada por limites estruturais do próprio modelo avaliativo, especialmente o estreitamento curricular e o distanciamento entre o conteúdo das provas e a realidade pedagógica vivenciada pelas escolas. As falas dos entrevistados indicam que, ao assumir centralidade no monitoramento do sistema educacional, a avaliação externa passa a reorganizar o trabalho escolar em função do que é mensurável, deslocando o foco do processo formativo para os resultados quantitativos. Esse movimento aparece quando os sujeitos relatam que o currículo e o planejamento passam a ser condicionados pelas exigências da prova. Como aponta E2, *“os alunos acabam sendo prejudicados porque tem conteúdo que não foi trabalhado ainda”* (E2). De forma convergente, E5 observa que um dos principais efeitos negativos das avaliações externas é que *“o currículo é estreitado para focar na prova e os demais conteúdos e a rotina escolar ficam prejudicados”* (E5), evidenciando que a avaliação ultrapassa a função diagnóstica e passa a interferir diretamente na organização do ensino.

Essa constatação empírica dialoga diretamente com as críticas formuladas por Freitas (2012) ao analisar a lógica da performatividade avaliativa, segundo a qual a avaliação em larga escala deixa de ser um instrumento a serviço da aprendizagem e passa a operar como mecanismo de controle e responsabilização. Nessa perspectiva, o desempenho mensurável torna-se o principal referencial de qualidade, induzindo práticas pedagógicas defensivas e focalizadas no treinamento para a prova. Tal lógica é explicitada nas falas dos entrevistados quando relatam que a avaliação *“cobra”* determinados conteúdos, sem considerar o percurso formativo real da escola. E4 sintetiza essa crítica ao afirmar que *“na maioria dos anos, pouco retorno nós tivemos em relação dos resultados (...) o monitoramento é feito com a prova, mas e o resultado?”* (E4), sinalizando que a centralidade da avaliação se esgota na aplicação, sem garantir retorno pedagógico consistente.

Sousa (2018) também problematiza esse processo ao afirmar que a padronização inerente às avaliações externas tende a simplificar a complexidade do trabalho pedagógico, reduzindo a diversidade de trajetórias escolares a indicadores uniformes de desempenho. Essa

crítica se confirma nos relatos dos entrevistados ao apontarem que os resultados, embora ricos em dados, não dialogam com as especificidades do contexto escolar. E1 expressa essa percepção ao afirmar que *“a gente tem feito muitas avaliações e os dados não são analisados”* e que, quando isso ocorre, *“essas avaliações não têm sentido”* (E1). Ainda segundo a entrevistada, há uma lacuna entre a produção dos dados e sua utilização pedagógica, pois *“as coisas chegam pra gente executar, mas ninguém é capacitado antes”* (E1), o que reforça o distanciamento entre avaliação e prática pedagógica.

Do ponto de vista conceitual, essa tensão afasta-se da compreensão de avaliação defendida por Luckesi (2018), para quem avaliar implica diagnosticar para intervir, com vistas à melhoria do processo educativo. Quando a avaliação se restringe à mensuração e à classificação, perde-se seu caráter formativo e inclusivo, transformando-se em instrumento seletivo e regulador. As falas dos entrevistados revelam essa percepção ao reconhecerem que, embora os resultados possam indicar defasagens e dificuldades, sua apropriação pedagógica é limitada. Como afirma E1, *“se você tem um resultado e você não analisa esses resultados, então essas avaliações não têm sentido”* (E1), evidenciando que o problema não reside apenas na existência da avaliação, mas na forma como ela é operacionalizada e utilizada pelo sistema.

Além disso, conforme apontam Bragagnolo (2017) e Witeze (2016), a centralidade das avaliações padronizadas tende a reforçar desigualdades já existentes no interior da escola, sobretudo quando desconsidera a heterogeneidade dos sujeitos e dos contextos. Ainda que este eixo se concentre na dimensão geral do modelo avaliativo, as falas analisadas já antecipam tensões que se aprofundam quando se observa a participação dos alunos público da Educação Especial, uma vez que a padronização e o foco no desempenho mensurável se mostram particularmente incompatíveis com a diversidade de ritmos, objetivos e formas de aprendizagem presentes na escola.

Dessa forma, os dados empíricos corroboram as análises teóricas mobilizadas na dissertação ao evidenciar que as avaliações externas, embora reconhecidas como instrumentos com potencial diagnóstico, operam dentro de um modelo que induz práticas pedagógicas orientadas pela performatividade e pelo estreitamento curricular. A contradição entre o discurso de melhoria da qualidade educacional e os efeitos concretos do modelo avaliativo emerge como um dos principais desafios para a construção de uma avaliação que seja, de fato, formativa, contextualizada e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

As avaliações externas são reconhecidas pelos entrevistados como tecnicamente relevantes, sobretudo por sua capacidade de produzir dados sistematizados e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes e das escolas. Esse reconhecimento aparece quando E5 destaca

que elas “*ajudam a produzir diagnósticos amplos, comparáveis e periódicos*” e indicam “*quais habilidades os alunos têm mais dificuldade*” (E5). Também E1 ressalta que os resultados “*vai auxiliar o professor a direcionar a sua estratégia em sala de aula, a focar no que ele realmente precisa trabalhar*” (E1), evidenciando que o instrumento avaliativo, em si, é compreendido como legítimo e necessário no âmbito da política educacional.

Essa percepção compreende os sistemas de avaliação em larga escala como ferramentas importantes para o monitoramento das políticas públicas educacionais e para a produção de diagnósticos em nível sistêmico. Brooke e Cunha (2011) destacam que essas avaliações possibilitam identificar padrões de desempenho, desigualdades educacionais e lacunas de aprendizagem que dificilmente seriam observadas apenas por meio das avaliações internas realizadas pelas escolas, contribuindo para a formulação de políticas e programas educacionais.

Assim, o reconhecimento da relevância técnica das avaliações externas pelos participantes evidencia uma compreensão de que esses instrumentos podem contribuir para a análise do desempenho educacional e para a identificação de necessidades pedagógicas. Contudo, como também demonstrado nas falas, esse potencial encontra limites quando não há condições institucionais adequadas para sua apropriação pedagógica, especialmente no contexto da Educação Especial, em que a padronização dos instrumentos nem sempre permite captar as especificidades dos processos de aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, essa relevância técnica não se converte, necessariamente, em efetividade pedagógica, sobretudo quando as avaliações se encontram dissociadas do contexto escolar e de um acompanhamento formativo sistemático. As falas dos entrevistados revelam que os dados produzidos raramente retornam à escola de forma inteligível e orientadora, o que compromete sua apropriação pedagógica. E1 é enfática ao afirmar que “*tem muita avaliação, a gente faz várias, mas eu ainda acho que a gente peca muito nas análises*” (E1). De modo semelhante, E4 problematiza a ausência do pós-avaliação ao questionar: “*mas a implementação do pós-avaliação, eu vejo isso pouco na linha de frente, que são as escolas*” (E4), indicando que o processo avaliativo se encerra na aplicação, sem garantir espaços de reflexão, planejamento e intervenção.

Essa fragilização pedagógica também se manifesta na falta de formação específica para análise dos resultados. Segundo E1, “*não sei como que isso poderia ser feito, mas as supervisoras precisariam de ser mais capacitadas para acompanhar de perto as avaliações, receber os resultados, analisar e sentar com seus professores novamente para poder fazer os planejamentos*” (E1), o que evidencia um modelo avaliativo que responsabiliza a escola pelos resultados, mas não assegura condições formativas para o uso qualificado dos dados. Tal

dinâmica confirma as críticas de Freitas (2012), ao apontar que as avaliações em larga escala tendem a operar mais como mecanismos de controle do que como instrumentos a serviço da aprendizagem, reforçando uma lógica de performatividade que esvazia o sentido formativo da avaliação.

Do ponto de vista conceitual, essa realidade distancia-se da compreensão de avaliação defendida por Luckesi (2018), para quem avaliar implica diagnosticar para intervir, com vistas à melhoria do processo educativo. Quando os resultados não são contextualizados, discutidos coletivamente e articulados ao planejamento pedagógico, a avaliação perde sua função diagnóstica e passa a cumprir predominantemente um papel classificatório e regulador. As falas dos entrevistados corroboram essa análise ao evidenciarem que, embora reconheçam a importância técnica das avaliações externas, percebem que o modelo vigente dificulta sua apropriação pedagógica, justamente por não considerar as especificidades da escola e por não investir no acompanhamento formativo necessário para transformar dados em ações educativas.

No contexto da Educação Especial, essa fragilidade tende a ser ainda mais significativa, uma vez que os dados gerais das avaliações externas nem sempre permitem identificar as necessidades específicas dos Alunos Público da Educação Especial ou orientar intervenções pedagógicas adequadas. Assim, a ausência de retorno institucional consistente e de mediação pedagógica no uso dos resultados contribui para o enfraquecimento do potencial diagnóstico das avaliações externas, como também evidenciado nas experiências relatadas pelos participantes desta pesquisa.

Assim, os dados empíricos indicam que as avaliações externas, ainda que legitimadas enquanto instrumentos técnicos de monitoramento do sistema, encontram-se pedagogicamente fragilizadas quando desconectadas do contexto escolar e de processos formativos contínuos. Essa fragilidade compromete sua capacidade de contribuir efetivamente para a melhoria da aprendizagem e reforça a necessidade de repensar o lugar da avaliação externa no interior das práticas pedagógicas, tema que se articula diretamente aos desafios analisados nos eixos subsequentes da dissertação.

## **5.2 Inclusão escolar: direito legal e limites da efetividade pedagógica**

Esta categoria aborda a inclusão escolar como direito legal, problematizando sua concretização em contextos marcados por condições de trabalho e suporte pedagógico insuficientes.

A análise das entrevistas evidencia que a inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial é amplamente reconhecida pelos sujeitos como um direito legal e socialmente legitimado, constituindo-se como princípio que orienta, ao menos no plano normativo, o ingresso e a permanência desses alunos na escola regular. Esse entendimento aparece de forma explícita nas falas, especialmente quando E4 afirma que *“essa inserção, essa inclusão é um direito do aluno. Então assim, eles têm que ser inseridos porque eles são cidadãos como eu, como você”* (E4). A inclusão, portanto, não é representada como um favor ou concessão institucional, mas como uma obrigação do Estado e das redes de ensino, vinculada ao reconhecimento da cidadania e à garantia de direitos.

No âmbito das políticas inclusivas, documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidam o entendimento de que o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial devem ocorrer no ensino comum, com a oferta de recursos, serviços e apoios necessários para garantir sua escolarização. Essa concepção também se articula aos princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, que estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis, sem discriminação e com igualdade de oportunidades.

Do ponto de vista teórico, autores como Mantoan (2015) defendem que a inclusão escolar não deve ser compreendida apenas como presença física do estudante na escola regular, mas como garantia de participação efetiva e acesso ao conhecimento, implicando transformações nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas concepções de ensino. Mendes (2010) reforça que a inclusão constitui um direito social e educacional que exige condições estruturais e pedagógicas para sua concretização, não se restringindo à matrícula ou à permanência formal no espaço escolar.

Entretanto, ao mesmo tempo em que afirmam a inclusão como dever e princípio, os entrevistados problematizam os limites concretos de sua efetivação pedagógica, revelando tensões entre a inclusão formal, assegurada pela matrícula e pela presença física na escola, e a inclusão substantiva, relacionada às condições reais de aprendizagem e desenvolvimento. Essa contradição é sintetizada por E2 ao afirmar: *“ao mesmo tempo que eu acho que ela inclui, ela exclui, ao mesmo tempo a gente tá preparada e a gente não tá preparada”* (E2). A fala evidencia que, embora o acesso seja garantido, a escola nem sempre dispõe de estrutura, formação e condições pedagógicas suficientes para assegurar que a participação se traduza em aprendizagem.

Nesse mesmo sentido, E4 ressalta que a inclusão não pode ser compreendida como simples inserção do estudante no espaço escolar, pois *“não é só colocar na escola, não é albergar... não é favor que o sistema tá fazendo, é uma obrigação”* (E4). Ao empregar essa expressão, a entrevistada reforça que a escola regular deve ser espaço de escolarização e construção de conhecimento, e não apenas de acolhimento e permanência. A crítica se aprofunda quando E4 questiona se, em determinados casos, *“será que tá sendo incluso mesmo essa criança, esse cidadão?”* (E4), indicando que a presença física pode coexistir com processos de exclusão no interior da própria escola, especialmente quando não há condições pedagógicas adequadas.

Mendes (2010) destaca que a implementação da educação inclusiva exige mudanças profundas nas práticas pedagógicas, na formação docente, na organização curricular e na disponibilização de recursos e apoios especializados, elementos que nem sempre são garantidos pelas políticas públicas. Quando essas condições não estão presentes, a inclusão tende a se restringir ao acesso físico à escola, sem assegurar plenamente o direito à aprendizagem.

Mantoan (2015) também argumenta que a inclusão implica uma transformação no modo de compreender o ensino e a aprendizagem, exigindo que a escola se reorganize para atender à diversidade dos estudantes. No entanto, a autora ressalta que muitas instituições educacionais ainda operam sob modelos pedagógicos homogêneos, centrados em padrões de normalidade, o que dificulta a construção de práticas efetivamente inclusivas. Essa contradição entre o princípio da diversidade e a estrutura tradicional da escola contribui para a produção de tensões no cotidiano pedagógico.

Kassar (2011) acrescenta que os desafios da inclusão estão diretamente relacionados às condições concretas de trabalho docente, incluindo número elevado de estudantes por turma, ausência de formação específica, escassez de recursos pedagógicos e fragilidade das políticas de apoio institucional. Tais fatores impactam a capacidade da escola de desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes público da Educação Especial, produzindo situações em que a inclusão ocorre formalmente, mas com limitações no acesso ao conhecimento escolar.

Nesse contexto, a literatura aponta que a garantia da matrícula e da permanência não é suficiente para assegurar o direito à educação inclusiva, sendo necessário considerar a qualidade das interações pedagógicas, as estratégias de ensino e as condições institucionais que sustentam o processo educativo.

A percepção de que a inclusão precisa ser analisada para além da matrícula é também reforçada por E5, ao afirmar que *“é necessário avaliar, caso a caso, se o aluno tem condições*

*de frequentar a escola regular com suporte adequado ou se sua aprendizagem seria melhor atendida em uma escola especial”* (E5). A entrevistada acrescenta que muitos estudantes *“apresentam dificuldades para permanecer em salas com mais de vinte alunos ou para cumprir as quatro horas diárias de aula e, mesmo assim, são obrigados... a permanecer nesse formato, sem a devida adaptação”* (E5). A fala explicita como fatores estruturais (como superlotação e organização rígida do tempo escolar) limitam a efetividade da inclusão, tornando-a, em alguns casos, um processo imposto mais por exigência normativa do que por condições reais de escolarização.

Esses achados empíricos dialogam diretamente com Witeze (2016), ao evidenciar que a inclusão pode coexistir como formas sutis de exclusão, produzidas por barreiras pedagógicas, organizacionais e simbólicas no interior da escola. Bragagnolo (2017) também contribui para essa interpretação ao problematizar que a inclusão formal não garante, por si só, o direito à aprendizagem, sobretudo quando os dispositivos de apoio e as estratégias de ensino não são pensados a partir das necessidades concretas dos estudantes. Assim, os relatos dos entrevistados reforçam a compreensão de que a inclusão não deve ser analisada apenas como política de acesso, mas como construção cotidiana que exige condições materiais, pedagógicas e avaliativas para se efetivar.

Além disso, as falas evidenciam que a inclusão escolar, quando realizada sem o devido suporte, tende a deslocar o foco para dimensões como socialização e convivência, mantendo fragilizada a garantia do direito ao conhecimento, aspecto que será aprofundado no próximo eixo. Nesse ponto, a crítica apresentada por E4, ao afirmar que é preciso *“avaliar se realmente a inclusão está sendo feita... porque não é só levar pra escola, não é só colocar um professor de apoio e aí ele tá aprendendo o quê?”* (E4), evidencia a centralidade da aprendizagem como dimensão indissociável do próprio sentido da inclusão.

Dessa forma, o conjunto das entrevistas aponta que a inclusão escolar é reconhecida como direito e princípio, mas encontra limites expressivos na sua efetividade pedagógica, especialmente quando o sistema educacional se limita a assegurar a matrícula sem garantir condições estruturais e didático-pedagógicas compatíveis com a diversidade dos estudantes. Os dados analisados sustentam, portanto, a compreensão de que a inclusão, para além de sua dimensão legal, precisa ser efetivada como direito à aprendizagem, exigindo mediações institucionais e pedagógicas capazes de enfrentar as contradições identificadas no cotidiano escolar.

### 5.3 Socialização × aprendizagem: centralidade da convivência e esvaziamento do direito ao conhecimento

A terceira categoria aprofunda a tensão entre socialização e aprendizagem, destacando a recorrente centralidade da convivência como justificativa para a presença dos APEE, em detrimento da garantia do acesso ao conhecimento. Ao discorrerem sobre a inclusão escolar dos Alunos Público da Educação Especial na rede regular, os entrevistados tendem a enfatizar, de forma recorrente, a dimensão da socialização como uma das principais justificativas e benefícios associados à presença desses alunos no cotidiano escolar. A convivência com os pares, a participação em rotinas institucionais e a inserção em um espaço socialmente compartilhado aparecem como elementos centrais para sustentar a importância da inclusão, sendo frequentemente narrados como ganhos visíveis, concretos e imediatos.

Essa compreensão é evidenciada, de modo expressivo, na fala de E1, ao argumentar que a permanência da criança em um ambiente segregado implicaria perdas importantes: *“uma criança que muitas vezes ela vai ficar num ambiente onde só tem os iguais a ela, vai faltar essa socialização”* (E1). A entrevistada reforça que é justamente na interação cotidiana que se percebe evolução: *“a gente vê a evolução de quando eles entram e à medida que eles vão interagindo”* (E1), reconhecendo que *“a socialização para eles acho importantíssimo”* (E1). Nesse mesmo sentido, E1 destaca que *“é muito bom que eles estejam numa escola junto com as outras crianças”* (E1), indicando que a convivência no ambiente comum é entendida como espaço privilegiado de desenvolvimento, inclusive para os alunos sem deficiência, que passam a naturalizar a diversidade como parte da rotina escolar.

A ênfase na socialização dos Alunos Público da Educação Especial, evidenciada nas falas de E1, encontra respaldo em parte da literatura que reconhece a escola como espaço privilegiado de convivência, interação social e construção de vínculos. Mantoan (2015) destaca que a presença dos estudantes com deficiência na escola comum contribui para a construção de relações sociais mais inclusivas, possibilitando experiências de pertencimento, participação e reconhecimento da diversidade. Nessa perspectiva, a convivência no ambiente escolar representa um avanço significativo em relação a modelos historicamente segregadores, nos quais esses estudantes eram excluídos dos espaços educacionais comuns.

E2, por sua vez, reconhece que a inclusão é atravessada por contradições e por limites institucionais, mas preserva a socialização como dimensão prioritária: *“ao mesmo tempo que eu acho que ela inclui, ela exclui... ao mesmo tempo a gente tá preparada e a gente não tá preparada... eu acho superimportante essa questão da socialização dos meninos, deles estarem*

*inseridos*” (E2). Essa fala é especialmente reveladora porque admite que a escola nem sempre dispõe de condições adequadas para materializar a inclusão em sua plenitude, mas, ainda assim, sustenta sua relevância a partir da inserção e da convivência.

Nesse sentido, a literatura também problematiza que, em alguns contextos escolares, a socialização passa a ser utilizada como principal justificativa para a presença dos estudantes público da Educação Especial, em detrimento da garantia do acesso ao conhecimento escolar. Mendes (2010) alerta que a inclusão não pode se restringir à convivência ou à permanência física na escola, sendo necessário assegurar condições pedagógicas que promovam aprendizagem significativa. Quando a socialização assume centralidade sem o correspondente investimento pedagógico, corre-se o risco de produzir processos de inclusão que não garantem plenamente o direito à educação.

Em termos ainda mais explícitos, E3 desloca a centralidade da escolarização para objetivos não necessariamente vinculados à aprendizagem acadêmica, ao afirmar que *“uma criança com deficiência, seu objetivo maior na escola é desenvolver habilidade de conseguir conviver em sociedade”* (E3). Essa compreensão reforça a ideia de que, para determinados sujeitos, a escola regular é concebida como espaço de sociabilidade e desenvolvimento de competências de vida cotidiana, o que pode produzir uma redefinição do próprio sentido de *“aprender”* na escola.

Entretanto, embora a socialização seja apontada como um ganho relevante e incontornável, a análise das entrevistas evidencia que sua centralidade pode estar associada a um movimento de esvaziamento do direito ao conhecimento, uma vez que a aprendizagem acadêmica aparece, em diversos relatos, como elemento secundário, relativizado ou mesmo inviabilizado no percurso de alguns estudantes. Esse tensionamento é expresso de forma direta na fala de E4, ao afirmar: *“ainda que não aprenda cognitivamente, ele vai aprender o social, ele vai aprender a rotina escolar”* (E4). Ao detalhar esse aprendizado vinculado à rotina institucional, *“tem a hora de descer, tem a hora de ir pra biblioteca, tem a hora de permanecer na sala”* (E4), a entrevistada evidencia como a experiência escolar pode se tornar significativa em termos de organização comportamental e pertencimento, mesmo quando não há progresso cognitivo nos termos tradicionais da escola.

Nessa perspectiva, Mantoan (2015) argumenta que a educação inclusiva pressupõe a reorganização das práticas pedagógicas para atender à diversidade dos estudantes, garantindo a todos o direito ao conhecimento. Quando a escola mantém modelos homogêneos de ensino e não promove adaptações pedagógicas necessárias, os estudantes público da Educação Especial podem permanecer à margem do processo educativo, mesmo estando formalmente incluídos.

Esse fenômeno revela uma contradição entre o discurso da inclusão e as condições concretas de ensino.

Na sequência, E4 reforça a existência concreta desse cenário ao declarar: *“eu já tive alunos que cognitivamente, intelectualmente não avançou pedagogicamente, mas ela avançou no comportamental”* (E4). O relato aponta para uma realidade em que a escolarização se mantém, mas a aprendizagem escolar, entendida como apropriação de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades cognitivas e progressão curricular, não se concretiza de modo equivalente. Assim, a inclusão tende a ser sustentada por uma lógica de permanência e convivência, enquanto o direito ao conhecimento se apresenta como uma promessa nem sempre realizada, sobretudo quando faltam mediações pedagógicas e institucionais compatíveis com as necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, Kassar (2011) problematiza que, em determinados contextos, os estudantes com deficiência passam a ser vistos prioritariamente sob a ótica do cuidado e da proteção, e não como sujeitos de aprendizagem, o que contribui para a redução das expectativas pedagógicas e para a limitação do acesso ao conhecimento escolar. Essa perspectiva pode gerar processos de escolarização fragilizados, nos quais o direito à educação se restringe à convivência social, sem a correspondente garantia de desenvolvimento acadêmico.

Esse conjunto de falas permite problematizar que, na prática cotidiana, a socialização pode assumir uma dupla função: ao mesmo tempo em que representa uma conquista importante no campo da garantia de direitos, também pode operar como justificativa implícita para a baixa expectativa de aprendizagem, tornando naturalizadas trajetórias escolares que não asseguram plenamente o acesso ao conhecimento. Nessa direção, os dados empíricos dialogam com as reflexões de Witeze (2016), ao evidenciar que a inclusão pode coexistir com formas sutis de exclusão no interior da escola, especialmente quando a participação do estudante se restringe à presença física ou ao convívio, sem tradução efetiva em aprendizagem. Bragagnolo (2017) contribui para esse debate ao apontar que a inclusão formal, dissociada de condições pedagógicas concretas, tende a produzir processos de escolarização fragilizados, nos quais a matrícula e a permanência não garantem, necessariamente, o desenvolvimento acadêmico.

Além disso, é possível perceber que a centralidade da socialização está atravessada por limites institucionais que vão desde a organização escolar até a presença (ou ausência) de apoios e adaptações pedagógicas. Mesmo quando os entrevistados valorizam a inclusão, emergem indícios de que nem sempre a escola dispõe de instrumentos e condições para promover aprendizagens curriculares significativas. Nesse sentido, a permanência do estudante pode ocorrer em um cenário de esforço e acolhimento, mas sem garantias estruturadas para a

construção do conhecimento, reforçando uma inclusão que se efetiva mais como convivência do que como escolarização plena.

Essa tensão entre socialização e aprendizagem também antecipa elementos que se tornam ainda mais críticos quando a escola precisa responder às exigências de padronização e mensuração, como ocorre no contexto das avaliações externas. Ao valorizar a convivência como principal resultado, o discurso dos entrevistados revela, ainda que indiretamente, o desafio de compatibilizar processos de escolarização heterogêneos com modelos avaliativos padronizados, que tendem a operar sob parâmetros uniformes de desempenho. Desse modo, a centralidade da socialização pode ser interpretada como indicador de que a aprendizagem escolar, em muitos casos, não é assegurada em condições de equidade, aspecto que se evidencia com ainda mais força quando se analisa a participação desses estudantes nas avaliações externas e o modo como suas aprendizagens são (ou não) reconhecidas.

Do ponto de vista crítico das políticas educacionais, autores como Freitas (2012) ressaltam que o direito à educação deve ser compreendido em sua dimensão substantiva, ou seja, como direito à aprendizagem e ao acesso ao conhecimento socialmente produzido. Assim, quando a escolarização não assegura condições pedagógicas que promovam a aprendizagem, ocorre um esvaziamento do próprio sentido do direito educacional.

Assim, os dados permitem afirmar que a socialização constitui um elemento amplamente valorizado no processo inclusivo, mas sua ênfase recorrente explicita um desafio pedagógico central: garantir que a inclusão, além de promover pertencimento e convivência, assegure também o direito ao conhecimento, entendido como acesso ao currículo, desenvolvimento de aprendizagens acadêmicas e participação efetiva nas práticas escolares. Trata-se de uma tensão estruturante, que atravessa o cotidiano escolar e se articula diretamente aos próximos eixos analíticos, especialmente aqueles que discutem a mediação do professor de apoio e as condições de participação dos alunos público da Educação Especial nas avaliações externas.

#### **5.4 Professor de apoio: importância do vínculo e fragilidades da política**

A quarta categoria, trata do papel do Professor de Apoio, enfatizando sua importância para o vínculo e a permanência, mas também apontando fragilidades no desenho e na execução dessa política. Os entrevistados expuseram as suas percepções acerca do papel do Professor de Apoio, a importância da sua existência dentro do contexto escolar como mediador do processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo apontaram fragilidades nos cursos de formação desses

profissionais como também na estrutura da política que não assegura continuidade no acompanhamento e como o vínculo criado entre professor e aluno na maioria das vezes é interrompido.

Com relação ao vínculo e a permanência do professor de apoio seria muito importante o Professor de Apoio “*dar uma sequência com aquele aluno*” (E2). A organização do quadro de pessoal das unidades escolares que define procedimentos de controle permanente dos recursos humanos disponíveis para assegurar o atendimento à demanda existente de acordo com as legislações vigentes (Minas Gerais, 2025) não prevê como garantia a continuidade do professor num cargo que seja vago. O professor que assume aquele cargo que por vezes é vago, é por lei, o que tem formação e tempo na função.

Contudo os entrevistados apontam prejuízos no desempenho dos APEE, o que fica claro quando um deles afirma “*ele precisa que o professor de apoio permaneça com ele,*” E2. Porém, não é levada em conta essa necessidade apontada pelo entrevistado que reforça “*se você soubesse a dificuldade que é daquele menino se adaptar ao professor, criar segurança... e aí chega no ano seguinte, muda de professor* (E2).

Nesse sentido, Vygotsky (1997) enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais mediadas, sendo o adulto um mediador essencial no desenvolvimento das funções cognitivas. Nesse sentido, a presença contínua de um profissional que acompanha o estudante pode favorecer a construção de relações de confiança, segurança emocional e condições mais favoráveis à aprendizagem.

Autores como Mendes (2010) ressaltam que o professor de apoio pode desempenhar papel importante na mediação pedagógica, contribuindo para a adaptação de atividades, organização das estratégias de ensino e acompanhamento individualizado dos estudantes público da Educação Especial. Quando há continuidade desse profissional ao longo do tempo, fortalece-se o conhecimento sobre as necessidades específicas do estudante, suas potencialidades e modos de aprendizagem, o que pode favorecer processos de permanência e participação escolar.

Do ponto de vista da inclusão escolar, Mantoan (2015) destaca que o estabelecimento de vínculos positivos no ambiente educativo contribui para o sentimento de pertencimento e para a participação dos estudantes nas atividades escolares, sendo um elemento relevante para a permanência na escola. A relação de confiança entre estudante e professor de apoio pode funcionar como mediadora das interações com os demais professores, colegas e conteúdos escolares, favorecendo a integração no contexto educacional.

A literatura aponta que a permanência do professor de apoio nem sempre é garantida pelas políticas educacionais, o que pode gerar descontinuidades no acompanhamento pedagógico e fragilizar os vínculos construídos. Kassar (2011) ressalta que a rotatividade de profissionais e a precariedade das condições de trabalho podem impactar negativamente a efetividade das políticas de apoio à inclusão, comprometendo a continuidade das intervenções pedagógicas e a estabilidade emocional dos estudantes. Nesse sentido, as percepções dos participantes evidenciam que o vínculo estabelecido com o professor de apoio constitui elemento importante para a permanência e participação escolar dos estudantes, ao mesmo tempo em que revelam fragilidades estruturais na organização dessa política educacional.

Nessa mesma perspectiva, o vínculo não se constitui como elemento acessório, mas como dimensão estruturante do processo educativo, especialmente no contexto da Educação Especial, em que a mediação pedagógica exige tempo, continuidade e compreensão aprofundada das necessidades educacionais específicas (Prieto, 2012). A fragilização desse vínculo, decorrente da rotatividade de profissionais, da atuação de estagiários ou da ausência de formação especializada, compromete não apenas a qualidade do atendimento, mas o próprio sentido da política de inclusão como direito educacional.

A existência do professor de apoio é reconhecida pelos entrevistados como algo essencial no processo de inclusão e formação acadêmica do Aluno Público da Educação Especial conforme relata E1 *“a gente ter isso no estado é muito importante”*. Contudo, a mesma entrevistada aponta que *“nem todos estão preparados”*, o que suscita questionamento importante acerca da qualidade das formações ofertadas e que são exigidas para o cumprimento da função. De modo semelhante, E2 afirma que *“esses cursos hoje são praticamente todos on-line”* (E2). A crítica desses sujeitos evidencia o distanciamento entre formação ofertada e demandas reais da Educação Especial. Nesse sentido, Gatti (2013) problematiza a tendência das políticas de formação docente de privilegiar ações formativas aligeiradas e descoladas da prática pedagógica, as quais pouco contribuem para a constituição de saberes profissionais capazes de responder à complexidade do trabalho docente, especialmente em contextos que exigem atenção às singularidades dos estudantes.

Converge para essa mesma visão a fala de E5 quando compara a estrutura entre redes *“na estadual, o processo de inclusão é mais estruturado, pois os professores de apoio são formados e possuem especialização; já na rede municipal, muitas vezes esse papel é desempenhado por estagiários”*. Conforme a Resolução SEE/MG nº 5.210/2025, a atuação nas funções destinadas ao atendimento à Educação Especial é atribuída prioritariamente a professores que possuam habilitação específica e formação especializada (Minas Gerais, 2025,

p. 2). Esse dispositivo explicita o caráter mais estruturado da política estadual quando exclui estagiários da atuação na Educação Especial, exigindo formação especializada, reforçando a fala da entrevistada.

Do ponto de vista teórico, a comparação feita pelo entrevistado entre rede estadual e municipal evidencia exatamente o que Prieto (2012) denuncia: quando não há uma política estruturada, a inclusão é sustentada por arranjos precários, como o uso de estagiários em lugar de profissionais especializados.

Atualmente, o Decreto nº 12.773/2025, que atualiza a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituiu exigências claras de formação inicial e continuada para professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para profissionais de apoio escolar, com cargas mínimas de 360h e 180h, respectivamente. Normatizando a exigência de formação não apenas como uma política estadual e sim uma diretriz nacional, o que fortalece a legitimidade do argumento sobre a necessidade de qualificação profissional.

Outra constatação importante emerge do ponto de vista financeiro. O Professor de Apoio tem agregado ao seu salário uma gratificação por trabalhar com o Público da Educação Especial. El evidencia a função como atrativa quando aponta que *“em alguns momentos eu vejo que essa questão da Educação Especial se tornou muita questão financeira... eles têm um valor a mais, né?”*. Essa colocação deixa evidente como incentivos financeiros podem fragilizar o sentido pedagógico e relacional da função. Esse atrativo vem explicar a busca por cursos rápidos como citado anteriormente e a precarização do trabalho. Mendes (2010) destaca que a implementação da educação inclusiva requer profissionais qualificados e condições adequadas de trabalho, incluindo formação continuada e valorização profissional. A existência de gratificações ou incentivos pode contribuir para atrair professores para essa função e reconhecer as demandas diferenciadas envolvidas no acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial. No entanto, a autora ressalta que a valorização não deve se restringir à dimensão financeira, sendo necessário garantir também suporte pedagógico, formação e condições institucionais adequadas.

Do ponto de vista das políticas educacionais, Freitas (2012) problematiza que mecanismos de incentivo financeiro, quando não articulados a políticas estruturantes de formação e apoio pedagógico, podem ter efeitos limitados na qualidade do trabalho educativo. A remuneração adicional pode reconhecer formalmente a função, mas não resolve, por si só, desafios relacionados à organização do trabalho, às atribuições profissionais e à continuidade das políticas.

A centralidade atribuída pelos entrevistados à formação do Professor de Apoio não se restringe ao domínio técnico, mas se articula diretamente à construção do vínculo pedagógico com o Aluno Público da Educação Especial. Conforme apontam os sujeitos da pesquisa, a presença de profissionais qualificados e com permanência na escola favorece o acompanhamento contínuo, o conhecimento das singularidades dos estudantes e a mediação pedagógica intencional, aspectos fundamentais para a efetivação da inclusão.

Além disso, o papel do Professor de Apoio no momento da aplicação das avaliações externas torna-se fundamental. Nas diferentes condutas adotadas pelo Professor de Apoio, constata que a sua atuação e presença nesse momento fazem diferença para uma realização do teste com mais tranquilidade por parte dos alunos. É o que a maioria dos entrevistados relataram: *“a professora prefere retirar da sala para fazer na biblioteca ou numa salinha mais tranquila...fazem no tempo deles, com os limites deles”* (E1). Essa estratégia aparece como uma alternativa para minimizar estímulos e permitir maior concentração, especialmente quando o estudante necessita de um ambiente mais previsível para realizar a avaliação: *“é por isso que eles têm Professor de Apoio, exatamente para ajudá-los nesse momento”* (E2). Mendes (2010) destaca que o profissional de apoio atua como mediador entre o estudante e as demandas pedagógicas, contribuindo para a adaptação de estratégias, organização do ambiente e acompanhamento individualizado, especialmente em situações que exigem maior suporte para a participação dos estudantes. No contexto das avaliações externas, essa mediação pode favorecer condições mais equitativas de participação, reduzindo barreiras relacionadas à compreensão das orientações, organização da tarefa e manejo do tempo.

Nessa mesma direção, os depoimentos evidenciam que o apoio oferecido não se limita à presença formal do profissional, mas se relaciona diretamente à garantia de condições efetivas de participação no processo avaliativo: *“se na hora da prova não pode ter o auxílio do Professor de Apoio, então acaba não sendo justo”* (E2). Ao problematizar a noção de justiça, a fala reforça a compreensão de que equidade não implica uniformidade, mas adequação de condições para que todos possam realizar a prova de modo legítimo: *“os professores buscam apoiar os alunos durante a realização das provas, auxiliando na leitura, nas explicações e, quando necessário, levando-os para um ambiente mais tranquilo para facilitar o processo”* (E5). Assim, os relatos convergem ao apontar que as mediações realizadas no cotidiano escolar são percebidas como necessárias para evitar que barreiras organizacionais inviabilizem a participação dos APEE, ainda que tais práticas suscitem tensões quando confrontadas com a padronização prevista nas avaliações externas. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, Vygotsky (1997) ressalta que a aprendizagem ocorre por meio da mediação social, sendo o adulto um elemento central

para a construção do conhecimento. A presença do Professor de Apoio durante a realização de atividades avaliativas pode, portanto, contribuir para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes público da Educação Especial, desde que respeitados os limites éticos e normativos do processo avaliativo.

Diante do exposto, observa-se que, embora a figura do Professor de Apoio esteja institucionalmente reconhecida e normatizada como um dos elementos para a efetivação da inclusão escolar, persistem fragilidades estruturais relacionadas à formação, à continuidade do acompanhamento e às condições de trabalho desses profissionais. Tais fragilidades repercutem diretamente na mediação pedagógica e, de modo particular, nos momentos de avaliação, nos quais a atuação do Professor de Apoio se mostra decisiva para garantir condições mais equitativas de participação dos Alunos Público da Educação Especial, objetivo central dessa pesquisa. Nesse sentido, a análise aqui desenvolvida evidencia que a discussão sobre o papel do Professor de Apoio não pode ser dissociada da forma como esses estudantes são inseridos e considerados nas políticas e práticas de avaliação externa. Assim, na próxima subseção, serão examinadas as percepções dos sujeitos da pesquisa acerca da participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas, problematizando os sentidos de equidade, justiça e inclusão que atravessam esses processos avaliativos.

### **5.5 Participação dos APEE nas avaliações externas: padronização, adaptações insuficientes e exclusão simbólica**

A quinta categoria analisa a participação dos APEE nas avaliações externas, discutindo como a padronização pode produzir formas de exclusão simbólica, mesmo quando a matrícula e a presença física são asseguradas. A análise dessa categoria busca responder às perguntas de número 9, 10, 11, 12, 13 e 14 do roteiro de entrevista. Afirmativas apontam para uma reflexão crítica acerca da garantia da participação dos APEE no processo de aplicação das avaliações externas.

De acordo com os entrevistados, há um desafio enorme entre garantir a participação e que essa participação seja baseada na equidade. “*Ele estar dentro da escola para mim não é suficiente*” (E2) é o que afirma uma das entrevistadas. Complementando essa crítica, Sousa, em entrevista a Martins e Kailer (2020), chama atenção para a necessidade de repensar a própria finalidade das avaliações externas no contexto da educação inclusiva. Para a autora, assegurar o acesso físico desses estudantes às avaliações, mediante recursos de acessibilidade, não basta.

Reforçando esse pensamento Bragagnolo (2017), afirma que a realização da avaliação é um meio de garantir um percentual satisfatório contribuindo para o desempenho da escola como um todo, porque o índice de participação também é um dos indicadores avaliados pelo sistema de avaliação. A autora defende ainda a necessidade de adaptações nos instrumentos avaliativos como sendo uma alternativa para garantir maior fidelidade à mensuração do aprendizado dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações em larga escala.

Essa percepção foi compartilhada por todos os entrevistados, evidenciando um posicionamento crítico em relação à aplicação de instrumentos avaliativos padronizados a alunos que apresentam especificidades educacionais. Tal inconformidade decorre da contradição entre a lógica das avaliações externas e as orientações da própria Secretaria de Estado de Educação, que, no cotidiano escolar, preconiza a realização de adaptações nos instrumentos de ensino e de avaliação para atender às necessidades dos Alunos Público da Educação Especial. Essa tensão manifesta-se nas falas dos sujeitos, como expresso por E1 ao afirmar que *“as avaliações não estão prontas para atender as crianças da forma que precisa... para eles fazerem a prova é muito complicado”*. De modo semelhante, E2 assinala que *“a gente teria que avaliar ele de outras formas”*, enquanto E3 ressalta que *“uma criança com deficiência, cujo objetivo maior na escola é desenvolver habilidades de convivência social, não irá conseguir realizar essas avaliações nem com adaptações”*. Essa percepção é reiterada por E4, ao considerar que *“é uma avaliação fora da realidade deles”*, e por E5, ao afirmar que *“quando as provas não são adaptadas às necessidades do educando, torna-se difícil para ele realizá-las de forma adequada”*. Conjuntamente, tais relatos evidenciam o distanciamento entre os pressupostos da avaliação padronizada e os objetivos formativos da Educação Especial, reforçando o caráter excludente dessas práticas quando desconsideram as singularidades dos estudantes.

As falas evidenciam o descontentamento dos sujeitos quanto às condições de implementação da política, apontando para tensionamentos entre a lógica da padronização adotada nos processos institucionais e os princípios da educação inclusiva assegurados pela legislação. Tal contradição revela que, ao desconsiderar as singularidades dos Alunos Público da Educação Especial, a padronização tende a fragilizar a efetivação do direito à educação, deslocando a política inclusiva de seu caráter pedagógico para uma racionalidade predominantemente administrativa. Souza (2018) destaca que a uniformização dos instrumentos avaliativos tende a desconsiderar as especificidades dos estudantes público da Educação Especial, uma vez que esses sujeitos apresentam formas diferenciadas de aprendizagem, comunicação e participação. Quando não são oferecidas adaptações adequadas

ou condições de acessibilidade compatíveis com suas necessidades, os resultados obtidos podem não refletir o processo real de aprendizagem, produzindo avaliações pouco fidedignas.

Rebello e Kassir (2018) também problematizam que a participação desses estudantes em avaliações padronizadas ocorre, muitas vezes, sob condições que não garantem equidade, reforçando desigualdades e invisibilizando os processos pedagógicos desenvolvidos no cotidiano escolar. Nesse sentido, a presença nos testes não necessariamente significa inclusão avaliativa, podendo coexistir com limitações estruturais que comprometem a validade dos resultados para esse público.

Mantoan, Prieto e Arantes (2023) sustentam esse posicionamento quando discutem igualdade e diferença ao tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo modo. Essa compreensão permite interpretar as falas dos entrevistados como expressão das tensões entre a padronização das políticas educacionais e a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes Público da Educação Especial.

Na condição de representantes de instituições públicas de ensino, as falas dos entrevistados demonstram propriedade e coerência em relação às temáticas abordadas. Destaca-se que duas das entrevistadas atuam como Professoras de Apoio, o que lhes possibilitou contribuir de forma significativa para as discussões relativas aos processos de adaptação, compreendidos como atribuições cotidianas de sua função e fundamentais para favorecer a aprendizagem dos Alunos Público da Educação Especial. Ademais, as respostas às questões relacionadas ao conteúdo das avaliações externas evidenciaram o descontentamento dos sujeitos quanto à ausência de adaptações nesses instrumentos avaliativos. Nesse sentido, E1 defende a necessidade de diversificação dos processos avaliativos ao afirmar que *“eu acredito que teríamos que ter outras formas de avaliar essas crianças... simplesmente vai colocar o nome na lista dele, ele nem vai fazer”* (E1).

Nesta perspectiva, Souza (2018) destaca que a participação de estudantes com deficiência em avaliações padronizadas sem as devidas adaptações pode gerar situações de desvantagem pedagógica, uma vez que os instrumentos não consideram diferenças cognitivas, comunicacionais ou sensoriais. Nesses casos, os resultados obtidos podem refletir mais as barreiras enfrentadas durante a realização da prova do que propriamente os conhecimentos construídos pelos estudantes.

Rebello e Kassir (2018) também apontam que, embora existam normativas que preveem adaptações e atendimento especializado em avaliações em larga escala, sua implementação prática nem sempre ocorre de forma consistente nas redes de ensino. A ausência de recursos

como tempo adicional, apoio de leitura, adaptações de formato ou estratégias diferenciadas pode limitar a participação efetiva dos estudantes público da Educação Especial, reforçando desigualdades educacionais já existentes.

De forma semelhante, E2 evidencia os limites das estratégias disponíveis no momento da aplicação da avaliação ao destacar que *“porque aquele aluno que não tem condições de fazer a prova, não tem condições, então não tem o que fazer de estratégia para ele... ele vai simplesmente estar ali para participar, mais nada”* (E2). Na mesma direção, E4 chama atenção para a incoerência entre as práticas pedagógicas cotidianas e a lógica das avaliações externas, ao afirmar que *“deveriam vir avaliações adaptadas, porque no dia a dia da escola nós fazemos adaptações... por que, então, o SIMAVE não usa o mesmo critério?”* (E4). Tal conjunto de argumentos conduz E5 a questionar a validade dos resultados obtidos nessas condições, ao concluir que *“não faz sentido considerar esse resultado válido”* (E5). Do ponto de vista pedagógico, Mendes (2010) argumenta que a inclusão educacional requer a flexibilização de estratégias de ensino e avaliação, considerando as necessidades específicas dos estudantes. A avaliação que desconsidera essas singularidades tende a produzir interpretações distorcidas do desempenho escolar, podendo inclusive reforçar expectativas negativas sobre a aprendizagem desses alunos.

As falas das entrevistadas dialogam diretamente com a reflexão de Sousa (2018) ao evidenciar que a avaliação em larga escala se baseia em instrumentos homogêneos que entram em contradição com o princípio da inclusão, pois produzem exclusões simbólicas, mesmo quando os estudantes estão formalmente incluídos, desconsiderando as diferentes condições de aprendizagem, operando a partir de um “aluno padrão”.

Avançando nessa linha de pensamento, pontuaram que existem sim formas de adaptação ofertadas pelo sistema no momento da realização do teste, mas que *“o máximo que vem adaptado é para menino com baixa visão”* (E1) e que quando é permitido *“os professores buscam apoiar os alunos durante a realização das provas, auxiliando na leitura, nas explicações e, quando necessário, levando-os para um ambiente mais tranquilo para facilitar o processo.”* (E5). Contudo, essas ações ainda são insuficientes para os alunos, com destaque para aqueles classificados na categoria deficiência. É necessário garantir condições efetivas para que o aluno demonstre aprendizagem. A presença do aluno apenas “para constar” revela uma inclusão formal, esvaziada de sentido pedagógico (Sousa, 2018).

A oferta de recursos como tempo adicional, apoio de leitura ou acompanhamento individual pode contribuir para minimizar dificuldades imediatas, mas não necessariamente resolve a inadequação estrutural dos instrumentos avaliativos frente às especificidades dos

estudantes. Rebelo e Kassar (2018) destacam que a presença de estratégias de apoio nas avaliações em larga escala nem sempre assegura justiça avaliativa, uma vez que essas medidas podem ser pontuais e desvinculadas do processo pedagógico desenvolvido ao longo da escolarização. Quando as adaptações se concentram apenas no momento da aplicação, sem considerar as trajetórias de aprendizagem e as necessidades educacionais dos estudantes, os resultados obtidos podem continuar refletindo desigualdades estruturais.

Outro aspecto relevante refere-se à ausência de orientações específicas para o momento de aplicação das avaliações em larga escala aos Alunos Público da Educação Especial. Tal lacuna torna-se ainda mais significativa quando se considera a fala de um dos entrevistados, ao afirmar que “*não tem nenhum tipo de orientação e informação para o público da educação especial*” (E2). A inexistência de diretrizes claras contribui para tornar o processo avaliativo mais tenso e complexo, tanto para os estudantes quanto para os profissionais envolvidos. Nesse sentido, os próprios sujeitos da pesquisa indicam que a disponibilização de orientações formais, ainda que em formato simples sem necessariamente “*ser um curso, às vezes um documento de orientação*” (E2) poderia minimizar as dificuldades enfrentadas no momento da aplicação das avaliações, fornecendo subsídios para práticas avaliativas mais adequadas e menos geradoras de sofrimento.

Essa realidade dialoga diretamente com as análises de Sousa (2018), ao apontar que as avaliações externas, quando organizadas a partir de uma lógica padronizada e desprovidas de orientações específicas para a diversidade dos sujeitos, tendem a esvaziar seu sentido pedagógico e a intensificar processos de exclusão. Kassar (2011) problematiza que a ausência de orientações claras sobre as atribuições do Professor de Apoio nesses momentos pode gerar insegurança, interpretações divergentes e práticas heterogêneas nas escolas. Além disso, a lógica da padronização que orienta as avaliações externas pode restringir as possibilidades de mediação pedagógica, produzindo contradições entre a necessidade de apoio ao estudante e as regras de aplicação do instrumento avaliativo.

Nessa perspectiva, a sugestão dos próprios entrevistados quanto à elaboração de orientações formais, ainda que em formato simplificado, como um documento orientador, sem a necessidade de cursos específicos, evidencia a demanda por práticas avaliativas mais coerentes com os princípios da equidade, capazes de minimizar o sofrimento dos estudantes e de conferir maior legitimidade aos resultados obtidos.

Tal lacuna é resultado de práticas educacionais pautadas na homogeneização dos processos desconsiderando as singularidades dos estudantes, contrariando os princípios da

educação inclusiva (Mantoan, 2006), reforçando o conflito estrutural existente entre a padronização avaliativa e a negação das singularidades.

Em síntese, observa-se que a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas constitui uma questão particularmente sensível, pois, se por um lado sua presença nesses processos é defendida como garantia do direito à igualdade e à participação, por outro, essa inserção ocorre em condições que podem impactar os resultados institucionais das escolas. Tal tensão evidencia os limites das avaliações padronizadas frente à diversidade dos sujeitos e antecipa o debate que será aprofundado na subseção seguinte, dedicada à análise dos efeitos desses processos avaliativos sobre os resultados escolares.

## 5.6 Impacto nos resultados: performatividade, responsabilização e práticas defensivas

A última categoria discute o impacto das avaliações externas nos resultados e nas práticas pedagógicas, evidenciando processos de performatividade, responsabilização e gestão do trabalho escolar orientada por metas. A análise das entrevistas evidencia que a participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE) nas avaliações externas está atravessada por tensões relacionadas à centralidade atribuída aos resultados obtidos pelas escolas nas avaliações em larga escala. Nesse contexto, os resultados passam a assumir um papel regulador do trabalho escolar, orientando percepções, decisões e práticas institucionais. Conforme relata E2, os APEE acabam contribuindo para “*a nota despencar*” (E1), uma vez que “*eles não dão conta de fazer*” (E1) a avaliação. Tal percepção revela que a participação desses estudantes tende a ser compreendida não como um direito educacional, mas como um fator de risco para o desempenho institucional da escola.

Essa lógica evidencia um processo de performatividade, no qual os resultados das avaliações externas passam a funcionar como principal parâmetro de qualidade, induzindo as escolas a direcionarem suas ações para a obtenção de melhores indicadores. Nesse sentido, emerge a preocupação expressa por E1 quanto ao impacto da participação dos Alunos Público da Educação Especial nos resultados, ao questionar se “*as crianças da educação especial vão influenciar no resultado*” (E1), sobretudo diante da incerteza acerca de “*como o resultado deles será analisado*” (E1). A centralidade dos resultados, portanto, tende a produzir efeitos que extrapolam o campo avaliativo, repercutindo diretamente nas práticas pedagógicas e nas decisões institucionais.

A pressão por resultados evidencia, assim, limites estruturais da política de inclusão. Conforme analisa Prieto (2012), embora a política de Educação Especial se fundamente no

direito à educação, sua implementação ocorre em meio a contradições que transferem para as instituições escolares a responsabilidade pela inclusão, sem que lhes sejam asseguradas as condições necessárias para sua efetivação. Esse deslocamento de responsabilidades intensifica as tensões no cotidiano escolar, sobretudo quando associado às exigências impostas pelas avaliações em larga escala.

Nesse contexto, Soares, Lima e Oliveira (2024) apontam que as políticas de avaliação operam sob uma lógica de responsabilização difusa, na qual o Estado define metas e indicadores, as escolas são cobradas pelos resultados, mas as condições objetivas de trabalho não acompanham tais exigências. As falas dos entrevistados corroboram essa análise ao revelarem a ausência de orientações claras, a falta de adaptações adequadas e a insegurança no momento da aplicação das avaliações. Tais elementos permitem compreender que não se trata de falhas individuais dos profissionais ou das escolas, mas de efeitos estruturais de uma política avaliativa que desloca para o nível local a responsabilidade pela operacionalização da inclusão. Essa pressão institucional é explicitada por E2 ao afirmar que, embora seja importante garantir a participação de todos os estudantes, uma vez que isso também constitui um indicador avaliado, *“a minha nota não vai ser boa, porque esse meu público que vai fazer a prova é um aluno que não dá conta de fazer”* (E2). A fala evidencia o conflito vivido pelas escolas entre assegurar a participação dos APEE e preservar os resultados institucionais, reforçando a tensão entre direito à educação e lógica de desempenho.

Sousa (2018), ao discutir a avaliação em larga escala em diálogo com a inclusão escolar, destaca que os alunos que não se ajustam ao padrão esperado tendem a ser invisibilizados ou responsabilizados pelo “baixo desempenho”. Segundo a autora, as avaliações externas passam a operar como mecanismos de regulação do sistema educacional, induzindo práticas orientadas pelos resultados e impondo às escolas uma cobrança por desempenho sem a correspondente garantia de condições estruturais e pedagógicas. Tal dinâmica favorece a adoção de práticas defensivas, voltadas à preservação dos indicadores, em detrimento da atenção às singularidades dos estudantes.

Essas práticas defensivas se manifestam nos relatos dos entrevistados por meio de dúvidas e desconfortos no momento da aplicação e da posterior análise dos resultados, como expresso por E4: *“eu vou poder ler, eu vou poder ficar com ele, não vou, vou tirar da sala, ele não vai entrar na estatística?”* (E2). No contexto da educação inclusiva, tais incertezas tendem a intensificar processos de exclusão velada, uma vez que as singularidades dos APEE não são consideradas nem devidamente orientadas pelas instâncias responsáveis.

Embora os estudantes público da Educação Especial estejam formalmente incluídos nos sistemas de ensino e nas avaliações externas, podem persistir mecanismos indiretos de exclusão que se manifestam por meio de expectativas reduzidas, participação simbólica ou estratégias institucionais que limitam sua presença efetiva nos processos avaliativos. Freitas (2012) destaca que as políticas educacionais orientadas por indicadores e metas podem induzir comportamentos defensivos nas escolas, na medida em que os resultados passam a ter consequências institucionais relevantes, como rankings, responsabilização e avaliação do desempenho escolar. Nesse contexto, estudantes que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem podem ser percebidos como fatores de risco para os resultados institucionais, o que pode gerar práticas implícitas de afastamento ou desvalorização de sua participação.

As produções acadêmicas que tratam da relação entre avaliação em larga escala e Educação Especial evidenciam que, antes mesmo de sofrerem as consequências do uso classificatório e seletivo dos resultados, a participação desses estudantes nas avaliações já se encontra previamente inviabilizada. Tal cenário contraria as orientações do Ministério da Educação, que assevera que os órgãos federais, estaduais e municipais devem assegurar condições de acessibilidade e participação plena aos estudantes com deficiência nos exames avaliativos, incluindo recursos como dilação de tempo, tecnologias assistivas e apoio de profissionais especializados (Brasil, 2011).

À luz dessas produções e dos relatos dos sujeitos envolvidos no processo, é possível evidenciar o distanciamento entre as práticas vigentes nas redes públicas de ensino e as orientações emanadas pelo Ministério da Educação. Entre os apontamentos dos entrevistados, destaca-se a afirmação de que “*nós nunca recebemos orientação para aplicar essa prova*” (E4). A ausência de diretrizes claras e de apoio institucional fragiliza o processo avaliativo e desloca para a escola e para os profissionais a responsabilidade pela operacionalização da inclusão, sem que lhes sejam asseguradas as condições necessárias para tal.

Nesse sentido, a não observância das orientações oficiais não pode ser compreendida como falha individual, mas como efeito de uma política avaliativa que, ao priorizar os resultados, invisibiliza as condições de participação dos Alunos Público da Educação Especial, favorecendo o esvaziamento do sentido inclusivo da avaliação. Ao discutir o “lugar” dos alunos com deficiência no contexto das avaliações externas, Cardoso (2011 *apud* Sousa, 2018, p. 225) identifica esses estudantes como “as crianças da margem”, cuja participação se dá sob a lógica do “faz de conta”: os alunos “fazem de conta” que são avaliados, enquanto o sistema “faz de conta” que os avalia. Embora tal prática seja ironicamente justificada em nome da inclusão, Cardoso (2011) argumenta que ela se configura como profundamente excludente, em razão da

inadequação dos instrumentos utilizados, naturalizando práticas que, sob o discurso da inclusão, operam a marginalização pedagógica desses estudantes.

Com base nas análises apresentadas, evidencia-se que os efeitos da performatividade, da responsabilização difusa e das práticas defensivas não decorrem apenas de escolhas individuais das escolas ou dos profissionais, mas de lacunas estruturais da política avaliativa, especialmente no que se refere à ausência de orientações claras e acessíveis para a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas. As inseguranças, dúvidas e tensões relatadas pelos entrevistados indicam a necessidade de dispositivos institucionais que orientem a prática avaliativa de forma coerente com os princípios da educação inclusiva. Nesse sentido, a elaboração de um Documento Orientador configura-se como uma estratégia de mediação entre as normativas oficiais e o cotidiano escolar, com potencial para apoiar os profissionais na aplicação das avaliações, reduzir práticas defensivas e contribuir para a efetivação do direito à participação dos APEE em condições de equidade.

Além disso, cabe destacar que o Manual do Aplicador do SIMAVE 2025, embora apresente protocolos operacionais minuciosos voltados à organização e à padronização do processo avaliativo, dedica ao Público da Educação Especial apenas uma orientação geral, ao mencionar que estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação “deverão fazer o teste conforme sua rotina (...) prevista no PDI”.

A síntese dessa indicação, sem detalhamento sobre procedimentos, mediações e adaptações organizacionais necessárias à participação efetiva dos APEE, evidencia uma lacuna orientadora que repercute diretamente no cotidiano escolar: ao mesmo tempo em que se demanda a participação desses estudantes nas avaliações externas, não se oferecem diretrizes suficientemente claras e acessíveis para orientar equipes gestoras, aplicadores e professores no enfrentamento de situações frequentes durante a aplicação. Nesse contexto, o Documento Orientador elaborado como Produto Educacional desta pesquisa, apresentado no Apêndice C desta dissertação, busca preencher esse vazio normativo-operacional ao sistematizar princípios, responsabilidades e orientações práticas (antes, durante e após a aplicação), contribuindo para que a avaliação externa seja conduzida com maior segurança, equidade e coerência com a perspectiva da educação inclusiva. Assim, o material proposto não apenas oferece suporte à prática profissional, mas reafirma o compromisso institucional com o direito de participação dos APEE, reduzindo a improvisação, prevenindo constrangimentos e fortalecendo condições reais de acessibilidade no processo avaliativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou as implicações das avaliações externas no contexto da Educação Especial, tomando como recorte a realidade de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais e analisando o caso do SIMAVE como política de monitoramento e regulação educacional. Partindo da compreensão de que as avaliações em larga escala ocupam posição central nas políticas contemporâneas de gestão por resultados, buscou-se compreender como tais instrumentos são apropriados no cotidiano escolar e quais efeitos produzem sobre as práticas pedagógicas e sobre o processo de inclusão dos Alunos Público da Educação Especial (APEE).

Logo, para o desenvolvimento deste estudo, o primeiro passo foi buscar por outros achados que abordaram a temática da avaliação externa no contexto da educação especial, a fim de conhecer outros trabalhos, seus objetivos e como este assunto vinha sendo explorado. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que usou a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Revista de Educação Especial como base de dados por meio dos descritores de busca “avaliação externa”, “avaliação em larga escala”, “educação especial”, que resultaram em 549 estudos encontrados, contudo, apenas 14 foram selecionados, por conterem informações semelhantes ao tema da pesquisa.

O levantamento bibliográfico permitiu compreender como estudos semelhantes atuais haviam sido conduzidos, bem como verificar os resultados registrados por outros pesquisadores. Logo, a partir da revisão, foi possível traçar um panorama das avaliações externas no contexto da educação especial dando origem a Seção 2, intitulada “A produção de conhecimento sobre avaliação externa/larga escala e sua relação com a Educação Especial”.

O segundo passo foi a elaboração de um referencial teórico que é um dos aspectos mais importantes e indispensáveis para o processo de construção do pensamento científico, e se configura na busca por trabalhos de autores de referência que se dispuseram a problematizar o tema que está sendo investigado, abrindo, assim, caminhos que possibilitaram alcançar a resposta da questão problema desta pesquisa. Posto isto, alguns tópicos relacionados aos objetivos deste estudo foram discutidos, como a origem e pressupostos da avaliação de sistemas educacionais em uma tentativa de retomar e sistematizar o registro histórico do percurso das avaliações externas em nosso país mais especificamente o SIMAVE como expressão local das políticas de avaliação em larga escala no estado de Minas Gerais. Traçar os caminhos históricos, dilemas e avanços da Educação Especial no Brasil, destacando os marcos legais e os principais

autores que sustentam a perspectiva inclusiva discutindo a relação entre avaliação em larga escala e Educação Especial, com base na literatura crítica que problematiza a participação e a representação dos Alunos Público da Educação Especial nesses processos avaliativos.

Deste modo, o referencial possibilitou verificar o estado do problema investigado na visão teórica de pesquisas já desenvolvidas, o que deu origem a Seção 3, denominada “Avaliação em larga escala e Educação Especial: seus percursos e dilemas”.

A respeito do desenvolvimento do método de pesquisa, esta é uma etapa fundamental para um estudo científico, pois é por meio dela que se torna possível traçar e estruturar os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador para que os objetivos propostos sejam alcançados com êxito. Nesta pesquisa, foi empregada a metodologia qualitativa por meio de uma pesquisa de campo, onde a entrevista semiestruturada foi selecionada como instrumento de coleta de dados. A Seção 4, intitulada “Construindo o caminho da pesquisa”, apresenta itens que discorrem acerca do delineamento da pesquisa, dos procedimentos éticos, dos instrumentos de coleta de dados, do processo de tratamento dos dados, sendo a Análise de Conteúdo a técnica definida para tratar as informações e, por fim, a caracterização do campo de estudo e dos participantes.

Finalmente, chegamos a Seção 5: “Tensões entre avaliação externa e Educação Especial”, que teceu comentários sobre os dados coletados e tratados, dando origem a seis categorias: Avaliações Externas: potencial diagnóstico e limites estruturais do modelo; Inclusão Escolar: direito legal e limites da efetividade pedagógica; Socialização x Aprendizagem: centralidade da convivência e esvaziamento do direito ao conhecimento; Professor de Apoio: importância do vínculo e fragilidade da política; Participação dos APEE nas avaliações externas: padronização, adaptações insuficientes e exclusão simbólica; Impacto nos resultados: performatividade, responsabilização e práticas defensivas. O tratamento dos dados foi realizado relacionando-os com demais estudos semelhantes, atribuindo sentido e significado a esses achados possibilitando que chegássemos a uma conclusão. A Seção sobre resultados e discussão é de extrema relevância, porque, além de analisar criticamente os dados obtidos, é nessa seção que respondemos à questão problema desta pesquisa que indagava: Como ocorre a participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE) nas avaliações somativas do SIMAVE, considerando as condições de aplicação e as práticas adotadas pela escola durante a realização dessas avaliações?

De modo geral, os dados analisados evidenciam que as avaliações externas são percebidas pelos sujeitos da pesquisa como instrumentos dotados de potencial diagnóstico, capazes de fornecer informações relevantes sobre o desempenho dos estudantes e de subsidiar

intervenções pedagógicas. Esse entendimento converge com parte da literatura que reconhece a avaliação como prática necessária à organização do trabalho escolar. No entanto, a pesquisa também revelou que esse potencial é atravessado por limites estruturais e contradições, sobretudo quando a avaliação se materializa sob a lógica da responsabilização, da pressão por resultados e da padronização, conforme problematizam Bauer, Gatti e Tavares (2013) e Freitas (2012). Assim, o que se observa é que a presença das avaliações externas no cotidiano escolar não garante, por si só, uma qualificação do trabalho pedagógico, especialmente quando não há condições concretas de leitura crítica e utilização formativa dos dados.

A análise dos resultados, organizada em categorias, permitiu identificar que a inclusão escolar é afirmada pelos participantes como direito legal e princípio pedagógico, mas ainda encontra obstáculos para se efetivar plenamente como garantia de aprendizagem e desenvolvimento. Os discursos indicam que a inclusão, muitas vezes, é compreendida e vivenciada prioritariamente sob a dimensão da socialização, evidenciando o risco de que a permanência do estudante na escola seja tomada como sinônimo de participação e aprendizagem. Esse achado dialoga com autores como Mantoan (2003), Bragagnolo (2017) e Lima (2017), que defendem a inclusão como transformação das práticas escolares e não apenas como inserção formal do estudante no espaço escolar.

Um ponto relevante identificado diz respeito ao papel do professor de apoio, reconhecido pelos sujeitos como elemento fundamental para a permanência, para o vínculo e para a mediação pedagógica dos APEE. Entretanto, a pesquisa também revelou fragilidades associadas à organização desse trabalho, às condições institucionais e ao modo como a política se materializa no cotidiano. Tal aspecto reforça a necessidade de que a inclusão seja sustentada por políticas estruturantes de formação, acompanhamento e suporte pedagógico, e não apenas por arranjos pontuais que, embora importantes, não substituem a responsabilidade coletiva da escola na garantia do direito ao conhecimento.

No que se refere especificamente à participação dos APEE nas avaliações externas, a investigação evidenciou tensões significativas. Embora exista orientação para que esses estudantes participem dos processos avaliativos, foram mencionadas limitações relativas a adaptações, recursos, mediações e critérios, o que indica que a avaliação externa pode produzir formas de exclusão simbólica, ainda que a inclusão escolar seja formalmente defendida. Nesse sentido, a avaliação em larga escala, quando orientada por padrões uniformes, tende a tensionar a perspectiva inclusiva e a colocar em segundo plano a compreensão das diferenças como constitutivas do processo educativo, reforçando a necessidade de problematizar a própria concepção de qualidade que sustenta essas políticas (Rebelo e Kassir, 2018).

Além disso, os dados sugerem que a centralidade dos resultados pode provocar reconfigurações no trabalho pedagógico, induzindo práticas mais voltadas ao cumprimento de metas e ao atendimento de expectativas externas do que à construção de processos formativos coerentes com a inclusão. Esse cenário se aproxima das críticas apresentadas por Freitas (2012), ao apontar que a intensificação de mecanismos de regulação por indicadores pode comprometer dimensões essenciais da educação, como a autonomia docente e a centralidade do currículo como formação humana. Nesse sentido, retoma-se a compreensão de Bragagnolo (2017), segundo a qual a avaliação deve ser pensada como prática social e política, vinculada a finalidades educativas e não restrita à lógica de mensuração.

Diante do exposto, esta pesquisa permite afirmar que as avaliações externas, embora apresentem potencial para subsidiar diagnósticos e planejamento, têm produzido efeitos contraditórios no contexto da Educação Especial, especialmente quando incorporadas sob uma perspectiva predominantemente performativa e regulatória. Assim, torna-se necessário repensar a articulação entre avaliação e inclusão, de modo que os instrumentos avaliativos contribuam efetivamente para a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando ritmos, trajetórias e necessidades educacionais específicas.

Nesse contexto, destaca-se a elaboração do Documento Orientador como Produto Educacional desta pesquisa, apresentado no Apêndice desta dissertação, como uma contribuição prática voltada à mediação entre as diretrizes oficiais e o cotidiano escolar. A análise dos dados evidenciou inseguranças e dúvidas recorrentes quanto aos procedimentos adequados para a participação dos APEE nas avaliações externas, revelando um cenário em que se exige a presença desses estudantes no processo avaliativo sem que haja, necessariamente, detalhamento suficiente sobre as mediações e adaptações organizacionais necessárias para assegurar equidade. Assim, o Documento Orientador foi concebido para oferecer subsídios objetivos aos diferentes sujeitos envolvidos na aplicação (Gestor Escolar, Especialista da Educação Básica, Professor de Apoio/AEE e Aplicador Externo), sistematizando responsabilidades e orientações práticas antes, durante e após a avaliação. Ao propor encaminhamentos baseados em princípios como acessibilidade, participação efetiva e dignidade, o material busca reduzir improvisações, prevenir constrangimentos e contribuir para que a padronização operativa das avaliações não se converta em barreira à inclusão. Desse modo, o Produto Educacional reforça o compromisso com o direito de participação dos APEE e favorece o fortalecimento de práticas avaliativas mais coerentes com a perspectiva inclusiva, com potencial de aplicação em diferentes contextos escolares.

Como contribuições do estudo, destaca-se a ampliação do debate sobre as relações entre política de avaliação e inclusão escolar, evidenciando a importância de compreender o SIMAVE não apenas como ferramenta técnica, mas como política que incide diretamente nas práticas escolares e nos modos de conceber a qualidade da educação. Ao trazer as percepções dos profissionais que vivenciam cotidianamente os desafios da inclusão e da pressão por resultados, a pesquisa contribui para problematizar a distância entre o discurso oficial da equidade e as condições concretas de implementação no chão da escola. Além disso, reforça a necessidade de políticas formativas e de suporte institucional que garantam condições pedagógicas reais para que a inclusão se realize como direito ao conhecimento.

Reconhece-se, contudo, que este estudo possui limitações, especialmente por se concentrar em um único contexto escolar e por privilegiar a análise qualitativa a partir de um conjunto específico de participantes. Apesar disso, entende-se que os resultados apresentados possuem relevância ao evidenciar tensões que não se restringem ao caso investigado, mas se conectam a dilemas recorrentes das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à articulação entre avaliação, gestão e garantia do direito à educação.

Como possibilidade de desdobramentos para pesquisas futuras, sugere-se aprofundar investigações sobre: (a) o modo como os APEE são contemplados nos instrumentos e matrizes das avaliações externas; (b) as práticas de adaptação e mediação avaliativa adotadas pelas redes de ensino; (c) o impacto da cultura de resultados na organização curricular e na autonomia docente em escolas inclusivas; e (d) a análise comparativa entre escolas com diferentes condições de suporte e formação para atuação com a Educação Especial. Tais estudos podem contribuir para fortalecer políticas públicas mais coerentes com o princípio da equidade e com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar demanda condições pedagógicas e institucionais concretas, sustentadas por compromisso ético e político com o direito de todos à aprendizagem. Nesse percurso, avaliar não pode significar apenas medir desempenhos ou produzir rankings, mas reconhecer necessidades, orientar práticas e garantir que a escola cumpra sua função social de formar sujeitos em sua plenitude. Assim, pensar criticamente as avaliações externas, especialmente quando articuladas à Educação Especial, é também fortalecer o debate sobre a qualidade da educação como direito, e não como privilégio.

## REFERÊNCIAS

ARCAS, Paulo Henrique; BORGES, Regilson Maciel. A produção acadêmica sobre o SIMAVE: mapeamento de teses e dissertações (2000-2019). **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, n. 1, p. 1-21, 2021.

BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.

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

BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini. **Avaliação em Larga Escala: Participação do Aluno Público Alvo da Educação Especial**. 2017. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2017.

BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Avaliação em larga escala em tempos de políticas de educação inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 7, n. 15, p. 55-65, maio/ago. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001. p. 39-40.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 33-44

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, set. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011.

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

CONCEIÇÃO, Diego Henrique de Assis da. **Participação dos alunos com deficiência no SARESP: um estudo da arte**. 2020. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7. ed. Petrópolis: Editora Atlas, 2019

HORTA NETO, João Luiz. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. 346 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Brasília, 2013.

LIEBL, Karin Rank; LIMA, Iana Gomes de; PINTO, Marialva Moog. *Avaliações em larga escala e educação especial: alguns pressupostos em questão*. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 6, p. e020004, 2020.

LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. **As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LOCKMANN, Kamila; MACHADO, Roseli Belmonte. Invisibilidades na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): os alunos com deficiência e o trabalho docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 879-892, out./dez. 2018.

LOPES, Jeane Vieira. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: caracterização e trajetória**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 272 p. ISBN 978-85-249-1744-8.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 8. ed. rev. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

MARTINS, Clicia Buhner; KAILER, Elismara Zaia. **Entrevista com Sandra Zákia: reflexões sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos no contexto educacional**. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-7, 2020.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SEGABINAZZI, Marília. Incluir, comparar e competir: serviços de avaliação externa em larga escala e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 849-862, out./dez. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Resolução SEE nº 5.210, de 13 de novembro de 2025**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 13 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Anexo II da Resolução SEE nº 4.256, de 9 de janeiro de 2020. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MINAYO, M. C. S., DESLANDES, S. F., GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009

PRIETO, Rosângela Gavioli. Direito à educação e política de educação especial. In: ROSSETTO, Elisabeth; CORTE REAL, Daniela (Orgs.). **Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial** a partir de.... Cascavel: EDUNIOESTE, 2012. p. 157–180.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação Externa e Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2013. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2013.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Avaliação em larga escala e educação inclusiva: os lugares do aluno da Educação Especial**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 907-922, out./dez. 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE-MG nº 4256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE-MG nº 4948, de 2020**. Estabelece normas para a Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa. **Avaliação em Larga Escala de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Município de Londrina** - PR. 2014. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação Educacional – SIMAVE**. Página inicial. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 09 de junho de 2025.

SOARES, Vanusa Gomes; LIMA, Francisco Renato; OLIVEIRA, Luísa Xavier de. Políticas públicas de avaliação em larga escala e alunos público-alvo da Educação Especial: alguns apontamentos. **Revista Interdisciplinar - Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 4, 2024.

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

WITEZE, Erika Marinho. **Processos de Inclusão/Exclusão Escolar: Análise do Impacto da Prova Brasil na Escolarização do Público Alvo da Educação Especial**. 2016. 277 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2016.

WITEZE, Erika Marinho; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

**ANEXO A**  
**COMENTÁRIOS ÉTICOS**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP**

**1) MODO DE ABORDAGEM DOS SUJEITOS DA PESQUISA PARA A OBTENÇÃO DO TCLE (OU PLANO DE RECRUTAMENTO)**

Os sujeitos da pesquisa, serão Gestor Escolar, Especialista da Educação Básica e Professor de Apoio do 5º ano do Ensino Fundamental que já atuaram na aplicação de avaliação externa do SIMAVE. Inicialmente, serão abordados o Gestor Escolar, Professor de Apoio e Especialista da Educação Básica numa reunião previamente agendada, momento em que será explicado o propósito e os procedimentos da pesquisa. Após a explicação, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será distribuído para leitura e assinatura. Será dado tempo suficiente para que todos possam esclarecer dúvidas antes de assinar o TCLE.

**2) JUSTIFICATIVA PARA PARTICIPAÇÃO DO GRUPO VULNERÁVEIS**

A pesquisa envolve profissionais diretamente ligados aos Alunos Público da Educação Especial do quinto ano do Ensino Fundamental e o profissional ligado à política da avaliação externa no estado. A participação deste grupo é essencial para a compreensão de como se dá a participação desse alunado durante a aplicação das avaliações externas: o PROEB.

**3) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO:**

**Critérios de Inclusão:** Professores de Apoio do 5º ano do Ensino Fundamental. Especialista da Educação Básica que responda pela turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

**Critérios de Exclusão:** Professores que não estejam atuando diretamente com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Especialista da Educação Básica que não atenda turma de 5º ano do Ensino Fundamental.

**4) ANÁLISE CRÍTICA DE DESCONFORTOS E RISCOS**

Os principais desconfortos e riscos para os sujeitos da pesquisa são mínimos. Podem incluir a sensação de desconforto durante as entrevistas o uso do tempo escolar para atividades relacionadas à pesquisa. Entretanto, serão informados de que podem interromper a participação quando quiserem.

**5) BENEFÍCIOS**

Os benefícios esperados incluem a proposta de estratégias diferenciadas de aplicação das Avaliações Externas levando em conta as especificidades da(s) deficiência(s) dos alunos público da Educação Especial.

#### **6) DESCRIÇÃO DAS MEDIDAS PARA PROTEÇÃO OU MINIMIZAÇÃO DOS DESCONFORTOS E RISCOS PREVISÍVEIS**

Para minimizar desconfortos e riscos, as atividades de pesquisa serão planejadas para não interferir significativamente nas rotinas diárias dos participantes. As entrevistas serão realizadas de modo a não prejudicar o trabalho. Os dados coletados serão tratados de forma confidencial e anonimizada, garantindo a privacidade dos participantes.

#### **7) DESCRIÇÃO DAS MEDIDAS DE MONITORAMENTO DA COLETA DE DADOS E PROTEÇÃO À CONFIDENCIALIDADE**

Os participantes da pesquisa terão acesso aos e-mails e telefones da pesquisadora e poderão sanar todas as dúvidas que tiverem a respeito da condução da mesma. Para a coleta de dados será utilizado entrevista com o Gestor Escolar, Especialista de Educação Básica, Professor de Apoio sobre a aplicação da avaliação externa somativa do SIMAVE. Os participantes serão lembrados da autorização constante no TCLE. As transcrições e os dados dos participantes ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora. Concluída a pesquisa, toda a documentação ficará sob os cuidados do orientador, na instituição, por um período de 5 anos.

#### **8) PREVISÃO DE RESSARCIMENTO DE GASTOS**

Os participantes não terão gastos com a participação na pesquisa. Todos os materiais e recursos necessários para a realização das entrevistas e avaliações serão fornecidos pelo pesquisador. Não há previsão de ressarcimento de gastos, pois não haverá despesas por parte dos participantes.

#### **9) APRESENTAR PREVISÃO DE INDENIZAÇÃO E/OU REPARAÇÃO DE DANOS**

A pesquisadora disponibilizará auxílio conforme dispõe a Resolução 466/12, caso ocorra algum dano a algum participante da pesquisa. A investigação não prevê indenização e/ou reparo de danos, porém, caso houver, será de inteira responsabilidade da pesquisadora.

#### **10) CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

Não há previsão para suspender ou encerrar a pesquisa antes do período de desenvolvimento da mesma, a não ser que não haja participantes voluntários para que a investigação se efetive.

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) Senhor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Será garantida, durante todas as fases da pesquisa: sigilo; privacidade; e acesso aos resultados.

**I – Título do trabalho experimental: AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O CASO DO SIMAVE**

Professor responsável: Regilson Maciel Borges

Pesquisador responsável: Sinara de Abreu Isidoro

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Lavras, Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino

Telefone para contato: (31) 971352948

Local da coleta de dados: Uma escola estadual da Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B - Belo Horizonte

**II – OBJETIVOS**

Objetivo Geral: Investigar a percepção do Gestor Escolar, Especialistas da Educação Básica e Professor de Apoio sobre a participação dos Alunos Público da Educação Especial nas avaliações externas somativas do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) em Minas Gerais.

Objetivos Específicos:

- 1- Discutir a relação entre avaliação externa e educação especial a partir da produção de conhecimento científico;
- 2- Descrever como os principais autores percebem as relações de proximidade e distanciamento entre as políticas de educação especial e a avaliação externa;
- 3- Analisar, a partir das entrevistas com o Gestor Escolar, o Especialista da Educação Básica, o Professor de Apoio, como se efetiva a aplicação das avaliações externas somativas do SIMAVE aos alunos público da educação especial, identificando desafios e estratégias adotadas pela escola.

**III – JUSTIFICATIVA**

Entendendo que Educação Especial é uma modalidade de educação escolar transversal a todos os níveis, anos de escolaridade e modalidades de ensino, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, cabe entender os efeitos dessa política com relação aos alunos público da educação especial (APEE) e de que forma se dá a participação desse alunado no processo de realização das avaliações externas.

**IV - PROCEDIMENTOS DO EXPERIMENTO**

Pretende-se desenvolver uma pesquisa básica, exploratória, de abordagem qualitativa e quanto aos procedimentos técnicos, caracteriza-se como uma pesquisa de campo. Para tanto, serão utilizados questionários a serem aplicados a: 1 Gestor Escolar, 2 Especialistas, 2 Professores de Apoio do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa será realizada em uma escola de Ensino Fundamental localizada em Belo Horizonte e pertencente a Superintendência Regional de Ensino Metropolitana B na rede estadual de ensino.

## **V - RISCOS ESPERADOS**

A avaliação do risco da pesquisa é MÍNIMO, estão associados a possível desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante as observações e ao responder questionário. Haverá garantia que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, assegurando a confidencialidade.

## **VI – BENEFÍCIOS**

Os benefícios virão a partir do produto que será elaborado por meio da pesquisa que irá nortear a aplicação das avaliações dos alunos público da educação especial de forma a atender as suas especificidades.

## **VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA**

Não há previsão para suspender ou encerrar a pesquisa antes do período de desenvolvimento da mesma, a não ser que não haja participantes voluntários para que a investigação se efetive.

## **VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar da presente pesquisa

Belo Horizonte de de 2025.

Nome (legível) / RG \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

**ATENÇÃO!** Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que eventualmente ocorrerem; será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento sem nenhuma penalidade e sem perder quaisquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

**Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.**

*No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável no Departamento de Pedagógico da SRE Metropolitana B  
Telefones de contato: (31) 3379- 8540*

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADA INDIVIDUALMENTE AOS SERVIDORES: GESTOR ESCOLAR, ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORAS DE APOIO.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS-COEP  
ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Professor responsável: Regilson Borges Maciel

Pesquisador responsável: Sinara de Abreu Isidoro

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Lavras, Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino Educação  
Telefone para contato: (31) 971352948

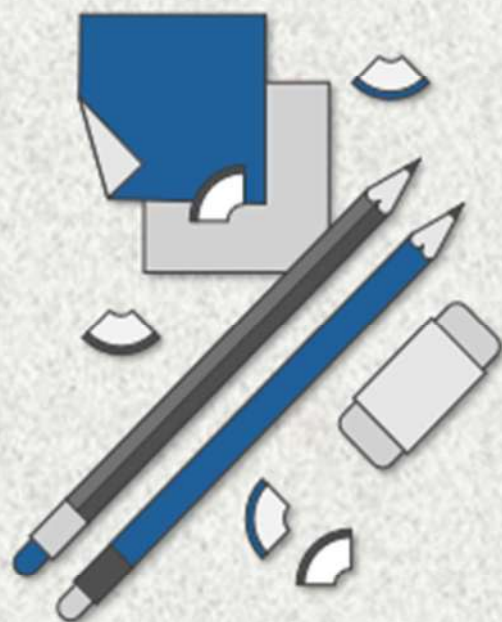
Local da coleta de dados: Uma escola estadual de Belo Horizonte – Superintendência Regional de Ensino – Metropolitana B

- 1- Como você vê a importância das avaliações externas no contexto educacional? Quais são os principais pontos positivos e negativos que você observa?
- 2- Na sua visão, qual é o papel das avaliações externas na melhoria da qualidade da educação? Você acredita que elas ajudam a identificar necessidades específicas dos alunos?
- 3- De que forma você acredita que os resultados das avaliações externas podem ser utilizados para melhorar o ensino e a aprendizagem na sua escola?
- 4- De que maneira a aplicação dessas avaliações influencia o cotidiano escolar, como o planejamento pedagógico ou o trabalho docente?
- 5- Você acredita que o formato atual das avaliações externas atende de maneira justa a todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais? Que adaptações, se houver, você considera necessárias?
- 6- Existem dificuldades específicas que você já observou entre os alunos com deficiência na realização das avaliações externas? Se sim, quais são elas?
- 7- Na sua opinião, até que ponto os resultados das avaliações externas representam o verdadeiro conhecimento e habilidades dos alunos com deficiência?
- 8- O tempo disponível para a realização das avaliações externas é suficiente para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais? Há casos em que mais tempo seria necessário?
- 9- Há necessidade de aplicação das provas em local diferente que não seja a sala de aula para algum estudante?
- 10- Você acredita que os resultados das avaliações externas, mesmo com adaptações, refletem de forma justa o aprendizado dos alunos público da educação especial? Por quê?
- 11- O tempo disponível para a realização das avaliações externas é suficiente para todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais? Há casos em que mais tempo seria necessário?

- 12- Quais estratégias a escola adota para garantir a participação dos alunos com deficiência nas avaliações externas? Essas estratégias têm sido eficazes? Há necessidade de aplicação das provas em local diferente que não seja a sala de aula para algum estudante?
- 13- Quais tipos de apoio ou recursos estão disponíveis para alunos com deficiência durante as avaliações externas?
- 14- Quais adaptações são feitas para tornar as avaliações externas mais acessíveis para alunos com deficiência? Há outras adaptações que você acha que deveriam ser consideradas?

**APÊNDICE B – PRODUTO EDUCACIONAL – DOCUMENTO ORIENTADOR  
PARA ACESSIBILIDADE E EQUIDADE NA APLICAÇÃO DO SIMAVE AOS  
ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**DOCUMENTO ORIENTADOR PARA  
ACESSIBILIDADE E EQUIDADE NA  
APLICAÇÃO DO SIMAVE AOS  
ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**



## SUMÁRIO

|                                                                                                       |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO .....                                                                                    | 3  |
| OBJETIVO GERAL .....                                                                                  | 4  |
| PÚBLICO-ALVO DO DOCUMENTO .....                                                                       | 4  |
| FUNDAMENTAÇÃO LEGAL .....                                                                             | 5  |
| PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL .....                                                       | 7  |
| Princípios orientadores para aplicação do SIMAVE com estudantes APEE                                  | 10 |
| RESPONSABILIDADES DOS SUJEITOS .....                                                                  | 11 |
| Responsabilidades na aplicação do SIMAVE com estudantes APEE .....                                    | 12 |
| ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA APLICAÇÃO DO SIMAVE COM APEE .....                                          | 14 |
| Antes da avaliação: preparação e organização .....                                                    | 14 |
| Checklist de preparação (antes da avaliação) .....                                                    | 15 |
| Durante a aplicação: orientações por situações frequentes .....                                       | 16 |
| Situações frequentes na aplicação do SIMAVE com estudantes APEE:<br>sinais, condutas e cuidados ..... | 17 |
| Orientação transversal (para todas as situações) .....                                                | 19 |
| Após a avaliação: procedimentos, registros e cuidado .....                                            | 19 |
| Orientações práticas (após a avaliação) .....                                                         | 20 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                            | 22 |
| REFERÊNCIAS .....                                                                                     | 23 |
| ANEXO .....                                                                                           | 25 |

## APRESENTAÇÃO



Este Documento Orientador tem como finalidade apoiar as equipes escolares e os agentes responsáveis pela aplicação da Avaliação Somativa do SIMAVE, contribuindo para que Alunos Público da Educação Especial (APEE) participem do processo avaliativo de forma equânime, acessível e respeitosa, em consonância com os princípios da Educação Inclusiva.

Embora o Manual do Aplicador do SIMAVE-2025 apresente diretrizes gerais e protocolos operacionais rigorosos, as orientações específicas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação aparecem de forma sintética, concentrando-se na seção “Situações de Aplicação”.

Nesse sentido, este documento busca preencher lacunas práticas e interpretativas, oferecendo recomendações claras sobre responsabilidades, adaptações, procedimentos e condutas antes, durante e após a avaliação.

## OBJETIVO GERAL



Orientar a aplicação do SIMAVE com APEE, garantindo participação com acessibilidade, equidade e respeito às particularidades previstas no PDI.

## PÚBLICO-ALVO DO DOCUMENTO



- Gestores Escolares
- Especialistas da Educação Básica / Coordenação Local
- Professores de Apoio / AEE (quando houver)
- Aplicadores Externos (agentes de campo)
- Professores Regentes (apoio em situações atípicas)

## FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE) nas avaliações externas deve ser compreendida como expressão do direito à educação em condições de igualdade, e não como concessão eventual ou prática dependente de interpretações individuais. Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece o dever de garantir acessibilidade, participação e oportunidades equivalentes, reconhecendo que a equidade pressupõe a eliminação de barreiras e a oferta de adaptações razoáveis, quando necessário, para assegurar a efetiva inclusão. Assim, no âmbito das avaliações em larga escala, o princípio da igualdade não se realiza por meio de uniformização rígida, mas por condições que permitam que todos os estudantes tenham acesso real ao processo avaliativo, respeitando suas necessidades e singularidades.

De forma complementar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirma que a escola deve assegurar a escolarização do APEE em classes comuns, garantindo acesso, participação e aprendizagem mediante atendimento educacional especializado, recursos e serviços de apoio. Sob essa perspectiva, avaliações institucionais e externas não podem reforçar exclusões simbólicas ou constrangimentos, devendo integrar-se à lógica inclusiva como instrumentos a serviço da qualidade educacional e do acompanhamento da aprendizagem de todos.

Nesse cenário, também se consideram as normativas e resoluções da SEE-MG relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, as quais orientam a organização pedagógica e a atuação dos profissionais no cotidiano escolar, fortalecendo o entendimento de que a inclusão exige ações planejadas, coletivas e contínuas.

No caso do SIMAVE, enquanto política pública de avaliação em larga escala, a organização do processo avaliativo demanda padronização de fluxos e procedimentos, porém essa padronização deve coexistir com o compromisso de garantir equidade no acesso. O Manual do Aplicador do SIMAVE 2025 evidencia a centralidade da organização logística e do rigor procedimental, apresentando diretrizes operacionais para a aplicação da Avaliação Somativa; entretanto, no que se refere aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, as orientações aparecem de modo sintético, indicando que esses estudantes “deverão fazer o teste conforme sua rotina (...) prevista no PDI”, o que revela a necessidade de maior detalhamento orientador no contexto escolar.

Assim, este Documento Orientador busca contribuir para o aprimoramento das práticas de aplicação, oferecendo recomendações objetivas que favoreçam a participação do APEE com acessibilidade, respeito e efetividade pedagógica.



## PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL



A aplicação de avaliações externas em contextos inclusivos exige atenção a princípios fundamentais que orientam a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Esses princípios não se limitam a valores abstratos: eles se traduzem em condutas, procedimentos e decisões concretas que devem ser assegurados antes, durante e após a aplicação do SIMAVE. Considerando que a avaliação em larga escala envolve padronização de instrumentos e rotinas, torna-se indispensável compreender que a inclusão demanda, simultaneamente, adequações e mediações capazes de garantir condições reais de participação para os estudantes público-alvo da Educação Especial (APEE).

O primeiro princípio é o da **equidade**, entendido como a garantia de justiça educacional por meio da adequação das condições oferecidas. Em outras palavras, tratar todos de forma exatamente igual não significa promover justiça, uma vez que os estudantes apresentam necessidades e condições distintas para acessar e responder às demandas escolares. No contexto da avaliação externa, equidade implica reconhecer que alguns estudantes necessitam de tempo diferenciado, mediações organizacionais, recursos de acessibilidade ou apoio previsto em seus planos, de modo que possam realizar o teste com autonomia possível e com respeito às suas especificidades. Assim, equidade não se confunde com privilégio, mas com a criação de condições justas para que todos participem.

O princípio da **acessibilidade** refere-se à eliminação de barreiras que dificultam ou impedem o acesso pleno do estudante ao processo avaliativo. Isso inclui aspectos ligados à comunicação, ao tempo, ao ambiente físico, à organização do espaço, aos materiais utilizados, aos recursos necessários e ao tipo de apoio previsto para o estudante. Na prática, acessibilidade pode significar, por exemplo, oferecer um local com menos estímulos, permitir pausas organizadas, assegurar leitura adequada de comandos conforme orientação institucional e garantir materiais ampliados quando necessário. Em síntese, não basta que o estudante esteja matriculado e presente no momento da avaliação: é preciso assegurar que ele tenha condições reais de compreender e responder à prova.

Outro princípio central é o da **participação**, compreendida como envolvimento efetivo do estudante no processo avaliativo. Participar não é apenas “estar” na sala no dia do teste, mas conseguir realizar a avaliação de forma concreta, com apoio e condições de acesso, dentro das possibilidades de cada estudante. Para os APEE, participação exige atenção ao modo como a avaliação é conduzida, ao tempo de resposta, às necessidades de regulação emocional, ao suporte previsto em documentos escolares e ao cuidado com estratégias que reduzam ansiedade e exposição.

Por fim, destaca-se o princípio da **dignidade** e do não constrangimento, que reforça o dever de assegurar um ambiente respeitoso, acolhedor e ético durante a aplicação. Isso significa evitar qualquer prática que exponha o estudante publicamente, que produza comparações inadequadas ou que o coloque em situação de desconforto diante dos colegas. A organização de sala, a comunicação do aplicador e a atuação da

equipe pedagógica devem priorizar o cuidado, o respeito e a proteção da integridade do estudante, reconhecendo que a inclusão também se constrói pela forma como a escola trata e acolhe as diferenças.

Diante desses princípios, torna-se fundamental afirmar que a padronização dos procedimentos, necessária em uma avaliação externa, não pode se transformar em barreira para a equidade. O Manual do Aplicador do SIMAVE 2025 orienta que estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação realizem o teste “conforme sua rotina (...) prevista no PDI”, o que evidencia a importância de que a escola e os responsáveis pela aplicação considerem as especificidades de cada estudante para garantir acessibilidade e participação efetiva. O quadro a seguir demonstra como esses princípios podem ser aplicados no SIMAVE.

### Princípios orientadores para aplicação do SIMAVE com estudantes APEE

| Princípio                              | O que significa                                                                                                 | Como aplicar no SIMAVE                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Equidade</b>                        | Garantir justiça educacional por meio de condições adequadas. “O mesmo” para todos não é necessariamente justo. | Ajustar condições para que o estudante consiga realizar o teste: considerar tempo, sala adequada, necessidade de apoio previsto no PDI, organização do espaço e rotina. Evitar tratar adaptações como “benefício”; são condições de participação. |
| <b>Acessibilidade</b>                  | Eliminar barreiras que dificultam o acesso ao processo avaliativo (comunicação, ambiente, tempo, recursos).     | Verificar previamente recursos necessários: ambiente com menos estímulos, iluminação adequada, melhor posicionamento na sala, organização do material, possibilidade de sala extra, materiais ampliados quando previsto.                          |
| <b>Participação efetiva</b>            | O estudante precisa conseguir realmente realizar a avaliação, não apenas “estar presente”.                      | Planejar estratégias para viabilizar o teste: acolhimento inicial, orientações claras, adequações organizacionais, previsões do PDI. Garantir que a condução do processo não inviabilize o desempenho por barreiras externas.                     |
| <b>Dignidade e não constrangimento</b> | Preservar o respeito e a integridade do estudante, evitando exposição e situações humilhantes.                  | Evitar comentários, comparações e exposições públicas. Organizar a sala para preservar o estudante. Adotar postura ética: comunicação respeitosa, tom adequado, preservação do estudante em caso de necessidade de mediação diferenciada.         |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Assim, este Documento Orientador reforça que avaliar com equidade é assegurar que todos possam participar de modo real e digno, com as adaptações necessárias para que o processo não produza novas formas de exclusão.

## RESPONSABILIDADES DOS SUJEITOS



A efetivação de uma aplicação acessível e equitativa do SIMAVE aos Alunos Público da Educação Especial (APEE) depende, em grande medida, da clareza quanto às responsabilidades de cada sujeito envolvido no processo. Considerando que a avaliação externa envolve protocolos padronizados, fluxos logísticos e controle de etapas, torna-se essencial que Gestor Escolar, Especialista da Educação Básica, Professores de Apoio/AEE e Aplicadores Externos atuem de modo articulado, garantindo que a participação do APEE ocorra com respeito, dignidade e condições reais de realização.

Nesse sentido, o presente Documento Orientador reforça que a padronização necessária ao processo avaliativo não pode comprometer o princípio da equidade. Ao contrário, é por meio da divisão clara de papéis e do alinhamento entre os agentes que se asseguram procedimentos adequados às especificidades dos estudantes, conforme previsto em documentos escolares, especialmente o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Assim, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese com responsabilidades essenciais para orientar a aplicação do SIMAVE em contextos inclusivos.

**Responsabilidades na aplicação do SIMAVE com estudantes APEE**

| Sujeito/<br>Agente                       | Responsabilidades essenciais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Observações importantes                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Gestor Escolar                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garantir ambiente acessível e organizado para aplicação (espaço, rotina, recursos e acolhimento).</li> <li>- Prever sala extra quando necessário para assegurar acessibilidade e participação.</li> <li>- Articular a equipe pedagógica, Especialistas e Professor de Apoio/AEE, alinhando previamente procedimentos.</li> <li>- Garantir que as informações declaradas estejam corretas, especialmente no que se refere às condições dos estudantes APEE.</li> </ul> | O Manual do SIMAVE indica que cadernos ampliados são impressos conforme as informações registradas no Educacenso, o que exige atenção prévia na organização escolar.                                                              |
| Professor de Apoio / AEE (quando houver) | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar a equipe sobre as necessidades do estudante e estratégias previstas no PDI.</li> <li>- Apoiar a organização prévia (ambiente, rotina, acolhimento) e favorecer a permanência do estudante durante a aplicação.</li> <li>- Auxiliar na mediação comportamental/emocional quando previamente combinado e conforme a rotina do estudante.</li> </ul>                                                                                                            | O apoio não substitui o papel pedagógico coletivo da escola; ele contribui para garantir equidade e participação efetiva do estudante.                                                                                            |
| Aplicador Externo (agente de campo)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seguir rigorosamente os protocolos de aplicação definidos no Manual do SIMAVE.</li> <li>- Observar as necessidades dos estudantes com deficiência/TEA/AH-S e confirmar procedimentos com a escola/supervisor, assegurando condições adequadas de participação.</li> <li>- Manter postura ética, evitando exposição e constrangimento do estudante APEE.</li> <li>- Registrar ocorrências relevantes na Ata de Sala, quando aplicável.</li> </ul>                      | O Manual orienta o aplicador a verificar junto ao Especialista a existência de estudantes com deficiência/TEA/AH-S e confirmar como proceder. O registro de intercorrências pode ser realizado na Ata de Sala, quando necessário. |
| Especialista da Educação Básica          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alinhar previamente as condições das turmas, especialmente no que se refere à presença de estudantes APEE e às necessidades previstas no PDI.</li> <li>- Orientar o aplicador sobre rotinas e encaminhamentos institucionais.</li> <li>- Garantir o recebimento, guarda e fluxo correto dos materiais, conforme orientação do SIMAVE.</li> </ul>                                                                                                                      | Atua como elo entre gestão escolar e aplicador, contribuindo para que a padronização do processo não gere barreiras à acessibilidade e participação.                                                                              |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

O quadro visa estabelecer um referencial objetivo de atuação, contribuindo para que o processo de aplicação do SIMAVE com estudantes APEE seja conduzido com segurança, organização e coerência pedagógica. Ao definir atribuições e responsabilidades, pretende-se minimizar decisões improvisadas, evitar falhas de comunicação entre os agentes envolvidos e reduzir situações em que a falta de planejamento pode resultar em constrangimento, exclusão simbólica ou inviabilização da participação do estudante.

Reitera-se que a atuação conjunta entre gestão, supervisão, equipe pedagógica e aplicadores externos é condição indispensável para que a avaliação externa se realize em consonância com os princípios da educação inclusiva. Desse modo, recomenda-se que tais responsabilidades sejam retomadas também no planejamento institucional, de forma que a participação dos estudantes APEE não dependa exclusivamente de esforços pontuais, mas se consolide como prática organizada, ética e comprometida com o direito à educação em condições de equidade.



## ORIENTAÇÕES PRÁTICAS PARA APLICAÇÃO DO SIMAVE COM APEE



### Antes da avaliação: preparação e organização

A etapa de preparação é decisiva para garantir que a aplicação do SIMAVE ocorra de forma organizada, acessível e coerente com os princípios da Educação Inclusiva. No caso dos Alunos Público da Educação Especial (APEE), o planejamento prévio evita imprevistos, reduz situações de constrangimento e assegura condições reais de participação. Dessa forma, recomenda-se que a escola, em articulação com a equipe pedagógica e o aplicador externo, antecipe informações e organize o ambiente de aplicação com base nas necessidades registradas nos documentos escolares, especialmente o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), quando existente.

Conforme orientações do Manual do Aplicador do SIMAVE 2025, cabe ao aplicador verificar junto ao supervisor de escola a existência de estudantes com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação e confirmar os procedimentos adequados.

Assim, a comunicação entre escola e aplicador, antes da aplicação, é um passo essencial para assegurar equidade e acessibilidade no processo.

### Checklist de preparação (antes da avaliação)

| Etapa                                               | Ações recomendadas (o que fazer)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Identificação e alinhamento institucional</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar previamente os estudantes APEE por turma, com base em registros internos da escola.</li> <li>• Verificar informações relevantes no PDI do estudante (quando houver), especialmente rotinas, apoios e necessidades para realização de atividades avaliativas.</li> <li>• Realizar alinhamento entre gestão, supervisão e equipe pedagógica sobre o funcionamento da aplicação nas turmas com APEE.</li> </ul>                                                                 |
| <b>2. Condições de acessibilidade e organização</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se há necessidade de sala extra, considerando concentração, estímulos ambientais e condições de permanência do estudante.</li> <li>• Verificar possibilidade de tempo estendido e outras adequações organizacionais, quando previstas na rotina e nos documentos do estudante.</li> <li>• Checar recursos e condições de acessibilidade necessários (ex.: assento adequado, ambiente com menos ruído, iluminação, espaço para circulação, organização do material).</li> </ul> |
| <b>3. Comunicação com o aplicador</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar previamente ao aplicador a presença de estudantes APEE e as condições de aplicação previstas.</li> <li>• Alinhar com o aplicador estratégias para garantir participação sem exposição do estudante.</li> <li>• Confirmar os procedimentos necessários com base nas orientações operacionais do SIMAVE, conforme protocolo indicado no Manual.</li> </ul>                                                                                                                        |
| <b>4. Preparação do espaço físico</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar a sala evitando ruídos, excesso de estímulos e circulação desnecessária.</li> <li>• Garantir que o estudante APEE não seja colocado em posição de destaque ou situação que provoque constrangimento.</li> <li>• Planejar o local e a disposição das carteiras de modo a facilitar acesso e conforto.</li> </ul>                                                                                                                                                                |
| <b>5. Orientação mínima da equipe</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir que a equipe escolar compreenda o básico sobre o que pode e o que não pode ser realizado durante a aplicação (para evitar interferências inadequadas).</li> <li>• Reforçar postura ética e acolhedora: comunicação respeitosa, sigilo e preservação da dignidade do estudante.</li> </ul>                                                                                                                                                                                       |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

### **Durante a aplicação: orientações por situações frequentes**

Durante a aplicação do SIMAVE, é fundamental assegurar que os Alunos Público da Educação Especial (APEE) tenham condições reais de participação, preservando a dignidade e evitando constrangimentos. Embora o processo avaliativo seja conduzido por protocolos padronizados, a atuação ética e atenta dos responsáveis pela aplicação deve considerar que a equidade exige adequações organizacionais e comportamentais compatíveis com as necessidades do estudante.

De acordo com o Manual do Aplicador do SIMAVE 2025, estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação “deverão fazer o teste conforme sua rotina (...) prevista no PDI”, reafirmando que o planejamento e a condução da aplicação devem respeitar as condições pedagógicas e organizacionais já previstas para cada estudante.

Assim, recomenda-se atenção a situações recorrentes, como as descritas a seguir.



### Situações frequentes na aplicação do SIMAVE com estudantes APEE: sinais, condutas e cuidados

| Situação                                               | Sinais (o que pode aparecer)                                                               | O que fazer (condutas recomendadas)                                                                                                                      | O que evitar (condutas inadequadas)                                                                               |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. TEA com ansiedade/desregulação</b>               | Agitação, choro, irritação, recusa, hipersensibilidade, dificuldade de iniciar/manter foco | Comunicação objetiva e calma; reduzir estímulos; permitir pausas curtas conforme rotina; acionar apoio institucional quando previsto; condução discreta  | Confronto verbal; exposição do estudante; interrupções constantes; aumento de estímulos (barulho, fala alta)      |
| <b>2. Deficiência intelectual</b>                      | Dificuldade em compreender instruções, lentidão, desorganização com materiais              | Repetir instruções operacionais sem ensinar conteúdo; orientar passo a passo do procedimento; permitir tempo para organização; apoio conforme PDI/rotina | Dar dicas de resposta; simplificar conteúdo da questão; pressa e impaciência; chamar atenção diante da turma      |
| <b>3. Baixa visão</b>                                  | Aproxima muito o rosto do papel; queixa de dificuldade de leitura; fadiga visual           | Conferir prova ampliada quando prevista; ajustar iluminação; assento adequado; reduzir reflexo; ambiente organizado                                      | Ignorar queixas; manter estudante em local com baixa visibilidade; exposição do estudante pela adaptação          |
| <b>4. Deficiência auditiva (surdez/baixa audição)</b>  | Não responde a instruções orais; pede repetição; confusão com comandos                     | Usar instruções visuais/objetivas; falar de frente e articulando; confirmar compreensão de procedimentos; reduzir ruídos; alinhar suporte quando houver  | Falar de costas/ao longe; falar rápido; depender apenas de explicação oral; expor o estudante pela dificuldade    |
| <b>5. Deficiência física (mobilidade reduzida)</b>     | Dificuldade de locomoção; desconforto postural; necessidade de espaço                      | Garantir circulação e posicionamento adequado; mesa/carteira compatível; reduzir deslocamentos; oferecer ajuda apenas quando necessário                  | Apertar o estudante em espaço reduzido; mover materiais sem consentimento; infantilizar ou tratar com impaciência |
| <b>6. Fadiga / baixa resistência ao tempo de prova</b> | Sonolência, queda de rendimento, irritação, inquietação crescente                          | Organizar ambiente confortável; permitir pausas breves conforme rotina; encorajar ritmo próprio; acionar apoio institucional se necessário               | Pressionar "para acabar logo"; constranger o estudante; ignorar sinais de exaustão                                |
| <b>7. TDAH / dificuldade de atenção sustentada</b>     | Distração constante, movimentação, impulsividade, alternância de foco                      | Reduzir estímulos externos; posicionar longe de portas/janelas; instruções curtas; manter ambiente estável; mediação discreta                            | Repreensões públicas; ironias; estímulos excessivos; intervenções que gerem constrangimento                       |

|                                                       |                                                                                |                                                                                                                                         |                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>8. Dificuldades de leitura/escrita (sem laudo)</b> | Leitura lenta, insegurança, confusão com marcação de gabarito                  | Reforçar orientações de procedimento (marcar respostas, tempo, como preencher); postura acolhedora; garantir compreensão operacional    | Explicar conteúdo; dar pistas; expor o estudante ("você não sabe ler?"); tratar como desleixo               |
| <b>9. Comunicação não oralizada / CAA</b>             | Usa gestos, símbolos, pranchas; pouca oralidade                                | Permitir comunicação habitual; dar tempo de resposta; alinhar previamente com escola; preservar autonomia e respeito                    | Interromper o modo de comunicação do estudante; apressar; expor por "não falar"                             |
| <b>10. Recusa/oposição (não inicia a prova)</b>       | Cruza braços, não pega no lápis, diz que não fará, choro/irritação             | Manter calma; orientar sem confronto; dar tempo de reorganização; acionar apoio institucional; registrar intercorrência se necessário   | Cosgir; discutir; ameaçar; insistir com pressão; expor para a turma                                         |
| <b>11. Crise sensorial (ruídos/luz/toque)</b>         | Tapa ouvidos, se irrita com barulho, desconforto intenso, fuga                 | Minimizar estímulos; reduzir circulação/ruído; ajustar iluminação; encaminhar para ambiente mais adequado se previsto; postura discreta | Tocá-lo sem necessidade; manter em ambiente superestimulante; tratar como "frescura"                        |
| <b>12. Altas habilidades/ superdotação (AH-S)</b>     | Termina rápido; inquietação por terminar antes; precisa de desafio/organização | Garantir ambiente adequado; orientar procedimentos de encerramento com sigilo; respeitar rotina; evitar pressupostos                    | Presumir que não precisa de atenção; expor como "o melhor"; liberar condutas que quebrem sigilo/organização |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).



**Orientação transversal (para todas as situações)**

Independentemente da especificidade apresentada, recomenda-se que toda intervenção durante a aplicação:

- tenha foco em acessibilidade e participação efetiva, e não em “facilitação” do conteúdo;
- preserve a dignidade do estudante, evitando exposição ou constrangimento;
- seja coerente com a rotina escolar e com o que está previsto no PDI, quando existente.

**Após a avaliação: procedimentos, registros e cuidado**

O momento posterior à aplicação do SIMAVE é parte essencial do processo avaliativo, pois envolve não apenas a organização logística e o cumprimento de protocolos de sigilo, mas também a possibilidade de registrar aprendizados institucionais sobre as condições de participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE). Assim, recomenda-se que a escola assegure procedimentos adequados de finalização da aplicação, registrando intercorrências quando necessário e promovendo encaminhamentos pedagógicos internos que contribuam para aperfeiçoar práticas futuras e fortalecer uma cultura de uso pedagógico dos dados, sem perder de vista o compromisso com a equidade e a inclusão.

## Orientações práticas (após a avaliação)

| Etapa                                                                                      | O que fazer (orientações práticas)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Cuidados essenciais                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Registro de ocorrências (quando necessário)</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar intercorrências relevantes (ex.: recusa persistente, crise sensorial, necessidade de sala alternativa, interrupções que inviabilizem o teste, situações atípicas relacionadas à acessibilidade).</li> <li>• Realizar o registro de forma objetiva e ética, descrevendo o fato e as providências adotadas.</li> <li>• Registrar na Ata de Sala, quando aplicável, conforme previsto nos instrumentos operacionais do SIMAVE.</li> </ul>                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar linguagem julgadora, estigmatizante ou que exponha o estudante.</li> <li>• Preservar sigilo e dignidade do APEE no registro.</li> </ul>                                        |
| <b>2. Devolução correta dos materiais (sigilo e fluxo)</b>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantir devolução conforme o fluxo estabelecido, preservando organização de cadernos, folhas e demais instrumentos.</li> <li>• Conferir se todo o material foi recolhido e encaminhado corretamente.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manter sigilo do conteúdo e dos procedimentos.</li> <li>• Evitar manuseios indevidos, fotografias e comentários sobre itens da prova.</li> </ul>                                      |
| <b>3. Devolutiva pedagógica interna (registro institucional de aprendizagens)</b>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar observações internas sobre as condições de participação do APEE, considerando:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– acessibilidade do ambiente e adequação do espaço;</li> <li>– efetividade das mediações organizacionais adotadas;</li> <li>– necessidade de sala extra, pausas ou tempo diferenciado;</li> <li>– situações que favoreceram ou dificultaram a realização do teste.</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não atribuir julgamento ao estudante.</li> <li>• Focar na avaliação institucional das condições oferecidas e dos apoios organizacionais.</li> </ul>                                   |
| <b>4. Encaminhamentos para ajustes futuros (planejamento inclusivo e cultura de dados)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicar ajustes para próximas aplicações, como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– reorganização prévia do espaço e redução de estímulos;</li> <li>– alinhamento antecipado com aplicador e supervisão;</li> <li>– utilização de registros e planejamento conforme o PDI;</li> <li>– orientações/formação mínima da equipe sobre condutas adequadas.</li> </ul> </li> <li>• Incorporar aprendizados ao planejamento pedagógico, articulando avaliação e inclusão como dimensões integradas do trabalho escolar.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitar encaminhamentos centrados apenas em responsabilização ou metas.</li> <li>• Priorizar cultura de dados formativa, voltada à equidade, acessibilidade e aprendizagem.</li> </ul> |

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Com o objetivo de apoiar o registro sistemático dessas observações e fortalecer o planejamento inclusivo em avaliações futuras, este Documento Orientador disponibiliza, em Anexo, um Formulário de Devolutiva Interna (pós-aplicação), destinado à equipe escolar. O instrumento visa orientar a identificação de condições que favoreceram ou dificultaram a participação do estudante APEE, registrando aprendizados institucionais e encaminhamentos pedagógicos, sem caráter de julgamento do estudante, mas como subsídio para qualificação das práticas e ampliação da acessibilidade no processo avaliativo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a participação dos Alunos Público da Educação Especial (APEE) nas avaliações externas deve ser assegurada com base nos princípios da equidade, acessibilidade, participação efetiva e dignidade, de modo que a padronização necessária ao SIMAVE não se converta em barreira à inclusão. Ao sistematizar responsabilidades, orientações práticas e procedimentos de cuidado antes, durante e após a aplicação, este Documento Orientador busca contribuir para que as escolas realizem o processo avaliativo com maior segurança, clareza e coerência pedagógica. Espera-se que as recomendações aqui apresentadas fortaleçam a cultura de uso pedagógico dos dados em perspectiva formativa, promovendo uma avaliação comprometida com o direito à aprendizagem e com a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para todos os estudantes.



## REFERÊNCIAS

BRAGAGNOLO, Ana Lia Benini. **Avaliação em Larga Escala: Participação do Aluno Público Alvo da Educação Especial**. 2017. 105 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 08, de 20 de abril de 2011**. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais.

LOPES, Jeane Vieira. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: caracterização e trajetória**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 8. ed. rev. São Paulo: Summus Editorial, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Estrutura do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI): proposta para a rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Anexo II da Resolução SEE nº 4.256, de 9 de janeiro de 2020. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Resolução SEE nº 5.210, de 13 de novembro de 2025**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades Escolares na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, 13 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Manual do aplicador: avaliação somativa – Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) 2025**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Resolução SEE-MG nº 4258/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Resolução SEE-MG nº 4948, de 2020. Estabelece normas para a Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2020.

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

WITEZE, Erika Marinho; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 32, 2019.

## ANEXO

### Formulário de Devolutiva Interna (pós-aplicação) Participação do estudante APEE no SIMAVE

**Finalidade:** registrar observações institucionais sobre as condições de participação do estudante APEE na aplicação do SIMAVE, visando aperfeiçoar práticas futuras e fortalecer a acessibilidade e a equidade no processo avaliativo.

**Orientação:** este formulário não tem caráter avaliativo do estudante, mas sim de avaliação das condições oferecidas pela escola.

#### 1. Identificação (preencher pela equipe escolar)

**Data da aplicação:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Ano/Série/Turma:** \_\_\_\_\_

**Turno:** ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

**Estudante (iniciais):** \_\_\_\_\_

**Perfil do APEE:** ( ) Deficiência ( ) TEA ( ) AH-S ( ) Outro: \_\_\_\_\_

**Há PDI?** ( ) Sim ( ) Não

**Houve professor de apoio/AEE no suporte organizacional?** ( ) Sim ( ) Não

#### 2. Condições de acessibilidade e organização do ambiente

##### 2.1 Ambiente de aplicação foi adequado?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

##### O que favoreceu a participação? (marque)

[ ] sala tranquila (baixo ruído)

[ ] organização do espaço e circulação

[ ] iluminação adequada

[ ] assento/posição favorável

[ ] orientações claras no início

[ ] previsibilidade da rotina

[ ] outro: \_\_\_\_\_

##### O que dificultou? (marque)

[ ] ruído excessivo / movimentação

[ ] sala muito cheia / estímulos visuais

[ ] desconforto físico

[ ] falta de espaço/circulação

[ ] comunicação inadequada/rápida

[ ] outro: \_\_\_\_\_

**3. Condições de participação efetiva****3.1 O estudante conseguiu iniciar a prova?**

☐ Sim ☐ Com apoio organizacional ☐ Não

**3.2 O estudante conseguiu manter-se na atividade até o final?**

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

**3.3 Foi necessária alguma adequação? (marque)**

☐ sala extra

☐ pausa breve

☐ tempo diferenciado (quando previsto)

☐ reorganização do ambiente

☐ suporte institucional para permanência

☐ outro: \_\_\_\_\_

**4. Situações ocorridas durante a aplicação****Houve intercorrência relevante?**

☐ Não ☐ Sim → Qual?

\_\_\_\_\_  
**Providências adotadas (de forma objetiva):**

**Foi necessário registro em Ata de Sala?**

☐ Não ☐ Sim

**5. Conduta ética e não constrangimento****A participação do estudante foi preservada, sem exposição ou constrangimento?**

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Se parcialmente/não, descrever o ponto crítico (sem identificação indevida):

**6. Aprendizados e ajustes para próximas aplicações****O que deve ser mantido em futuras aplicações?**

\_\_\_\_\_  
**O que deve ser ajustado/melhorado?**

**Encaminhamentos sugeridos (marque) :**

- ☐ alinhar previamente com aplicador e supervisão
- ☐ organizar sala alternativa com antecedência
- ☐ orientar equipe sobre condutas e comunicação
- ☐ revisar rotinas previstas no PDI (quando houver)
- ☐ mapear recursos de acessibilidade necessários
- ☐ outro: \_\_\_\_\_

**7. Responsável pelo preenchimento****Nome/Função:** \_\_\_\_\_**Assinatura:** \_\_\_\_\_