AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E INCLUSÃO ESCOLAR: PARTICIPAÇÃO, ACESSIBILIDADE E VISIBILIDADE DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO SAEB 2025

Marta Ferreira Lima[1]
José Jassuípe da Silva Morais[2]

INTRODUÇÃO

As avaliações em larga escala ocupam lugar relevante nas políticas educacionais brasileiras, especialmente pela produção de indicadores utilizados no acompanhamento dos sistemas de ensino e na formulação de ações voltadas à melhoria da educação básica. Entretanto, seus resultados não esgotam a compreensão da qualidade educacional, uma vez que expressam determinadas dimensões do processo de escolarização e são produzidos a partir de instrumentos e critérios específicos. Bonamino e Sousa (2012) demonstram que as avaliações podem assumir diferentes finalidades e usos, desde o diagnóstico dos sistemas até mecanismos de responsabilização. Dourado e Oliveira (2009), por sua vez, compreendem a qualidade da educação como fenômeno multidimensional, relacionado tanto aos resultados quanto às condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam.

Essa discussão adquire particular relevância diante da ampliação da escolarização de estudantes da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Embora o acesso à escola constitua uma dimensão fundamental do direito à educação, sua efetivação não se esgota na matrícula ou na presença física dos estudantes. A perspectiva inclusiva exige considerar as condições de participação, aprendizagem e reconhecimento das diferentes trajetórias escolares. Nesse contexto, torna-se necessário problematizar em que medida os instrumentos de avaliação em larga escala contemplam a diversidade dos

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação (PPGAVE/CE/UFPB). Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), Edital nº 68/2025, Termo de Outorga nº 394/2026. As opiniões, hipóteses e conclusões expressas neste trabalho são de responsabilidade dos autores e não necessariamente refletem a visão da FAPESQ. marta.flima@professor.joaopessoa.pb.gov.br;
[2] Doutor e Pós-Doutor pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e pela Universidade de Coimbra (UC-PT), jassuipe@hotmail.com.

estudantes e quais possibilidades oferecem para acompanhar sua participação e seus resultados.

Os dados do Censo Escolar dimensionam esse movimento. Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2025, as matrículas da Educação Especial chegaram a 2,5 milhões em 2025, um aumento de 82% em relação a 2021. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se situa o 5º ano, essas matrículas passaram de 504.378 para 951.821 no mesmo período, um crescimento de 88,7%. Na rede municipal, 97,9% das matrículas da Educação Especial estão em classes comuns. O mesmo documento registra, contudo, que apenas 45,8% das matrículas de estudantes de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns contavam com atendimento educacional especializado em 2025 (BRASIL, 2026b). A presença desses estudantes nas turmas avaliadas pelo Saeb deixou de ser residual, enquanto as condições de seu atendimento permanecem desiguais.

No plano legal, a Constituição Federal de 1988 assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto a Lei nº 9.394/1996 estabelece disposições relativas à Educação Especial. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei nº 13.146/2015, reafirma o direito à educação inclusiva e à eliminação de barreiras que comprometam a participação e a aprendizagem. Essas referências oferecem fundamentos para examinar as políticas de avaliação à luz do direito à educação, considerando que a existência de garantias legais não corresponde automaticamente à sua efetivação.

Como discutem Rebelo e Kassar (2018), Liebl, Lima e Pinto (2019) e Freitas (2007), a relação entre as avaliações em larga escala e a Educação Especial envolve questões que ultrapassam a possibilidade de realizar uma prova. Participação, acessibilidade e visibilidade dos resultados constituem, nesse sentido, dimensões relacionadas, mas não equivalentes, da avaliação educacional.

No contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2025, a Portaria Inep nº 435/2025 estabelece procedimentos para a participação dos estudantes da Educação Especial matriculados nas turmas regulares selecionadas e contempla modalidades de atendimento especializado. Além da regulamentação, os questionários contextuais, os registros do Censo Escolar e os produtos de divulgação dos resultados constituem fontes relevantes para investigar como determinadas informações são

previstas, coletadas e apresentadas. O exame articulado desses documentos permite discutir o alcance das disposições oficiais e os limites das informações disponibilizadas.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: como o Saeb 2025 contempla a participação dos estudantes da Educação Especial do 5º ano do Ensino Fundamental e quais questões emergem da análise documental quanto às condições de acessibilidade e à visibilidade desse público nos resultados divulgados? O artigo tem como objetivo analisar como os documentos oficiais do Saeb 2025 contemplam a participação dos estudantes da Educação Especial do 5º ano do Ensino Fundamental, considerando as condições de acessibilidade previstas e as possibilidades de identificação e visibilidade desse público nos resultados divulgados.

Para tanto, desenvolve-se uma investigação qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de documentos normativos, instrumentos contextuais, orientações do Censo Escolar e um boletim público de resultados da Escola Municipal Pedra do Reino, pertencente à rede municipal de ensino de João Pessoa-PB. O boletim é utilizado como exemplo de produto de divulgação, sem pretensão de representar estatisticamente a rede municipal ou caracterizar as práticas pedagógicas da unidade escolar. A análise organiza-se em três eixos: participação, acessibilidade e visibilidade.

Os resultados indicam que o Saeb 2025 assegura formalmente a participação desses estudantes e os incorpora aos resultados da escola, mas condiciona o atendimento especializado ao registro prévio no Censo Escolar, atribui à própria escola parte dos recursos necessários e apresenta seus resultados diluídos em indicadores agregados. Busca-se, com isso, contribuir para o debate sobre as possibilidades e os limites das avaliações em larga escala no contexto da educação inclusiva.

METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise documental qualitativa e comparativa. A opção metodológica fundamenta-se em Cellard (2008), para quem o exame de documentos requer atenção ao contexto de produção, à autoria, à natureza do texto, aos conceitos mobilizados e às condições de interpretação. Nessa perspectiva, as fontes são tratadas como registros produzidos para finalidades institucionais específicas, e não como descrições suficientes das práticas efetivamente realizadas nas escolas.

O corpus documental foi constituído mediante seleção intencional de fontes oficiais relacionadas ao Saeb 2025: a Portaria Inep nº 435/2025, em sua versão republicada; as Diretrizes da edição de 2025; o Questionário do(a) Aluno(a) do 5º ano do Ensino Fundamental; o Questionário do(a) Professor(a) de Escola de Ensino Fundamental e Médio; e o boletim público de resultados da Escola Municipal Pedra do Reino, situada na rede municipal de João Pessoa-PB. Integraram também o corpus o Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem do Censo Escolar 2025, que define os recursos que as escolas devem declarar para a participação dos estudantes nas avaliações do Inep, o Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2026, consultado para verificar a continuidade dessas definições, e o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2025, utilizado para dimensionar as matrículas da Educação Especial. Foram ainda considerados documentos legais pertinentes à Educação Especial e à avaliação educacional, além de produção bibliográfica sobre o tema. Os critérios de seleção foram a pertinência à questão de pesquisa, a natureza oficial das fontes primárias e a possibilidade de confronto entre normas, instrumentos de coleta e resultados publicados.

O percurso analítico compreendeu a identificação das finalidades e dos limites de cada documento, a leitura orientada pela questão de pesquisa, o registro de dispositivos e informações relevantes e a comparação entre fontes de natureza distinta. Três eixos foram definidos previamente, a partir da literatura discutida no referencial teórico: participação, referente aos critérios de inclusão e contabilização dos estudantes; acessibilidade, relativo às condições e aos recursos previstos para a aplicação; e visibilidade, voltado às informações coletadas e à possibilidade de identificar esse público nos resultados divulgados. A comparação distinguiu o que a regulamentação prevê, quais características dos estudantes e condições institucionais os questionários procuram conhecer e o que o boletim efetivamente apresenta.

O boletim da Escola Municipal Pedra do Reino foi selecionado como exemplo de produto público de divulgação, sem pretensão de representar a rede municipal. Sua utilização não caracteriza estudo de caso sobre a unidade, pois não foram investigados seu cotidiano ou suas práticas pedagógicas. Tampouco foram realizadas entrevistas, observações da aplicação das provas ou análises de microdados individuais do Saeb. Assim, os resultados dizem respeito ao corpus examinado e não autorizam conclusões sobre a efetividade dos apoios em cada escola ou sobre todos os produtos estatísticos do

Inep. Por utilizar exclusivamente documentos de acesso público, a pesquisa não envolveu a participação de seres humanos e dispensa apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o parágrafo único do art. 1º da Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

Avaliação em larga escala, regulação e performatividade

A trajetória das avaliações em larga escala no Brasil ajuda a compreender por que seus resultados passaram a ocupar lugar central na gestão das escolas. Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações de avaliação da educação básica. A primeira, de caráter diagnóstico, buscava acompanhar a qualidade do sistema sem devolver resultados às escolas. A segunda passou a divulgar publicamente os resultados por escola, como ocorreu com a Prova Brasil e com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), estabelecendo uma responsabilização de consequências predominantemente simbólicas. A terceira associa os resultados a consequências materiais, como bonificações e metas vinculadas ao desempenho. Para as autoras, à medida que os resultados ganham consequências, crescem também seus efeitos sobre o currículo e sobre o trabalho realizado nas escolas.

Ball (2005) contribui para interpretar esse movimento ao descrever a performatividade como uma forma de regulação que se apoia em julgamentos, comparações e exposições públicas de desempenho. Nessa lógica, indicadores e resultados são tomados como medidas do valor de instituições e sujeitos. A escola é levada a organizar-se em torno daquilo que é medido e divulgado, e as metas passam a orientar decisões cotidianas. Quando a divulgação do resultado de uma escola depende de critérios de participação e quando sua posição é comparada à de outras unidades, a avaliação se incorpora à própria gestão escolar.

Freitas (2007) acrescenta a essa discussão uma crítica ao uso das médias como expressão da qualidade. Ao analisar a permanência das classes populares no interior da escola, o autor argumenta que indicadores agregados podem melhorar sem que a aprendizagem de todos os grupos avance na mesma proporção, ocultando desigualdades produzidas dentro do próprio sistema escolar. Essa crítica é especialmente pertinente para os estudantes da Educação Especial, cujas trajetórias tendem a ser pouco visíveis quando os resultados são apresentados apenas por médias.

Educação Especial na perspectiva inclusiva

Kassar (2011) reconstitui os percursos da política brasileira de Educação Especial e mostra como o país passou de um modelo centrado em instituições e classes especializadas para uma política que define a matrícula em classes comuns como regra, com o atendimento educacional especializado em caráter complementar ou suplementar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou essa orientação ao estabelecer que a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e não substitui a escolarização comum (BRASIL, 2008).

Mantoan (2003) sustenta que a inclusão não se confunde com a simples inserção do estudante em uma sala comum. Para a autora, incluir exige que a escola se transforme para acolher as diferenças, em vez de esperar que os estudantes se ajustem a padrões previamente definidos. Essa compreensão alcança também a avaliação, que, na perspectiva inclusiva, deve acompanhar os percursos de aprendizagem de cada estudante, e não apenas classificá-los segundo um padrão comum. Daí a tensão com os testes padronizados, que se apoiam justamente na aplicação de um mesmo instrumento, em condições semelhantes, a todos os avaliados.

No plano das metas nacionais, a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação e teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024, estabeleceu na Meta 4 a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino. Os dados de 2025 indicam que a meta de inclusão em classes comuns avançou de forma mais consistente do que a oferta de atendimento especializado, o que reforça a importância de examinar as condições em que esses estudantes participam das avaliações.

O encontro entre a lógica da avaliação e a lógica da inclusão

A literatura que articula os dois campos evidencia que a participação dos estudantes da Educação Especial nas avaliações em larga escala é atravessada por tensões. Sousa (2018) identifica questões polarizadoras nesse debate e argumenta que políticas que associam incentivos aos resultados das avaliações, sob a expectativa de que a competição produza qualidade, tendem a não contemplar os estudantes atendidos pela

Educação Especial. Rebelo e Kassar (2018), ao examinarem documentos orientadores do Saeb e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), reconhecem avanços na previsão da participação e de recursos de acessibilidade, mas indicam que essa incorporação normativa não esgota os desafios de sua efetivação.

Pesquisas empíricas mostram como essa tensão chega às escolas. Pasian, Mendes e Cia (2019), a partir das respostas de 1.202 professores de salas de recursos multifuncionais, verificaram que quase metade dos participantes temia que a participação de estudantes público-alvo da Educação Especial nas avaliações padronizadas reduzisse o Ideb da escola. Santiago, Santos e Melo (2017), em grupos focais com professoras de salas de recursos multifuncionais do Rio de Janeiro, registraram relatos de estudantes dispensados informalmente das avaliações para evitar impactos sobre o desempenho da escola. Esses estudos indicam que a lógica do desempenho pode produzir tanto a exclusão silenciosa desses estudantes quanto a pressão por sua presença, conforme o que estiver em jogo para a escola.

A questão da visibilidade também aparece na literatura. Lockmann e Machado (2018), ao analisarem a Avaliação Nacional da Alfabetização, demonstram que os protocolos de inclusão previstos, como provas ampliadas, tempo adicional e apoio do atendimento educacional especializado, não impedem que as singularidades dos estudantes com deficiência e o trabalho docente realizado com eles permaneçam invisíveis nos indicadores oficiais. Schneider et al. (2024), ao estudarem o perfil dos estudantes com vínculo de matrícula na Educação Especial que participaram do Saeb entre 2011 e 2017, observaram que a ampliação dessa participação não foi acompanhada de informações que permitissem identificá-los diretamente nos microdados públicos, o que exigiu articular esses dados aos do Censo Escolar.

Com base nessa literatura, este artigo toma participação, acessibilidade e visibilidade como dimensões analíticas distintas. A participação diz respeito à inclusão dos estudantes na população avaliada e à sua contabilização. A acessibilidade refere-se às condições oferecidas para que possam responder aos instrumentos. A visibilidade envolve a possibilidade de que sua situação seja conhecida a partir das informações produzidas e divulgadas. Avanços em uma dessas dimensões não garantem avanços nas demais, e é essa distinção que orienta a análise apresentada a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura dos documentos evidencia que a participação dos estudantes da Educação Especial, os procedimentos de acessibilidade e as informações divulgadas sobre a avaliação são dimensões relacionadas, mas não equivalentes. A discussão a seguir examina essas distinções sem tomar como ponto de partida uma incompatibilidade absoluta entre avaliação padronizada e educação inclusiva.

A participação dos estudantes da Educação Especial no Saeb 2025

O artigo 14 da Portaria Inep nº 435/2025 contempla a participação dos estudantes da Educação Especial matriculados nas turmas regulares selecionadas. Essa previsão não significa que todas as matrículas da Educação Especial no país integrem o universo avaliado, pois a abrangência do Saeb é definida por etapas, turmas e critérios de seleção. As Diretrizes da edição excluem expressamente as escolas ou turmas que atendem apenas estudantes público-alvo da Educação Especial, de modo que a avaliação alcança esses estudantes somente quando matriculados em turmas comuns.

Os artigos 15 e 16 da Portaria relacionam o atendimento especializado aos registros da Matrícula Inicial do Censo Escolar de 2025 e estabelecem que não haverá produção de instrumentos adaptados nem atendimento especializado para estudantes identificados como público-alvo da Educação Especial apenas no momento do agendamento da aplicação. A exigência de informação antecipada permite organizar uma operação nacional, mas faz o direito ao atendimento depender da qualidade e da tempestividade do registro feito pela escola. Necessidades reconhecidas depois do prazo, ou registradas de forma incompleta, ficam fora do planejamento da aplicação.

As Diretrizes indicam que registros preliminares e finais do Censo Escolar são utilizados em momentos distintos do processo, inclusive no planejamento e no cálculo das taxas de participação. O documento é explícito quanto ao lugar desses estudantes no cálculo: "Estudantes que recebem atendimento especializado são contabilizados normalmente no Saeb na taxa de participação e compõem, como os demais estudantes, os resultados da escola" (BRASIL, 2025b, p. 10). Na mesma página, orienta que as escolas mobilizem a participação de todos os estudantes, "sem nenhuma distinção, sobretudo em função de condição especial do estudante" (BRASIL, 2025b, p. 10). A participação, nesse

sentido, não se limita à presença no dia da prova: o desempenho desses estudantes integra os resultados atribuídos à escola.

Essa previsão precisa ser lida em conjunto com os critérios de divulgação. O artigo 22 da Portaria condiciona a publicação dos resultados de uma escola ao registro de, no mínimo, dez estudantes presentes e a uma taxa de participação de, pelo menos, 80% dos matriculados. Para os municípios, a exigência é de 50%. A escola encontra-se, assim, diante de duas exigências que se cruzam: deixar de mobilizar estudantes compromete a taxa de participação e pode impedir a divulgação de seu resultado; mobilizá-los significa incorporar seu desempenho à média da escola, em um contexto em que os próprios professores, como mostram Pasian, Mendes e Cia (2019), temem efeitos sobre o Ideb.

A performatividade descrita por Ball (2005) ajuda a interpretar essa situação. A orientação de mobilizar todos os estudantes "sem nenhuma distinção" pode ser lida como resposta a práticas de dispensa informal como as registradas por Santiago, Santos e Melo (2017), e representa um reconhecimento importante desse público. Os documentos permitem supor, porém, que a presença desses estudantes na aplicação também é induzida pela necessidade de alcançar a taxa mínima de participação, e não somente pelo princípio do direito à educação. Na mesma decisão escolar pesam, assim, o direito do estudante e o desempenho da unidade.

Como indicam Rebelo e Kassar (2018), o lugar dos estudantes da Educação Especial nas avaliações em larga escala não se resume à sua presença na população avaliada. A previsão de participação constitui um elemento importante de reconhecimento desse público, mas não encerra as questões relativas ao atendimento especializado e à interpretação dos resultados, examinadas nos eixos seguintes.

As condições de acessibilidade previstas no Saeb 2025

A análise da acessibilidade no Saeb 2025 exige considerar tanto os procedimentos estabelecidos na regulamentação quanto as condições necessárias à sua realização. O artigo 17 da Portaria Inep nº 435/2025 prevê cinco modalidades de atendimento especializado: atendimento com recursos e profissionais oferecidos pela escola participante; tempo adicional para a realização dos testes e o preenchimento do questionário; sala extra, com agrupamento adequado às necessidades educacionais especiais; instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão; e, no 9º ano do Ensino

Fundamental, questionários e cadernos de provas em braile e ledor para todas as áreas avaliadas.

A especificação relativa ao 9º ano merece atenção. As Diretrizes apresentam a oferta de braile e ledor para língua portuguesa, matemática, ciências humanas e ciências da natureza como "medida de avanço da acessibilidade progressiva no âmbito do Saeb" (BRASIL, 2025b, p. 11). A referência a todas as áreas sugere que o avanço consiste em estender esses recursos às novas áreas avaliadas naquele ano escolar. Para o 5º ano, os documentos não trazem menção específica a braile ou ledor, de modo que esse atendimento, quando ocorre, tende a se apoiar no primeiro inciso do artigo, isto é, em recursos e profissionais oferecidos pela própria escola. O documento não informa como esse atendimento é organizado, quem pode atuar como ledor nem que orientação recebe para essa função.

O confronto entre a Portaria e as orientações do Censo Escolar amplia essa discussão. O Glossário da Educação Especial do Censo Escolar 2025 determina que, para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, a escola informe o tipo de recurso ou serviço "para uso do(a) aluno(a) em sala de aula e para participação em avaliações do Inep (Saeb)" (BRASIL, 2025c, p. 14). Trata-se do registro que serviu de referência para o atendimento na edição de 2025, e a mesma relação de recursos é mantida no Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2026 (BRASIL, 2026a). O Quadro 1 compara esses recursos com as modalidades previstas na Portaria.

Quadro 1 – Recursos declarados no Censo Escolar 2025 e modalidades de atendimento previstas no Saeb 2025

Recurso a ser declarado no Censo Escolar 2025	Previsão na Portaria Inep nº 435/2025 (art. 17)
Auxílio ledor	Previsto no 9º ano (inciso V); sem menção específica para o 5º ano
Auxílio transcrição	Sem menção específica
Guia-intérprete	Sem menção específica
Tradutor-intérprete de Libras	Sem menção específica
Leitura labial	Sem menção específica
Prova ampliada (fonte 18) e prova superampliada (fonte 24)	Instrumentos adaptados para estudantes com baixa visão (inciso IV)
CD com áudio para deficiente visual	Sem menção específica
Prova de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e deficientes auditivos	Sem menção específica
Prova em vídeo Libras	Sem menção específica
Prova em braile	Prevista no 9º ano (inciso V)

Recurso a ser declarado no Censo Escolar 2025	Previsão na Portaria Inep nº 435/2025 (art. 17)
Material didático em braile	Recurso de sala de aula, não relacionado à aplicação
Tempo adicional	Previsto (inciso II)
Não consta entre os recursos do Censo	Sala extra (inciso III) e recursos e profissionais oferecidos pela escola (inciso I)

Fonte: elaborado pelos autores (2026), com base no Glossário da Educação Especial do Censo Escolar 2025 e na Portaria Inep nº 435/2025.

O quadro evidencia um descompasso entre a informação solicitada e o atendimento regulamentado. O registro pede que a escola declare treze tipos de recurso, vários deles voltados a estudantes surdos, surdocegos ou com deficiência visual, enquanto a Portaria explicita cinco modalidades, das quais apenas três correspondem diretamente a itens do Censo. Os recursos sem menção específica podem, em tese, ser atendidos pelo primeiro inciso, que remete a recursos e profissionais da própria escola. Isso significa que a informação produzida pelo Censo é mais ampla do que o atendimento que o Saeb assegura diretamente, e que a distância entre ambos tende a ser preenchida pelas condições de cada unidade escolar.

O descompasso fica ainda mais evidente no caso dos estudantes com transtornos que impactam o desenvolvimento da aprendizagem, como a dislexia, a discalculia e o transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. O mesmo Glossário afirma que esses estudantes têm direito a recursos para a realização de avaliações internas ou externas e que "os recursos ofertados para esses alunos são" o auxílio ledor, o auxílio transcrição e o tempo adicional (BRASIL, 2025c, p. 24). A Portaria, por sua vez, dirige o atendimento especializado aos estudantes público-alvo da Educação Especial e, para o 5º ano, não menciona ledor nem transcrição. Para declarar esses estudantes, a escola deve apoiar-se em documentos comprobatórios, entre eles o Plano Educacional Individualizado, elaborado pelo professor da sala comum com o suporte da equipe escolar (BRASIL, 2025c). Parte da informação que fundamenta o atendimento na avaliação é produzida, desse modo, pelo próprio professor regente.

A organização desses atendimentos envolve responsabilidades institucionais que ultrapassam a formulação de uma norma nacional. Ao prever a utilização de profissionais e recursos disponibilizados pela escola, a regulamentação estabelece uma relação direta entre os procedimentos de aplicação e as condições de organização das unidades escolares. Essa dependência ganha peso quando se considera que, segundo o Resumo

Técnico do Censo Escolar 2025, menos da metade das matrículas de estudantes incluídos em classes comuns contava com atendimento educacional especializado (BRASIL, 2026b). Ivo e Hypolito (2017), ao investigarem repercussões das avaliações em larga escala em diferentes contextos, contribuem para compreender que políticas padronizadas encontram realidades institucionais distintas. Em consonância com a compreensão multidimensional da qualidade proposta por Dourado e Oliveira (2009), a acessibilidade na avaliação fica dependente das mesmas desigualdades de condições que atravessam a escolarização desses estudantes.

O Questionário do(a) Professor(a) do Saeb 2025 amplia as possibilidades de investigação ao contemplar questões relacionadas aos estudantes da Educação Especial e às condições de atendimento no contexto escolar. O desenho da avaliação prevê a coleta de informações sobre aspectos institucionais associados à inclusão, embora esta pesquisa tenha examinado o instrumento, e não as respostas dos docentes.

A discussão sobre acessibilidade também não se esgota na disponibilização de adaptações durante a aplicação. Ao analisarem o Enem, Junqueira, Martins e Lacerda (2017, p. 467) afirmam que a acessibilidade deve envolver todas as etapas do exame, desde as matrizes de referência e a elaboração dos itens até a divulgação dos resultados. Embora trate de outro exame, essa compreensão ajuda a problematizar uma concepção de acessibilidade restrita aos procedimentos de aplicação. Nessa perspectiva, a participação em uma prova e a oferta de recursos específicos são dimensões relevantes, mas não encerram a discussão sobre as possibilidades de expressão e reconhecimento das aprendizagens de estudantes com diferentes percursos escolares.

A reflexão de Liebl, Lima e Pinto (2019) sobre os pressupostos das avaliações em larga escala diante da Educação Especial contribui para ampliar essa problematização. A questão envolve não apenas as condições de acesso ao instrumento, mas também os conhecimentos selecionados, os formatos de resposta e os limites de uma avaliação padronizada diante da diversidade dos processos de aprendizagem, aspecto que Mantoan (2003) associa à própria concepção de inclusão. Como esta investigação não analisou os itens das provas, as respostas dos estudantes ou os procedimentos psicométricos empregados, o resultado alcançado neste eixo consiste na identificação das previsões normativas, das responsabilidades atribuídas às escolas e das questões que permanecem abertas quanto à acessibilidade no processo avaliativo.

Identificação, equidade e visibilidade nos resultados do Saeb 2025

A equidade integra os objetivos do Saeb 2025, conforme estabelece o artigo 2º da Portaria Inep nº 435/2025. Esse compromisso torna pertinente examinar não apenas as condições previstas para a participação dos estudantes da Educação Especial, mas também as possibilidades de identificar sua situação nos resultados divulgados. Para isso, distinguem-se a produção de informações sobre os estudantes, sua participação nos indicadores gerais e a divulgação de resultados que permitam acompanhar grupos específicos.

A questão 5 do Questionário do Estudante do 5º ano contempla informações relacionadas à deficiência, ao transtorno do espectro autista e às altas habilidades ou superdotação, com as alternativas de resposta "não", "sim" e "não sei". A presença dessas perguntas demonstra que o instrumento prevê a coleta de informações contextuais relacionadas à Educação Especial. Como os questionários respondidos não foram examinados, não é possível estabelecer correspondência entre as respostas dos estudantes e os registros da Matrícula Inicial do Censo Escolar, fontes produzidas por procedimentos distintos.

A comparação entre os instrumentos evidencia finalidades diferentes para as informações produzidas. Na Portaria e nas Diretrizes, os registros do Censo Escolar constituem referência para a organização do atendimento especializado. No questionário contextual, determinadas características são informadas pelos próprios estudantes. Nos boletins de resultados, por sua vez, são apresentados indicadores de participação e desempenho. Assim, a existência de uma informação em uma dessas etapas não assegura sua presença nas demais.

Essa diferença torna-se particularmente relevante na análise do boletim público da Escola Municipal Pedra do Reino, situada em João Pessoa-PB. O documento registra 105 estudantes considerados para o cálculo da participação no 5º ano, dos quais 102 estiveram presentes, correspondendo a 97,14%, além de apresentar resultados agregados de proficiência. Na versão consultada, não há discriminação da participação ou do desempenho dos estudantes da Educação Especial. Consequentemente, o boletim não permite identificar quantos estudantes desse público participaram da aplicação nem acompanhar separadamente seus resultados.

Essa constatação ganha outro sentido quando relacionada às Diretrizes. Se, como afirma o documento, os estudantes que recebem atendimento especializado "compõem,

como os demais estudantes, os resultados da escola" (BRASIL, 2025b, p. 10), então eventuais estudantes da Educação Especial entre os 102 presentes têm seu desempenho incorporado à proficiência média divulgada, sem que essa presença possa ser reconhecida no boletim. Há, nesse caso, uma presença estatística sem visibilidade: esses estudantes contam para a média, mas sua situação não pode ser conhecida a partir dela. A observação de Ball (2005, p. 548) de que "em essência, performatividade é uma luta pela visibilidade" ajuda a compreender esse resultado: a escola disputa visibilidade por meio de seus indicadores, enquanto os estudantes da Educação Especial permanecem invisíveis dentro deles. O achado converge com o que Lockmann e Machado (2018) observaram na Avaliação Nacional da Alfabetização e com a dificuldade de identificação desse público nos microdados públicos do Saeb apontada por Schneider et al. (2024), ainda que em outros períodos e produtos.

A discussão encontra respaldo em Freitas (2007, p. 982), ao afirmar que "O uso da média como referência e sua variação ao longo do tempo não significam que houve melhoria para todos". No caso da Educação Especial, há uma particularidade: além de esconder as diferenças, a média faz da presença desses estudantes um possível fator de risco para o resultado da escola, como sugerem os receios registrados por Pasian, Mendes e Cia (2019).

A ampliação da visibilidade estatística, contudo, não se resolve pela divulgação indiscriminada de resultados desagregados. A produção de indicadores específicos exige considerar a consistência dos registros, o tamanho dos grupos, as possibilidades de interpretação e a proteção dos dados pessoais dos estudantes. Em uma escola, um grupo pequeno de estudantes da Educação Especial poderia ser facilmente identificado se seus resultados fossem divulgados separadamente. O acompanhamento da equidade envolve decisões técnicas, éticas e educacionais que precisam ser explicitadas, inclusive quanto aos níveis de agregação em que a desagregação seria adequada.

O principal achado deste eixo reside, portanto, na diferença entre prever a identificação dos estudantes da Educação Especial, contemplar sua participação nos resultados gerais e disponibilizar informações que permitam acompanhar especificamente esse público. O boletim examinado informa a participação e a proficiência da escola, mas não oferece a desagregação necessária a essa análise. Dessa forma, a visibilidade dos resultados constitui uma dimensão relevante para problematizar a equidade nas avaliações

em larga escala, sem tomar a mensuração padronizada como expressão suficiente da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental do Saeb 2025 evidenciou que a regulamentação contempla a participação dos estudantes da Educação Especial matriculados nas turmas regulares selecionadas e estabelece procedimentos de atendimento especializado. O exame articulado da Portaria Inep nº 435/2025, das Diretrizes da edição, dos questionários contextuais, das orientações do Censo Escolar e do boletim escolar permitiu identificar que a previsão de participação, as condições de acessibilidade e a visibilidade nos resultados divulgados constituem dimensões distintas do processo avaliativo, cujos avanços não caminham necessariamente juntos.

No eixo da participação, verificou-se que esses estudantes são contabilizados na taxa de participação e que seu desempenho compõe os resultados da escola. Essa previsão representa um reconhecimento importante, mas se articula ao critério de 80% de participação exigido para a divulgação dos resultados. A escola precisa mobilizar todos os estudantes e, simultaneamente, preocupa-se com o efeito dessa participação sobre seus indicadores, situação que a noção de performatividade ajuda a compreender. O atendimento especializado, por sua vez, depende do registro prévio no Censo Escolar, o que torna a efetivação do direito dependente do trabalho administrativo das escolas.

Quanto à acessibilidade, a regulamentação prevê modalidades de atendimento cuja organização recai, em parte, sobre as próprias unidades escolares. O confronto com o Censo Escolar 2025 mostrou que a escola é chamada a declarar um conjunto de recursos mais amplo do que aquele que o Saeb explicita, inclusive para estudantes com transtornos que impactam a aprendizagem, cujo registro depende de documentos como o Plano Educacional Individualizado, e que a diferença tende a ser suprida pelos profissionais e recursos disponíveis em cada escola, em um contexto em que menos da metade dos estudantes incluídos conta com atendimento educacional especializado. Para o 5º ano, a ausência de menção específica a recursos como ledor e braile reforça essa dependência das condições locais.

No eixo da visibilidade, identificou-se uma diferença entre as informações previstas nos instrumentos de coleta e aquelas apresentadas no boletim público de

resultados examinado. O desempenho dos estudantes da Educação Especial integra a média da escola, mas não pode ser reconhecido a partir dela. Essa presença estatística sem visibilidade limita o uso dos resultados para acompanhar a equidade. Sua superação, porém, exige cautela, pois a desagregação envolve questões técnicas e de proteção de dados.

A pesquisa apresenta limites decorrentes de seu caráter documental e da utilização de um único boletim escolar como exemplo de divulgação de resultados. Por essa razão, os achados não permitem caracterizar as condições concretas de atendimento nas escolas da rede municipal de João Pessoa-PB nem generalizar o formato do boletim examinado para todos os produtos estatísticos do Saeb.

Esses limites indicam caminhos para investigações futuras. Se a efetivação do atendimento depende do registro no Censo e de profissionais da própria escola, torna-se necessário compreender como professores, gestores e profissionais de apoio organizam esse trabalho, como se preparam para funções como a de ledor e como lidam com a pressão por resultados em turmas cada vez mais heterogêneas. Essa questão orienta a etapa empírica da pesquisa de mestrado da qual este artigo faz parte, voltada às condições do trabalho docente diante da coexistência das políticas de avaliação em larga escala e de inclusão.

A contribuição deste estudo consiste em evidenciar a necessidade de examinar a equidade nas avaliações em larga escala para além da previsão de participação e dos indicadores gerais de desempenho. Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala pode contribuir para o conhecimento dos sistemas educacionais, desde que seus indicadores sejam interpretados à luz de seus limites e das condições de escolarização, sem reduzir a inclusão escolar à presença dos estudantes na avaliação.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Educação Especial; Saeb; Inclusão escolar; Análise documental.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44-46.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletim da Escola**: Saeb 2025: EM Pedra do Reino, João Pessoa-PB. Brasília, DF: Inep, 2025a. Disponível em: https://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2025&coEscola=25114999. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2026**: 1ª etapa da coleta. Brasília, DF: Inep, 2026a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/cadernos_de_conceitos_2026.pdf. Acesso em: 3 nov. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2026b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 3 nov. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diretrizes da edição de 2025**: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Brasília, DF: Inep, 2025b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2025_diretrizes_da_edicao.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem**: Censo Escolar 2025. Brasília, DF: Inep, 2025c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2025.pdf. Acesso em: 3 nov. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 435, de 3 de julho de 2025. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica no ano de 2025. Republicada no **Diário Oficial da União** em 21 out. 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-435-de-3-de-julho-de-2025-*-663695513. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Questionário do(a) aluno(a)**: 5º ano do Ensino Fundamental: Saeb 2025. Brasília, DF:

Inep, 2025d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/questionarios/questionario_aluno_5o_ano_ensino_fundamental_saeb_2025.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Questionário do(a) professor(a) de escola de ensino fundamental e médio**: Saeb 2025. Brasília, DF: Inep, 2026c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/questionarios/questionario_professor_escola_ensino_fundamental-medio_saeb_2025.pdf. Acesso em: 29 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, edição especial, p. 965-987, out. 2007.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 791-809, set./dez. 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz; MARTINS, Diléia Aparecida; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio

(ENEM). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, abr./jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-733020171151513.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ed. esp., p. 41-58, maio/ago. 2011.

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, e020004, 2019. DOI: https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654095.

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. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X33090.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da avaliação dos alunos no atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 1-20, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X31828.

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. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X33107.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500652.

SCHNEIDER, Gabriela; BRUEL, Ana Lorena de Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli; MENDES, Enicéia Gonçalves. Perfil das(os) estudantes com vínculo de matrícula na educação especial participantes do Saeb (2011-2017). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 40, n. 1, e131706, 2024. DOI: https://doi.org/10.21573/vol40n12024.131706.

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. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X32781.