

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO SUL**

**CAMPUS OSÓRIO**

**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL**

**FERNANDA GOLDANI DA SILVA**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO RIO GRANDE DO SUL: INCLUSÃO E  
ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS SURDOS.**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Dubal Machado  
Orientadora**

**Osório  
Dezembro de 2025**

## **AValiação em Larga Escala no Rio Grande do Sul: Inclusão e Acessibilidade para Alunos Surdos.**

### **Large-Scale Assessment in Rio Grande do Sul: Inclusion and Accessibility for Deaf Students.**

Fernanda Goldani da Silva  
nandags22@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho investiga como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) contempla a inclusão e acessibilidade de alunos surdos em seus instrumentos avaliativos. O objetivo geral é analisar de que maneira o modelo avaliativo do SAERS garante (ou não) condições equitativas de participação e desempenho aos estudantes surdos, considerando os marcos legais da educação inclusiva e da educação bilíngue. A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como as avaliações em larga escala podem se constituir em instrumentos de inclusão ou exclusão educacional para estudantes surdos. O referencial teórico fundamenta-se nas concepções de avaliação de Luckesi (2011), Hoffmann (2003, 2010, 2013) e Beyer (2005), nos estudos sobre educação de surdos de Quadros (2004, 2006, 2008, 2014) e Skliar (2001, 2015), e nas políticas de avaliação em larga escala analisadas por Comar (2021) e Koetz e Werle (2012). A metodologia adotada é qualitativa, de natureza explicativa, baseada em análise documental por categorias segundo Bardin (2016). O corpus documental inclui legislações federais e estaduais sobre educação inclusiva e educação bilíngue de surdos, além de documentos técnicos e legislativos relacionados ao SAERS. A análise foi organizada em quatro categorias: Acessibilidade e Direitos Linguísticos, Adequações Metodológicas, Equidade Avaliativa e Políticas de Inclusão. Os resultados evidenciam que o SAERS apresenta lacunas significativas no atendimento aos estudantes surdos, especialmente pela ausência de diretrizes claras sobre adaptações linguísticas, pela falta de reconhecimento da Libras como primeira língua nos instrumentos avaliativos e pela exclusão das escolas bilíngues da aplicação das provas, conforme estabelecido pelo Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022 do Rio Grande do Sul. Conclui-se que, apesar dos avanços legais na garantia dos direitos linguísticos e educacionais dos surdos, o SAERS ainda opera sob uma lógica que privilegia a padronização em detrimento da equidade, perpetuando práticas excludentes que contradizem os princípios da educação inclusiva e da educação bilíngue de surdos.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala; SAERS; Educação de surdos; Educação bilíngue; Libras; Educação inclusiva.

**Abstract:** This study investigates how the Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) incorporates the inclusion and accessibility of deaf students in its assessment instruments. The main objective is to analyze how the SAERS assessment model ensures (or fails to ensure) equitable conditions for the participation and performance of deaf students, considering the legal frameworks of inclusive and bilingual education. The research is justified by the need to understand how large-scale assessments can function as instruments of either inclusion or exclusion for deaf learners. The theoretical framework is based on the concepts of educational assessment proposed by Luckesi, Hoffmann, and Beyer; on the studies of deaf education developed by Quadros and Skliar; and on the analyses of large-scale assessments presented by Comar and Koetz and Werle. The methodology adopted is qualitative, explanatory in nature, and based on documentary analysis through categories according to Bardin. The documentary corpus includes federal and state legislation on inclusive and bilingual education for the deaf, as well as technical and legislative documents related to SAERS. The analysis was organized into four categories: accessibility and linguistic rights, methodological adjustments, assessment equity, and inclusion policies. The results reveal significant gaps in SAERS regarding the inclusion of deaf students, particularly due to the absence of clear guidelines on linguistic adaptations, the lack of recognition of Libras as a first language in assessment instruments, and the exclusion of bilingual schools from test applications, as stated in Decree No. 57.319/2023. It is concluded that, despite legal advances in ensuring the linguistic and educational rights of deaf students, SAERS still operates under a logic that prioritizes standardization over equity, perpetuating exclusionary practices that contradict the principles of inclusive and bilingual education for the deaf.

**Keywords:** Large-scale assessment; SAERS; Deaf education; Bilingual education; Libras; Inclusive education.

## Introdução

A avaliação educacional configura-se como um dos pilares fundamentais das políticas públicas de educação no Brasil. Desde a década de 1990, o país implementou sistemas de avaliação em larga escala com o objetivo de diagnosticar, monitorar e aprimorar a qualidade da educação básica (Comar, 2021). O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), instituído oficialmente pelo Decreto nº 56.679/2022, constitui-se como principal instrumento de avaliação da educação básica no estado, diagnosticando o desempenho de estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e vinculando-se à distribuição de recursos do ICMS<sup>1</sup> (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços) entre os municípios.

Paralelamente a esse movimento, o Brasil vivenciou avanços significativos no campo da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, no artigo 205 “estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado”, certificando-se ao acesso e permanência do estudante na escola, assim como demais legislações que garantem os direitos educacionais de pessoas com deficiência.

O desenvolvimento deste estudo, baseou-se no interesse da autora, visto que a mesma é professora formada em Letras, atuante na Escola Estadual Prudente de Moraes, no Município de Osório, RS. Durante sua trajetória em sala de aula, ministrando aulas na área de linguagens (conforme o novo Ensino Médio) para estudantes surdos (ES), despertou a necessidade, portanto, de investigar como os sistemas de avaliação em larga escala contemplam (ou não) as especificidades desses estudantes.

A partir das vivências da pesquisadora, o estudo parte da seguinte problematização: como se dá acessibilidade e inclusão na avaliação em larga escala elaborada pelo Estado do Rio Grande do Sul — SAERS — para alunos surdos, garantindo a eficácia desse instrumento de avaliação? A questão central é se o SAERS garante aos estudantes surdos condições linguísticas, metodológicas e pedagógicas equitativas para demonstrar seus conhecimentos, ou se as características padronizadas do sistema produzem resultados que refletem mais barreiras de acesso do que real desempenho acadêmico.

Entende-se como relevante esta investigação para justificar como um instrumento de avaliação em larga escala contempla o rendimento escolar dos estudantes surdos, analisando se o mesmo atua de forma inclusiva promovendo a acessibilidade necessária, no qual garanta a participação de forma equitativa ao sujeito surdo (SS), sem reforçar desigualdades ou violar seus direitos. Reconhecer e respeitar a diferença linguística e

cultural dos surdos é fundamental para uma educação verdadeiramente inclusiva. De acordo com Silva, Azevedo e Colvero (2025), as avaliações em grande escala estão exercendo uma influência cada vez maior nas políticas educacionais e práticas escolares, podendo gerar efeitos excludentes quando não levam em conta corretamente as particularidades de certos grupos de estudantes.

Da mesma forma, a vinculação do SAERS ao cálculo do IMERS e à distribuição de recursos financeiros entre municípios amplia as implicações da participação (ou exclusão) dos estudantes surdos nessas avaliações, podendo gerar efeitos negativos e de penalização financeira relacionados ao direito de participação do ES.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar de que maneira o modelo avaliativo do SAERS garante (ou não) condições equitativas de participação e desempenho aos estudantes surdos, à luz das teorias de avaliação educacional e dos princípios da educação inclusiva e da educação bilíngue de surdos.

No presente estudo far-se-á uso dentre diversas leis como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, bem como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015, destacando-se, para a educação de surdos com a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002), o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 que institui a modalidade de educação bilíngue de surdos. Esses marcos legais reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) dos surdos e o português escrito como segunda língua (L2), constituindo conquistas fundamentais no reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais desse grupo (Quadros, 2004, 2006, 2008, 2014; Skliar, 2001, 2015).

Entretanto, persiste uma lacuna significativa entre as políticas declaradas e as práticas efetivamente implementadas a estudantes com surdez, como aponta Comar (2021, p. 12), "não há neutralidade na política e nas ações do governo, mas, um princípio formativo interpretado por diferentes sujeitos, e isso não pode ser desconsiderado nesse processo".

Para o desenvolvimento desta investigação, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza explicativa, baseada em análise documental por categorias, segundo Bardin (2016). O corpus documental foi constituído por legislações federais e estaduais sobre educação inclusiva e educação bilíngue de surdos, documentos técnicos do SAERS e referências teóricas sobre avaliação educacional e educação de surdos. As análises de categorias foram definidas a priori, com base no referencial teórico e no objetivo da pesquisa, de forma que, organizou-se em quatro categorias, sendo elas:

acessibilidade e direitos linguísticos, adequações metodológicas, equidade avaliativa e inclusão.

Este trabalho fundamenta-se nas concepções de avaliação de Luckesi (2011), Hoffmann (2003, 2010) e Beyer (2005), que defendem uma avaliação processual, formativa e inclusiva, capaz de respeitar as diferenças individuais. Articula-se, ainda, com os estudos sobre educação de surdos de Quadros (2004, 2006, 2008) e Skliar (2001, 2015), que compreendem a surdez, não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Complementarmente, dialoga-se com as análises críticas sobre políticas de avaliação em larga escala de Comar (2021), Koetz e Werle (2012).

A estrutura deste trabalho organiza-se em seções, de forma que na primeira seção trata da introdução com a apresentação do tema, justificativa e objetivo da pesquisa; a segunda seção apresenta a fundamentação teórica, abordando conceitos de avaliação educacional, avaliação em larga escala, a história do SAERS e os fundamentos da educação bilíngue de surdos; já a terceira seção detalha a metodologia da pesquisa; ainda a quarta seção aborda os resultados e discussão, organizados segundo as quatro categorias de análise. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais achados e apresentam recomendações para a construção de um sistema de avaliação mais inclusivo e equitativo para os estudantes surdos do Rio Grande do Sul.

## **2. Conceituando Avaliação**

Para estabelecer o alicerce teórico fundamental para a análise do SAERS e sua relação com a educação bilíngue de surdos, torna-se imperativo, em um primeiro momento, delimitar o conceito de avaliação, visto que este termo carrega uma polissemia de significados e é fundamental para diferenciar suas tipologias, objetivos e implicações na gestão e na prática pedagógica.

Na ótica do educador Cipriano Luckesi (2011), a avaliação transcende a mera aplicação de provas ou instrumentos, no qual os educadores recorrem para atribuição de notas, usando como elemento de instrumentalização da prática escolar. Segundo Luckesi, “a essência do ato de avaliar é subsidiar soluções tendo por base um diagnóstico” (2011, p. 185). O autor ainda faz uma crítica sobre a avaliação ser um instrumento formativo e operacional, argumentando que a práxis tradicional está enraizada na cultura educacional.

Os exames escolares estão aprisionados nos problemas da aprendizagem e neles se perdem, tornando difícil qualquer possibilidade de busca de solução para os impasses encontrados. A avaliação, ao contrário, por voltar-se do presente para o futuro, está atenta às soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados [...]. A avaliação *operacional*, como

temos visto, não existe por si, está a serviço; daí a necessidade de termos ciência de qual é o corpo teórico ao qual servem nossos atos avaliativos [...]. Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada (Luckesi; 2011, p. 186; 273; 277).

Em suma, para Luckesi, a avaliação não deve ser levada a uma simples classificação, mas como transformação e crescimento dos resultados apresentados através desse processo diagnóstico.

Acrescentando-se à compreensão de avaliação, os estudos de Jussara Hoffmann, é possível compreender que a avaliação educacional necessita ser repensada em suas bases conceituais, abandonando práticas que se limitam a medir e comparar desempenhos. Entendendo que o processo avaliativo deve funcionar como uma ferramenta de compreensão profunda sobre como cada estudante constrói seus conhecimentos, desenvolvendo suas habilidades e superando suas dificuldades. Em concordância, Hoffmann (2003, p. 26) afirma que “a escola, portanto, nessa concepção, torna-se extremamente responsável pelo possível, à medida que favorece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento”.

Essa perspectiva coloca o professor em uma posição diferente: ao invés de somente verificar resultados, ele passa a investigar os caminhos percorridos por cada aluno em seu processo de aprendizagem. Porém, isso demanda uma mudança significativa na postura docente, exigindo maior sensibilidade para captar as particularidades do desenvolvimento desse estudante e maior flexibilidade para adaptar as práticas pedagógicas às necessidades identificadas.

Pode-se perceber, que esta abordagem valoriza mais o percurso do que o destino, mais as tentativas do que os acertos, mais as descobertas do que as respostas prontas. Presume-se que essa mudança de foco possibilita uma educação mais humana e equitativa, onde as diferenças individuais são reconhecidas como riqueza e não como problema a ser corrigido.

Na concepção encontrada nas palavras de Hoffmann (2013, p. 13), “avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento”.

Essa abordagem diagnóstica e transformadora, defendida por Luckesi (2011) e Hoffmann (2003, 2013), contrapõe-se diretamente à estrutura da avaliação em larga escala — como o SAERS — que, ao priorizar a padronização e a classificação em detrimento da

mediação e da escuta das particularidades linguísticas e culturais do aluno surdo, corre o risco de se configurar como um instrumento de exclusão, e não de equidade.

Ao tratar sobre o conceito de avaliação em uma ótica inclusiva, apoia-se nos estudos de Hugo Otto Beyer (2005). O referido autor aborda que a avaliação, no contexto da inclusão e do atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais, é definida como “um ato pedagógico que valorize e dimensione devidamente as potencialidades da criança para o crescimento e superação escolar e na vida em geral” (Beyer, 2005, p.10). O autor foca no olhar para a deficiência de forma individual e singular, que vai além do aspecto clínico do sujeito.

O processo de aprendizagem do sujeito deve ser um processo de atribuição social, e a avaliação precisa ter critérios que valorizem esse sujeito e não reflita preconceitos na expectativa e aprendizagem do estudante. A possibilidade de valorizar as potencialidades do estudante deve ser praticada na avaliação de forma individualizada e inclusiva. Segundo Beyer (2005, p. 27), “educar é confrontar-se com esta diversidade”. O contrário pode ser considerado uma forma injusta e perigosa de avaliar o desempenho dos estudantes com especificidades utilizando os mesmos critérios ou medidas padronizadas para todos.

Tendo em vista, portanto, que a essência da avaliação pedagógica reside nos conceitos de uma avaliação processual, mediadora e inclusiva (Luckesi, 2011; Hoffmann, 2000, 2003, 2012, 2013; Beyer, 2005), o próximo passo é confrontar estas concepções com a realidade do sistema de avaliação em larga escala e analisar sua capacidade de promover a equidade em contextos de inclusão e acessibilidade.

## **2.1 Avaliação Em Larga Escala**

No âmbito educacional, a qualidade do ensino é de extrema importância. Ao longo dos últimos anos, o Brasil estabeleceu sistemas significativos para mensurar os resultados da educação. A partir das reformas educacionais, que chegaram ao país em meados dos anos 90, elaborou-se um método de avaliação denominado em larga escala, visando aferir os resultados, medir, monitorar e avaliar os desafios da educação brasileira.

A adesão desse modelo está ligada à mundialização das reformas educacionais na América Latina. Para compreender o percurso dessas políticas, o estudo de Sueli Ribeiro Comar (2021) tornou-se fundamental. Tendo em vista que sua compreensão fornece a historicidade necessária para analisar essa política desde seu contexto formativo e político até a prática escolar. Na citação a seguir ressalta-se essas ideias:

Vale ressaltar que para compreender o percurso das políticas da avaliação em larga escala, desde o momento em que são originadas internacionalmente, até sua

execução no Brasil, recorro à metodologia pautada na abordagem do ciclo político. Essa perspectiva, traz a historicidade necessária para avaliar que as políticas não são imutáveis. (Bowe, Ball e Gold, 1992, p. 12)

Segundo Comar (2021), foi a partir de 1997, com a implementação da Lei n.º 9.448/97, que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) deixou de ser órgão que somente organizador e pesquisador para converter-se em um órgão que avaliasse a educação brasileira em todos os níveis de ensino e suas respectivas modalidades. Nesse período, os exames e avaliações em larga escala aumentaram consideravelmente, e o País passou a participar do programa *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>1</sup>, criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A partir de então, criou-se uma nova forma de mensurar a qualidade do ensino.

A institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aconteceu no final dos anos 80. Conforme estudos de Souza *et al.* (2022), o sucesso desse sistema exigiu que o governo atuasse nas esferas federal, estadual e municipal, unindo-se a instituições de ensino, professores e gestores escolares.

Porém, foi em 2005 que o SAEB ganhou uma estrutura e metodologia que possibilitaram a produção de resultados, promovendo uma implementação organizada e, assim, contribuindo para construir a base de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim afirma Souza *et al.*,

[...] a implementação do SAEB viabilizou a constituição de um modelo centralizado, padronizado de avaliação estatal em larga escala, com o objetivo de monitorar a “qualidade da educação” brasileira e regular o trabalho de gestores e professores por meio da aferição do desempenho dos estudantes em testes estandardizados (2022, p. 98).

Ao analisar o sistema de avaliação, Comar (2021) destaca os objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme definidos pelo INEP em 2013. Entre eles, inclui-se a função de subsidiar políticas públicas e programas de intervenção, ajustando as necessidades diagnosticadas. O sistema visa, ainda, identificar problemas e diferenças regionais relacionadas ao ensino, bem como detalhar o contexto socioeconômico, cultural e escolar que impactam o desempenho dos alunos. Desse modo, o SAEB busca proporcionar aos agentes educacionais, assim como organizações

---

<sup>1</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), coordenado pela OCDE, é aplicado a cada três anos para avaliar estudantes de cerca de 15 anos em leitura, matemática e ciências, além de domínios inovadores. Seus resultados permitem comparar os desempenhos entre países e orientar políticas educacionais. No Brasil, o INEP coordena todas as etapas da aplicação e análise. O país participa do Pisa desde 2000. Devido à pandemia de COVID-19, o ciclo de 2021 foi adiado para 2022 e o de 2024 para 2025.

internacionais, uma visão abrangente dos resultados referentes aos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos. Ao mesmo tempo, em que desenvolve a competência técnica e científica na área de avaliação educacional.

A autora supracitada, ainda defende que “não há neutralidade na política e nas ações do governo, mas, um princípio formativo interpretado por diferentes sujeitos, e isso não pode ser desconsiderado nesse processo” (Comar, 2021, p. 111). Assim, embora a avaliação em larga escala desempenhe um papel relevante na formulação de políticas públicas educacionais, é fundamental reconhecer que seus resultados são produzidos por estudantes que se encontram em processo de ensino e aprendizagem, e que tais desempenhos não capturam a totalidade de suas experiências e singularidades enquanto sujeitos.

Segundo Souza (2022), os resultados apresentados nas avaliações possuem caráter formativo, tornando-se elemento integrante das políticas educacionais do Brasil. Como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB – Lei nº 9.394/1996), na qual ficou estabelecida como obrigatória a gestão desses sistemas avaliativos, sob a responsabilidade do Governo Federal, Estadual e Municipal.

Dessa forma, compreender a construção e os impactos das avaliações em larga escala no Brasil torna-se essencial para analisar como esses sistemas se materializam nos contextos estaduais; nesse sentido, passa-se agora ao histórico do SAERS no Rio Grande do Sul, cuja trajetória permitirá aprofundar a discussão sobre equidade e direitos educacionais que orientam este trabalho.

## **2.2. História da Avaliação em Larga Escala no RS**

A trajetória de implementação dos sistemas de avaliação em larga escala no Rio Grande do Sul (SAERS) foi marcada por interrupções e mudanças, em diferentes momentos, por diferentes governanças. Essa iniciativa estadual, retoma um conjunto de instrumentos que visam modificar a aprendizagem dos estudantes gaúchos, fornecendo diagnósticos sistemáticos sobre o desempenho dos mesmos.

Desde os anos 90, as secretarias de educação estaduais e municipais começaram a adotar instrumentos padronizados para avaliar a leitura, escrita, nas disciplinas de Português e Matemática. Com isso, institucionalizaram o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), o processo encontrou desafios e avanços ao longo desse percurso.

Perante a pesquisa de Koetz e Werle (2012), é possível identificar como esses instrumentos foram instalados ao longo dos anos no estado do Rio Grande do Sul. Segundo as autoras antes referidas:

No âmbito estadual, as políticas não adquiriram, ainda, uma estabilidade, pelo menos no caso de políticas de avaliação em larga escala promovidas sob a responsabilidade da instância estadual no Rio Grande do Sul, ou seja, neste Estado, as políticas de avaliação têm-se afirmado como políticas de governo e não de Estado, com o que elas não têm tido sustentação e continuidade suficientes para configurar uma geração de políticas (Koetz e Werle, 2012, p. 679).

Na presente pesquisa, buscou-se um panorama que apresenta os processos e as mudanças ao longo do tempo sobre o sistema de avaliação estadual. Com os estudos de Comar (2021), Koetz e Werle (2012), juntamente com os Decretos e as legislações apresentados por Órgãos estaduais oficiais, elaborou-se uma tabela com principais marcos da trajetória. Para sistematização do quadro mencionado posteriormente, a pesquisadora usou-se da Inteligência Artificial, para a organização das informações coletadas. A partir desse procedimento, a mesma foi produzida de forma cronológica, com eventos e transformações observados.

Quadro 1 - Trajetória da avaliação em larga escala no RS.

| PERÍODO - DATA   | EVENTO - AÇÃO                                      | DETALHES E CONTEXTO   |
|------------------|--|---|
| 1995             | <b>Base Legal Inicial</b>                          | A Lei 10.576 (Gestão Democrática do Ensino Público), aprovada em 14 de novembro de 1995, estabeleceu a avaliação externa como obrigatória, coordenada e executada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/RS), servindo de base para o replanejamento das escolas.  |
| 1996 (Outubro)   | <b>1ª Edição da Avaliação Estadual (Pré-SAERS)</b> | O sistema foi implementado pelo Governo Antonio Britto Filho (PMDB, 1995-1998), com a denominação de <b>Sistema de Avaliação das Escolas da Rede Pública Estadual</b> . A primeira avaliação ocorreu em <b>24 de outubro de 1996</b> .  |
| 1997             | <b>2ª Edição da Avaliação Estadual</b>             | A SEE/RS introduziu inovações, avaliando alunos da <b>4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio</b> , incluindo a <b>redação</b> em Língua Portuguesa. Houve uma tentativa de parceria com a FAMURS <sup>2</sup> para participação de escolas municipais.   |
| 1998 (Fevereiro) | <b>Mudança de Foco (Gerencialismo)</b>             | A Lei 11.126, de <b>9 de fevereiro de 1998</b> , instituiu o <b>Programa de Avaliação de Produtividade Docente</b> , que previa recompensas financeiras para professores cujos alunos obtivessem alta aprovação nas avaliações externas, introduzindo uma lógica gerencialista, mas este programa não foi implementado. |
| 1999 – 2004      | <b>Período de Interrupção</b>                      | Durante o governo de Olívio Dutra (PT, 1999-2002), as avaliações externas em larga escala promovidas pela SEE/RS  |

<sup>2</sup> **A Famurs** é a Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul, entidade que representa os 497 municípios gaúchos e atua na defesa do municipalismo, na qualificação da gestão pública e na articulação entre municípios, Estado e União.

|                        |  |   |
|------------------------|--|---|
|                        |  | foram interrompidas.  |
| <b>2005 (Setembro)</b> | <b>Retomada e Criação do Nome SAERS (Projeto Piloto)</b> | O sistema foi retomado no governo de Germano Rigotto (PMDB, 2003-2006) sob a nova denominação <b>Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)</b> . Esta edição foi um Projeto Piloto, executado pela Fundação Cesgranrio e aplicado apenas em duas Coordenadorias Regionais de Educação (25ª e 32ª CREs).                                     |
| <b>2007 (Outubro)</b>  | <b>Instituição do SAERS (Novo Ciclo)</b>                 | O Decreto nº 45.300, de <b>30 de outubro de 2007</b> , instituiu o SAERS, sob a coordenação da SEC/RS, com aplicação em todas as escolas estaduais (municipais e particulares podiam aderir). O sistema foi vinculado ao Programa Estruturante "Boa Escola Para Todos", do governo Yeda Rorato Crusius (PSDB, 2007-2010), e alinhado à lógica de gerenciamento intensivo. |
| <b>2007</b>            | <b>5ª Edição do SAERS</b>                                | A avaliação foi realizada pelo CAEd <sup>3</sup> (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação). Avaliou Língua Portuguesa e Matemática no <b>2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do EF e 1º ano do EM</b> . Os resultados foram analisados com base na <b>Teoria de Resposta ao Item (TRI)</b> e apresentados na escala de proficiência do SAEB.                   |
| <b>2008 (Dezembro)</b> | <b>6ª Edição do SAERS</b>                                | Ocorreu entre os dias <b>2 e 5 de dezembro de 2008</b> . Manteve o desenho metodológico de 2007, mas registrou uma forte queda na adesão das redes municipais e privadas.   |
| <b>2009 (Novembro)</b> | <b>7ª Edição do SAERS</b>                                | Ocorreu entre <b>23 e 26 de novembro de 2009</b> . Os Boletins Pedagógicos desta edição enfatizaram o <b>contexto socioeconômico e cultural</b> dos alunos e a defasagem idade/série.   |
| <b>2011</b>            | <b>8ª Edição do SAERS</b>                                | Neste ano as etapas de escolaridade e os componentes curriculares avaliados pelo SAERS permaneceram inalterados, contudo, apenas escolas municipais e particulares participaram do teste.   |
| <b>2012 -2021</b>      | <b>Fases de interrupções</b>                             | Entre os anos de 2012 a 2015, o SAERS ficou interrompido. <i>Houve a aplicação somente nos anos de 2016 e 2018</i> , mantendo o desenho metodológico anterior. Nos anos de 2019 a 2021, não houve aplicação devido à pandemia.  |
| <b>2022 (Outubro)</b>  | <b>Nova Instituição Formal do SAERS</b>                  | O <b>DECRETO Nº 56.679, de 5 de outubro de 2022</b> , instituiu o SAERS, revogando o Decreto nº 48.744/2011. O objetivo é diagnosticar o desempenho estudantil e calcular o <b>Índice Municipal da Qualidade da Educação do Rio Grande do Sul (IMERS)</b> .   |
| <b>2022 (Outubro)</b>  | <b>Primeira Alteração (Logística)</b>                    | O <b>Decreto Nº 56.696, de 20 de outubro de 2022</b> , alterou o Decreto 56.679. Mudou a aplicação, definindo que as avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para o <b>5º e 9º anos do EF e 3º ano do EM</b> seriam aplicadas no mesmo dia.  |
| <b>2023 (Abril)</b>    | <b>Segunda Alteração (Cálculo IMERS)</b>                 | O <b>Decreto Nº 56.976, de 10 de abril de 2023</b> , alterou o Decreto 56.679, ajustando regras sobre a atribuição de notas médias ou mínimas para municípios que não atendessem aos critérios de proficiência do SAERS para o cálculo do IMERS <sup>4</sup> .  |

<sup>3</sup> O CAEd é a Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, entidade sem fins lucrativos vinculada à UFJF, responsável por desenvolver projetos de avaliação educacional em larga escala e tecnologias voltadas à gestão da educação pública.

<sup>4</sup> O Índice Municipal da Educação do RS (IMERS) e a Participação no Rateio da Cota-Parte da Educação (PRE) são indicadores criados pelo Departamento de Economia e Estatística (DEE/SPGG) para avaliar a

|                 |  |  |
|-----------------|--|--|
| 2023 (Novembro) | Terceira Alteração (Exclusões e Abrangência) | O <b>DECRETO Nº 57.319, de 17 de novembro de 2023</b> , alterou o Decreto 56.679 para refinar a abrangência, estabelecendo que a avaliação será censitária para escolas estaduais e municipais que possuam turmas de modalidade regular e que atendam à <b>amostragem mínima de dez alunos matriculados</b> . O decreto reforçou a <b>exclusão</b> das classes, escolas ou serviços especializados de <b>Educação Especial não integrantes do ensino regular</b> . |
|-----------------|--|--|

Fonte: da autora com auxílio da IA.

A tabela evidencia a trajetória do sistema, explicando como o instrumento de avaliação em larga escala do estado está em constante evolução. Desde da sua última alteração em 2023, o SAERS analisa principalmente dois componentes curriculares, os quais são: Português e Matemática, aplicados nos anos finais de escolarização do Ensino Fundamental, aos estudantes do 5º e 9º ano; assim como os estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

A elaboração dos testes do SAERS baseia-se em um modelo centralizado e padronizado, considerando as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), utilizando as diretrizes da Base Comum Curricular (BNCC), assim como as diretrizes do Referencial Curricular Gaúcho (RCG). Os resultados obtidos passam por análise, sendo registrados de acordo com a escala de proficiência do estudante. Além dos testes, é aplicado um questionário contextual, igualmente empírico, para estabelecer uma avaliação censitária, visando identificar fatores externos e internos, segundo Decreto n.º 56.679/2022)

O Sistema de Avaliação em Larga Escala no RS, como foi visto, teve implementação no ano 1995, porém foi em 2022 que o SAERS foi instituído como decreto oficial, e segue até o momento. Sendo assim, compreender a trajetória do SAERS permite observar a lógica que orienta suas ações e escolhas políticas. Desse modo, para avaliar se esse modelo atende aos princípios de inclusão e acessibilidade, no qual essa pesquisa se objetiva, torna-se essencial focar o olhar ao sujeito surdo, cuja sua singularidade demanda de condições específicas na sua participação nos processos avaliativos. Por isso, a próxima seção apresenta o perfil do estudante surdo.

### 3. Sujeito Surdo e Educação Bilíngue

---

qualidade do ensino fundamental nos municípios gaúchos e definir a distribuição de recursos educacionais. Ambos derivam do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS (SAERS), instituído pelo Decreto nº 56.679/2022, que estabelece a avaliação como base para monitoramento e financiamento educacional no estado.

Após o mapeamento do percurso histórico do SAERS, esta seção propõe-se compreender acerca do sujeito surdo (SS), adotando uma interpretação além da clínico-patológica, como aborda Skliar (1998) em seu estudo. Com foco sobre o conceito em Educação Bilíngue expresso pelos estudos dos autores Skliar (1998) e Quadros (2004, 2006, 2008).

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o censo escolar de setembro de 2023 traz os principais dados estatísticos relacionados ao panorama da inclusão de estudantes surdos no ensino básico público do país. Segundo o INEP, “47,3 milhões de estudantes estão na educação básica, e cerca de 61.594 alunos possuem alguma deficiência relacionada à surdez” (INEP, 2023). Esses dados foram coletados no censo escolar do ano de 2022. Informações coletadas no site do Instituto, afirmam que o número de matrículas em classes comuns/regulares, desse público, são no total de 1.372.985, sendo esses divididos em: 17.114 estudantes com surdez, 87.625 de estudantes com alguma deficiência auditiva e 548 são de estudantes com surdocegueira. Já alunos matriculados em classes específicas totalizam 154.809 estudantes.

Entende-se por pessoa surda segundo o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002 (Lei de Libras), disposto no art. 2º, que:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando uma cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz (Brasil, 2005).

O presente estudo faz uso do termo surdo, pois se compreende ser o termo que representa a identidade deste sujeito, com isso os demais termos como estudante surdo (ES), pessoa surda (PS) ou sujeito surdo (SS) aparecem durante a pesquisa de modo intercambiáveis. Por conseguinte, propõe-se compreender quem é esse sujeito, como ele aprende e se comunica com o mundo.

A partir dos pressupostos teóricos de Campos (2014) entende-se como sujeito surdo sendo:

[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, é capaz de se apropriar da língua de sinais, da língua escrita e de outras, de modo a propiciar um pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e suas visões sobre o mundo e sobre significados, da forma mais completa e acessível (Campos, 2014, p. 48).

Ao longo da construção em torno da identidade surda, o SS foi negligenciado em diversos momentos da sociedade, conseqüentemente a importância da luta pelos direitos

deles também. Para as PSs as leis surgiram com intuito de promover e garantir (ou tentar garantir) seus direitos.

Nesse contexto de luta, a Lei 10.436/2002 (Lei de Libras) emergiu como um instrumento chave para o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e expressão da comunidade surda. Ela estabeleceu normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com surdez.

A trajetória histórica de lutas pela valorização da diferença linguística e cultural surda resultou na promulgação da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, considerada um marco fundamental para a comunidade. Esta Lei, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como eixo da cultura e identidade surda, legitimando-a como meio legal de comunicação e expressão. Conforme dispõe seu texto - Art.1º da referida Lei, “a Libras é um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriundo das comunidades de pessoas surdas do Brasil, um reconhecimento que fortaleceu a identidade cultural desse grupo minoritário” (Brasil, 2002).

O SS é compreendido como um indivíduo cuja construção identitária se faz pela sua língua própria (Libras), sendo um marcador cultural do mesmo. Segundo Machado (2022), o sujeito surdo se forma a partir das suas relações e interações sociais, manifestadas pela sua própria língua.

Logo, o uso da língua possibilita a estruturação da identidade de surdo. Ações como validar a presença do tradutor e intérprete de Libras/ língua portuguesa (LP) e buscar recursos de acessibilidade e tecnologias específicas e bilíngues contribuem significativamente para a construção de identidades surdas (Machado, 2022, p. 53).

O processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito surdo é profundamente influenciado pela abordagem educacional e linguística adotada, ocorre fundamentalmente, por meio de experiências visuais. Para o SS a abordagem bilíngue é essencial para sua aprendizagem, como apontam os estudos de Quadros (2008).

Considerando os estudos de Skliar (2001; 2015), a compreensão da surdez ultrapassa uma perspectiva exclusivamente clínico-patológica: trata-se de reconhecer que o estudante surdo estrutura seu conhecimento a partir do canal visual, mediado pela observação, pelas imagens e, sobretudo, pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), sua língua natural e primeira via de significação do mundo.

Sob a perspectiva que sustenta o ensino bilíngue – compreende-se a LIBRAS como sendo a primeira língua (L1) – reconhecer essa como meio de produção de sentido e à necessidade de adotar uma avaliação alternativa que faça com que o ES não obtenha fracasso escolar por uma questão de déficit individual, mas que considere o contexto social

e as relações culturais e linguísticas desse estudante. Tornando-se, assim, um instrumento pedagógico, para o pilar na estruturação da identidade surda, como aponta Skliar (2015, p. 53).

Quadros, aborda em seus estudos de 2008, a necessidade de uma educação bilíngue, já que a forma de aquisição da língua para as pessoas surdas está diretamente ligada à língua de sinais, de forma natural.

No que se refere à língua portuguesa, sua aquisição pelo sujeito surdo não ocorre naturalmente, uma vez que ela não constitui sua primeira língua. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é a língua natural e de uso cotidiano desse sujeito, por meio da qual se estabelecem as interações sociais, os processos de significação e a construção de sua identidade linguística e cultural. A língua conhecida e naturalizada pelo SS é a LIBRAS conforme afirma Quadros (2008, p.27):

se a língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de ser ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito (2008, p.27).

Partindo desse pressuposto, o surdo precisa de um sistema simbólico para organizar seus pensamentos, comunicação e aprendizagem de modo visual-espacial. A adequação linguística no ambiente escolar é de extrema importância em todos os níveis escolares. Assim como, os conteúdos abordados nas avaliações e no ambiente escolar, que tem como estudante um sujeito surdo, a aquisição da LIBRAS é um direito adquirido.

Ainda, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é universalmente reconhecida como uma língua natural do SS, sua estrutura gramatical própria, distinta e totalmente independente da Língua Portuguesa, utiliza como disposição o viso-gestual ou visoespacial que determina a organização de seus níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático), sendo o uso do espaço crucial como valor sintático, conforme abordado nos estudos de Gesser (2009).

A referida autora explica que, o nível fonológico e os sinais são composicionais formados pela articulação simultânea de cinco parâmetros essenciais — Configuração de Mão (CM), Locação (L), Movimento (M), Orientação (Or) e Expressões Não-Manuais (ENM) — diferentemente da linearidade sequencial das línguas orais. No nível sintático, embora a ordem básica seja frequentemente Sujeito-Verbo-Objeto (SVO), a LIBRAS apresenta flexibilidade por meio de mecanismos gramaticais como a Topicalização (que pode gerar a ordem Objeto-Sujeito-Verbo, por exemplo), frequentemente marcada por recursos não-manuais, como a elevação das sobrancelhas. Essa complexidade estrutural e a diferença

na forma como o conteúdo é "empacotado" pela simultaneidade dos elementos tornam a LIBRAS a L1 do estudante surdo e exigem que o Português seja tratado como L2, ressaltando a inadequação de avaliações em larga escala que negligenciam essa modalidade linguística.

A lei referente a Educação Bilíngue sancionada em 2021 - Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021 - que altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei de n.º 9.394/96 - para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos, regulamenta o direito à educação bilíngue, ofertada pela LIBRAS, determinando assim, a mesma como primeira língua (L1) da pessoa surda, e o português escrito ficará como uma segunda língua (L2). Ainda afirmando, que “quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, com atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos”.

As legislações apontam diretrizes essenciais para o fortalecimento da educação bilíngue para surdos. Entre essas orientações, destacam-se a garantia de matrícula em classes regulares, quando essa for a escolha do estudante ou de sua família, o acesso às tecnologias assistivas e a necessidade de que os sistemas de ensino disponham de materiais didáticos adequados e de profissionais devidamente formados para atuar no contexto bilíngue. Soma-se a isso o reconhecimento dos marcos históricos da luta da comunidade surda por identidade, cultura e língua, bem como da importância do conhecimento técnico da sociedade acerca das especificidades desse grupo.

A União deve ainda apoiar a educação bilíngue e intercultural, assegurando a participação de representantes surdos na construção do Plano Nacional de Educação (PNE) e fomentando práticas socioculturais próprias da comunidade surda. Além disso, cabe ao poder público federal a elaboração de materiais didáticos bilíngues específicos e diferenciados, de modo a garantir o acesso pleno ao currículo e o respeito às singularidades linguísticas dos estudantes surdos (Brasil, 2021).

Dessa forma, compreender a Educação Bilíngue enquanto direito e fundamento pedagógico é indispensável para analisar como o estudante surdo interage com processos avaliativos institucionais, como aqueles propostos pelo SAERS.

### **3.1 Acessibilidade, inclusão e políticas públicas para o sujeito surdo**

A educação inclusiva e a acessibilidade deve ser compreendida como um movimento de transformação da escola que implica: garantir os recursos necessários para a

aprendizagem e participação de todos os estudantes, sem reforçar suas diferenças; promover a igualdade de acesso aos conteúdos, assim como os recursos de ensino promovendo a participação compatível com os acessos, interesses e potencialidade dos mesmos (Skliar, 2015).

Para compreender a importância da acessibilidade e inclusão no contexto educacional brasileiro, o conceito de equidade assume papel central nas políticas públicas de avaliação e ensino. Diferentemente da igualdade, que pressupõe oferecer as mesmas condições a todos, a equidade reconhece que os sujeitos não partem das mesmas condições e que é necessário ajustar esse "desequilíbrio" para garantir oportunidades reais de aprendizagem (TJDFT, 2024). Como afirma o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios (TJDFT), "equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades", considerando as diferenças individuais como ponto de partida para ações pedagógicas e avaliativas (TJDFT, 2024).

Esse princípio está alinhado com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece como um de seus fundamentos pedagógicos o compromisso com a educação integral e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, respeitando suas singularidades (BRASIL, 2018). Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua Meta 4, determina a universalização do acesso à educação básica com a garantia de sistema educacional inclusivo e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2014).

Portanto, a equidade na avaliação educacional pressupõe não apenas o acesso físico aos instrumentos avaliativos, mas a garantia de condições diferenciadas que permitam a cada estudante demonstrar efetivamente seus conhecimentos, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas.

A legislação brasileira estabeleceu, ao longo das últimas décadas, um conjunto mais refinado de direitos e diretrizes voltados para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno do estudante surdo. Esse alicerce representa um deslocamento fundamental: da visão da surdez como déficit individual para sua compreensão como uma questão social, política e, fundamentalmente, linguística e cultural.

As bases legais da acessibilidade no Brasil foram estruturadas inicialmente pela Lei nº 10.098/2000, que introduziu normas gerais para a promoção da acessibilidade, e que considerada marco fundador da Libras, ao ser o primeiro documento legal a relacionar os surdos e a língua de sinais como meio legal para sua comunicação. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou esse cenário ao adotar o

modelo social da deficiência e ao definir acessibilidade de maneira abrangente, incluindo barreiras físicas, comunicacionais, informacionais e atitudinais. Para o sujeito surdo, essa ampliação é fundamental, por reconhecer que impedimentos comunicacionais e o “ouvintismo”, conforme definido por Skliar (2015), configuram formas de exclusão.

O reconhecimento da Libras como língua plena (primeira língua - L1) consolidou-se com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que definem a pessoa surda como aquela que compreende o mundo por meio de experiências visuais e estabelecem obrigações para as instituições de ensino. Entre essas obrigações estão o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), a adoção de mecanismos de avaliação alinhados ao bilinguismo e a criação de alternativas avaliativas em Libras por meio de registros em vídeo.

O Decreto nº 5.626/2005 estabelece obrigações importantes para as instituições federais de ensino. Conforme o artigo 14:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até a superior (Brasil, Decreto nº5.626/2005).

No âmbito da LBI - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - o direito à educação é reafirmado por meio do sistema educacional inclusivo, com a obrigatoriedade de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem em todos os níveis. Os artigos 27 e 28 definem responsabilidades estatais que incluem o aprimoramento dos sistemas educacionais, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>5</sup>, a educação bilíngue, o investimento em pesquisas e tecnologias assistivas, além da formação de professores e profissionais especializados. A legislação também determina que instituições privadas não podem cobrar valores adicionais por serviços de acessibilidade. (Brasil, 2015.)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, reforça que a Educação Especial é uma modalidade transversal e

---

<sup>5</sup>AEE - atendimento educacional especializado - a educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O atendimento educacional especializado foi instituído pela Constituição Federal de 1988, no inciso III do art. 208. Na perspectiva inclusiva, a educação especial integra a proposta pedagógica da escola regular, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (Brasil, Lei nº 13.005/2014 - PNE).

integrada à rede regular de ensino. Para o estudante surdo, isso significa que o direito à Educação Bilíngue e aos recursos visuais deve ser assegurado em todos os níveis educacionais. O Atendimento Educacional Especializado, ofertado de forma complementar, garantindo suporte pedagógico por meio do ensino de Libras como L1, ensino em Libras, ensino do português como L2, materiais visuais, tecnologia assistiva e orientação aos docentes da sala comum.

Por fim, os recursos de acessibilidade — como intérpretes de Libras, professores bilíngues, materiais visuais, legendas, dicionários de Libras e tecnologias digitais — constituem elementos fundamentais para o acesso ao currículo, à comunicação e à aprendizagem do estudante surdo, garantindo sua autonomia e participação em igualdade de condições.

Portanto, as legislações convergem para garantir que o estudante surdo não seja um simplesmente inserido fisicamente na escola, mas para que esse seja um lugar acessível e inclusivo, certificando o direito fundamental ao desenvolvimento cognitivo, cultural e social, por meio da sua língua natural. Enfatizando assim, o surdo como um sujeito cultural, bilíngue para sustentar como pilar a identidade surda.

#### **4. SAERS e o Sujeito Surdo**

Com o foco no estudo do SS e na avaliação em larga escala do RS (SAERS) analisar de que maneira o modelo avaliativo do SAERS garante (ou não) condições equitativas de participação e desempenho aos estudantes surdos, à luz das teorias de avaliação educacional e dos princípios da educação inclusiva e da educação bilíngue de surdos.

O processo de efetivação do SAERS aprimorou suas metodologias, com a contratação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)<sup>6</sup> da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para a elaboração e implementação dos testes (Site da Secretária de Educação do RS). O sistema propõe diagnosticar o desempenho de estudantes das redes públicas estadual e municipais do Estado em diferentes níveis e etapas de escolaridade. A finalidade dos resultados é subsidiar a implementação, reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, assim promovendo uma melhoria da qualidade da educação gaúcha.

---

<sup>6</sup> A Fundação CAEd, entidade privada sem fins lucrativos e vinculada à Universidade Federal de Juiz de Fora, atua como órgão especializado na execução de projetos de avaliação educacional em larga escala e no desenvolvimento de tecnologias para gestão educacional, conforme previsto em seu credenciamento junto ao MEC (Ministério da Educação) e MCTI (Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações).

Os componentes curriculares avaliados referem-se à Língua Portuguesa e à Matemática. A avaliação ocorre nos níveis finais do Ensino Fundamental, sendo 5º e 9º ano - e para alunos do 3º do Ensino Médio, em escolas urbanas e rurais, desde que as turmas tenham um número mínimo de 10 alunos matriculados, somando todas as turmas - Rio Grande do Sul, Decreto n.º 56.679/2022. Além disso, os estudantes responderam um questionário contextual, no qual foram coletadas informações sobre o ambiente escolar e o perfil socioeconômico dos estudantes.

De acordo com Silva; Araujo; Colevo (2025), “o remodelamento de SAERS em 2022 atende a importante política pública federal, a qual busca incentivar estados e municípios a melhorar os índices e a qualidade da aprendizagem pós-pandemia.” Outro objetivo dos testes é criar indicadores de desempenho educacional que servirá para a base de cálculo da divisão do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) do Estado entre os municípios, incorporado após a emenda 108 de 2020<sup>7</sup>.

O Decreto 56.679/2022 menciona no inciso terceiro do artigo 3º a seguinte redação:

Os estudantes incluídos no atendimento educacional especializado participarão das avaliações, garantindo-lhes os apoios necessários para a realização dos testes, cabendo encargo da escola a confirmação dos olvidos informações destas necessidades.

Em relação aos estudantes surdos, os que estiverem matriculados e que cursarem o ensino regular poderão realizar os testes do SAERS. O Decreto nº 56.679/2022 do Estado do Rio Grande do Sul estabelece, em seu artigo 3º, inciso V, que a Secretaria de Educação deverá publicar especificações complementares ao regulamento, incluindo critérios diferenciados que atendam às particularidades dos estudantes estrangeiros e dos estudantes que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta disposição reconhece que a normatização educacional deve contemplar as especificidades de diferentes grupos de estudantes, assegurando que as políticas públicas sejam aplicadas de forma a garantir equidade no acesso e na permanência escolar.

No ano de 2023 houve uma alteração e instituiu-se o Decreto nº 57.319/2023, que modifica o Art. 82, incisos V e VII do Decreto n.º 56.579/2022 passando a vigorar a seguinte normativa:

---

<sup>7</sup> Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.

Art. 3º: A avaliação do SAERS será censitária, para todas as escolas públicas estaduais e municipais que possuam turmas de modalidade regular, urbanas e rurais, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação Básica, desde que, na perspectiva rede municipal ou estadual localizada em um município, atenda à mostragem mínima de 10 alunos matriculados, somam de todas as turmas da modalidade regular de determinado ano/série avaliados (2º, 5º, 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio).

Portanto, um estudante surdo matriculado em uma escola regular (ou em uma turma de modalidade regular), mas que recebe atendimento do AEE tem o direito de realizar o teste do SAERS e com as devidas adaptações, previsto e mencionado na lei anteriormente - Rio Grande do Sul, Decreto nº 56.679/2022.

Porém, o ES que frequenta uma classe ou escola específica direcionada à comunidade surda e bilíngue, perde o direito de realizar a avaliação, em concordância com a alusão anterior do Decreto 57.349 de 2023.

Logo, pode-se observar que o ES tem por lei direito a uma Educação Bilíngue, assegurado pela Lei nº 14.191/2021, o qual reforça a LIBRAS como sua L1 e a língua portuguesa escrita como sua L2, reconhecendo e apoiando a identidade cultural e linguística do surdo. As contribuições de Quadros (2008), Gesser (2002), Machado (2022) e Skliar (2015) demonstram que a LIBRAS não é apenas um recurso possível, mas uma condição necessária para o estudante surdo ter um desenvolvimento adequado, com componentes comunicativos e culturais efetivamente reconhecidos.

Avaliar em Libras significa garantir justiça linguística, romper com práticas avaliativas colonizadoras e possibilitar uma leitura verdadeira do desenvolvimento desse estudante. Assim, ao analisar a relação entre o sujeito surdo e o SAERS, torna-se imprescindível considerar que a validade e a equidade de qualquer avaliação dependem do reconhecimento da LIBRAS como língua de instrução e do abandono de parâmetros exclusivamente ouvintistas, aspecto que orienta a discussão que será aprofundada na próxima seção.

## **5. Procedimentos metodológicos**

Nesta seção, são detalhadas as etapas metodológicas que fundamentaram a realização do estudo e sustentam o percurso adotado para o cumprimento do objetivo da investigação. Assim, optou-se por uma metodologia qualitativa, explicativa que consiste em uma análise documental, cujo objetivo é analisar de que maneira o modelo avaliativo do SAERS garante (ou não) condições equitativas de participação e desempenho aos estudantes surdos.

O estudo adota uma abordagem qualitativa, caracterizada pela pesquisa detalhada dos documentos e textos estudados e pela análise dos fenômenos investigados, buscando compreender os conceitos e posicionamentos dos sujeitos no contexto educacional.

Conforme Gil (2002), pesquisas qualitativas visam principalmente o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, e seu planejamento é flexível para possibilitar a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A pesquisa classifica-se sob a natureza explicativa, a qual segundo Gil esse tipo de investigação tem como preocupação central “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. (Gil, 2002, p.43).

No contexto do estudo se justifica pela necessidade de explicar as características do modelo analítico apresentado no sistema de avaliação do Rio Grande do Sul. E identificar como ele se relaciona com as condições equitativas na participação e desempenho de estudantes surdos.

A pesquisa explicativa vai além de descrever os fatos, com ela é possível extrair explicações sobre o que foi observado; transformando hipóteses em possíveis confirmações, refinadas ou refutadas pela investigação. (Gomes; Gomes, 2021).

Complementarmente ao estudo, a pesquisa documental, segundo Gil (2002), diferencia-se por utilizar materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados para os objetivos do estudo, abrangendo fontes diversificadas. Este tipo de pesquisa é valioso por constituir uma fonte rica e estável de dados, muitas vezes com baixo custo, e por não exigir contato direto com os sujeitos (Gil, 2002).

A sistematização dos instrumentos de pesquisa foi orientada pela Análise de Conteúdo, conforme a proposta metodológica de Bardin. De acordo com o autor, a análise por categorias constitui “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (Bardin, 2016, p. 37).

O referido autor explica que esse é um procedimento simples, flexível, iniciando-se classificando o fenômeno por meio de critérios, que se tornarão capazes de compreender comportamentos, aspectos, regras e significados — mediante um conjunto de operações realizadas pelos estudos de referencial teórico e pela análise dos documentos apresentados anteriormente.

Ao longo da verificação teórico e analítica a autora deste estudo utilizou uma ferramenta tecnológica de Inteligência Artificial<sup>8</sup> como ferramenta de investigação dos documentos selecionados, mas vale lembrar que a utilização contou com uma análise fiel das fontes apresentadas pela ferramenta, com caráter de cópia das informações apresentadas. Assim, conforme afirma Sampaio; Sabbatini; Limongi (2024);

o uso ético e responsável das ferramentas de IA, conduz durante umas implicações sociais e questões de privacidade torna-se ponto integrante no processo formativo. O artefato prático dessa facilidade materializa-se na integração da IA em projetos de pesquisa, no desenvolvimento de metodologias híbridas e na garantia da reprodutibilidade dos resultados. (2024,p. 56).

O uso deu-se no auxílio da criação do *Quadro 1- trajetória do SAERS no RS-* de forma que lhe foi fornecido os documentos, da mesma forma que as datas listadas e apresentadas no quadro, para fim da seleção de informações ser dentre os documentos selecionados assim como o estudo de referencial teórico. O mesmo foi utilizado como sugestão para categorias de análise, a autora identificou os critérios de análise e a ferramenta nomeou as categorias. Com isso, o presente estudo utilizou-se de forma ética, profissional e cautelosa das informações apresentadas.

O corpus documental inclui legislações federais e estaduais sobre educação inclusiva e educação bilíngue de surdos, além de documentos técnicos e legislativos relacionados ao SAERS. Com este delineamento metodológico estabelecido, a próxima etapa consiste na aplicação da análise categorial ao corpus documental, cujos resultados e a discussão crítica, à luz do referencial teórico e do problema de pesquisa, serão apresentados na próxima seção por meio de categorias, sendo estas: Acessibilidade e Direitos Linguísticos; Adequação Metodológica; Equidade Avaliativa; Políticas de Inclusão, visando evidenciar as lacunas e as possibilidades de equidade na avaliação do SAERS para o estudante surdo.

## 5.1 Resultados e discussões

A presente seção apresenta e discute os resultados obtidos a partir da análise do modelo avaliativo do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), buscando compreender em que medida esse instrumento assegura condições equitativas de participação e desempenho aos estudantes surdos. As interpretações aqui

---

<sup>8</sup> A ferramenta é diferente das demais IA's generativas, segundo Valesca Felgueiras "O NotebookLM permite que os seus usuários carreguem seus próprios documentos", assim a busca é realizada pelas fontes fornecidas e não com base em respostas genéricas retiradas da internet. Assim, permitindo que o pesquisador organize as informações de sua confiança e de maneira eficiente.

desenvolvidas baseiam-se nos pressupostos teóricos da avaliação educacional e nos princípios da educação bilíngue de surdos, permitindo uma leitura crítica das políticas e práticas avaliativas sob a ótica da equidade e da acessibilidade linguística.

Assim, os resultados estão organizados por quatro categorias, tendo sido articulados à discussão teórica, evidenciando avanços, limites e desafios do modelo avaliativo analisado. A análise entre o SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul) e a inclusão de alunos surdos é desenvolvida sob a perspectiva da educação bilíngue (Libras-Língua Portuguesa) e nos princípios da avaliação mediadora, processual e inclusiva. A discussão proposta confronta o ideal teórico dos Estudos Surdos e das políticas de educação inclusiva com a prática padronizada do sistema avaliativo estadual.

#### **- Acessibilidade e Direitos Linguísticos (categoria 1):**

A acessibilidade linguística constitui-se como um dos pilares fundamentais da inclusão de ES, analisando pelo viés de uma avaliação em larga escala, a adaptação linguística é fundamental nesse processo. O movimento pela educação de surdos, historicamente, pode ser acompanhado nesta pesquisa com os autores Skliar (2015) e Quadros (2008), reconhecendo que a surdez é uma diferença e não uma deficiência. Abordando que o SS deve ser atendido pela perspectiva de pessoa com sua cultura e identidade própria, porém a avaliação em larga escala demanda ter adaptações linguísticas específicas para não se ter somente pressão de padronização, instrumentos rígidos e foco na proficiência escrita, pois deve seguir o bilinguismo a lei de acessibilidade nº 10.098/2000.

A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, assegura a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que a educação bilíngue seja ofertada de forma a respeitar as especificidades linguísticas desse público. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 regulamentou o direito à educação bilíngue, determinando a Libras como primeira língua (L1) da pessoa surda e o português escrito como segunda língua (L2).

De acordo com Campos (2014), o sujeito surdo compreende o mundo predominantemente por meio de experiências visuais e, a partir dessa forma de percepção, pode se apropriar da língua de sinais, da língua escrita e de outros sistemas linguísticos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Portanto, os instrumentos avaliativos precisam fornecer a possibilidade do SS ter a avaliação mediante a adequação

ao conteúdo em Libras, sendo essa por meio de vídeo-provas, intérpretes e questões visuais adequadas.

De acordo com Campos (2014), o sujeito surdo compreende o mundo predominantemente por meio de experiências visuais e, a partir dessa forma de percepção, pode se apropriar da língua de sinais, da língua escrita e de outros sistemas linguísticos, favorecendo seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social. Essa característica não representa uma limitação, mas uma modalidade diferente de processamento da informação, na qual a visão constitui o canal primário para a construção de significados e a mediação da aprendizagem. A percepção visual do estudante surdo impacta diretamente sua forma de aprender e de demonstrar conhecimentos em situações avaliativas: enquanto estudantes ouvintes constroem seu repertório cognitivo por meio da audição, o estudante surdo estrutura seu conhecimento a partir de estímulos visuais — observação de imagens, expressões faciais, movimentos corporais e, fundamentalmente, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), que opera em modalidade viso-espacial (Quadros, 2008; Skliar, 2015). Essa diferença determina as estratégias cognitivas e os modos de organização do raciocínio, exigindo que a apresentação de conteúdos e a aplicação de avaliações respeitem essa forma singular de apreensão do mundo.

No contexto do SAERS, a análise documental revela lacunas significativas quanto à acessibilidade linguística para ES. O Decreto nº 56.679/2022, que institui o sistema de avaliação e larga escala no RS, menciona que o ES incluído em classes regulares, poderão realizar a avaliação, com o “apoio necessário”, caberá à escola confirmar as necessidades dos estudantes. Contudo, os documentos analisados não especificam quais são esses “apoios necessários” nem como devem ser operacionalizados. Outro ponto, é o acesso ao teste - até o ano de 2023 - no qual não podia ser realizado, pois o SAERS utiliza de uma plataforma digital, o CAEd para a aplicabilidade do mesmo, não disponibilizando as questões ou o próprio teste para ser analisado virtualmente, ou fisicamente, dificultando a identificação deste “apoio” no presente estudo.

A ausência de diretrizes claras sobre a disponibilização de provas em Libras ou ainda, como mencionado anteriormente, o “apoio necessário” representa uma privação de direitos. Se tratando do SS quando o SAERS tem o teste aplicado primariamente em Língua Portuguesa escrita, para esse sujeito unicamente a interpretação do profissional em Libras não se configura uma adaptação metodológica específica aos direitos linguísticos e inclusivos do SS. Visto que, a L1 do ES necessita de uma metodologia que se configura em visual-espacial em sua L1. É diferente a tradução/interpretação e adaptação ou real

acessibilidade, ou seja, tradução geralmente refere-se à conversão de textos escritos para vídeos em Libras. Interpretação ocorre de forma simultânea, com um intérprete sinalizando oral–Libras ou Libras–oral.

Assim, a tradução/interpretação não resolve barreiras criadas por conteúdo, estrutura textual ou demandas cognitivas próprias da Língua Portuguesa escrita. Mas, se faz necessário uma acessibilidade desde o conteúdo para a prova sendo com base na cultura surda. Sem essas considerações o sistema fere os direitos linguísticos previstos em leis para esses estudantes. Assim como, a ausência dessas adaptações linguísticas e culturais compromete a validade da avaliação, uma vez que o desempenho do aluno passa a refletir barreiras linguísticas e não seu real potencial cognitivo.

A Lei nº 10.098/2000 - a lei de acessibilidade - consolidou a suspensão e promoveu a eliminação de barreiras na comunicação e o estabelecendo mecanismos e alternativas técnicas para tornar os sistemas de comunicação e sinalização acessíveis às pessoas surdas. Sendo assim, a acessibilidade metodológica no SAERS deve ser entendida não como concessão, mas como direito linguístico e pedagógico assegurado por lei, que garante o pleno exercício da cidadania e o direito à educação inclusiva.

#### **- Adequações Metodológicas (categoria 2):**

A construção de instrumentos avaliativos acessíveis exige adequações metodológicas que ultrapassam a mera tradução de conteúdos para a Libras. É necessário um redesenho das práticas avaliativas, considerando o modo visual-espacial de aprendizagem dos sujeitos surdos e o bilinguismo como processo de ensino. Uma vez que, a Libras possui uma estrutura gramatical própria, distinta da Língua Portuguesa, operando sob uma organização tópico-comentário e utilizando recursos viso-espaciais como mencionado no referencial teórico os estudos abordados por Gesser (2009), Skliar (2015) e Quadros (2008).

A partir da análise de documentos técnicos do SAERS disponibilizados pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul e pelo próprio sistema de avaliação presente no site do CAEd, não identificou informações detalhadas sobre procedimentos de adaptação dos cadernos de prova para estudantes surdos.

No entanto, como apresenta o Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022, fica de responsabilidade da escola informar quais as necessidades dos ES que estão nas classes regulares. Partindo desse pressuposto, que a escola informa a necessidade do estudante surdo, o SAERS garante a eles apoios necessários, previsto no Art. 3º pelo inciso terceiro.

Analisando de forma metodológica, se o sistema usar de tradução em Libras por meio do profissional em Libras de forma simultânea, a mesma não garante que não haja implicações limitantes durante o processo, como: o intérprete pode não dominar a terminologia específica de todas as áreas do conhecimento avaliadas; e o tempo de processamento da informação pelo estudante surdo pode ser maior quando mediado por intérprete implicando no tempo da avaliação. Além disso, muitos itens de avaliação podem estar imersos em contextos culturais de ouvintes que não são imediatamente acessíveis ao surdo que vivência a cultura surda, um exemplo são as situações em que interpretação simultânea pode falhar em avaliações longas, aplicando dificuldade de equivalência linguística para conceitos abstratos. Tal como abordar questões com metáforas, polissemias, outros tipos de figuras de linguagem e até mesmo sentido conotativo e denotativo de expressões que são na estrutura cultural dos ouvintes.

Além da questão temporal — que envolve tanto o tempo de processamento cognitivo quanto o tempo de realização da prova —, no caso do ES, deve-se considerar que suas necessidades pedagógicas específicas demandam recursos diferenciados, tais como vídeo-provas e recursos visuais. Essa diferenciação justifica a necessidade de tempo adicional, uma vez que a avaliação deve refletir a forma como o surdo estrutura o conhecimento: um processo viso-gestual e imagético, fundamentado na experiência visual de mundo do SS.

A disponibilização de avaliações em Libras por meio de vídeos não constitui apenas uma adaptação razoável, mas uma condição essencial para garantir que o acesso à informação ocorra pelo canal mais eficaz para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do estudante surdo. Conforme estabelece o Decreto nº 5.626/2005, no artigo 14, inciso VII, devem ser desenvolvidos mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras, devidamente registrados em vídeo ou outros meios eletrônicos e tecnológicos. Essa disposição legal reconhece que a avaliação em Libras não é uma concessão, mas um direito que assegura a equidade no processo avaliativo, respeitando a singularidade linguística do estudante surdo.

Assim, a adoção de vídeo-provas e recursos visuais, acompanhada da concessão de tempo adicional quando necessário, constitui prática pedagógica coerente com a perspectiva bilíngue e com os princípios da educação inclusiva, permitindo que o estudante surdo demonstre seus conhecimentos de forma plena, sem que barreiras comunicacionais comprometam a avaliação de suas reais competências e habilidades conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Com isso, a metodologia das avaliações deve, portanto, alinhar-se ao princípio da equidade e dos direitos adquiridos pela comunidade surda, garantindo que os instrumentos reflitam o conhecimento e as competências do estudante surdo, e não suas limitações linguísticas impostas por um modelo padronizado e excludente. A falha na adaptação invalida o teste para este público, uma vez que o resultado baixo pode ser um indicativo de barreira comunicacional, e não de ausência de aprendizado.

### **- Equidade Avaliativa (categoria 3):**

O conceito de equidade é central na crítica aos sistemas padronizados de avaliação. Como apontado nesta pesquisa, a equidade avaliativa consiste na garantia de condições justas e proporcionais de participação para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades linguísticas, cognitivas ou culturais. Como ressalta a análise documental, equidade, diferente da igualdade, exige que os alunos recebam o suporte necessário para que todos tenham chances iguais de sucesso (TJDFT, 2024).

No caso dos estudantes surdos, tal princípio está intrinsecamente relacionado ao acesso aos instrumentos avaliativos na sua língua natural e à disponibilização de recursos que respeitem seu modo de comunicação e apreensão visuoespacial. Em avaliações em larga escala, como o SAERS, a distinção entre igualdade e equidade torna-se ainda mais relevante: oferecer o mesmo teste a todos não implica justiça, uma vez que as condições de acesso ao conteúdo são desiguais.

Hoffmann (2013) argumenta que a avaliação deve ser um ato pedagógico, ético e social, devendo promover a aprendizagem e reconhecer o percurso individual do aluno, respeitando suas diferenças. Como destaca Hoffmann (2012, p. 13), "avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento".

Para que haja equidade no processo avaliativo, seria necessário que o sistema garantisse, no mínimo, condições de aplicação compatíveis com o bilinguismo do estudante surdo. Isso implica não apenas a disponibilização de vídeo-provas em Libras, mas também a elaboração de itens linguisticamente validados para a Libras e a consideração de referências culturais surdas. Quando se trata de avaliações de português — reconhecido como segunda língua (L2) para o estudante surdo — torna-se fundamental que os critérios considerem a proficiência linguística a partir de perspectivas culturais específicas, tais como questões elaboradas com base na literatura surda ou construídas a partir de artefatos visuais que dialoguem com a experiência cultural e linguística desse sujeito. Além disso, é

imperativo que o processo de análise dos resultados desvincule a proficiência em L2 da avaliação do conteúdo escolar propriamente dito, evitando que dificuldades no domínio da língua portuguesa sejam interpretadas equivocadamente como lacunas no conhecimento dos conteúdos curriculares. Inspirando-se nos princípios de Luckesi (2011) e Hoffmann (2013), é possível compreender que avaliar é um ato pedagógico, ético e social, que deve reconhecer as diferenças linguísticas e culturais como riqueza e não como problema a ser corrigido. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um instrumento de normalização e passa a constituir-se como prática que efetivamente respeita e valida a singularidade do estudante surdo.

#### **- Políticas de Inclusão (categoria 4):**

As políticas de inclusão educacional no Brasil consolidam-se como resultado de um processo histórico de lutas e conquistas da comunidade surda. No entanto, observa-se que a efetivação dessas políticas ainda enfrenta entraves significativos no campo da avaliação em larga escala. A existência do SAERS como ferramenta de política educacional no Rio Grande do Sul deve, obrigatoriamente, deveria alinhar-se a essas diretrizes. O Decreto nº 56.679/2022 menciona genericamente "apoios necessários" aos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas não especifica quais são nem como os operacionalizar, privando o direito linguístico dos surdos ao desconsiderar a Libras como L1. O sistema deve ter uma política clara, robusta e linguisticamente validada de adaptação e aplicação para os surdos, ele opera em descompasso com a própria política de inclusão.

A análise dos decretos que regulamentam o SAERS revela contradições importantes, como as políticas de inclusão e bilíngues que exigem o reconhecimento da diferença linguística (Libras), mas os mecanismos operacionais do SAERS (os decretos e cadernos de prova) tendem a universalizar a aplicação, ignorando essa diferença fundamental e transformando a avaliação em um instrumento de exclusão.

Embora os decretos mais recentes — como os de nº 56.679/2022 e suas alterações — prevejam apoio e adaptações para alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Decreto nº 57.319/2023 estabelece, em seu Art. 3º, §1º, inciso II, que não aplicarão o SAERS "as classes, as escolas ou os serviços especializados de Educação Especial não integrantes do ensino regular", reforçando a falta e equidade em um sistema que utiliza a avaliação para fins de gestão, controle e financiamento educacional, mas falha em integrar as exigências de equidade, diversidade e acessibilidade linguística nas categorias de mensuração de resultados.

Como afirma Machado (2022, p. 51), "o uso da língua possibilita a estruturação da identidade de surdo. Ações como validar a presença do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa (LP) e buscar recursos de acessibilidade e tecnologias específicas e bilíngues contribuem significativamente para a construção de identidades surdas". A exclusão das escolas bilíngues do SAERS representa, portanto, não apenas uma violação de direitos, mas também um desrespeito à identidade cultural e linguística da comunidade surda.

A exclusão dessas escolas do SAERS contradiz, ainda, o próprio objetivo do sistema, que é diagnosticar o desempenho de estudantes das redes públicas para subsidiar políticas educacionais. Paradoxalmente, ao não avaliar os estudantes matriculados nas escolas bilíngues ou não oportunizar uma avaliação equitativa (como analisado anteriormente), o sistema estadual abre mão de coletar dados essenciais sobre essa modalidade de ensino, no qual é legalmente reconhecida e pedagogicamente relevante para a comunidade surda.

Essa lacuna informacional impede que se conheça o real desempenho acadêmico dos estudantes surdos em ambientes linguisticamente acessíveis, privando essa comunidade de monitorar e diagnosticar seu desempenho. Fazendo com que a rede pública deixe de subsidiar políticas educacionais que viabilizem melhorias para essa comunidade. Conseqüentemente, impossibilita-se a formulação de políticas públicas baseadas em evidências para a educação de surdos, perpetuando um ciclo de invisibilidade estatística desse grupo e decisões educacionais desconectadas da realidade dessa modalidade de ensino.

É necessário que as políticas públicas avancem para contemplar o sujeito surdo como protagonista de seu processo educativo, garantindo-lhe voz, representação e condições plenas de participação nas avaliações estaduais. Skliar (1998) defende que a educação de surdos deve ser compreendida sob a perspectiva da diferença, não da deficiência, reconhecendo a comunidade surda como grupo cultural e linguístico específico.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa analisou como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) contempla a inclusão e acessibilidade de alunos surdos em seus instrumentos avaliativos. Para isso, fez uso da metodologia qualitativa, explicativa, a qual consistiu em uma análise documental de legislações, documentos técnicos do SAERS e do diálogo com referenciais teóricos sobre avaliação educacional e educação de surdos,

identificaram-se lacunas significativas entre os princípios legais da educação inclusiva e bilíngue e as práticas implementadas pelo sistema estadual.

A análise das quatro categorias evidenciou problemas fundamentais. Ou seja, quanto à categoria 1 - Acessibilidade e Direitos Linguísticos, os documentos oficiais não apresentam diretrizes claras sobre a disponibilização de provas em Libras, seja por vídeo-provas, intérpretes qualificados ou adaptações validadas.

Já na categoria 2 - Adequações Metodológicas, constatou-se ausência de procedimentos específicos para adaptação dos instrumentos às especificidades linguísticas dos surdos. A Libras, como língua viso-espacial com estrutura gramatical própria, não pode ser simplesmente traduzida literalmente do português. Esta ausência transforma o instrumento em prova de proficiência em L2 ao invés de medição do conhecimento, invalidando os resultados.

Quanto à categoria 3 - Equidade Avaliativa, verificou-se que o SAERS não garante condições equitativas de participação aos ES. A aplicação de provas padronizadas em Português e Matemática sem adaptações adequadas mascara o aprendizado real dos estudantes surdos e produz exclusão estatística. A vinculação entre o cálculo do IMERS e a distribuição dos recursos do ICMS intensifica esse cenário, ao gerar potenciais incentivos inadequados que podem contribuir para a exclusão desses estudantes.

A contradição mais evidente está presente na categoria 4 - Políticas de Inclusão: ou seja, o Decreto nº 57.319/2023 exclui explicitamente escolas especializadas de Educação Especial da aplicação do SAERS, atingindo as escolas bilíngues de surdos. Essas não são "escolas especiais" tradicionais, mas instituições que oferecem educação regular em ambiente linguisticamente acessível. Ao excluí-las, o sistema nega aos estudantes surdos matriculados em contextos bilíngues o direito de participar da avaliação, contradizendo os princípios da Lei nº 14.191/2021.

Retomando a problematização inicial — como a falta de acessibilidade e inclusão do SAERS para alunos surdos compromete a eficácia desse instrumento — conclui-se que o sistema, em sua configuração atual, não é eficaz para esse público. A ausência de adaptações linguísticas validadas, diretrizes claras, critérios diferenciados de correção e reconhecimento da Libras como L1 compromete fundamentalmente a validade dos resultados, que refletem mais barreiras de acesso do que real desempenho acadêmico.

Diante desses achados, pode-se apresentar algumas recomendações para que o SAERS incorpore práticas mais acessíveis, como: a) Elaboração de diretrizes específicas com protocolos detalhados de adaptação, direcionadas e mediadas aos estudantes surdos.

Desenvolvendo teste em vídeo-provas e em Libras com tradução completa realizada por profissionais qualificados e validados linguisticamente; b) Critérios diferenciados de correção que valorizem o aspecto semântico e reconheçam a singularidade linguística do português como L2.; c) Inclusão das escolas bilíngues através da revisão do Decreto nº 57.319/2023, garantindo participação igualitária, assim garantindo a participação da comunidade surda monitorando e avaliando esses sujeitos de forma inclusiva.

A construção de um sistema de avaliação verdadeiramente inclusivo exige mais que ajustes técnicos, exige mudança paradigmática que reconheça a diversidade não como problema, mas como riqueza a ser respeitada. Assim, a educação de estudantes surdos precisa ser orientada por uma perspectiva que valorize a diferença, e não a deficiência, reconhecendo a comunidade surda como um grupo com identidade cultural e linguística própria.

As limitações deste estudo relacionam-se à dificuldade de acesso aos testes aplicados com os alunos documentando de forma técnica detalhada o SAERS sobre adaptações para estudantes surdos, possivelmente indicando sua ausência.

Estudos futuros poderiam incluir pesquisa empírica com estudantes surdos, professores, intérpretes de Libras/LP e gestores para compreender como o SAERS é vivenciado na prática.

Em síntese, o SAERS, apesar de importante instrumento de política educacional do Rio Grande do Sul, ainda opera sob lógica que privilegia a padronização em detrimento da equidade, perpetuando práticas excludentes que contradizem os princípios da educação inclusiva e bilíngue de surdos. A superação dessas contradições exige comprometimento político, investimento em formação, desenvolvimento de metodologias adequadas e, sobretudo, reconhecimento efetivo dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda. Somente assim, o SAERS constituir-se-á como instrumento efetivamente inclusivo, capaz de diagnosticar com validade o desempenho de todos os estudantes gaúchos, respeitando suas diferenças e contribuindo para uma educação pública de qualidade para todos.

## 6. Referências Bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 dez. 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 21 out. 2025

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2025.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 21 out. 2025.

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. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm). Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas (ONU), 1948. Tradução oficial da ONU. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). PISA – Avaliação e Exames Educacionais**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Confira o panorama dos surdos na educação brasileira**. Brasília: INEP, 24 set. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CAMPOS, M. L. I. L. **Educação Inclusiva para surdos e as Políticas vigentes**. In: LACERDA, C.B.F. DE.; SANTOS, F. DOS. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

COMAR, Sueli Ribeiro. **Política de avaliação em larga escala no Brasil**: das orientações internacionais à prática escolar (um estudo a partir do Projeto Principal de Educação da América Latina e Caribe e Projeto Regional para Educação). Curitiba: CRV, 2021.

FAMURS. **Quem Somos – Famurs**. Disponível em: <https://famurs.com.br/pagina/234> . Acesso em: 26 nov. 2025.

FUNDAÇÃO CAEd. **Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd**. Disponível em: <https://fundacaocaed.org.br/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 87 p. (Estratégias de ensino, 14).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE. **NotebookLM [Internet]**. Mountain View: Google Labs; ©2023-. Disponível em: <https://notebooklm.google.com/>. Acesso em: 28 out. 2025.

GOMES, Cândido Alberto (org.) **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica/organizado por Cândido Alberto Gomes e José Amaral Sobrinho**. - Brasília: IPEA, 1992. 225p. - (Série IPEA: N. 136).

GOMES, Alex Sandro; GOMES, Claudia Roberta Araújo. **Classificação dos Tipos de Pesquisa em Informática na Educação**. In: JAQUES, Patrícia Augustin; PIMENTEL, Mariano; SIQUEIRA, Sean; BITTENCOURT, Ig. (Org.) Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Concepção de Pesquisa. Porto Alegre: SBC, 2020. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 1) Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/metodologia/index.php/livro-1/> . Acesso em 11 nov 2025.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20ª, Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação e educação infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MACHADO, Aline Dubal. **Mãos sinalizantes: ambiente virtual de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais com enfoque em variações linguísticas do litoral norte gaúcho**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, 2022.

MARQUES, Valesca. **Conheça o NotebookLM, assistente de IA do Google!**. IPNET by Vivo, 24 mar. 2025. Disponível em: <https://www.ipnet.cloud/blog/inteligencia-artificial/notebooklm-o-que-e-e-como-usar-inteligencia-artificial#O-que-%C3%A9-o-NotebookLM>. Acesso em: 25 out. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem recurso eletrônico**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

QUADROS, Ronice Müller (org.). **Letras Libras: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Ordinária nº 11.126, de 29 de dezembro de 1998. **Implanta Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispõe sobre mecanismos de parceria e colaboração institucional, institui programa de avaliação da produtividade docente, dispõe sobre vencimento e dá outras providências**. Disponível em: <https://sl1nk.com/QTubs>. Acesso em: 26 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. **Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências.** Disponível em: <https://sl1nk.com/QftxN>. Acesso em: 25 de out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul: **Lei nº 14.705, de 25 de junho de 2015.** Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/plano-estadual-de-educacao-pee>. Acesso em: 21 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022. **Institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).** Disponível em: <https://l1nq.com/SzHT8> . Acesso em: 26 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56.696, de 2022. **Altera o Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022, que institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).** Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, [s.l.], 2022. Disponível em: <https://sl1nk.com/RXrRT> . Acesso em: 26 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto nº 56.976, de 10 de abril de 2023. **Altera o Decreto nº 56.679, de 5 de outubro de 2022, que institui o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).** Disponível em: <https://l1nq.com/OkDbR>. Acesso em: 26 nov. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.** Porto Alegre. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/saers-sistema-de-avaliacao-do-rendimento-escolar-do-rio-grande-do-sul>. Acesso em: 26 out. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Plataforma de Avaliação e Monitoramento do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentoriograndedosul.caeddigital.net/#!/minhapagina>. Acesso em: 28 out. 2025.

SILVA, Lilian Simone Pires da; AZEVEDO, Domingos Sávio Campos; COLVERO, Ronaldo Bernardino. **A implementação das avaliações em larga escala no Brasil: a trajetória das provas SAEB e SAERS e suas implicações como política pública no âmbito**

**escolar**. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 7, n. 1, p. 1–16, jan./fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v7i1.1545>

SKLIAR, Carlos. **Educação & exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. **Diferença entre igualdade e equidade. Sementes da Equidade**. Brasília: TJDFT, 2024. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entre-igualdade-e-equidade> . Acesso em: 30 nov. 2025.