

# Acessibilidade nas avaliações em larga escala: desafios na construção de avaliações inclusivas

Rogério Diniz Junqueira

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto

---

## Resumo

Artigo de revisão que busca refletir sobre a pertinência e o alcance de normativas, metodologias e instrumentos voltados a incluir todos os examinandos nas avaliações educacionais em larga escala. Com base na produção científica internacional sobre deficiência, acessibilidade e avaliação educacional e em documentos de referência para políticas de avaliação, os autores examinam aspectos centrais na produção de conhecimento sobre esses temas, traçando um panorama sobre como a pauta da acessibilidade tem impactado processos avaliativos pensados para uma maioria sem deficiência. Considerando a evolução da compreensão da deficiência e o debate em torno de conceitos basilares no campo da avaliação acessível – acessibilidade, acomodação, validade, construto, variância irrelevante, desenho universal –, os autores endossam a legitimidade da participação de estudantes com deficiência nas avaliações e ressaltam que a provisão consistente de acessibilidade e acomodações atua como fator de precisão, confiabilidade e validade dos resultados. É salientado o papel da pesquisa em busca de evidências, revisão de pressupostos e procedimentos, preenchimento de lacunas e promoção de justiça avaliativa. Por fim, são apresentados os principais avanços obtidos a partir de estudos e orientações da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Palavras-chave: acessibilidade; pessoa com deficiência; avaliações em larga escala; acomodações; desenho universal.

## **Abstract**

### **Accessibility in large-scale assessments: challenges in building inclusive assessments**

*This review article seeks to reflect on the relevance and scope of regulations, methodologies, and instruments aimed at including all examinees in large-scale educational assessments. Based on international scientific literature on disability, accessibility, and educational assessment, as well as on reference documents for evaluation policies, the authors examine central aspects in the production of knowledge on these topics, providing an overview of how the accessibility agenda has impacted assessment processes designed for a majority without disabilities. Considering the evolution of understanding of disability and the debate around key concepts in the field of accessible assessment – accessibility, accommodation, validity, construct, irrelevant variance, universal design – the authors support the legitimacy of the participation of students with disabilities in assessments and emphasize that the consistent provision of accessibility and accommodation acts as a factor in the accuracy, reliability and validity of the results. The role of research in seeking evidence, revising assumptions and procedures, filling gaps, and promoting evaluative justice is highlighted. Finally, the main advances achieved from the studies and guidelines of the Advisory Committee on Special Education and Specialized Assistance in Exams and Evaluations of Basic Education (Caes) of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep) are presented.*

*Keywords: accessibility; people with disabilities; large-scale assessments; accommodations; universal design.*

---

## **Resumen**

### **Accesibilidad en evaluaciones a gran escala: desafíos en la construcción de evaluaciones inclusivas**

Artículo de revisión que busca reflexionar sobre la pertinencia y el alcance de normativas, metodologías e instrumentos dirigidos a incluir a todos los examinados en las evaluaciones educativas a gran escala. Basándose en la producción científica internacional sobre discapacidad, accesibilidad y evaluación educativa, así como en documentos de referencia para políticas de evaluación, los autores examinan aspectos centrales en la producción de conocimiento sobre estos temas, trazando un panorama de cómo la agenda de accesibilidad ha impactado los procesos evaluativos diseñados para una mayoría sin discapacidad. Considerando la evolución de la comprensión de la discapacidad y el debate en torno a conceptos fundamentales en el campo de la evaluación accesible – accesibilidad, acomodación, validez, constructo, varianza irrelevante, diseño universal – los autores respaldan la legitimidad de la participación de estudiantes con discapacidad en las evaluaciones y subrayan que la provisión consistente de accesibilidad y acomodaciones actúa como factor de precisión, fiabilidad y validez de los resultados de las evaluaciones. Se destaca el papel de la investigación en la búsqueda de evidencias, revisión de supuestos y procedimientos, llenado de lagunas y promoción de la justicia evaluativa. Finalmente, se presentan los principales avances logrados a partir de los estudios y las orientaciones de la Comisión Asesora en Educación Especial y Asistencia Especializada en Exámenes y Evaluaciones de la Educación Básica (Caes), del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep).

Palabras clave: accesibilidad; persona con discapacidad; evaluaciones a gran escala; acomodaciones; diseño universal.

---

As três barreiras principais ao currículo geral e às avaliações que medem o que os estudantes com deficiência aprenderam no currículo são: oportunidade limitada de aprender o currículo pretendido; uso inconsistente de acomodações; e itens com substancial variação irrelevante do construto.

(Elliott; Davies; Kettler, 2012, p. 8 – tradução nossa).

## Introdução

Nas últimas décadas, vimos o afloramento, a disseminação e a consolidação de uma nova definição do significado de habitar um corpo até então considerado anormal (Diniz, 2007). Mais aberta e plural, ela atenta para aspectos socioantropológicos da deficiência e desafia noções que a vinculavam (e ainda vinculam) a ideias de falta, defeito, castigo, inferioridade, incapacidade ou desvio da normalidade e que remetiam à imagem de um corpo a ser retificado, corrigido, rejeitado, marginalizado ou excluído.

Tratou-se de uma mudança radical em relação ao modelo médico da deficiência, que a compreendia como um fenômeno biológico, uma consequência supostamente lógica e natural do corpo com lesão. A partir desse ponto de vista, a deficiência seria uma incapacidade e essa condição levaria o indivíduo a uma série de desvantagens sociais. “Uma vez sendo identificada como orgânica, [...] dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas” (França, 2013, p. 60).

Em contraste com essa concepção essencialista, prevalentemente assimilacionista e assistencialista, o novo paradigma nos convida a escrutinar a *construção social* da deficiência e a entendê-la como um *produto* da opressão e da discriminação centradas na ideologia da normalidade. Por conseguinte, o modelo social da deficiência nos insta a confrontar inúmeros (e interligados) processos e fatores sociais, culturais, institucionais e morais de interposição de *barreiras* que produzem a deficiência.

Este modelo é a contribuição teórica mais difundida do campo acadêmico denominado de Estudos sobre Deficiência (*Disability Studies*). Este campo se consolida na década de 1970 como resultado das lutas desenvolvidas por pessoas com deficiência contra a segregação [...], iniciado nos anos 60 por vários movimentos sociais como, por exemplo, o movimento dos direitos civis, o movimento de mulheres, o movimento de consumidores, e o movimento gay e lésbico [e trans] nos Estados Unidos [...], que culminaram numa corrente teórica no Reino Unido e nos Estados Unidos denominada de *social model of disability* (modelo social da deficiência), que teve como um dos principais precursores o sociólogo Michael Oliver [...]. (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019, p. 191-192).

Segundo esse entendimento, a reunião de esforços em favor da sistemática identificação e eliminação dessas barreiras representa um pré-requisito essencial para a promoção da inclusão e da garantia dos direitos das pessoas com deficiência (Oliver, 1990; Davis, 1995; Diniz; Medeiros; Squinca, 2007; Nuernberg, 2015).

Os organismos internacionais, ao adotar esse enfoque e integrá-lo à linguagem e aos marcos teóricos e jurídicos dos Direitos Humanos, passaram a denominá-lo de “modelo de direitos humanos da deficiência”, que, entre outras coisas, fundamenta a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006.

A Convenção abrange compreensões da deficiência como fenômeno biomédico e social, de tal modo que a deficiência, vista como conceito em evolução, “não está relacionada necessariamente a características [...] peculiares deste ou daquele indivíduo [...], mas é condição resultante da interação e do modo de inserção de indivíduos e grupos no contexto social hegemônico” (Rios, 2010, p. 80). Por conseguinte, esse modelo vê as pessoas com deficiência como titulares de direitos e assevera que atores, instituições e políticas, ao restringirem ou ignorarem os direitos delas, geralmente conduzem a graves quadros de discriminação e exclusão. Considerada o principal marco de proteção e garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência em todo o mundo, a Convenção preconiza a autonomia e a dignidade das pessoas com deficiência e destaca a importância e a necessidade de lhes assegurar participação e inclusão efetivas em todos os espaços sociais e institucionais.<sup>1</sup>

Não por acaso, a afirmação de novas compreensões acerca da deficiência deu-se ao mesmo passo em que se ampliavam as mobilizações e se qualificavam as demandas por direitos, com implicações em diversos âmbitos da vida social, política e institucional. Ou seja, no bojo desse processo de mútua alimentação, houve o afloramento de novas exigências, agora em favor de políticas públicas transversais e intersetoriais, voltadas a contrastar a persistência de fatores sócio-históricos relacionados, direta e indiretamente, ao acirramento dos quadros de desigualdades, vulnerabilidades, discriminações e injustiças sociais (Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Diniz; Santos, 2010; Diniz; Medeiros; Barbosa, 2010; Silva; Gesser; Nuernberg, 2019; Andrews, 2020).

No chão das escolas e no campo das políticas públicas de educação, não foi diferente. Na educação, esses novos enfoques deram impulso a tensionamentos em diversos campos, entre eles o da avaliação educacional, em favor de avaliações em larga escala inclusivas e, de preferência, organizadas em articulação com os sistemas educacionais e em atenção aos currículos (Fuchs; Fuchs, 1999; Douglas *et al.*, 2016; Chakraborty; Kaushik, 2019; ACARA, 2024).<sup>2</sup>

De fato, duas questões se colocam.

Como falar em avaliar a qualidade da educação e, ao mesmo tempo, continuar a excluir (ou incluir marginalmente) desse processo estudantes com deficiência (Schuelka, 2013; Junqueira, 2014, 2022) e, por conseguinte, privar-se de analisar

<sup>1</sup> O Brasil é signatário da Convenção, ratificada pelo Congresso Nacional por meio do Decreto nº 186/2008, com *status* de Emenda Constitucional, e, mais tarde, promulgada por meio do Decreto nº 6.949/2009, que também promulgou seu Protocolo Facultativo.

<sup>2</sup> Quanto às noções de avaliação e teste, muitas vezes tratadas como intercambiáveis, parece-nos adequado adotar a distinção proposta por Berman, Haertel e Pellegrino (2020, p. 2, nota 1): avaliação transmite a ideia de processo que fornece evidências de qualidade, abrangendo ampla gama de procedimentos para medir o ensino e a aprendizagem, enquanto teste é um produto que mede um conjunto específico de objetivos ou comportamentos.

com profundidade e rigor necessários os desafios enfrentados por um contingente significativo de pessoas inseridas em diferentes realidades educacionais, geralmente inseridas em contextos de extrema vulnerabilidade social?

A educação é direito de todos, a política educacional assume oficialmente a perspectiva inclusiva e os estudantes e os sistemas de ensino são regularmente submetidos a processos de avaliação em larga escala. Sendo assim, não deveríamos finalmente assumir o desafio de superar pressupostos e interesses que respaldam um conjunto numeroso de diretrizes, parâmetros e processos avaliativos concebidos para uma maioria sem deficiência?

Diante de tais interrogações, o presente trabalho tem o propósito de refletir sobre a pertinência e as potencialidades de normativas, metodologias e instrumentos orientados a aferir o desempenho de todos os participantes de avaliações educacionais em larga escala estruturadas com base em princípios inclusivos.

Por meio de um esforço de síntese crítica e contextualizadora da produção acadêmica, sobretudo internacional, sobre deficiência, avaliação e inclusão, buscamos traçar o panorama de como a pauta da acessibilidade conquistou espaço nas avaliações em larga escala nas últimas três décadas. Para a seleção dos autores e das obras, sem pretendermos ser exaustivos, delimitamos o debate acadêmico em torno de pontos cruciais da reflexão acerca do tema, buscando alinhar uma análise crítica e interpretativa dos conceitos e suas interconexões. Atentamos para a relevância e o alcance de uma produção, que, em grande parte, consolidou-se como leitura necessária a quem se lança no terreno da avaliação inclusiva, devendo percorrer diferentes campos disciplinares, como estudos da deficiência, educação especial, educação inclusiva, sociologia da educação, psicologia educacional, psicometria, entre outros.

Embora importante, não seria possível aqui esmiuçar cenários e processos históricos e político-institucionais que, além de intrincados, apresentam possibilidades, ritmos e resultados diferentes em países distintos, ante resistências e desafios operacionais e logísticos específicos. Com isso em mente, procuramos considerar contextos e processos nos quais se observam mudanças nas compreensões do fenômeno da deficiência e nas políticas de avaliação, amparando-nos em estudos que colocaram, na ordem do dia, a necessidade de fazer frente aos proverbiais efeitos marginalizantes dos testes padronizados junto a pessoas com deficiência e outros grupos sociais.

Trata-se, então, no bojo desse processo reflexivo, de examinar a evolução conceitual em torno desse tema e vislumbrar novas práticas. Assim, são trazidos à discussão conceitos como deficiência, avaliação acessível, acessibilidade, acomodação, validade, construto, variância irrelevante e desenho universal. Conceitos que se revelam intrinsecamente relacionados e que, ao ganharem novos contornos e entendimentos, apontam para novas e mais consistentes análises e adoções práticas, contribuem para uma compreensão mais profunda e crítica das avaliações padronizadas, respaldam iniciativas inclusivas em curso e oferecem novos horizontes para o desenvolvimento de projetos voltados a garantir direitos de grupos minorizados.

Neste artigo, o diálogo com a produção científica também inclui versões atualizadas de documentos que apresentam padrões, parâmetros e instruções produzidos por entidades e associações de pesquisa ou governança nesse campo. Tais documentos, em virtude da respeitabilidade das entidades que os assinam, têm sido amplamente recepcionados como conjuntos de orientações técnicas, a ponto de alguns deles operarem como marcos normativos e diretrizes para a formulação e implementação de avaliações educacionais em diferentes contextos nacionais e internacionais. Algo que, ademais, permite uma visão mais abrangente das tendências e práticas em curso.

É então ressaltado o papel da pesquisa na implementação de processos avaliativos mais inclusivos. A garantia da acessibilidade requer, entre outras coisas, constantes atualizações, aprimoramentos, buscas de evidências empíricas, análise da eficácia das medidas adotadas, revisão de procedimentos e empenho permanente em favor da consolidação de princípios inclusivos. Nesse sentido, é exposto o trabalho da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontando estudos, orientações e avanços obtidos no âmbito dos exames e das avaliações da educação básica, na revisão de metodologias de coleta e análise de dados, bem como na construção de indicadores de qualidade mais sensíveis à diferença.

### **Avaliação para e em benefício de todos e todas**

Transformações sociais, educacionais, políticas e jurídicas relativas à deficiência e às pessoas com deficiência confrontaram, em definitivo, os atores envolvidos na formulação e na implementação de avaliações em larga escala com os limites e os efeitos de processos avaliativos não inclusivos. Paralelamente, verificou-se a ampliação e a intensificação da produção de estudos, críticas e reivindicações que apontam a urgência de se desenvolver processos, metodologias, instrumentos e indicadores que permitam avaliar a qualidade social da educação oferecida a *todos* os estudantes, contemplando, de maneira mais abrangente e pertinente, os direitos dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, mobilidade reduzida, necessidades educacionais específicas, entre outros (Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Davies, 2012; Thurlow, 2013, 2014; Albus; Lazarus; Thurlow, 2015; Thurlow *et al.*, 2016; Elliott *et al.*, 2018; Lovett; Lewandowski; Carter, 2019; Ainscow, 2020; Hjärne, 2021; APA, 2022).

Não por acaso, um número crescente de especialistas, docentes e ativistas sociais dedicou-se a reforçar o entendimento de que as avaliações em larga escala devem passar por mudanças que lhes permitam transpor o anacronismo que, não raro, ainda preside a produção de normativas, conteúdos, instrumentos ou metodologias de aplicação de provas que tendem a considerar apenas marginalmente as necessidades e os direitos das pessoas com deficiência (Fuchs; Fuchs, 1999;

Katsiyannis *et al.* 2007; Thurlow; Quenemoen; Lazarus, 2011). Algo que, aliás, pode ser ulteriormente agravado quando se verificam inconsistências crônicas no desenvolvimento ou na oferta de recursos e serviços de acessibilidade, as assim ditas “acomodações”, consideradas indispensáveis para assegurar uma aferição tecnicamente correta, mais justa e comparável dos conhecimentos, das habilidades e dos progressos educacionais dos estudantes com deficiência (Davies, 2012; Albus; Lazarus; Thurlow, 2015; Thurlow *et al.*, 2016; Bennett; Von Davier, 2017; Elliott *et al.*, 2018).

Antes de prosseguir, vale assinalar que os desafios relacionados à acessibilidade em avaliações em larga escala vão muito além da imprescindível provisão adequada de recursos físicos, arquitetônicos e mobiliários de acessibilidade durante a aplicação dos testes, pois envolvem cada fase da avaliação, como, por exemplo:

- elaboração e atualização dos documentos de referência da avaliação e de suas matrizes;
- definição do perfil, da formação e da certificação dos profissionais que devem atuar no atendimento especializado durante a aplicação das provas;
- seleção e capacitação dos atores envolvidos em todas as etapas da avaliação;
- realização e análise dos pré-testes, observando os resultados dos participantes com deficiência;
- elaboração, análise, seleção e adaptação de itens e provas;
- dotação de navegabilidade por softwares leitores de tela nos sites oficiais da avaliação, bem como de medidas que permitam ajustes de cores, contrastes e ampliação de imagens;
- disponibilização de informações e documentos relevantes para a avaliação em formatos acessíveis e linguagem simplificada;
- elaboração de formulários e questionários para a coleta de dados sobre as condições de acessibilidade das escolas e os perfis socioeconômicos dos estudantes com deficiência;
- definição e aprimoramento dos parâmetros de acessibilização dos itens e das provas;
- confecção de provas em braille, ampliadas e superampliadas e videoprovas em Libras;
- adoção de cuidados especiais no uso de imagens, cores, contrastes e na diagramação de itens e provas;
- produção de materiais grafotáteis;
- definição quanto à oferta e ao emprego de recursos de tecnologia assistiva;
- produção de materiais de apoio e de orientação a participantes, docentes e a familiares;
- estabelecimento de critérios para a escolha dos locais de prova e para a distribuição dos examinandos nas salas segundo suas necessidades específicas;

- definição dos parâmetros relativos à logística, à segurança e à qualidade para a aplicação das provas;
- adoção de critérios específicos para a correção das provas escritas de participantes surdos, com deficiência auditiva e neuroatípicos;
- definição das normas para a composição e a atuação das equipes de correção das redações e dos itens de resposta construída;
- disseminação dos resultados em formatos acessíveis;
- análise dos desempenhos de diferentes grupos;
- análise das taxas de não participação;
- realização de estudos, pesquisas e avaliação minuciosa de todo o processo em busca de melhoramentos contínuos e de soluções alternativas;
- aprofundamento da reflexão científica e do debate público sobre a adoção de princípios de desenho universal em testes em larga escala, bem como sobre o desenvolvimento de metodologias, critérios ou avaliações alternativas para grupos específicos (Cahalan-Laitusis; Cook, 2007; Elliott; Roach, 2007; Davies, 2012; Junqueira, 2014, 2022; Elliott; Kettler, 2016; Thurlow, 2016; Junqueira; Martins; Lacerda, 2017; Dembitzer; Kettler, 2018; Elliott *et al.*, 2018; Junqueira; Lacerda, 2019).

Ainda que com ritmos e ênfases distintas, temos observado, em diversas sociedades, uma maior sensibilização com relação à necessidade de se contemplar devidamente os direitos educacionais das pessoas com deficiência no âmbito das avaliações em larga escala (Lazarus; Heritage, 2016; Elliott; Davies; Kettler, 2012). Nos Estados Unidos, estudantes com deficiência passaram a ser explicitamente reconhecidos como legítimos participantes pelos sistemas de avaliação federal, estaduais e distritais (Harr-Robins *et al.*, 2013; NCES, 2022), inclusive com a adoção de avaliações alternativas para discentes inseridos em processos ou de programas específicos destinados àqueles com graus mais severos de deficiência (Elliott; Roach, 2007). Pioneiros no tema, nesse caso, a oferta ou a permissão de uso de recursos de acessibilidade (tidos como condições fora do padrão) teve um início embrionário em meados dos anos 1980, em aplicações de testes para o acesso ao ensino superior – o American College Testing (ACT) e o Educational Testing Service (ETS). No entanto, o surgimento de avaliações com ofertas de acomodações costuma ser identificado na década seguinte (Thurlow, 2013, 2014), em um momento em que a ausência (ou a exclusão) de estudantes com deficiência nos testes ainda era a regra.

Nos anos seguintes, firmou-se a compreensão de que as realidades educacionais vividas pelas pessoas com deficiência e as políticas educacionais dirigidas a esse público precisam ser meticulosamente analisadas, à medida que tomava corpo o entendimento de que os desafios relativos à garantia de uma educação inclusiva não poderiam ser negligenciados nem ficar de fora do escopo das avaliações.

Isso, desde logo, cobrou esforços em favor tanto do reconhecimento da participação das pessoas com deficiência em processos avaliativos, quanto da

legitimidade de se desenvolver instrumentos, processos e serviços que contemplassem as suas necessidades específicas no âmbito das avaliações. Em outras palavras: ser acolhido e devidamente considerado no âmbito dos exames e das avaliações é um direito das pessoas com deficiência, assim como é um dever das instituições envolvidas assegurar a elas os meios necessários para garantir-lhes uma participação com equidade, segurança e autonomia. Ao sabor dessas reflexões, também emergiu a compreensão de que é necessário elaborar indicadores mais sofisticados voltados não apenas a melhor contextualizar os desempenhos dos estudantes nos testes, mas, sobretudo, considerar várias outras dimensões de qualidade que digam respeito aos desafios inerentes à garantia de uma educação efetivamente inclusiva e de qualidade (Santos; Horta Neto; Junqueira, 2017).

Em que pese esse empenho, em diversos contextos mundo afora, ainda são consideráveis os desafios enfrentados para se lograr o reconhecimento da participação dos estudantes com deficiência nas avaliações em larga escala. Trata-se de algo que opera em diversas camadas como autênticas barreiras que, entre outras coisas, costumam exigir permanente disposição para se desconstruir concepções, crenças e práticas que, de maneira persistente (Andrews, 2020), vinculam a deficiência às noções de inferioridade e incapacidade, e que, ademais, reforçam processos de discriminação, marginalização e exclusão que se retroalimentam.

No terreno da avaliação educacional, a persistência de concepções anacrônicas em relação à deficiência, muitas vezes respaldando, de maneira explícita, a resistência a mudanças voltadas a garantir maior inclusão, pode ser observada e sondada, entre outras coisas, em afirmações recorrentes, como:

- “Os alunos com deficiência na avaliação podem comprometer a média da escola”;
- “Não podemos mudar as condições de aplicação das provas para não afetar as normas da avaliação”;
- “Surdos precisam fazer a prova na mesma língua que os outros”;
- “Não precisamos nos preocupar, pois os estudantes com deficiência nem virão fazer as provas”;
- “Provas em braille custam muito caro”;
- “Deficiência é um assunto muito complexo, e fazendo o que dá é melhor do que nada”;
- “Não há como avaliar desempenho de grupos que não foram considerados no plano amostral”;
- “O autismo é um espectro muito amplo, e não é possível conceber uma correção específica das redações desse público”;
- “A equipe é reduzida e já está muito ocupada”;
- “Temos que nos preocupar em garantir uma avaliação com um alto padrão de qualidade para a maioria” (Junqueira, 2014, 2022; Junqueira; Lacerda, 2018).

Desconstruir cada uma dessas afirmações extrapolaria os limites deste artigo. De todo modo, cabe apontar que se trata, evidentemente, de uma seqüência de equívocos, pretextos e declarações *pro forma*, inclusive contraditórias, que podem resultar de fatores como desinformação ou formação insuficiente em relação às temáticas da deficiência, à educação especial e à acessibilidade. A proverbial relutância das estruturas técnicas e burocráticas em rever seus pressupostos e procedimentos também deve ser considerada nessa lista.

E, ainda que geralmente se manifeste de maneira sutil, é preciso também investigar não “se”, mas como e em que medida o capacitismo estrutural opera nesses cenários e que efeitos produz ou reforça. Afinal, por menor que seja a influência de concepções (corpo)normativas e práticas capacitistas, elas não deixam de reafirmar processos de interposição de barreiras físicas, sociais, atitudinais, políticas, culturais, comunicacionais, curriculares e morais. E, ao fazê-lo, muitas vezes mobilizando, de maneira interseccional, diversos marcadores sociais (classe social, sexo, raça, etnia, gênero, identidade de gênero, orientação sexual, geração, habilidade, funcionalidade etc.), agem no sentido de reiterar sistemas de classificação, normalização, hierarquização e marginalização de corpos, sujeitos e identidades (Davis, 1995; Fiedler, 1996; Silva, 2000; Baglieri *et al.*, 2011; Mello; Nuernberg, 2012; Nuernberg, 2015; UNFPA, 2018; Baglieri; Bacon, 2020; Andrew, 2020; Junqueira; Senkevics, 2022).

Os estudos sobre avaliações acessíveis e inclusivas são geralmente concordes em afirmar que, para haver medidas de progresso educacional precisas e justas, é necessário incluir todos os estudantes no sistema de avaliação. Ao mesmo tempo, é indispensável garantir oferta consistente de acomodações segundo as necessidades individuais de quem delas carecer e considerando a singularidade de cada participante. Além disso, também ressaltam ser igualmente indispensável aferir o desempenho de todos em medidas válidas e confiáveis (Thurlow *et al.*, 2001, 2016; Thompson; Johnstone; Thurlow, 2002; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Elliott; Davies; Kettler, 2012; Thurlow, 2013, 2014; Junqueira, 2014, 2022; Elliott; Kettler, 2016; Bennett; Von Davier, 2017; Sireci; O’Riordan, 2020; Leria *et al.* 2022).<sup>3</sup>

Em outras palavras, mais do que incluir todos os alunos nos sistemas de avaliações, processos avaliativos inclusivos requerem, desde logo, a garantia de testes acessíveis, acomodações consistentes com as necessidades dos participantes e que o desempenho aferido corresponda a uma medida válida, precisa e confiável de seus conhecimentos, suas competências e habilidades. Do contrário, estaríamos diante de um regime de avaliação cujas lacunas e incoerências tenderiam a fazer dele não apenas um instrumento menos eficaz ao que se propõe, mas, também, um vetor de violações. Justiça nos testes e avaliação acessível são conceitos fortemente relacionados (Stone; Cook, 2018). Assim, não por acaso, especialistas em avaliação

<sup>3</sup> Entre os documentos normativos produzidos com vistas a contribuir para a implementação de avaliações acessíveis, vale aqui mencionar a edição de 2016 dos *Principles and Characteristics of Inclusive Assessment Systems in a Changing Assessment Landscape*, do National Center on Educational Outcomes (NCEO). A versão mais recente do documento reflete uma perspectiva inclusiva mais ampla, que estende as garantias de acessibilidades para públicos além dos estudantes com deficiência em torno de seis princípios (ver Thurlow *et al.*, 2016).

e acessibilidade não hesitam em reputar discriminatória a avaliação que reflete a deficiência de um indivíduo em vez de medir o que se sabe ou o que se é capaz de fazer (Madaus; Russell; Higgins, 2009).

### **Acessibilidade, acomodações, validade e desenho universal**

Atualmente, mesmo com discrepâncias entre diferentes países, são notórios os avanços nos marcos institucionais e legais concernentes ao Direito da Antidiscriminação e aos direitos das pessoas com deficiência (Bamforth; Malik; O’Cinneide, 2008; Rios, 2008, 2010). Progressos importantes também têm sido observados nas políticas educacionais inclusivas e, ainda que em menor intensidade, nos contextos da avaliação educacional (Thurlow *et al.*, 2016). Diante disso, em uma avaliação em larga escala, torna-se cada vez menos tolerável – sendo inclusive passível de judicialização – aceitar a hipótese de que participantes venham a ser (des)favorecidos em virtude de características suas que sejam irrelevantes àquilo que um teste pretende medir. Ou seja, irrelevantes ao assim denominado construto, termo cunhado em referência a “algum atributo postulado das pessoas, que se presume estar refletido no desempenho do teste” (Cronbach; Meehl, 1955, p. 283). Em síntese, é o conhecimento, a habilidade ou outro atributo medido por um teste. Os *Standards for educational and psychological testing* definem construto como “o conceito ou característica que o teste pretende medir” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 11).

Mundo afora parece, cada vez mais, prevalecer o entendimento de que todos os participantes de uma avaliação devam ter as mesmas oportunidades para demonstrar suas posições em relação a determinado construto, sem obstáculos ou vieses (Kane; Bridgeman, 2017; ACARA, 2024). E isso nos remete às discussões sobre a necessidade de assegurar o direito à acessibilidade por meio da eliminação de barreiras (vale reiterar: em cada etapa da avaliação) e da oferta consistente de acomodações condizentes às necessidades dos participantes (ou seja, sem atrelar, de maneira rígida, mecânica e biunívoca, um recurso a uma deficiência ou vice-versa).

Trata-se, portanto, de reconhecer que a acessibilidade, definida nesse contexto como “a medida em que um produto, ambiente ou sistema elimina barreiras e permite o uso igual de componentes e serviços para uma população diversificada de indivíduos” (Kettler *et al.*, 2018, p. 1), além de um importante direito a ser assegurado, deve ser encarada como elemento balizador de cada processo da avaliação. Em suma, também no campo da avaliação, a acessibilidade é um direito e um princípio.

Com efeito, uma das mais importantes referências para a formulação de políticas de avaliação em larga escala em diversos países, os *Standards for educational and psychological testing*, editados em conjunto pela American Educational Research Association (AERA), pela American Psychological Association (APA) e pelo National Council on Measurement in Education (NCME), conferem centralidade às questões relativas à acessibilidade e à justiça (*fairness*) nos testes.

Em sua mais recente edição, de 2014, partes importantes das atualizações dos *Standards* em relação à edição de 1999 dizem respeito às questões de acessibilidade, preconizando, inclusive, uma ampliação do conceito, estendendo-o a todos os examinandos, de modo a definir a acessibilidade nos testes nos seguintes termos:

O grau em que os itens ou tarefas de um teste permitem *ao maior número possível de participantes* demonstrar sua posição em relação ao construto-alvo sem serem impedidos por características do item que são irrelevantes para a medição do construto. Uma prova com alta classificação neste critério é considerada uma prova acessível. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 215 – grifos e tradução nossos).

Sabidamente, a padronização nas avaliações em larga escala opera como um princípio voltado a garantir que todos os examinandos tenham a mesma oportunidade de demonstrar com exatidão sua posição quanto ao construto que um teste pretende medir. Os procedimentos das avaliações padronizadas devem (ou deveriam), então, fornecer a todos os participantes condições equitativas no que diz respeito ao conteúdo testado, aos procedimentos de administração do teste e aos processos de pontuação. No entanto, a imposição de condições padronizadas para todos os examinandos pode levar a reduzir a precisão da medida do desempenho daqueles para os quais as condições inibem seu desempenho (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 183-184).

Os *Standards* ressaltam a necessidade de imprimir uma flexibilização na padronização dos conteúdos, dos formatos, das aplicações dos testes (e, acrescentemos: nos critérios e nas metodologias de pontuação, especialmente nas provas escritas), por se tratar de providências voltadas para assegurar acesso com justiça e equidade e, ao mesmo tempo, permitir melhor comparabilidade dos desempenhos entre indivíduos e diferentes grupos envolvidos na avaliação:

[...] às vezes é *necessário flexibilidade para fornecer oportunidades essencialmente equivalentes para alguns participantes* do teste. Nesses casos, aspectos de um processo de teste padronizado que não representam nenhum desafio particular para a maioria dos candidatos podem impedir que grupos ou indivíduos específicos demonstrem com precisão a sua posição em relação ao construto de interesse. Por exemplo, podem surgir desafios devido à deficiência, bases culturais, bases linguísticas, raça, etnia, nível socioeconômico, limitações que podem surgir com o envelhecimento ou alguma combinação desses ou de outros fatores. Em alguns casos, pode ser alcançada uma maior comparabilidade das pontuações se os procedimentos padronizados forem mudados para atender às necessidades de grupos ou indivíduos específicos, sem quaisquer efeitos adversos na validade ou fiabilidade dos resultados obtidos. Por exemplo, um formulário de teste em braille, uma folha de respostas em letras grandes ou um leitor de tela podem ser fornecidos para permitir que pessoas com alguma deficiência visual obtenham *acesso mais equitativo ao conteúdo do teste*. Considerações legais também podem influenciar a forma de abordar necessidades individualizadas. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 51 – grifos e tradução nossos).

Nesse sentido, deveria ser incontroverso que um regime de avaliação mais inclusivo e eficaz requer a adoção de uma série de estratégias para garantir o acesso

ao processo avaliativo, entre as quais a provisão consistente de acomodações condizentes às necessidades de cada participante que delas demandar.

As perspectivas sobre o uso das acomodações no ensino ou nas avaliações em larga escala mudaram drasticamente ao longo do tempo. Elas passaram a ser cada vez mais visadas em testes cujos objetivos iam além de processos seletivos ao ensino superior e envolviam políticas de controle e responsabilização de escolas e sistemas de ensino. Entre polêmicas e resistências, centenas de pesquisas empíricas e quase-empíricas demonstraram desde logo a sua imprescindibilidade e identificaram potencialidades, fragilidades e insuficiências em suas concepções e práticas. Também são numerosos os estudos dedicados ao exame da precisão, da confiabilidade e da imparcialidade dos instrumentos da avaliação, bem como dos seus efeitos no desempenho dos participantes (Phillips, 1994; Fuchs; Fuchs, 1999; Fuchs *et al.*, 2000; Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Cahalan-Laitusis, 2004; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Ketterlin-Geller *et al.*, 2007; Lovett, 2010; Kettler, 2012; Thurlow, 2013, 2014; Bennett; Von Davier, 2017; Dembitzer; Kettler, 2018; Lovett; Lewandowski; Carter, 2019; Hjärne, 2021).

A ideia de que as acomodações não deveriam produzir alterações nas pontuações dos examinandos, a não ser que fossem pessoas com deficiência (a assim denominada “hipótese da interação” – *interaction hypothesis*), constituiu a base teórica de muitos estudos iniciais sobre os efeitos das acomodações (Phillips, 1994). Com o acúmulo de novas pesquisas, veio a prevalecer uma outra perspectiva teórica, a hipótese do impulso diferencial (*differential boost hypothesis*), segundo a qual todos os estudantes podem apresentar melhor desempenho com o uso das acomodações, mas o benefício obtido por estudantes com deficiência seria maior, em termos diferenciais, do que o obtido por aqueles sem deficiência (Fuchs, Fuchs, 1999; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Cahalan-Laitusis; Cook, 2007; Sireci; O’Riordan, 2020). Há várias outras abordagens teórico-metodológicas, entre elas, a análise do funcionamento diferencial do item (*Differential Item Functioning – DIF*), adotada, nesse caso, para examinar se o uso da acomodação alterou as características do item (Finch; Barton; Meyer, 2009; Thurlow, 2013, 2014; Drasgow; Nye; Stark; Chernyshenko, 2018).

Outros estudos buscaram analisar a participação de estudantes com deficiência nos testes, sem negligenciar os mecanismos responsáveis pela dispensa ou a desistência do processo avaliativo (Dempsey; Davies, 2013; Davies, 2012, 2018). Paralelamente, também foram importantes os estudos que atentaram para a existência de forte correlação estatística entre a oferta de acomodações e a participação desse público nas avaliações (Cox *et al.*, 2006).

Entre tantos objetos de estudo, diferentes objetivos e diversificadas abordagens teórico-metodológicas, impossíveis de se listar aqui, cabe ressaltar que as acomodações continuam sendo alvo de análises e investigações em torno de cada aspecto relacionado às suas concepções, aos seus públicos, aos desafios relacionados à implementação e à eficácia, isso sem mencionar, entre outros temas, um consistente arsenal de pesquisas sobre a validade e a precisão dos resultados obtidos por meio delas (Cahalan-Laitusis, 2004; Sireci; Scarpati; Li, 2005; Cahalan-Laitusis; Cook,

2007; Bolt; Roach, 2008; Bennett; Von Davier, 2017; Kane; Bridgeman, 2017). Cabe aqui destacar tanto a importância de estudos sobre o desenvolvimento e o emprego de tecnologias digitais para oferecer melhor acessibilidade nas avaliações (Russell, 2001, 2018; Madaus; Russell; Higgins, 2009), assim como as contribuições no campo teórico e no desenvolvimento de itens conforme os princípios de desenho universal (Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Thompson; Thurlow; Malouf, 2004; Ketterlin-Geller, 2005; Dolan *et al.*, 2005; Johnstone *et al.*, 2008; Kettler; Elliott; Beddow, 2009; Mislevy *et al.*, 2013; Lovett; Lewandowski, 2014; Rose *et al.*, 2018).

Notadamente, as políticas em torno das acomodações tornaram-se complexas, exigindo maior especialização. Ao lado disso, o próprio termo “acomodação” tem sido frequentemente empregado em referência a um conjunto variado de medidas e recursos de acessibilidade relacionados: i) à forma de apresentar o conteúdo de um teste; ii) ao local em que se realiza a prova; iii) à maneira como os examinandos podem fornecer respostas; iv) à definição do tempo para completar a prova ou sessões dela; e v) ao uso de recursos adicionais durante a prova (Fuchs; Fuchs; Capizzi, 2005; Elliott; Roach, 2007; Sireci; O’Riordan, 2020). Por conseguinte, fala-se em diferentes tipos de acomodação, *grosso modo*, agrupadas por:

- 1) Apresentação: fornecimento de materiais de teste em formatos alternativos (às vezes com ajustes e readequações de conteúdos) como provas em braille, provas ampliadas ou superampliadas, materiais grafotáteis, videoprovas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), áudio, provas na primeira língua do participante (como as provas em espanhol, nos EUA, para estudantes com ou sem deficiência que não dominam o inglês), provas adaptadas para a segunda língua do participante (no caso brasileiro, uma possibilidade seria prova em Português como Segunda Língua para surdos que têm Libras como primeira língua e algo equivalente para indígenas ou imigrantes), provas digitais ou digitalizadas com recursos de ampliação, alteração de contraste e cor, leitor de tela, entre outros.
- 2) Ambiente: alteração do ambiente de prova, oferecendo sala de acesso facilitado por rampas ou elevadores, mobiliário adequado, iluminação ajustada à necessidade específica dos participantes, sala com número reduzido de participantes (ou com apenas um participante), ambiente com menos distrações, atendimento em classe hospitalar, atendimento doméstico etc.
- 3) Modo de resposta: fornecimento de alternativas para responder aos testes, por meio de auxílio para leitura (ledor), transcrição da redação ou preenchimento dos cartões de respostas (transcritor), intérprete de Libras, guia-intérprete, leitura labial, computador, pauta ampliada, comunicação aumentativa e alternativa etc.
- 4) Tempo: concessão de tempo adicional e de pausas para descanso ou alteração da agenda das provas (múltiplos dias ou sessões de aplicação, calendário flexível etc.).

- 5) Equipamentos e dispositivos adicionais: permissão do uso de tecnologias assistivas, como lupa, luminária, *overlay* colorido, máquina de escrever em braille, prancha inclinada, calculadora, amplificador sonoro, seletor de cores, dicionário, lápis técnico, pincel atômico, órtese etc.

Não obstante as persistentes disputas e resistências, nesses últimos anos, as acomodações vêm sendo mais firmemente reconhecidas como fator crucial para assegurar acessibilidade nos testes, participação com equidade e, não menos importante, precisão, confiabilidade e validade dos resultados (Elliott; Davies; Kettler, 2012; AERA; APA; NCME, 2014; Lovett; Lewandowski, 2014; APA, 2022; ACARA, 2024).

No lastro das preocupações em torno da provisão de acessibilidade e da validade das interpretações dos resultados, os ajustes nos testes ou as alterações no processo de aplicação que produzem resultados válidos passaram a ser geralmente designados “acomodações”, enquanto os que (presumidamente) alteraram o que o teste se destinava a medir passaram a ser chamados de “modificações” (Thurlow, 2013, 2014; Andrews, 2020). Ambas podem ser consideradas providências indispensáveis para garantir acessibilidade. Tanto que os *Standards* admitem situações que requerem flexibilidade adicional para obter até mesmo uma medição parcial do construto, sendo, portanto, oportuno aceitar “uma modificação em um teste que resultará na alteração do construto pretendido para fornecer acesso, ainda que limitado, ao construto que está sendo medido” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 61).

Para ser classificado como acomodação ou modificação, um ajuste nas condições do teste padronizado exige, a rigor, uma análise teórica e empiricamente fundamentada (Sireci; O’Riordan, 2020). Não por acaso, entre os especialistas, há quem defenda a reconceitualização dessa dicotomia tradicional, apontando-a como excessivamente focalizada nas alterações do conteúdo dos testes e, de modo paradoxal, insuficientemente atenta à busca de resultados confiáveis e de inferências válidas acerca dos desempenhos dos participantes com deficiência. Há, ainda, uma forma mais bem fundamentada de, categorizando os ajustes nos testes, tomar decisões baseadas em evidências sobre quais deles levarão a pontuações que permitirão inferências válidas: concentrar-se na dimensão funcional da deficiência (Lovett; Lewandowski, 2014) e na competência de acesso (*access skills*), em conjunção com o (bem definido) construto-alvo (*target construct*), examinando o que pode ter sido alterado e considerando o amplo *continuum* de adaptações quanto às possibilidades de produzir impactos no construto-alvo (Dembitzer; Kettler, 2018).

As competências-alvo (*target skills*) “abrangem o envolvimento cognitivo e o conteúdo do construto que o teste foi concebido para medir” e sobre elas são feitas as interpretações. Já as competências de acesso (*access skills*) incluem “os níveis de envolvimento cognitivo e de conhecimento do conteúdo e/ou as competências que são necessárias para aceder ao construto-alvo, mas não são o objeto pretendido das medidas” (Ketterlin-Geller, 2008, p. 7-8). Uma competência-alvo de fluência na

leitura pode ser afetada por competências de acesso, como a memória de trabalho, a atenção, o reconhecimento das letras e a acuidade visual (Dembitzer; Kettler, 2018). Por conseguinte, “*definir as competências-alvo de modo mais detalhado do que se fazia no passado e identificar as competências de acesso que podem impedir a medição dessas competências-alvo* tornou-se uma parte essencial do desenho universal e da seleção de acomodações adequadas a cada estudante” (Thurlow, 2013, p. 17 – grifos nossos).

Dito isso, cabe mencionar que uma série de “modificações” aplicadas em um item original com frequência não sacrificam a precisão da medida, pois causam menos impactos nas propriedades psicométricas do item do que muitos supunham (Kettler, 2011). O autor sustenta ser possível produzir, sem prejuízo, testes de matemática e ciências com o mesmo número de itens, mas com 25% a 30% menos palavras – ou seja, é possível reduzir a carga linguística desnecessária sem comprometer as estimativas de confiabilidade. Evidências também indicam que, nos itens de leitura, a redução do número de palavras e, em alguns casos, a eliminação de imagens (especialmente aquelas meramente ilustrativas, mal contextualizadas ou sem nitidez e contraste) podem ser modificações eficazes, corroborando a ideia de que eliminar informações irrelevantes das provas é uma boa estratégia. Ademais, por meio de modificações, grupos de estudantes com deficiência tendem a obter pontuações mais elevadas e a ter mais sucesso, tornando a sua experiência de teste mais comparável à dos seus pares sem deficiência (Elliott; Davies; Kettler, 2012).

42

Ao lado disso, mesmo que em ritmos e intensidades diferentes, o avanço das legislações antidiscriminatórias e das políticas educacionais inclusivas mundo afora parece ter contribuído para a abertura desse debate. No fim dos anos 1990, já circulavam discursos que associavam igualdade de oportunidades e provisão de acomodação nos testes (Fuchs; Fuchs, 1999). Passadas três décadas, a despeito de resistências e incompreensões, o crescente reconhecimento dos direitos à acessibilidade e à inclusão torna cada vez menos tolerável a preservação de concepções, regras e práticas baseadas em diretrizes jurídica e tecnicamente defasadas, conceitualizações limitadas quanto a modificações de itens e princípios de desenho universal, ou, simplesmente, enredadas em rotinas burocráticas e padrões capacitistas (Kettler, 2011; Elliott; Davies; Kettler, 2012; Davies, 2018; Chakraborty; Kaushik, 2019; Junqueira, 2022; Leria *et al.* 2022).

Paulatinamente, maior ênfase passou a ser dada à superação das desvantagens impostas a estudantes com deficiência, neuroatípicos, com mobilidade reduzida ou outras necessidades específicas em virtude da negação ou da oferta inconsistente de acomodações. Ao mesmo tempo, um número conspícuo de pesquisas relativizavam preocupações se as acomodações proporcionariam vantagens indevidas a participantes com deficiências. Com base nesses estudos, ganhou terreno a compreensão de que, por operarem em favor da eliminação de barreiras irrelevantes que impedem os estudantes de demonstrarem seus conhecimentos e habilidades, as acomodações contribuem para a validade das inferências dos resultados da avaliação (Fuchs et al., 2000; Pitoniak; Royer, 2001; Thurlow, 2013, 2014; APA, 2022). Em suma:

As acomodações são concebidas para *diminuir o ruído e maximizar a força da inferência* com base na pontuação de um estudante. Sem acomodações, muitos estudantes ficam em *desvantagem* para demonstrar o que realmente sabem e podem fazer. (Madaus; Russell; Higgins, 2009, p. 182 – grifos e tradução nossos).

Em outras palavras, nos casos em que o acesso àquilo que se pretende medir é obstaculizado em razão de características ou habilidades não relacionadas ao construto-alvo, ocasionando variâncias irrelevantes do construto, a validade das interpretações da pontuação pode ficar comprometida, especialmente em relação a determinados indivíduos ou grupos. Por exemplo, uma prova padrão (impressa e em tinta, com imagens não tratadas, ou seja, sem nitidez ou com pouco contraste, com uso de fontes reduzidas em gráficos, tabelas, mapas) pode representar uma barreira significativa para participantes com baixa visão e alguns adultos mais velhos. A desvantagem produzida pela ausência de acessibilidade não apenas é injusta ou iníqua, ela também compromete a validade do processo de avaliação, uma vez que características como acuidade visual, campo visual, visão de cores ou sensibilidade aos contrastes são irrelevantes para o construto que está sendo medido. Portanto, vale reiterar: as acomodações são indispensáveis para validar as inferências acerca dos conhecimentos e das habilidades de indivíduos ou grupos que delas necessitam (Elliott; Davies; Kettler, 2012; Mislevy *et al.*, 2013).

A essa altura, vale lembrar que o conceito de validade já não é (ou deveria ter deixado de ser) empregado em referência ao item ou à prova em si mesmos. Afirmar que um item ou teste são válidos equivale a adotar uma noção restrita e imprecisa de validade que, entre outras coisas, não considera a maneira e a finalidade de utilização dos testes. Por isso, mais recentemente, o conceito passou a ser entendido como “o grau em que todas as evidências acumuladas respaldam a interpretação pretendida dos resultados de uma prova para o uso proposto” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 14). Ou seja, como ressaltam os *Standards*:

Validade refere-se ao *grau em que a evidência e a teoria apoiam as interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos dos testes*. [...] O processo de validação envolve o acúmulo de evidências relevantes para fornecer uma base científica sólida para as interpretações propostas da pontuação. *São as interpretações dos resultados dos testes para os usos propostos que são avaliadas, e não o teste em si*. Quando as pontuações dos testes são interpretadas de mais de uma maneira [...], cada interpretação pretendida deve ser validada. *As declarações sobre validade devem referir-se a interpretações específicas para usos específicos*. É incorreto usar a frase não qualificada “a validade do teste”. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 11 – grifos e tradução nossos).

Desse modo, no que diz respeito às avaliações educacionais, o que interessa não é saber se o teste é válido, mas sim se as interpretações baseadas nas pontuações dos testes são válidas para o uso específico que se pretende fazer. Essa distinção “afasta o conceito de validade da ideia de que ela é uma propriedade de um teste e, em vez disso, fundamenta-o em contextos muito específicos com base na forma como as pontuações são interpretadas e utilizadas” (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 181

– tradução nossa). Assim, prosseguem os autores, a validação do uso de testes cria a necessidade de seus desenvolvedores definirem claramente o propósito de uma avaliação e, ao mesmo tempo, vincula as interpretações das pontuações estritamente ao uso proposto. E mais:

Os *Standards* descrevem cinco fontes de evidências de validade que podem ser usadas para avaliar o uso de um teste para um propósito específico. Essas fontes são evidências de validade baseadas em conteúdo do teste, processos de resposta, estrutura interna, relações com outras variáveis e consequências dos testes. As primeiras quatro dessas fontes podem ser usadas para avaliar *quão bem o teste mede o construto pretendido*, e, portanto, também podem ser usadas para avaliar *o grau em que as acomodações podem alterar o construto medido* [...]. Assim, além de confirmar que um teste geralmente mede o construto pretendido, a validação também requer *a confirmação de que o construto é medido com qualidade semelhante para todos os participantes do teste*. (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 181 – grifos e tradução nossos).

Relacionado ao conceito de validade e, no entanto, mais amplo do que ele, o conceito de imparcialidade (*fairness*)<sup>4</sup> é central em todas as fases dos processos de avaliação por ser indispensável à obtenção de instrumentos que permitam interpretações válidas dos resultados. Não por acaso, os *Standards* afirmam que a imparcialidade nos testes é

uma questão fundamental de validade e requer atenção em todas as fases de desenvolvimento e utilização do teste. [...]

Um teste que é imparcial dentro do significado dos *Standards* reflete o(s) mesmo(s) construto(s) para todos os participantes do teste, e as pontuações deles têm o mesmo significado para todos os indivíduos na população pretendida; *um teste imparcial não favorece nem desfavorece alguns indivíduos devido a características irrelevantes para o construto pretendido*. Na medida do possível, as características de todos os indivíduos na população de teste pretendida, incluindo aquelas associadas a raça, etnia, gênero, idade, condição socioeconômica ou origem linguística ou cultural, *devem ser consideradas em todas as fases* de desenvolvimento, administração, pontuação, interpretação e utilização, de modo que as barreiras à avaliação imparcial possam ser reduzidas. Ao mesmo tempo, os resultados dos testes devem render *interpretações válidas para os usos pretendidos*, e é possível que diferentes contextos e utilizações dos testes requeiram diferentes abordagens para a imparcialidade. (AERA; APA; NCME, 2014, p. 49 e 50 – grifos e tradução nossos).

Evidenciada a relação entre imparcialidade, validade e acessibilidade, entende-se que, sem a provisão de acomodações e outras medidas de redução de barreiras, “forçar a manutenção das condições de teste padronizadas para todos os examinandos levará à redução na precisão da medição para os examinandos que têm seu desempenho inibido por essas condições” (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 184 – tradução nossa). Diante disso, estudiosos e defensores dos direitos das pessoas com deficiência

<sup>4</sup> Embora *fairness* corresponda a vários termos relacionados, para referir-se a ele, a tradução em espanhol dos *Standards*, adotou o termo *imparcialidad*. Aqui, resolvemos, em geral, fazer da mesma forma, por concordarmos quanto à convergência que o termo em espanhol tem com seu análogo em português, ainda que outras noções desse mesmo campo semântico também possam ser empregadas, como a de “justiça”, por exemplo.

começaram a investir em projetos de adoção de princípios de desenho universal no âmbito das avaliações em larga escala há cerca de duas décadas (Thompson; Thurlow; Malouf, 2004; Johnstone; Altman; Thurlow, 2006). Desde então, várias investigações têm sido realizadas com o intuito de explorar os potenciais de diversas abordagens de desenho universal no desenvolvimento das avaliações. Na esteira desse processo, os *Standards* definem desenho universal de testes (DUT) como “uma abordagem para *design* de testes que busca maximizar a acessibilidade para todos os examinandos pretendidos” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 50 – tradução nossa).

*O desenho universal de testes* refere-se a um princípio de desenvolvimento de testes em que as necessidades dos estudantes com deficiência e dos estudantes com competência limitada em inglês [na língua em que o teste é administrado] são consideradas enquanto os testes estão sendo construídos. O objetivo do DUT é *tornar o teste e a situação de teste flexíveis o suficiente para que as acomodações não sejam necessárias* [...]. Essencialmente, o DUT exige práticas de construção de testes que se concentrem na *eliminação de variações irrelevantes para a construção e condições de administração de testes mais flexíveis, que tornariam desnecessário o fornecimento de adaptações* para estudantes com deficiência e estudantes com competência limitada em inglês. Por exemplo, a remoção dos limites de tempo em um teste não beneficia apenas os alunos que têm deficiências no processamento de informações; ela tem o potencial de beneficiar todos os examinandos. (Sireci; O’Riordan, 2020, p. 184 – grifos e tradução nossos).

O ponto de partida é, portanto, buscar eliminar barreiras dos itens e oportunizar condições de aplicação que reduzam a necessidade de acomodações (ou, idealmente, até prescindam delas). Desse modo, antes de considerar a necessidade de quaisquer ajustes ou adaptações, o desenvolvedor da avaliação, ao orientar-se pelos princípios de desenho universal, deve buscar melhorar a acessibilidade do próprio teste, identificando, reduzindo e suprimindo dele possíveis barreiras (AERA; APA; NCME, 2014, p. 57).

Todos têm direito de ter seus níveis de desempenho avaliados com precisão. E questões referentes à imparcialidade e à acessibilidade são relevantes para cada indivíduo envolvido em teste de larga escala. Assim, além de visar facilitar a medição dos construtos críticos para estudantes com deficiência, a expectativa, nesse caso, é que a incorporação dos princípios de desenho universal beneficie o conjunto dos participantes. Isso porque, por um lado, tais princípios preconizam a maximização da imparcialidade e da acessibilidade para todos os examinandos e, por outro, requerem a definição clara e minuciosa tanto dos construtos submetidos à medição, quanto dos objetivos da avaliação, para, com isso, conduzir a uma melhoria na precisão da aferição das competências e das habilidades de todos – indivíduos e grupos (Thompson; Blount; Thurlow, 2002; Mislevy *et al.*, 2013; Thurlow, 2013, 2014; Elliott; Kettler, 2016; Thurlow *et al.*, 2016; Rose *et al.*, 2018; Sireci; Riordan, 2020).

Embora os princípios do desenho universal para avaliação forneçam uma preciosa bússola para o desenvolvimento de avaliações que reduzam a variância irrelevante do construto, é indispensável que as investigações sigam reunindo

evidências empíricas, revendo procedimentos, preenchendo lacunas e buscando novas possibilidades. Tal fato é ainda mais premente quando se observa que sempre haverá itens e testes que não são passíveis de se tornarem igualmente acessíveis para todos os públicos por meio da adoção desses princípios. Afinal, o que é considerado potencialmente mais acessível para um grupo pode não ser para outro. Por exemplo, certos gráficos ou diagramas podem representar desafios gigantescos para pessoas com deficiência visual e, ao mesmo tempo, serem bem acolhidos por participantes com surdez, portanto, “mesmo quando desenvolvidos para maximizar a imparcialidade por meio da utilização do desenho universal e de outras práticas para aumentar o acesso, ainda haverá situações em que o teste não é apropriado para todos os examinandos” (AERA; APA; NCME, 2014, p. 58 – tradução nossa). Ou seja, menos complexas ou em menor quantidade, adaptações continuarão a ser necessárias.

### **A produção da Comissão Assessora em Educação Especial e a acessibilidade nas avaliações da educação básica do Inep**

Com o objetivo de constituir uma base de conhecimentos para desenvolver e aprimorar processos e medidas voltados a garantir acessibilidade, autonomia, equidade e segurança a participantes com deficiência, transtorno do espectro autista, mobilidade reduzida e outras necessidades específicas nas avaliações da educação básica sob sua responsabilidade – e, com isso, melhor avaliar o desempenho desse público –, o Inep, em 2012, instituiu duas comissões de especialistas em acessibilidade, educação especial, estudos da deficiência e temas correlatos, no âmbito da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb/Inep).

Uma delas foi a atualmente denominada Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Adaptação para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica com o objetivo principal de produzir as provas em braille e macrotipos, além dos instrumentos de apoio aos leitores que atuam no atendimento a participantes cegos, com baixa visão e surdocegueira, no âmbito dos exames da educação básica (Inep. Portaria nº 252, 2012a).

Na mesma ocasião, foi também estabelecida a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes) visando reunir conhecimento sobre temas relacionados à educação especial, inclusão e acessibilidade, realizar estudos para identificar e eliminar barreiras em suas avaliações educacionais, ampliar e aprimorar a oferta de acomodações, além de investir na consolidação da cultura de direitos humanos em sua estrutura organizacional e para além dela (Inep. Portaria nº 253, 2012b).

Em 2019, ambas as comissões foram extintas por força de um decreto presidencial que aboliu a quase totalidade de comissões e grupos de trabalho no âmbito do governo federal (Brasil. Decreto nº 9.759, 2019). Frente a isso,

pesquisadores do Inep elaboraram documentos técnicos com argumentos de ordem pedagógica, jurídica e administrativa que demonstraram a necessidade e a legitimidade de recriá-las. A mobilização teve êxito e as comissões foram reinstituídas ainda naquele ano (Inep. Portaria nº 727, 2019a e Portaria nº 900, 2019b).

A Caes possui caráter consultivo e autônomo, e é composta por membros de reconhecida produção científica, pertencentes a instituições de ensino superior, públicas e privadas, das diferentes regiões do Brasil, além de pesquisadores do próprio Instituto.

Desde 2012, a Comissão desenvolveu pesquisas por iniciativa própria e por solicitação do Inep, assumindo, prioritariamente, o compromisso de analisar o que o Instituto realizava e de identificar os desafios com que se confrontava, para subsidiar a adoção de princípios mais inclusivos, a revisão de pressupostos normativos e a melhoria contínua de processos e instrumentos relativos às avaliações, bem como a produção de informações e indicadores da educação básica.

A Caes foi responsável pela produção de dezenas de análises e pesquisas apresentadas diretamente em reuniões com as equipes técnicas do Instituto, como também por meio relatórios, pareceres, notas técnicas, orientações e recomendações. De maneira complementar ao presente artigo, o elenco integral dessa produção encontra-se disponível em plataforma de ciência aberta, em arquivo com as referências dispostas em ordem cronológica e seguidas de seus códigos de indexação no Sistema Eletrônico de Informações da autarquia (Junqueira, 2024).

Extrapolaria os limites deste artigo detalhar o teor e os resultados das pesquisas desenvolvidas pela Caes ao longo dos anos. No entanto, vale ressaltar o seu caráter inovador no cenário brasileiro, especialmente ao promover visões inter e multidisciplinares que colocaram frente a frente os campos da educação especial e o da avaliação educacional.

O Inep, nas últimas décadas, produziu avanços na produção e análise de dados e estatísticas educacionais, bem como no campo da avaliação educacional. No entanto, o Instituto também reconhecia a necessidade de avançar de maneira consistente nas garantias de direitos. Com efeito, as pesquisas da Caes identificaram limitações e falhas ao longo dos processos de elaboração e aplicação das avaliações em larga escala, que, de fato, poderiam atravancar a participação e o desempenho de pessoas com deficiência, transtornos, mobilidade reduzida e outras necessidades específicas, podendo levar a situações de exclusão. Ao mesmo tempo, os membros da Comissão realizaram estudos com vistas a buscar alternativas viáveis e soluções exequíveis naquele cenário, sem deixar de considerar a processualidade e, por conseguinte, novos horizontes de aprimoramentos na política de acessibilidade nos exames e nas avaliações diagnósticas do Instituto (Junqueira, 2014, 2022; Junqueira, Martins, Lacerda, 2017; Junqueira; Lacerda, 2018, 2019).

Com o intuito de ampliar as condições de acessibilidade nos processos avaliativos, pesquisas e debates entre os membros da Caes indicaram ser preciso melhor considerar a heterogeneidade entre as pessoas com deficiência. Em atenção a isso, em 2012, a Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed/Inep) passou a realizar

levantamentos nacionais em busca de evidências sobre recursos de acessibilidade necessários durante as avaliações. Disso resultou, entre outras coisas, a redefinição da oferta em provas macrotipos destinadas a pessoas com baixa visão. Até aquele momento, as provas macrotipos com corpo 24 eram o único formato de prova acessível ofertado a esse público. Em 2013, eles conquistaram o direito de escolher entre as denominadas provas “ampliadas” (com corpo 18) e as “superampliadas” (com corpo 24), sendo as primeiras a opção mais escolhida desde então (Inep, 2015).

A Comissão também desenvolveu análises científicas a respeito da qualidade, da pertinência e da eficácia das metodologias e estratégias adotadas na construção e na aplicação de provas acessíveis a participantes com deficiência visual (provas em braille, ampliadas e superampliadas) e do instrumento de apoio utilizado pelo auxiliar para a leitura (Prova do Ledor) no atendimento especializado do Enem. Ao lado disso, a análise sobre a atuação e a formação dos ledores e dos transcritores contribuiu para o entendimento dos desafios implicados na formação, na seleção e na atuação de pessoal envolvido no atendimento de auxílio à leitura das provas e de transcrição das redações e dos cartões de resposta. A Caes também realizou estudos visando estabelecer condições e critérios para que o participante cego pudesse ter corrigida a sua redação escrita em braille, sem precisar ditar seu conteúdo para um ledor ou transcritor. Novos estudos permitiram a implementação da folha de redação mais acessível, ampliada, para os participantes com baixa visão que receberam provas macrotipos com corpo 18 ou 24, na edição do Enem de 2023.

Nesse mesmo ano, na esteira de encontros de formações com equipes técnicas da Daeb e elaboradores de itens, membros da Caes, fundamentados em suas pesquisas e em diálogo com a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Adaptação para Exames e Avaliações, aprofundaram o debate sobre:

- identificação e eliminação de barreiras em itens;
- desafios envolvidos na adaptação de itens e na construção de provas acessíveis; e
- adoção de princípios de desenho universal.

Como resultado, melhorias palpáveis foram observadas nas elaborações das provas em braille, das provas ampliadas e superampliadas e da Prova Ledor do Enem, bem como nos cadernos de provas ampliadas e superampliadas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Nesse processo, o cuidado em aprimorar a qualidade das imagens e a diagramação das provas macrotipos produziu mudanças, inclusive, nas provas comuns. Ao lado disso, a partir de orientações resultantes de pesquisas da Caes, o uso de cores foi implementado pela primeira vez nos itens do Enem.

Dez anos antes, com o mesmo intuito de promover o reconhecimento de direitos e a acessibilização das provas, pesquisadores da Caes identificaram a necessidade de desenvolver instrumentos específicos em Libras e em Português como Segunda Língua para avaliar o desempenho de estudantes com surdez ou

deficiência auditiva no âmbito do Enem, a fim de garantir provas acessíveis em exames de larga escala. Enquanto a legislação assegurava aos surdos o direito à Libras como primeira língua e ao português na modalidade escrita como segunda língua, praticamente todo o sistema de avaliação no Brasil submetia esses estudantes a provas escritas em português como primeira língua, interpondo barreiras que comprometiam seus desempenhos nas provas e contribuíam para violações de direitos.

A fim de cumprir o princípio de equidade, a Caes, respaldada em estudos e em debates com a academia e a comunidade surda, recomendou a oferta de provas em Libras e elaborou proposta para a sua viabilização. Estavam dadas as condições técnicas e pedagógicas para a criação do “Enem em Libras”, que, implementado em 2017, representou uma mudança de paradigma nacional na avaliação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, reconhecendo os direitos linguísticos dessa população (Junqueira; Lacerda, 2018, 2019). A implementação da proposta e seu constante aprimoramento ficaram sob a responsabilidade da Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua de Sinais para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Inep. Portaria nº 397, 2017).

Somem-se a isso as reflexões e pesquisas sobre:

- elaboração e análise de itens de provas, questionários socioeconômicos, materiais de apoio técnico;
- limites e possibilidades da atuação do tradutor e intérprete em Libras e do guia-intérprete;
- diferenças e correspondências entre a escrita manual e a escrita por meio do sistema braille;
- especificidades da produção escrita de pessoas com surdez, autismo ou dislexia e critérios de correção de suas redações;
- desenvolvimento e emprego de materiais grafotáteis na aplicação de provas;
- oferta e uso do tempo adicional nas avaliações;
- desenvolvimento e aplicação de provas digitais;
- estudos sobre paralisia cerebral e produção escrita;
- análises sobre o anacronismo no emprego da noção de deficiência mental diante dos entendimentos mais recentes acerca da deficiência intelectual.

Também foram realizadas análises de microdados do Censo da Educação Básica e do Saeb, com produção de instrumentos para a elaboração de indicadores da Educação Especial. A partir de cruzamentos dos bancos do Censo e do Saeb, foi realizada a pesquisa mais abrangente até hoje sobre participação e desempenho do público-alvo da educação especial nas edições do Saeb de 2011 a 2019, com achados

importantes para subsidiar o aprimoramento dos documentos normativos do Censo e do Saeb, dos instrumentos de coleta, das provas, das análises dos desempenhos, dos instrumentos de disseminação e dos indicadores da política de educação inclusiva.

Para a avaliação da qualidade e da eficácia das medidas de acessibilidade adotadas nas avaliações de larga escala e dos instrumentos de coleta de dados, foi importante a interlocução entre os membros da Caes e as equipes de pesquisadores do Inep, que possibilitou vislumbrar novas oportunidades de acesso às pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, mobilidade reduzida ou necessidades específicas.

Ao mesmo tempo de sua divulgação na comunidade acadêmica – quer em eventos científicos, quer junto a cursos de graduação, programas de pós-graduação e núcleos de acessibilidade de universidades –, essas pesquisas também demonstraram formidável potencial para contribuir com o estado da arte no campo da educação especial e da avaliação educacional, estimulando pesquisadores a se engajarem nessas temáticas e aprofundarem a reflexão.

### **Para encerrar, por ora**

O aprofundamento teórico e a pesquisa contínua são elementos centrais para o desenvolvimento de projetos de acessibilização de avaliações em larga escala, sejam ou não orientados pelos princípios de desenho universal dos testes. O saber acumulado até aqui é considerável, mas parecemos ainda estar diante de um imenso continente desconhecido. O emprego de novas tecnologias, certamente promissor também nessa área, não se dá sem forte dedicação a estudos teóricos inter e multidisciplinares e a pesquisas empíricas que empregam as mais diferentes metodologias. E, uma vez que o próprio conceito de deficiência, tal como entendido pelo modelo dos direitos humanos da deficiência, está em permanente evolução, as garantias de acessibilidade se colocam como desafios continuamente renovados.

Ora, por mais complexos que se mostrem os diferentes cenários do Brasil e de outros países, observam-se, ainda que com intensidades diferentes, mudanças em relação às temáticas da deficiência, às políticas educacionais e às políticas de acessibilidade em diversas esferas da vida. Ao mesmo tempo, nas relações de saberes e poderes entre pessoas com e sem deficiência (Skliar, 2012), questionamentos e movimentações em torno do direito à acessibilidade em todos os espaços sociais e em diferentes momentos da vida também têm produzido seus efeitos, inclusive em termos interseccionais (Lund; Forber-Pratt; Andrews, 2021), promovendo enfrentamentos a diferentes formas de preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, é preciso envidar esforços conjuntos para que as políticas de avaliação possam não apenas contribuir com esse processo, mas integrar-se a ele de maneira efetiva.

Para fazê-lo, é fundamental que as políticas de avaliação superem definitivamente os anacronismos capacitistas e padrões normativos defasados, orientando-se, cada vez mais, por princípios nitidamente inclusivos. Isso requererá dos sistemas de avaliação empenho e dedicação para:

- favorecer a participação de cada estudante nas avaliações;
- considerar a complexidade do processo de ensino-aprendizagem;
- valorizar a pluralidade curricular;
- reconhecer o potencial político e pedagógico da diversidade;
- contrastar processos de (re)produção de desigualdades, de hierarquização opressiva e de marginalização de corpos, sujeitos e identidades;
- estar abertos ao debate e à crítica;
- estimular estudos em favor do seu aprimoramento contínuo e da superação dos efeitos perversos que a política de avaliação venha a produzir.

Assim, quem sabe, poderemos falar no efetivo reconhecimento da pessoa com deficiência não apenas como ator legítimo dos processos avaliativos, mas como ativo participante da escola e do mundo, como agente de transformação social e política. Esse propósito não é nada simples, porém, é bem mais que desejável. Afinal, ao ensinar a construção e o fortalecimento de processos e modelos educacionais mais plurais e democráticos, as avaliações inclusivas poderão operar como um vigoroso catalisador de transformações em favor do direito à educação de todos e todas.

### Referências bibliográficas

---

ACARA ver Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.

AINSCOW, M. Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, London*, v. 6, n. 1, p. 7-16, 2020. Available in: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2020.1729587>. Access in: 4 Mar. 2024.

ALBUS, D.; LAZARUS, S.; THURLOW, M. *2012-13 Publicly reported assessment results for students with disabilities and ELLs with disabilities*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2015. (Technical Report 70). Available in: <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/Tech70/TechnicalReport70.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA). *Guidelines for assessment and intervention with persons with disabilities*. Washington: American Psychological Association, 2022. Available in: <https://www.apa.org/about/policy/guidelines-assessment>. Access in: 4 Mar. 2024.

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION (AERA); AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (APA); NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION (NCME) (Ed.). *Standards for educational and*

*psychological testing*. Washington: AERA; APA; NCME, 2014. Available in: <https://www.apa.org/science/programs/testing/standards>. Access in: 4 Mar. 2024.

ANDREWS, E. E. *Disability as diversity: developing cultural competence*. Oxford: Oxford University Press 2020. (Academy of Rehabilitation Psychology Series).

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY (ACARA). *Naplan 2024: national protocols for test administration*. Sidney: Acara, 2024. Available in: <https://www.nap.edu.au/naplan/for-schools/national-protocols-for-test-administration>. Access in: 4 Mar. 2024.

BAGLIERI, S.; BACON, J. Disability studies in education and inclusive education. In: Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford: Oxford University Press, 2020. Available in: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>. Access in: 4 July 2024.

BAGLIERI, S.; VALLE, J. W.; CONNOR, D. J.; GALLAGHER, D. J. Disability studies in education: the need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*, [S. l.], v. 32, n. 4, p. 267-278, 2011.

BAMFORTH, N.; MALIK, M.; O'CONNOR, C. *Discrimination law: theory and context: text and materials*. London: Sweet & Maxwell, 2008.

52

BENNETT, R. E.; VON DAVIER, M. Advancing human assessment: a synthesis over seven decades. In: BENNETT, R. E.; VON DAVIER, M. (Ed.). *Advancing human assessment: methodology of educational measurement and assessment*. New York: Springer, 2017. p. 635-687.

BERMAN, A. I.; HAERTEL, E. H.; PELLEGRINO, J. W. (Ed.). *Comparability of large-scale educational assessments: issues and recommendations*. Washington: National Academy of Education, 2020. Available in: <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2020/06/Comparability-of-Large-Scale-Educational-Assessments.pdf>. Access in: 4 July 2024.

BOLT, S.; ROACH, A. T. *Inclusive assessment and accountability: a guide to accommodations for students with diverse needs*. New York: Guilford Press, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 2, p. 3.

CAHALAN-LAITUSIS, C. *Accommodations on high-stakes writing tests for students with disabilities*. Princeton: ETS, March 2004. (Research Report 04-13). Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492913.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

CAHALAN-LAITUSIS, C.; COOK, L. L. (Ed.). *Large-scale assessment and accommodations: what works?* Arlington: Council for Exceptional Children, 2007.

CHAKRABORTY, A.; KAUSHIK, A. *Equitable learning assessments for students with disabilities*. Bangkok: Network on Education Quality Monitoring in the Asia-Pacific, 2019. (NEQMAP Thematic Review). Available in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372301?posInSet=1&queryId=75c6f5b1-0c9d-4737-81be-4af0079639e6>. Access in: 4 Mar.2024.

COX, M. L.; HERNER, J. G.; DEMCZYK, M. J.; NIEBERDING, J. L. Provision of testing accommodations for students with disabilities on statewide tests: statistical links with participation and discipline rates. *Remedial and Special Education*, [S. l.], v. 27, n. 6, p. 346-354, Nov./Dec. 2006.

CRONBACH, L. J.; MEEHL, P. E. Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, [S. l.], v. 52, n. 4, p. 281-302, 1955.

DAVIES, M. D. Accessibility to Naplan assessments for students with disabilities: a 'fair go'. *Australasian Journal of Special Education*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 62-78, 2012.

DAVIES, M. D. International policies that support inclusive assessment. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Springer, 2018. p. 37-58.

DAVIS, L. J. *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. New York: Verso, 1995.

DEMBITZER, L.; KETTLER, R. J. Testing adaptations: research to guide practice. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Springer, 2018. p. 213-230.

DEMPSEY, I.; DAVIES, M. National test performance of young Australian children with additional education needs. *Australian Journal of Education*, [S.l.], v. 57, n. 1, p. 5-18, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0004944112468700>. Acesso em: 7 ago. 2024.

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

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur: Rede Universitária de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; BARBOSA, L. (Org.). *Deficiência e igualdade*. Brasília, DF: Letras Livres; Editora UnB, 2010.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007.

DINIZ, D.; SANTOS, W. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília: Letras Livres; Editora UnB, 2010.

DOLAN, R.; HALL, T. E.; BANERJEE, M.; CHUN, E.; STRANGMAN, N. Applying principles of universal design to test delivery: the effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, [s. l.], v. 3, n. 7, p. 5-32, 2005.

DOUGLAS, G.; MCLINDEN, M.; ROBERTSON, C.; TRAVERS, J.; SMITH, E. Including pupils with special educational needs and disability in national assessment: comparison of three country case studies through an inclusive assessment framework. *International Journal of Disability, Development and Education*, London, v. 63, n. 1, p. 98-121, 2016.

DRASGOW, F.; NYE, C. D.; STARK, S.; CHERNYSHENKO, O. S. Differential item and test functioning. In: IRWING, P. et al. (Ed.). *The Wiley handbook of psychometric testing*. Manchester: Wiley-Blackwell, 2018. p. 885-899.

54

ELLIOTT, S. N.; DAVIES, M.; KETTLER, R. J. Australian Students with Disabilities accessing Naplan: lessons from a decade of inclusive assessment in the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, [London], v. 59, n. 1, p. 7-19, 2012.

ELLIOTT, S. N.; KETTLER, R. J. Item and test design considerations for students with special needs. In: LANE, S. et al. (Ed.). *Handbook of test development*. 2<sup>nd</sup> ed. Washington: National Council on Measurement in Education, 2016. p. 374-391.

ELLIOTT, Stephen N.; KETTLER, Ryan J.; BEDDOW, Peter A.; KURZ, Alexander (Eds.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Springer, 2018.

ELLIOTT, S. N.; ROACH, A. T. Alternate assessments of students with significant disabilities: alternative approaches, common technical challenges. *Applied Measurement in Education*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 301-333, 2007.

FIEDLER, L. *Tyranny of the normal: essays on bioethics, theology and myth*. Boston: David R. Godine Publisher, 1996.

FINCH, H.; BARTON, K.; MEYER, P. Differential item functioning analysis for accommodated versus nonaccommodated students. *Educational Assessment*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 38-56, 2009.

FRANÇA, T. H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D. Fair and unfair testing accommodations. *The School Administrator*, [S. l.], v. 56, n. 10, p. 24-27, 1999.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; EATON, S. B.; HAMLETT, C.; KARNS, K. M. Supplementing teacher judgments of mathematics test accommodations with objective data sources. *School Psychology Review*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 65-85, 2000.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; CAPIZZI, A. M. Identifying appropriate test accommodations for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, Denver, v. 37, n. 6, p. 1-8, 2005.

HJÄRNE, M. S. Just enough time to level the playing field: time adaptation in a college admission test. *Scandinavian Journal of Educational Research*, [S. l.], v. 65, n. 6, p. 941-955, 2021.

HARR-ROBINS, J.; SONG, M.; HURLBURT, S.; PRUCE, C.; DANIELSON, L.; GARET, M. *The inclusion of students with disabilities in school accountability systems: an update*. Washington: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2013. Available in: <https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20134017/pdf/20134017.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 252, de 20 de julho de 2012. Institui a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Adaptação para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Boletim de Serviço do Inep*, Brasília, DF, v. 16, n. 7, p. 2-5, 20 jul. 2012a. Edição extra.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 253, de 20 de julho de 2012. Institui a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Diferenciado em Exames e Avaliações da Educação Básica. *Boletim de Serviço de Inep*, Brasília, DF, v. 16, n. 7, p. 6-8, 20 jul. 2012b. Edição extra.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 438, de 9 de setembro de 2014. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 set. 2014. Seção 2, p. 29.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). *Relatório Pedagógico: Enem 2011-2012*. Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/relatorio-pedagogico-enem-2013-2011-2012>. Acesso em: 7 ago. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 397, de 12 de maio de 2017. Institui a Comissão de Assessoramento Técnico-Pedagógico em Língua de Sinais para Exames e Avaliações da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 maio. 2017. Seção 2, p. 36.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 727, de 19 de agosto de 2019. Institui as Comissões de Assessoramento Técnico-Pedagógico da Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 ago. 2019a. Seção 1, p. 628.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP (Brasil). Portaria nº 900, de 25 de outubro de 2019. Recria a Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 out. 2019b, Seção 1, p. 54-55.

JOHNSTONE, C. J.; ALTMAN, J.; THURLOW, M. L.; THOMPSON, S. J. A *summary of research on the effects of test accommodations: 2002 through 2004*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2006. (Technical Report 45). Available in: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495886.pdf>. Access in: 7 Sept. 2024.

JOHNSTONE, C. J.; THOMPSON, S. J.; BOTTSFORD-MILLER, N. A.; THURLOW, M. L. Universal design and multimethod approaches to item review. *Educational Measurement: Issues and Practice*, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 25-36, 2008.

JUNQUEIRA, R. D. O atendimento diferenciado no Exame Nacional do Ensino Médio. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, G. N. L.; PIRES, J. (Org.). *Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados*. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 277-308.

JUNQUEIRA, R. D. A acessibilidade nos exames e nas avaliações da educação básica: questões ainda atuais. In: TUTTMAN, M.; BARBOSA, M. T. (Org.). *Inep: memórias de uma gestão democrática*. Brasília, DF: Anpae, 2022. p. 147-173. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/INEP-MemoriasDeUmaGestaoDemocratica-2022.pdf>. Acesso em: 4 maio.2024.

JUNQUEIRA, R. D. *Relatórios, notas técnicas, orientações, recomendações e outros documentos da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica de 2012 a 2024*. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.25802638.v1>. Acesso em: 9 jul. 2024.

JUNQUEIRA, R. D.; LACERDA, C. B. F. Enem em Libras: fundamentos legais e pedagógicos para a mudança de paradigma na avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; LOURENÇO, G. F. (Org.). *Aparando arestas: das políticas às práticas de inclusão escolar*. Marília: ABPEE, 2018. p. 133-162.

JUNQUEIRA, R. D.; LACERDA, C. B. F. Avaliação de estudantes surdos e deficientes auditivos sob um novo paradigma: Enem em Libras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 32, p. 1-17, 2019.

JUNQUEIRA, R. D.; MARTINS, D. A.; LACERDA, C. B. F. Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 453-471, abr./jun. 2017.

JUNQUEIRA, R. D.; SENKEVICS, A. S. O nome social no Enem, um direito fundamental. In: PRADO, M. A. M.; FREITAS, R. V. (Org.). *Travestilidades em diálogo na pista acadêmica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. p. 177-208.

KANE, M.; BRIDGEMAN, B. Research on validity theory and practice at ETS. In: BENNETT, R. E.; VON DAVIER, M. (Ed.). *Advancing human assessment: methodology of educational measurement and assessment*. New York: Springer, 2017. p. 489-552.

KATSIYANNIS, A.; ZHANG, D.; RYAN, J. B.; JONES, J. High-stakes testing and students with disabilities: challenges and promises. *Journal of Disability Policy Studies*, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 160-167, 2007.

KETTERLIN-GELLER, L. R. Knowing what all students know: procedures for developing universal design for assessment. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, [Chestnut Hill], v. 4, n. 2, p. 1-21, 2005.

KETTERLIN-GELLER, L. R. Testing students with special needs: a model for understanding the interaction between assessment and student characteristics in a universally designed environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 3-16, 2008.

KETTERLIN-GELLER; L. R.; ALONZO, J.; BRAUN-MONEGAN, J.; TINDAL, G. Recommendations for accommodations: implications of (in)consistency. *Remedial and Special Education*, [S. l.], v. 28, n. 4, p. 194-206, 2007.

KETTLER, R. J. Effects of packages of modifications to improve test and item accessibility: less is more. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible achievement tests for all students: bridging the gaps between research, practice, and policy*. New York: Springer, 2011. p. 231-242.

KETTLER, R. J. Testing accommodations: theory and research to inform practice. *International Disability, Development, and Education*, [S. l.], v. 5, n.1, p. 53-66, 2012.

KETTLER, R. J.; ELLIOTT, S. N.; BEDDOW, P. A. Modifying achievement test items: a theory-guided and data-based approach for better measurement of what students with disabilities know. *Peabody Journal of Education*, London, v. 84, n. 4, p. 529-551, 2009.

KETTLER, R. J.; ELLIOTT, S. N.; BEDDOW, P. A.; KURZ, A. Accessible instruction and testing today. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Springer, 2018. p. 1-16.

LAZARUS, S.; HERITAGE, M. *Lessons learned about assessment from inclusion of students with disabilities in college and career ready assessments*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes. Washington: Arabella, 2016.

LERIA, L. A.; BENITEZ, P.; FERREIRA, L. A.; FRAGA, F. J. O acesso do estudante com deficiência visual à educação superior: análise dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e63857, 2022.

LOVETT, B. J. Extended time testing accommodations for students with disabilities: answers to five fundamental questions. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 80, n. 4, p. 611-638, Dec. 2010.

58

LOVETT, B. J.; LEWANDOWSKI, L. J. *Testing accommodations for students with disabilities: research-based practice*. Washington: American Psychological Association, 2014.

LOVETT, B. J.; LEWANDOWSKI, L. J.; CARTER, L. Separate room testing accommodations for students with and without ADHD. *Journal of Psychoeducational Assessment*, [S. l.], v. 37, n. 7, p. 852-862, 2019.

LUND, E. M., FORBER-PRATT, A. J.; ANDREWS, E. E. Combating old ideas and building identity: sexual identity development in people with disabilities. In: SHUTTLEWORTH, R.; MONA, L. R. (Ed.). *Routledge handbook of disability and sexuality*. London: Routledge, 2021. p. 97-105.

MADAUS, G. F.; RUSSELL, M. K.; HIGGINS, J. *The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

MELLO, A. G.; NUERNBERG, A. H. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, set./dez. 2012.

MISLEVY, R. J.; HAERTEL, G.; CHENG, B. H.; RUCTTINGER, L. et al. A "conditional" sense of fairness in assessment. *Educational Research and Evaluation*, [s. l.], v. 19, n. 2-3, p. 140, 2013.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (NCES). *National Assessment of Educational Progress: inclusion of students with disabilities and English learners*. Washington, DC., 2022. Available in: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/inclusion.aspx>. Access in: 4 Mar. 2024.

NUERNBERG, A. H. Os estudos sobre a deficiência na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 555-558, abr./jun. 2015.

OLIVER, M. *The politics of disablement: a sociological approach*. London: Palgrave Macmillan, 1990.

PHILLIPS, S. E. High-stakes testing accommodations: validity versus disabled rights. *Applied Measurement in Education*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 93-120, 1994.

PITONIAK, M. J.; ROYER, J. M. Testing accommodations for examinees with disabilities: a review of psychometric, legal, and social policy issues. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 71, n. 1, p. 53-104, 2001.

RIOS, R. R. *Direito da antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ação afirmativa*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

RIOS, R. R. Direito da antidiscriminação e discriminação por deficiência. In: DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; BARBOSA, L. (Org.). *Deficiência e discriminação*. Brasília, DF: Letras Livres; Editora UnB, 2010. p. 73-96.

ROSE, D. H.; ROBINSON, K. H.; HALL, T. E.; COYNE, P.; JACKSON, R. M.; STAHL, W. M.; WILCAUSKAS, S. L. Accurate and informative for all: Universal Design for Learning (UDL) and the future of assessment. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Eds.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Springer, 2018. p. 167-180.

RUSSELL, M. *Digital test delivery: empowering accessible test design to increase test validity for all students*. Washington: Arabella Advisors, 2001.

RUSSELL, M. Recent advances in the accessibility of digitally delivered educational assessments. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Springer, 2018. p. 247-262.

SANTOS, A. A.; HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb): proposta para atender ao disposto no Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: Inep, 2017. (PNE em Movimento, v. 7). Disponível em: <https://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/5555>. Acesso em: 4 maio 2024.

SCHUELKA, M. J. Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 216-230, 2013.

SILVA, S. C.; GESSER, M.; NUERNBERG, A. A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do transtorno do espectro autista. *Revista EAI: Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 187-207, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12897/pdf>. Acesso em 4 mar. 2024.

SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIRECI, S. G.; SCARPATI, S. E.; LI, S. Test Accommodations for students with disabilities: an analysis of the interaction hypothesis. *Review of Educational Research*, [S. l.], v. 75, n. 4, p. 457-490, 2005.

SIRECI, S. G.; O'RIORDAN, M. Comparability when assessing individuals with disabilities. In: BERMAN, A. I.; HAERTEL, E. H.; PELLEGRINO, J. W. (Ed.). *Comparability of large-scale educational assessments: issues and recommendations*. Washington, DC: National Academy of Education, 2020. p. 177-204. Disponível em: <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2020/06/Comparability-of-Large-Scale-Educational-Assessments.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

STONE, E. A.; COOK, L. L. Fair testing and the role of accessibility. In: ELLIOTT, S. N. et al. (Ed.). *Handbook of accessible instruction and testing practices: issues, innovations, and applications*. 2<sup>nd</sup> ed. New York: Springer, 2018. p. 59-73.

THOMPSON, S. J.; BLOUNT, A.; THURLOW, M. *A summary of research on the effects of test accommodations: 1999 through 2001*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2002. (Technical Report 34). Available in: <https://nceo.umn.edu/docs/OnlinePubs/TechReport34.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

THOMPSON, S. J.; JOHNSTONE, C. J.; THURLOW, M. L. *Universal design applied to large scale assessments*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2002. (Synthesis Report 44). Available in: <https://nceo.umn.edu/docs/onlinepubs/synth44.pdf>. Access in: 4 Mar. 2024.

THOMPSON, S. J.; THURLOW, M. L.; MALOUF, D. B. Creating better tests for everyone through universally designed assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, [Washington], v. 6, n. 1, p. 1-15, 2004. Available in: <https://www.testpublishers.org/assets/documents/volume%206%20issue%201%20Creating%20better%20tests.pdf>. Access in: July 2024.

THURLOW, M. L. *Accommodations for challenge, diversity, and variance in human characteristics*. [Princeton]: Gordon Commission on the Future of Assessment in Education, 2013. Available in: [https://www.ets.org/Media/Research/pdf/thurlow\\_accommodation\\_challenge\\_diversity\\_variance.pdf](https://www.ets.org/Media/Research/pdf/thurlow_accommodation_challenge_diversity_variance.pdf). Access in: 7 Sept. 2024.

THURLOW, M. L. Accommodations for challenge, diversity, and variance in human characteristics. *The Journal of Negro Education*, [s. l.], v. 83, n. 4, p. 442-464, 2014.

THURLOW, M. L.; LAZARUS, S. S.; CHRISTENSEN, L. L.; SHYYAN, V. *Principles and characteristics of inclusive assessment systems in a changing assessment landscape*. Minneapolis: University of Minnesota / National Center on Educational Outcomes, 2016. (NCEO Report 400).

THURLOW, M.; QUENEMOEN, R.; LAZARUS, S. *Meeting the needs of special education students: recommendations for the race-to-the-top consortia and states*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes. Washington, DC: Arabella, 2011.

THURLOW, M. L.; QUENEMOEN, R.; THOMPSON, S.; LEHR, C. *Principles and characteristics of inclusive assessment and accountability systems*. Minneapolis: National Center on Educational Outcomes, 2001. (Synthesis Report 40). Available in: <https://nceo.info/Resources/publications/onlinepubs/Synthesis40.html>. Access in: 4 mar. 2024.

UNITED NATIONS POPULATION FUND (UNFPA). *Young persons with disabilities: global study on ending gender-based violence, and realising sexual and reproductive health and rights*. New York: UNFPA, 2018.

---

Rogério Diniz Junqueira, doutor em Sociologia das Instituições Jurídicas e Políticas pelas Universidades de Milão e Macerata (Itália), com estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania no Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília (Ceam/UnB), é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Compõe a equipe do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBTQIA+ da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFMG) e é membro da Comissão Assessora em Educação Especial, Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Inep.

rogerio.junqueira@inep.gov.br

Maria Elisabete Rodrigues Freire Gasparetto, doutora em Ciências Médicas, área de Ciências Biomédicas, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta colaboradora do Departamento de Desenvolvimento Humano e Reabilitação e do Programa de Pós-Graduação Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação e do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto, da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Coordena o Grupo de Estudos “Tecnologia Assistiva: conhecimento, desenvolvimento e aplicação na área da deficiência/necessidade específica”. É membro da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica (Caes), do Inep).

gasp@unicamp.br

Recebido em 1º de abril de 2024

Aprovado em 6 de junho de 2024