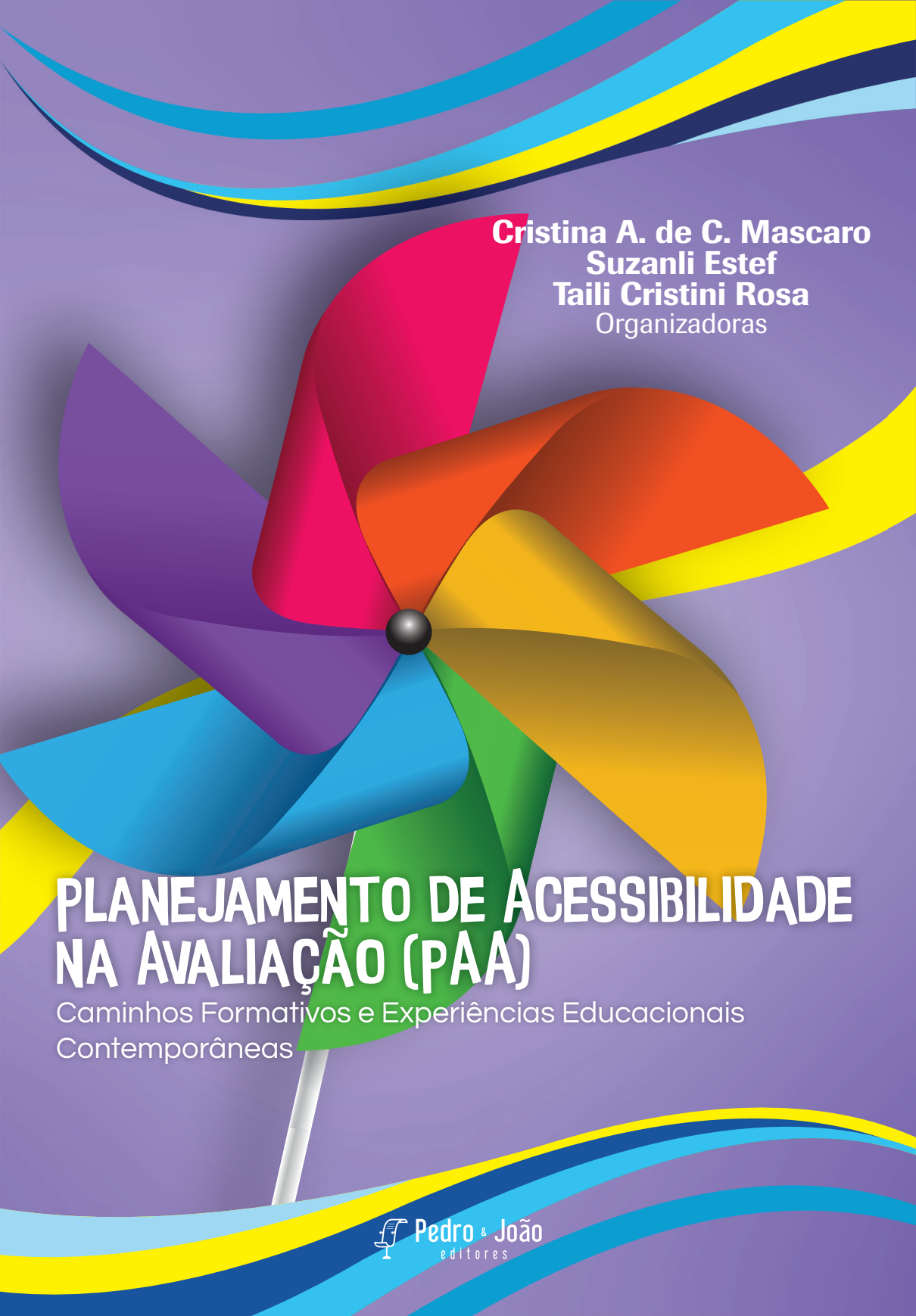




Cristina A. de C. Mascaro
Suzanli Estef
Taili Cristini Rosa
Organizadoras

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO (PAA)

Caminhos Formativos e Experiências Educacionais
Contemporâneas

**Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA):
Caminhos Formativos e Experiências Educacionais
Contemporâneas**



Suzanli Estef
Cristina A. de C. Mascaro
Taili Cristini Rosa
(Organizadoras)

Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA):
Caminhos Formativos e Experiências Educacionais
Contemporâneas



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Suzanli Estef; Cristina A. de C. Mascaro; Taili Cristini Rosa [Orgs.]

Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA): Caminhos Formativos e Experiências Educacionais Contemporâneas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 160p. 16 x 23cm.

ISBN: 978-65-265-2016-1 [Digital]

1. Planejamento de Acessibilidade na Avaliação. 2. Formação. 3. Experiência educacional. 4. Profissional da educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Zaira Mahmud

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Agradecimentos

Agradecemos a todos os docentes que participam da formação *Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva*, aos professores colaboradores e aos integrantes do Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação, graças a vocês o curso de formação de professores e a materialização deste livro foi possível.

Sumário

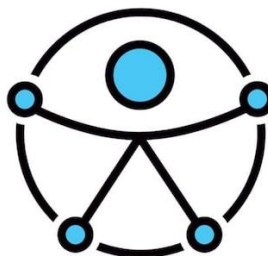
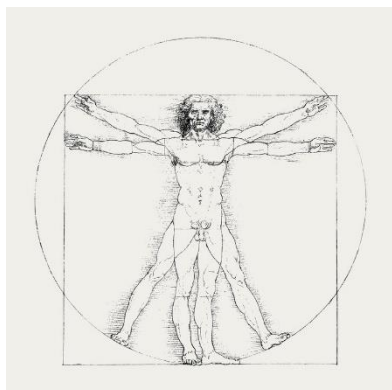
Prefácio	9
Mara Monteiro	
Apresentação	13
Suzanli Estef; Cristina Angélica de Aquino Carvalho Mascaro e Taili Cristini Rosa	
Formação docente: considerações sobre a Avaliação Interativa essencial para o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação	15
Suzanli Estef	
Avaliação acessível sob o viés do Desenho Universal na Aprendizagem: ultrapassando barreiras no espaço escolar	35
Thatyana Machado Silva e Suzanli Estef	
O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) e a Formação Continuada de Professores no Município de Nova Iguaçu: um encontro entre teoria e prática	51
Marco Aurélio Pereira Vasconcelos e Paola Peixoto dos Santos	
Modos de apropriação do conhecimento e avaliação: relato de experiência sobre o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)	67
Daniele Mattos do Nascimento Alberich e Adriana da Silva Maria Pereira	

Planejamento de Acessibilidade na Avaliação: uma ferramenta que colabora com a garantia de direitos, inclusão e autonomia	83
Danielle Oliveira e Luciana Barbosa Rodrigues Maia	
Estudo de caso: acessibilidade em avaliação com estudante com deficiência múltipla	99
Nicolli Floriano Silva Ferreira e Adriana da Silva Maria Pereira	
O planejamento de acessibilidade na avaliação (paa) como instrumento na avaliação matemática	113
Taili Cristini Rosa	
Acessibilidade na avaliação em uma perspectiva inclusiva: recursos para a alfabetização matemática	137
Neuzilene Burock e Cleisson Rodrigo da Rocha	
Sobre as organizadoras	159

Prefácio

O homem vitruviano e a acessibilidade

Mara Lúcia Reis Monteiro



Homem vitruviano (Leonardo da Vinci, 1490) e Símbolo universal de acessibilidade (ONU, 2015)

Fontes: https://img.freepik.com/vetores-gratis/vetor-do-homem-vitruviano-desenho-famoso-do-corpo-humano-remixado-de-obras-de-arte-de-leonardo-da-vinci_53876-125648.jpg?t=st=1746280420~exp=1746284020~hmac=36551b4a9b276e2ebfda660854f3737761853e2524529d4691735fe7f0c26374&w=740

O convite para prefaciар este livro me proporcionou uma grande alegria. Participar desta obra, de grande valor para a educação inclusiva, foi ao mesmo tempo uma honra e um desafio: como acrescentar algo ao trabalho tão profundo e minucioso das organizadoras e dos autores e autoras dos capítulos?

As organizadoras, Suzanli Estef, Cristina Mascaro e Taili Cristini possuem uma vasta experiência na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Seu compromisso com a difusão do conhecimento adquirido/produzido na universidade se revela nas ações voltadas ao ensino, pesquisa e

extensão realizadas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Milhares de pessoas já participaram das pesquisas, dos cursos e eventos ou tiveram acesso às suas publicações.

O trabalho deste grupo nasceu com a generosa orientação da professora Rosana Glat, cujo foco principal dos estudos sempre esteve voltado para a pessoa com deficiência, e não para a deficiência como fenômeno *pseudocategorizante* da vida humana. Neste sentido, o diagnóstico não pode se sobrepor às características individuais, nem tampouco eximir a sociedade da responsabilidade de promover caminhos de participação plena para todas as pessoas. Foi com Rosana que aprendemos a importância de conferir o protagonismo, tanto ao pesquisador, quanto ao participante da pesquisa, em seus universos de atuação na vida diária. E é assim que vemos muitas outrora chamadas de “meninas da Rosana”, orientandas iniciantes na área da pesquisa, hoje se destacando no cenário nacional como mulheres que fazem Ciência e Tecnologia.

Ao longo das últimas duas décadas, em que acompanhei as produções deste grupo, pude observar este movimento de buscar caminhos, considerando e respeitando o protagonismo das pessoas com deficiência, se consolidar em estudos inovadores e de referência sobre políticas, culturas e práticas para promover a inclusão na educação.

Neste contexto, não podemos falar sobre caminhos, que nos remetem inicialmente a estruturas arquitetônicas, sem refletir sobre a acessibilidade, conceito que teve origem na arquitetura, mas que vem se revelando cada vez mais importante para a ampliação das possibilidades de participação de todos em diferentes instâncias na sociedade. Na área educacional, que é o cenário das pesquisas apresentadas neste livro, a acessibilidade precisa ser pensada nas diferentes dimensões que compõem o processo de ensino-aprendizagem, incluindo a avaliação.

Em seus estudos sobre arquitetura, Leonardo da Vinci desenhou o famoso Homem Vitruviano, a primeira figura que ilustra este texto. O desenho foi baseado na obra de Vitruvius, um

famoso arquiteto romano do século XV, e representa o conceito renascentista de corpo humano perfeito, de proporções simétricas e harmônicas. O símbolo universal de acessibilidade, proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, foi inspirado neste desenho de da Vinci, mas busca representar o conceito de acessibilidade em suas múltiplas dimensões, abrangendo todas as pessoas com diferentes necessidades ou condições de deficiência. Podemos, então, inferir que este símbolo nos lembra que todo ser humano é perfeito, em suas diversas configurações físicas e psíquicas, sendo necessário desenvolver ambientes, mobiliários, instrumentos, metodologias, e até mesmo atitudes que valorizem esta diversidade para que possamos construir uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

O Homem Vitruviano tem seu modelo de perfeição fundamentado nas proporções matemáticas, o símbolo universal da acessibilidade representa a harmonia dos seres humanos vivendo em sociedade e a esperança de igualdade de acesso para todos.

O símbolo universal de acessibilidade também nos lembra de que um ambiente acessível beneficia todas as pessoas, não somente as que têm alguma deficiência. Este é um paradigma que teve origem também na arquitetura, o desenho universal. Seus desdobramentos do processo de avaliação também são abordados neste livro. A perspectiva de considerar e valorizar a diversidade para que o processo de escolarização seja mais justo e rico para todos é a tônica desta obra. As autoras e os autores compartilham suas experiências com o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), trazendo ideias e práticas baseadas em evidências.

É consenso que não basta ao estudante estar na escola e ter um currículo “adaptado”, se ele não está construindo conhecimentos socialmente relevantes neste modelo ingênuo de inclusão, onde existe um discurso e até uma boa-vontade de promover uma escola inclusiva, porém, o cotidiano escolar é repleto de barreiras que afastam ou impedem um grupo cada vez maior de estudantes de aprender. Um grupo que excede, e muito, o número de estudantes com deficiência.

Esta obra nos acalenta quando contraria os pessimistas que adotam o jargão que “inclusão na teoria é muito fácil, quero ver como fazer funcionar na prática”. Sem desconsiderar os desafios enfrentados pelos professores e professoras, gestores e gestoras escolares, principalmente das escolas públicas, o PAA oferece uma ferramenta simples e viável que nos remete aos princípios básicos da avaliação e sua função, que não é a de reprovar ou aprovar, mas de acompanhar e analisar os avanços e dificuldades, tanto daquele que aprende, quanto daquele que ensina, provocando a reflexão, que é indispensável para a elaboração de novas estratégias, de novos caminhos.

É para caminhar juntos que as organizadoras desta obra estão nos convidando. Para um caminhar constante, reflexivo, de práticas compartilhadas. Só assim é possível construir caminhos com menos barreiras, ou derrubar as barreiras já existentes. Só assim o “homem vitruviano” poderá ser admirado em sua real beleza, transformado em símbolo de uma sociedade mais justa, com equidade de oportunidades para todos.

Apresentação

Por si, a avaliação, como dissemos, é inclusiva e, por isso mesmo, democrática e amorosa. Por ela, por onde quer que se passe, não há exclusão, mas sim diagnóstico e construção. Não há submissão, mas sim liberdade. Não há medo, mas sim espontaneidade e busca. Não há chegada definitiva, mas sim travessia permanente, em busca do melhor. Sempre!
(Carlos Cipriano Luckesi, 2000, p. 7).

Prezados (as) leitores (as),

É com imensa honra que apresentamos o livro Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA): Caminhos Formativos e Experiências Educacionais Contemporâneas. Este livro nasce do desejo de documentar, compartilhar e ampliar os saberes construídos no contexto do curso de formação continuada “Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com foco no Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA). Ele integra a coletânea *Formação Docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva* e se apresenta como espaço formativo e inspirador para todos aqueles comprometidos com práticas pedagógicas mais inclusivas e acessíveis.

A obra reúne experiências, reflexões e práticas desenvolvidas por cursistas, professores e orientadores que participaram do curso, oferecendo um olhar sensível e comprometido sobre os processos avaliativos e suas interfaces com a inclusão. Os relatos apresentados estão organizados por temática e revelam vivências marcadas por desafios, descobertas e ressignificações. São narrativas que tratam da inclusão como um compromisso ético e da acessibilidade como um direito inegociável. Ao longo de sua construção, o livro se consolida como um espaço formativo, em que os relatos não apenas ilustram práticas pedagógicas acessíveis, mas

também instigam transformações na forma como se compreende a inclusão e os processos avaliativos.

O curso, idealizado e coordenado pela professora doutora Suzanli Estef, teve início em 2023 e permanece ativo até o presente momento, encontrando-se no âmbito das pesquisas do Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA) vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). A proposta é desenvolver metodologias acessíveis de avaliação, considerando as necessidades educacionais específicas de crianças, jovens e adultos.

Espera-se que esta obra contribua significativamente para a formação docente e para a ampliação dos conhecimentos e práticas sobre o PAA, sobre as avaliações inclusivas e sobre os contextos escolares diversos em que atuam os profissionais da educação. Mais do que reunir boas práticas, este livro o convida à reflexão sobre a escuta atenta, o compromisso com a acessibilidade e o respeito aos processos de aprendizagem de cada sujeito.

O convidamos a se permitir atravessar por essas vozes, escutá-las com atenção e, quem sabe, rever também suas próprias práticas. Desejamos que a leitura deste livro inspire novas ações, fortaleça redes de apoio e amplifique vozes que lutam, cotidianamente, por uma educação equitativa, emancipadora e verdadeiramente inclusiva.

Mara Monteiro

Formação docente: considerações sobre a Avaliação Interativa essencial para o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação

Suzanli Estef¹

Introdução

A Educação Inclusiva se tornou um princípio central nas políticas educacionais contemporâneas, destacando a necessidade de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade. No entanto, como apontam pesquisas (Estef, 2016; 2021), a prática avaliativa ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere a estudantes com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades. Nesse sentido, este texto tem como objetivo discutir a importância de uma Avaliação Interativa - AVI, que considere as singularidades de cada estudante e ofereça um planejamento acessível, promovendo uma educação mais justa e equitativa.

A avaliação, tradicionalmente, é vista como um instrumento de mensuração do conhecimento. No entanto, Hoffmann (1994); Esteban (2000); Luckesi (2005); Vasconcelos (2014) enfatizam que a avaliação deve ser um processo contínuo, que respeite o desenvolvimento individual dos alunos. Este texto se propõe a apresentar como a Avaliação Interativa - AVI pode organizar, tanto

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Integra os programas de pós-graduação da UERJ, UEM e UNISUAM, além de coordenar o Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA). E-mail: profsuzanli@gmail.com

o trabalho pedagógico, como especificamente o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA¹ (Estef, 2024).

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, considerando a especificidade da investigação, a qual pretendemos ir além da descrição de atividades voltadas para avaliação da aprendizagem de estudantes Público-alvo da Educação Especial. A pesquisa foi ancorada pelos pressupostos da pesquisa-ação que, segundo Pimenta (2006), tem como princípio de que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto.

No caso específico, a problemática é a necessidade de buscar alternativas pedagógicas para estudantes Público-alvo da Educação Especial com ênfase na avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa proposta envolve os componentes do Grupo de Pesquisa *Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação – LUPAA - PROPED/UERJ*², alunos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd / UERJ, como professores pesquisadores parceiros de outras instituições do Estado do Rio de Janeiro.

Através de um curso de formação docente inicial e continuada o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA foi validado e, está sendo implementado, em escolas no município de Nova Iguaçu e Rio de Janeiro, a partir da lógica da Avaliação Iterativa.

¹ O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA é um instrumento pedagógico para auxiliar o corpo docente a tornar os processos de avaliação acessíveis, potencializando e desenvolvendo as habilidades dos alunos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades.

² O Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação é vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd/UERJ e tem como missão pesquisar e desenvolver práticas na área da acessibilidade na avaliação, com foco na Educação Inclusiva. Além de promover a formação continuada de professores para atender a diversidade.

A partir da coleta dos dados e análise parcial, pode-se ter como resultado inicial que o PAA afetou de maneira positiva o modo pedagógico ao se pensar a avaliação, justamente por estar na lógica da Avaliação Interativa, conforme iremos dissertar adiante.

A Ideia da avaliação classificatória³ foi desconstruída como primordial e apresenta uma forma processual e qualitativa de tornar a avaliação acessível aos estudantes, tornando o processo de avaliar eficaz, principalmente, quando diz a respeito aos estudantes Público-alvo da Educação Especial. Além disso, a Avaliação Interativa - AVI é um meio facilitador de compreender e organizar a prática e comprovar a eficácia do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, considerando a especificidade da investigação, a qual fomos além da descrição de atividades voltadas para avaliação da aprendizagem de estudantes Público-alvo da Educação Especial. A pesquisa foi ancorada pelos pressupostos da pesquisa-ação que segundo Pimenta (2006), tem como princípio de que os sujeitos envolvidos constituem um grupo com metas e objetivos comuns, estando interessados no problema inserido no contexto. No caso específico, a problemática é a necessidade de buscar alternativas de acessibilidade na avaliação do desempenho escolar para estudantes Público-alvo da Educação Especial.

Conforme destaca Thiollent (2011), a pesquisa-ação permite a concepção de estudos investigativos de finalidade prática e com a participação dos atores envolvidos. Os princípios dessa metodologia possibilitaram o encontro do melhor desenho para

³ Segundo Libâneo (2002), avaliação classificatória tem como função raquear os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo os níveis de aproveitamento apresentado, de acordo com resultados de testes e outros instrumentos avaliativos.

atingir os objetivos propostos para os sujeitos focais, no caso o estudante Público-alvo da Educação Especial. Tendo em vista os princípios da individualização com uso do PAA – Planejamento de Acessibilidade na Avaliação, que tem como base a Avaliação Interativa - AVI.

Este estudo foi realizado em curso de formação docente inicial e continuada, com o título: *Acessibilidade para Avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva*, tendo como carga horária 180 horas cada turma, que aconteceu durante os anos de 2023 e 2024, com as turmas 1, 2 e 3 respectivamente, com a participação total de 240 docentes/cursistas. Onde foram realizadas oficinas teóricas e práticas de formação para docentes tendo como tema principal a avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva e abordando conceitos sobre Inclusão, Avaliação, Desenho Universal na Aprendizagem, AVI - Avaliação Interativa e Acessibilidade.

Assim, cada cursista participante da formação docente, como cada estudante Público-alvo da Educação Especial, teve por meio de um estudo de caso, uma estratégia de interação durante o processo de avaliação que foi validada e acompanhada pela pesquisadora principal e a equipe do LUPAA.

De maneira esquemática, buscamos a elaboração dentro das espirais cíclicas de uma pesquisa-ação, que permite a tomada de decisões ao longo do processo investigativo (Mascaro, 2017):

Figura 1: Etapas cíclicas do estudo

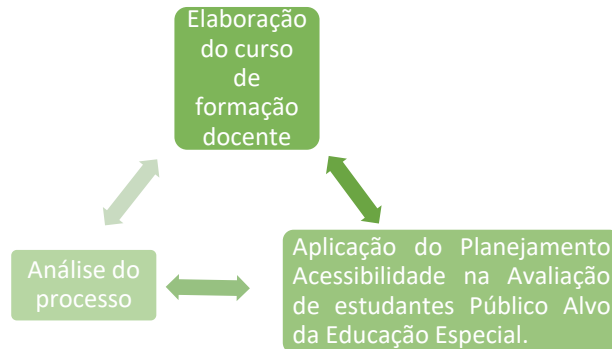
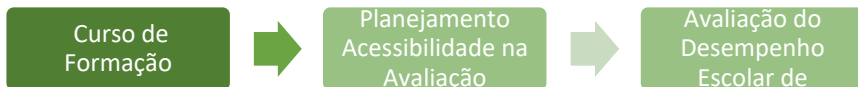


Figura 2: Sequência do estudo, considerando os pressupostos da Pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados foram coletados por meio de: gravação das aulas (parte teórica) do curso de formação, anotações reflexivas da pesquisadora e equipe em notas de campo, diário de campo (parte prática) dos cursistas e portfólios com atividades do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação. A cada etapa, no princípio cíclico, a pesquisa foi conduzida e reconduzida para atingir os objetivos propostos.

Para Franco (2008), o trabalho com as espirais cíclicas potencializa os mecanismos formadores implícitos na pesquisa-ação, pois a dinâmica destas espirais funciona como oportunidade de reflexão e avaliação das etapas do processo, tornando possível a autoformação e a formação coletiva dos envolvidos.

Forma de análise dos resultados

Ao privilegiar a metodologia Pesquisa-ação, quando a análise dos dados acompanhou cada fase do estudo, foi viável o acompanhamento da formação inicial e continuada dos cursistas, bem como a elaboração e aplicação de Planejamento de

Acessibilidade na Avaliação - PAA aos estudantes Público-alvo da Educação Especial, com base na Avaliação Interativa - AVI.

Para tanto a proposta formativa foi montada em 2 (dois) momentos, a saber uma primeira etapa teórica, com os conteúdos da Avaliação Interativa para elaboração do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA, tendo ênfase na individualização do processo de ensino/ aprendizagem. Na segunda etapa prática, os cursistas elaboraram e aplicaram o PAA, sendo feita uma articulação entre a equipe da pesquisa com os cursistas ao longo de todo o processo de aplicação.

Com base nos dados, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA foi continuamente reavaliado, assim como as escolhas para interação metodológica. A intenção foi contribuir com uma apresentação de relatório do estudo, com apresentação das melhores práticas e com parâmetros de acessibilidade para uma avaliação do desempenho escolar de alunos Público-alvo da Educação Especial.

Resultados e discussão

• Avaliação qualitativa processual

A avaliação é indispensável a atividade humana, quando avaliamos emitimos um juízo de valor, uma interpretação sobre a importância ou qualidade de ideias, de trabalhos, situações, métodos; enfim, traçamos um olhar sobre o que está sendo avaliado. Sendo entendida como um processo contínuo, a avaliação pode favorecer a escolarização de estudantes e a construção dos conhecimentos.

Com base em nossos estudos, entendemos a avaliação como um processo longitudinal. Um ponto de partida indagação sobre o progresso acadêmico que o estudante apresenta e que o desenvolvimento/ intervenção do professor deve favorecer dali para frente (Estef, 2016). A avaliação deve ocorrer consecutivamente e não em momentos estanques, em situações

isoladas, como a realização de provas e testes. Pois, na perspectiva processual avaliar não se limita em aferir conhecimento através de notas e, sim, é considerada elemento do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a questão essencial não consiste em determinar se o estudante deve receber esta ou aquela nota, considerado o fator determinante do grau de aprendizagem do estudante, e sim, ponderar que as atividades avaliativas são elementos auxiliares na prática pedagógica, indicando ao docente como melhor direcionar o ensino.

Em outras palavras, esta concepção não está focada no produto final, na nota ou conceito, mas no desenvolvimento processual do estudante. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 55), o processo de avaliação deve ocorrer de maneira “[...]contínua e sistematicamente por meio de interpretação qualitativa do conhecimento construído pelo aluno”.

Portanto, a avaliação como processo caracteriza-se pelo olhar contínuo na intenção de aprimoramento dos estudantes, visando o seu desenvolvimento global. Logo, não pode ser só uma medida quantitativa de aspectos isolados.

• Acessibilidade na avaliação para estudantes Público-alvo da Educação Especial

Com a política de Educação Inclusiva, a escola tem sido requisitada a elaborar diferentes estratégias de ensino e de avaliação para atender as demandas e responder a diversidade do alunado. Entretanto, embora os documentos oficiais tenham indicativos de avaliação no contexto de escolarização inclusiva (Brasil, 2008), diversos estudos mostram que, na prática, a avaliação de estudantes Público-alvo da Educação Especial, continua um dos aspectos mais contraditórios do cenário educacional.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, elaboradas no ano de 2001, definem a avaliação do desempenho escolar como um,

processo permanente de análise das variáveis porque interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades (Brasil, 2001, p. 34).

Conforme lembram Pletsch e Braun (2008, p. 1) “[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum de ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.” Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas características de aprendizagem, traçando objetivos para que estimulem seu desenvolvimento e suportes estratégicos que facilitem sua escolarização.

Conforme já discutido, o modelo de avaliação de aprendizagem está incorporado às práticas pedagógicas e a escolha de determinadas metodologias, recursos e materiais pedagógicos, os quais podem favorecer ou desfavorecer o processo de inclusão. Para a operacionalização da Educação Inclusiva, a escola precisa adotar uma postura transformadora, ressignificando suas concepções em relação ao currículo, ao projeto político pedagógico e, conseqüentemente, a ação de avaliar.

Entendemos, assim, que a educação inclusiva demanda inevitavelmente que se adote a perspectiva de acessibilidade na avaliação. Entretanto, é importante destacar porque não se trata somente da adaptação de recursos pedagógicos ou a flexibilização do tempo espaço de realização das provas. A concepção da organização didática, do planejamento dos conteúdos curriculares e a elaboração momento devem considerar as características particulares do estudante, oferecendo todo o suporte necessário para tal demanda.

É interessante observar que individualizar o ensino e os procedimentos avaliativos não significa privilegiar um aluno em detrimento de outro. Se incorporada a dinâmica da turma, torna-se uma prática favorecedora para todos.

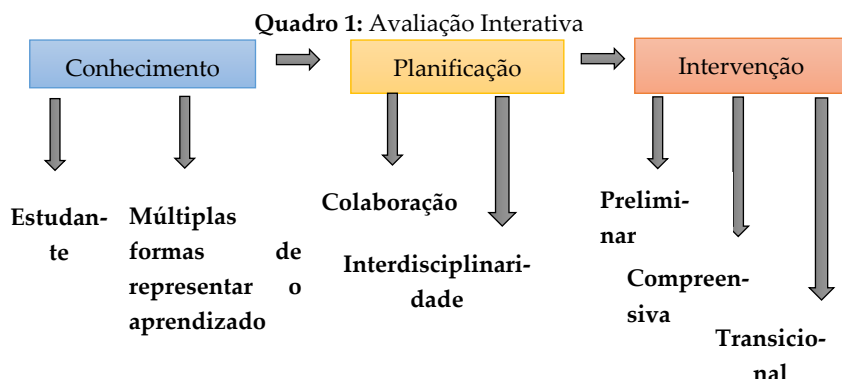
Consideramos que a acessibilidade na avaliação, sobretudo se incorporada a um esquema de individualização do ensino, propicia condições para que os estudantes Público-alvo da Educação Especial possam demonstrar seu aprendizado.

A equipe escolar deve assumir uma postura dinâmica de acompanhamento do registro avaliativo no sentido de reconhecer suas condições de aprendizagem e identificar as áreas de desenvolvimento, sempre tendo como parâmetro o currículo do seu ano escolar.

• **Avaliação Interativa – AVI**

Conceitualmente, a AVI considera a diversidade de aprendizados, a partir das peculiaridades e individualidades dos estudantes com Deficiência, TEA e Altas Habilidades. Proporcionando, através de novo arranjos, uma efetiva e real avaliação da aprendizagem, comparando-os ao seu próprio desenvolvimento e personalizando processos.

A Avaliação Interativa (AVI) representa uma abordagem inovadora e dinâmica no campo da educação, caracterizada pela interação constante entre educadores e alunos. Essa metodologia se fundamenta em três pontos cruciais: conhecimento, planificação e intervenção.



Fonte: Estef, 2024

A compreensão dessas dimensões é essencial para promover um processo educativo e, consequentemente avaliativo, inclusivo.

• Avaliação Interativa: Conhecimento, Planificação e Intervenção

1. Conhecimento

O primeiro pilar da AVI é o conhecimento, que se refere à compreensão do contexto educacional, das necessidades dos alunos e das práticas pedagógicas. Para que a avaliação seja verdadeiramente interativa, é fundamental que os educadores conheçam não apenas o conteúdo que estão ensinando, mas também as particularidades de cada aluno e como esse aluno expressa seu aprendizado. Isso envolve um entendimento profundo das diferentes formas de aprendizagem e das particularidades que cada estudante pode apresentar.

Esse conhecimento é adquirido através da observação, do diálogo e do *feedback* contínuo dos alunos, bem como a consulta constante ao Planejamento Educacional Individualizado. Ao compreender as singularidades de seus alunos, os educadores estão melhor preparados para criar um ambiente de aprendizado que respeite e valorize essa diversidade.

2. Planificação

A planificação é o segundo pilar da AVI e refere-se à organização das estratégias de ensino e avaliação. Com base no conhecimento adquirido sobre os alunos, os educadores podem elaborar planos de aula e avaliações que sejam inclusivas e acessíveis. A planificação envolve a criação de um roteiro que considera os objetivos de aprendizagem, os métodos de ensino e as formas de avaliação que se alinham às necessidades de cada aluno.

Nesse contexto, o planeamento deve ser flexível e acessível, permitindo ajustes conforme as respostas dos alunos e os resultados obtidos. A inclusão de diferentes formatos de avaliação é essencial para atender à diversidade de estilos de aprendizagem e proporcionar oportunidades para que todos os alunos demonstrem seu conhecimento.

3. Intervenção

A intervenção é o terceiro pilar da AVI e é dividida em três categorias: intervenção preliminar, compreensiva e transicional.

➤ Intervenção Preliminar: Essa fase ocorre antes da aplicação das avaliações e é focada na identificação das necessidades dos alunos. Com base no conhecimento adquirido, os educadores podem realizar intervenções que preparem os alunos para o processo de avaliação, como o fornecimento de recursos adicionais, adequações curriculares e apoio emocional.

➤ Intervenção Compreensiva: Nesta fase, a intervenção ocorre durante a aplicação das avaliações. Os educadores observam e interagem com os alunos, ajustando as estratégias de ensino e avaliação em tempo real. Essa abordagem permite que os professores identifiquem dificuldades e ofereçam suporte imediato, promovendo um ambiente onde os alunos se sintam seguros para expressar seu conhecimento.

➤ Intervenção Transicional: Após as avaliações, a intervenção transicional foca no uso dos resultados para promover o

aprendizado contínuo. Os educadores analisam os dados obtidos, discutem sobre os desempenhos e planejam as próximas etapas de ensino com base nas informações coletadas. Essa fase é essencial para garantir que a avaliação não seja um fim em si mesma, mas sim um meio para promover o crescimento e a melhoria contínua dos alunos.

A Avaliação Interativa, ao integrar os três pilares fundamentais — conhecimento, planificação e intervenção — oferece uma abordagem holística e inclusiva para a avaliação educacional. Ao focar nas singularidades dos alunos e na interação contínua entre educadores e estudantes, a AVI transforma a avaliação em um processo colaborativo que não apenas mede o conhecimento, mas também promove o aprendizado e o desenvolvimento contínuo. Essa abordagem é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Tendo como objetivo organizar, tanto o trabalho pedagógico, como, especificamente, o planejamento da avaliação; a AVI convida o corpo docente não optar unicamente pelo método de avaliação pontual, com a utilização de instrumentos tradicionais (provas, testes...) e, sim, optar por elaborar um planejamento de acessibilidade direcionado e sistematizado.

• Avaliação Interativa: Premissa para o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação

A Avaliação Interativa (AVI) e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) são abordagens que se complementam e se reforçam no objetivo de promover uma educação inclusiva e de qualidade. A associação entre seus fundamentos é crucial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham oportunidades equitativas de aprendizado e avaliação.

Aqui estão os principais pontos dessa associação:

⇒ **Foco na Diversidade de Aprendizados**

Avaliação Interativa: A AVI reconhece e valoriza a diversidade das necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes. Ela promove práticas em que cada aluno pode expressar seu conhecimento de maneira que se alinhe com suas singularidades.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA é estruturado com a finalidade de garantir que as avaliações sejam acessíveis a todos os alunos, levando em conta suas individualidades. Esse documento busca registrar as práticas avaliativas às diferentes formas de aprender, assegurando que cada aluno possa participar plenamente.

⇒ **Processo Dinâmico e Contínuo**

Avaliação Interativa: A AVI enfatiza a importância de um processo avaliativo dinâmico, onde a interação entre educadores e estudantes ocorre continuamente. Essa abordagem permite ajustes em tempo real, promovendo um aprendizado ativo.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA é concebido como um documento vivo, que deve ser revisado com base nas experiências e *feedback* dos alunos. Essa flexibilidade é essencial para a eficácia da avaliação, permitindo que as estratégias sejam ajustadas conforme necessário para atender às demandas do grupo.

⇒ **Planejamento e Estratégias Inclusivas**

Avaliação Interativa: A AVI requer um planejamento cuidadoso que inclua diferentes métodos e formatos de avaliação. A variedade de estratégias avaliativas é fundamental para atender às diferentes necessidades dos alunos.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA orienta os educadores na elaboração de um planejamento que considera as diversas formas de avaliação, assegurando que estas sejam realmente acessíveis. O uso de ferramentas e acessibilidade específicas é promovido, permitindo que os alunos demonstrem

seu aprendizado de maneira adequada. E, através do PAA, fique registrado.

⇒ Intervenções e Suporte Personalizado

Avaliação Interativa: A intervenção é uma parte essencial da AVI, que, conforme já explicitado acima, se divide em intervenções preliminares, compreensivas e transicionais. Isso garante que os educadores possam oferecer suporte específico antes, durante e após a avaliação.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA também enfatiza a importância de intervenções personalizadas, proporcionando aos educadores diretrizes para implementar estratégias que ajudem a preparar os alunos, oferecer apoio durante o processo avaliativo e planejar ações futuras com base nos resultados obtidos.

⇒ Desenvolvimento e Aprendizagem Contínua

Avaliação Interativa: A AVI foca não apenas na mensuração do conhecimento, mas no desenvolvimento contínuo dos alunos. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta de aprendizado que contribui para o crescimento.

Planejamento Acessibilidade na Avaliação: O PAA está alinhado a essa visão, pois seu objetivo é criar um planejamento que favoreçam o aprendizado contínuo. Ele orienta os educadores a utilizarem os resultados da avaliação para planejar ações que promovam o desenvolvimento integral dos alunos.

A associação entre os fundamentos da Avaliação Interativa e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação é essencial para criar um ambiente educacional inclusivo. Juntos, essas abordagens garantem que a avaliação seja um processo dinâmico, acessível e centrado no aluno, promovendo a valorização da diversidade e o desenvolvimento integral de todos os estudantes. Essa integração é um passo fundamental em direção a uma educação que realmente

atenda às necessidades de cada estudante, assegurando que todos tenham a oportunidade de aprender e prosperar.

Quadro 2: Descrição dos pontos fundamentais da AVI

AVI – Avaliação Interativa	
1. Conhecimento	
1.1 - Estudante	Descrever características pertinentes do estudante, que venha contribuir para o alcance do objetivo; Características que tenham relação ao objetivo selecionado.
1.2 - Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos. <i>Possibilidades que o aluno tem no seu processo de ensino e aprendizado.</i>	Descrever as estratégias de ensino que serão utilizadas para apresentar os conteúdos/propostas educacionais aos estudantes. Assim como podem ser usados em seu processo avaliativo. Ex: materiais concretos, dinâmicas de grupo, músicas, vídeos, imagens, mídias diversas, jogos etc.
2. Planificação	
2.1 – Colaboração/ Interdisciplinaridade	Descrever como a equipe pedagógica irá colaborar com o planejamento e prática da avaliação – Trabalho Colaborativo.
3. Intervenção	
3.1 - Preliminar	Necessidades e potencialidades do estudante. Exemplo: O que ela já sabe fazer e onde precisa chegar.
3.2 - Compreensiva	Compreender e descrever qual o percurso pedagógico o aluno deverá ser direcionado ou que o próprio tenha apontado.
3.3 - Transicional	Resultados da avaliação de acordo com o objetivo traçado.

Fonte: Estef, 2024

Quadro 3: Modelo do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação com base na Avaliação Interativa⁴

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO – PAA	
1. Identificação do Estudante	
Nome:	
Idade:	
Ano de escolaridade:	
Atendimento Educacional Especializado () SIM () Não	
() Sala de recurso () Agente de apoio à inclusão () Bidocência	
() Outros _____	
2. Equipe Pedagógica	
Descrever quem está envolvido com o processo de escolarização do estudante.	
Exemplo: Profº regente da turma e/ou profº especialista; profº da sala de recurso; agente de apoio.....	
3. Objetivos para avaliação	
Descrever quais objetivos para a avaliação – o que vai ser avaliado.	
Exemplo: O objetivo está relacionado a algum conteúdo de matemática e/ou língua portuguesa ou atividade de vida diária.....	
4. Conhecimento:	
4.2– Estudante	
Descrever características pertinentes do estudante, que venha contribuir para o alcance do objetivo;	
Características que tenham relação ao objetivo selecionado.	
4.2 – Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos	
Possibilidades que o aluno tem no seu processo de ensino e aprendizado e	
Descrever as estratégias de ensino que serão utilizadas para apresentar os conteúdos/propostas educacionais aos estudantes. Assim como podem ser usados em seu processo avaliativo. Ex: materiais concretos, dinâmicas de grupo, músicas, vídeos, imagens, mídias diversas, jogos etc.	
5. Planificação (Colaboração – Interdisciplinaridade)	
Descrever como a equipe pedagógica irá colaborar com o planejamento e prática da avaliação – Trabalho Colaborativo.	
6. Intervenção	

⁴ Formulário elaborado na pesquisa “Acessibilidade Para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Estef, 2023).

6.1– Preliminar:

Necessidades e potencialidades do estudante.

Exemplo: O que ela já sabe fazer e onde precisa chegar.

6.2– Compreensiva:

Compreender e descrever qual o percurso pedagógico o aluno deverá ser direcionado ou que o próprio tenha apontado.

6.3– Transicional:

Resultados da avaliação de acordo com o objetivo (item 3)

7.Observações / apontamentos

Qualquer informação que julgar importante ou desejar sinalizar.

ESTEF, 2023

Fonte: Elaborado pela autora

Considerações finais

Os resultados indicaram que, embora os educadores reconheçam a importância da inclusão, muitos enfrentam dificuldades na implementação de práticas avaliativas que atendam à diversidade. A maioria dos docentes se sentem inseguros em relação a como avaliar adequadamente alunos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades.

Porém os educadores compreenderam que a avaliação deve ser um processo contínuo e formativo, e não apenas um momento de aplicação de testes Estef (2016). Corroborando com essa perspectiva, Estef (2021) também destaca que a avaliação deve considerar as particularidades de cada aluno, permitindo um acompanhamento mais próximo de seu desenvolvimento.

A proposta do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação com base na Avaliação Interativa, foi bem recebida pelos educadores, que perceberam a possibilidade de reestruturar suas práticas avaliativas. A Avaliação Interativa, que propõe uma comunicação constante entre educador e estudante, permite que o professor torne acessível estratégias de ensino e avaliação, levando em conta o progresso individual.

A Avaliação Interativa se mostra como uma alternativa viável para promover o processo de avaliação acessível. Ao considerar as

particularidades de cada aluno, os educadores podem desenvolver práticas avaliativas que realmente reflitam o aprendizado e o desenvolvimento de todos os estudantes. O PAA, associado à lógica da Avaliação Interativa, representa um documento de registro significativo em direção a um sistema educacional mais inclusivo, justo e um instrumento auxiliador a práticas docentes.

E, por fim, é fundamental que as instituições de ensino invistam na formação contínua de seus educadores, proporcionando-lhes ferramentas e conhecimentos que permitam a implementação de práticas avaliativas inovadoras. A inclusão deve ser uma realidade e não apenas um ideal; para isso, é necessário um comprometimento coletivo em busca de mudanças efetivas nas práticas pedagógicas e avaliativas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília - DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

ESTEBAN, Maria. Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria.Tereza. (Org.) *Avaliação uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A. P.7-28, 2000.

ESTEF, S. *Concepções sobre os processos de avaliação escolar para alunos com necessidade educacionais especiais: sob a ótica docente*. 2016.144fls. Dissertação Mestrado em Educação - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ESTEF, S. *Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada*. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ESTEF, S. Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos / Suzanli Estef, Annie Gomes Redig. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

FRANCO, M. A. R. S. Pesquisa-ação e prática docente: articulações possíveis. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. (Orgs.). *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas / formativas da pesquisa-ação*. p. 103-138.v.01. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. 12. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1994.

LIBÂNEO, José. Carlos. *Didática: velhos e novos temas*. São Paulo: Cortez, 2002.

MASCARO, C. A. A. de C. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a

formação docente. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. p. 25-64. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PLESCTH, Patricia; BRAUN Patrícia. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Democratizar**, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect, v. 2, n.2, maio/ago. 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Celso. Avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. In: FERNANDES, Cláudia (Org.). *Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 17-56.

Avaliação acessível sob o viés do Desenho Universal na Aprendizagem: ultrapassando barreiras no espaço escolar

Thatyana Machado Silva¹

Suzanli Estef²

Embora seja possível pontuar inúmeras ações, esforços e progressos já alcançados ao se tratar da política pública brasileira de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em termos de mudanças das práticas educacionais, nossos sistemas de ensino têm tido dificuldade de romper com condutas organizacionais e pedagógicas em que a homogeneidade, a competitividade, a seletividade e o ensino igualitário insistem em se manter como o padrão a ser seguido, transformando-se, assim, em barreiras que impedem a participação da grande variabilidade de sujeitos existentes na população escolar.

À vista disso, Ainscow e Miles (2013) evidenciam que a carência de recursos, somada à inadequação dos métodos de ensino e das atitudes docentes, são parte dos fatores que implicam de modo negativo na participação e aprendizagem dos estudantes. A metamorfose desse cenário passa, necessariamente, pela equação dos processos pedagógicos da escola, principalmente no que diz

¹ Pedagoga formada pela UFRJ. Mestre e doutora formada pelo programa de pós-graduação em educação da UERJ, na linha de pesquisa educação inclusiva e processos educacionais. Professora adjunta do departamento de estudos da educação inclusiva e continuada – UERJ. E-mail: thatyana.ms@gmail.com

² Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ. Integra os programas de pós-graduação da UERJ, UEM e UNISUAM, além de coordenar o Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA). E-mail: profsuzanli@gmail.com

respeito às práticas realizadas em sala de aula referentes à gestão curricular, às atividades e aos processos avaliativos, recorrendo a metodologias flexíveis e inovadoras que propiciem a aprendizagem, a criatividade, a autonomia, a partilha e a interação social em prol de um ambiente participativo, colaborativo e envolvente, conforme adjetiva Katz (2013).

Nesse sentido, é cada vez mais comum nos depararmos com o termo Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) ao pesquisar por práticas de ensino que contemplem a pluralidade de estudantes existentes no espaço escolar, visando ofertar estratégias de auxílio aos professores na construção de atividades pensadas para atender a essa demanda.

O DUA foi idealizado por uma equipe de médicos (Anne Meyer, David Rose, Grace Meo, Skip Stahl e Linda Mensin) que fundaram o Center for Applied Special Technology (CAST) – Centro de Tecnologia Especial Aplicada –, em Massachusetts, fazendo parte de uma iniciativa apoiada pelo departamento de educação dos Estados Unidos (CAST, 2021, n. p.)³. Sua origem e inspiração fazem parte de uma adequação ao conceito de inclusão pensado por profissionais da área de arquitetura, na idealização de um projeto de produtos e ambientes acessíveis a todas as pessoas que se configura como Desenho Universal (Cambiaghi, 2011). O conceito de Desenho Universal objetiva promover a acessibilidade de todas as pessoas a todos os espaços, produtos e serviços de modo que não haja barreiras para satisfazer as necessidades particulares de cada sujeito em relação a ferramentas utilizadas no dia a dia. Com a criação do CAST e a pesquisa realizada por toda a equipe que fazia parte do centro, o termo desenho universal passou a ser aplicado na educação, sendo integrado a uma perspectiva relacionada ao ensino e a aprendizagem.

Antes de seguir com as especificações acerca do DUA e de como as estratégias nele contidas podem auxiliar os professores no

³ As informações foram retiradas diretamente do site do CAST: <https://www.cast.org/impact/timeline-innovation>

processo de construir práticas e avaliações pedagógicas mais acessíveis a todos, cabe pontuar que, no Brasil, o termo mais comumente utilizado em textos e artigos ao traduzir a expressão advinda da língua inglesa é Desenho Universal para a Aprendizagem (grifo nosso), no entanto, Pletsch, Souza e Orleans (2017), por compreenderem que tal conceito “[...] traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem” (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 269) refletem sobre ser mais apropriado utilizar o termo Desenho Universal na Aprendizagem (grifo nosso).

Ao analisar essa reflexão sob o viés de uma concepção sócio-histórico-cultural, em que as relações se dão de modo codependentes, não havendo a influência de uma das partes, Silva (2022) aponta que “não podemos centralizar o foco do processo de desenvolvimento em um único ator”. Desse modo, em sua tese a autora discorre, ainda, que “as práticas pedagógicas não serão efetuadas para aprender, mas se darão na aprendizagem” (Silva, 2022, p. 48). A partir de tais conceitos e tomando como base as ideias de Vigotski (2007) que consideram que o processo educativo se dará sempre de modo relacional entre todos os fatores envolvidos no ambiente, o presente texto utilizará o termo Desenho Universal na Aprendizagem para se referir a esse conjunto de estratégias.

As necessidades advindas do século XXI convocam todos os atores a cumprirem conscientemente o seu papel na construção de uma escola que se comprometa a eliminar formas enraizadas de preconceito, sendo essencial refletirmos profundamente sobre os conceitos de igualdade, equidade e remoção de barreiras, aliados às expressões “cada aluno é importante e igualmente importante” (Unesco, 2017, p. 12) e “nenhuma criança é deixada para trás” (Alves, Ribeiro, Simões, 2013, p. 87), o que nos conduz para o potencial pedagógico contido no DUA.

Tomlinson e McTighe (2010) apontam a diferenciação realizada nas atividades pedagógicas como sendo a essência principal de uma flexibilização curricular, defendendo um ensino personalizado e ajustado às necessidades individuais dos

estudantes, sendo este direcionado ao perfil de aprendizagem de cada um. Nessa perspectiva, o DUA configura-se como um caminho facilitador de práticas pedagógicas diversificadas, flexíveis, motivadoras e inclusivas, permitindo que cada indivíduo, independentemente de suas especificidades, tenha acesso à aprendizagem e ao conhecimento, por meio da eliminação das barreiras contidas no espaço escolar, conforme preconiza Meyer, Rose e Gordon (2014).

Ressignificar a escola implica em alterar os seus parâmetros de funcionamento. A esse respeito, os idealizadores do DUA afirmam que é necessário modificar o currículo, tornando-o descomplicado para todos os estudantes e como currículo, a equipe se referia não apenas a demarcação de conteúdos teóricos condizentes a cada etapa escolar. De modo mais amplo, tornar o currículo acessível implica em pensar novas formas de aplicar “os meios de avaliação”, de realizar “os métodos docentes”, bem como “materiais e produtos adequados” (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 2). Qualquer uma dessas alterações envolvem mudanças que já estão enraizadas na cultura e na estrutura do sistema escolar, por isso é possível afirmar que mudar a escola é uma tarefa árdua.

Diante disso, transformar o currículo em um instrumento educacional acessível e inclusivo é um desafio emergente. Visando alcançar tais objetivos, as referências estruturais do DUA estão ligadas a estudos e investigações recentes da neurociência, com a intenção de orientar os professores na adoção de objetivos de aprendizagem adequados a cada estudante, na utilização de materiais e métodos efetivos e na aplicação de formas justas de avaliar o progresso e o desenvolvimento de forma individualizada. Além disso, é preciso motivar os estudantes e mantê-los envolvidos afetivamente em cada etapa do processo escolar (Meyer, Rose, Gordon, 2014; Rose & Meyer, 2002).

Ao reconhecer que processamos as informações recebidas do ambiente de formas variadas e compreender os princípios da aprendizagem cerebral, o DUA foi alicerçado de modo a privilegiar três redes neuronais nas quais se baseiam seus princípios explicativos:

1) “Rede afetiva”: apresenta a intenção de “fornecer múltiplos meios de Engajamento”, visando manter o estudante motivado, de modo que ele se envolva com o processo educativo e encontre o “porquê de aprender” (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 52,);

2) “Rede de reconhecimento”: apresenta a intenção de “fornecer múltiplos meios de Representação do Conteúdo”, visando despertar um estudante criativo, imaginativo e bem informado. Para isso o professor deve buscar diversificadas formas de apresentar os conceitos/conteúdos que serão trabalhados, fazendo com que cada estudante um compreenda “o que’ deve aprender” durante o processo educativo (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 54);

3) “Rede estratégica”: apresenta a intenção de “fornecer múltiplos meios de Ação e Expressão” ao estudante, permitindo que cada um demonstre de diferentes maneiras “como aprendeu” as questões e propostas apresentadas pelo professor, conseguindo se colocar de maneira autônoma no ambiente e participando de todo processo educativo (Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 55).

Resumidamente, as redes de conhecimento neural propostas pelo DUA se organizam da seguinte maneira:

Quadro 1: Princípios do Desenho Universal na Aprendizagem

DUA		
Rede Afetiva (Por que aprender?)  Como os alunos ficam engajados e permanecem motivados. Como eles são desafiados, como ficam animados e se interessam.	Rede de Reconhecimento (O que aprender?)  Como recolhemos fatos e categorizamos o que vemos, ouvimos e lemos. Identificar letras, palavras ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.	Rede Estratégica (Como aprender?)  Planejando e executando ações. Como organizamos e expressamos nossas ideias. Escrever uma redação ou resolver um problema de

Orientação: Estimule o interesse e a motivação da aprendizagem.	Orientação: Apresente a informação e o conteúdo de maneiras diferentes.	matemática são tarefas estratégicas. Orientação: Diferencie as formas pelas quais os alunos expressam o que sabem.
--	--	---

Fonte: Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 51

Na estrutura organizacional do DUA, as três redes de conhecimento se desdobram nove diretrizes, sempre visando a busca de práticas educativas que possam deixar o currículo mais acessível a todos.

Quadro 2: Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem

DUA		
Rede Afetiva	Rede de Reconhecimento	Rede Estratégica
Forneça múltiplas formas de engajamento	Forneça vários modos de representação do conteúdo	Ofereça múltiplas formas de ação e de expressão
•Fornecer opções para a autorregulação	•Fornecer opções para a compreensão	•Fornecer opções para a função executiva
•Fornecer opções para sustentar o esforço e a persistência	•Fornecer opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos	•Fornecer opções para expressão e identificação
•Fornecer opções para recrutar o interesse	•Fornecer opções para a percepção	•Fornecer opções para a ação física

Fonte: Meyer; Rose; Gordon, 2014, p. 59

Diante de tudo o que já foi apresentado até então e com foco no objetivo principal deste livro que é a promoção de métodos avaliativos mais acessíveis, ao analisar as redes de conhecimento propostas pelo DUA, a Rede Estratégica é a que está diretamente ligada ao processo de avaliação dos estudantes. Sendo assim, ao utilizar tais estratégias o educador precisa se reportar à pergunta contida nesta rede e, a partir desse questionamento inicial, pensar

em atividades avaliativas que possam mensurar de forma justa o percurso de aprendizagem dos estudantes.

A Rede Estratégica suscita a nossa reflexão a partir da pergunta “como os alunos vão demonstrar o que aprenderam?”. Se debruçar sobre essa questão amplia o pensamento ao ponto de nos levar a outras indagações: como os estudantes podem nos dar um retorno acerca das conquistas e aprendizagens realizadas? Como saber se as dúvidas ainda permanecem? Essas devolutivas só serão feitas a depender dos tipos de possibilidades que o professor disponibilizará para cada um deles. Aspirar por respostas satisfatórias apenas a partir de um modelo de avaliação escrita ao final de um ciclo, não contempla a totalidade das intenções e possibilidades de expressão humana. É preciso fornecer múltiplos meios de ação e expressão aos estudantes, conforme orienta a terceira rede do DUA.

Meyer, Rose e Gordon (2014) apontam que as três redes (afetiva, de reconhecimento e estratégica) são interligadas e caminham juntas. Ao elaborar propostas que visem à aprendizagem dos alunos, não faz sentido, portanto, optar apenas por uma delas. Deste modo, a estrutura do DUA, considerando todos os componentes contidos em suas redes, corrobora para o desenvolvimento de currículos que promovam o acesso, a participação e o progresso dos estudantes.

Rose e Meyer (2006) apontam que o uso de materiais digitais podem ser um caminho para implementar a proposta do DUA nas escolas e auxiliar na avaliação, no entanto, ressaltam que o docente não precisa ficar restrito a elas:

As tecnologias são uma ferramenta importante para a implementação eficaz do DUA devido à incrível flexibilidade que proporcionam aos professores na apresentação e acesso ao material de diversas maneiras. Isto não significa que os princípios do DUA não [...] possam ser aplicados em uma sala de aula sem tecnologia. Eles podem! (Rose, Meyer, 2006, p. 35)

Outra estratégia que pode ser adotada em uma avaliação diferenciada é o agrupamento dos estudantes, de modo que eles

possam interagir e trabalhar em conjunto enquanto experimentam a aquisição de novos conteúdos. Para isso, os professores podem conduzir/propor discussões introdutórias, seguidas de trabalho em pequenos grupos de modo flexível e variado. Isso implica que os estudantes circulem por grupos diferentes em atividades diversificadas, oportunizando que eles ajam e se expressem de múltiplas formas. Aqui é importante pontuar que, além de oportunizar a prática da terceira rede do DUA, o trabalho em conjunto favorecerá que os estudantes com deficiência façam parte do todo e não fiquem isolados na turma, sendo esse um modo de combater o capacitismo e o *bullying* ainda tão presentes no espaço escolar.

Além das redes e diretrizes mencionadas anteriormente, o DUA possui, ainda, alguns *checkpoints* para que o professor possa se apoiar ao planejar suas atividades. A seguir apresentaremos algumas sugestões para a prática da flexibilização curricular mediante os conceitos inerentes a tais *checkpoints*, visando modos de avaliação mais acessíveis a todos (CAST, n.p.; Meyer, Rose, Gordon, 2014):

Quadro 3: *Checkpoints* do DUA relacionados à rede afetiva

DIFERENTES FORMAS DE (AUTO) ENVOLVIMENTO – ENGAJAMENTO REDE AFETIVA
Proporcionar opções para fomentar o interesse: a. Ofertar aos estudantes opções de: experimentar um nível diversificado de dificuldade durante as atividades; obter o reconhecimento de como anda o desenvolvimento da aprendizagem (retorno positivo); realizar as atividades dentro de um contexto que faça sentido na vida cotidiana; utilizar diferentes ferramentas para registrar a informação (desenho, colagem, gráficos etc.); saber a sequência e o tempo destinado à realização de cada tarefa; b. Possibilitar a participação no planejamento das atividades e tarefas que serão realizadas; c. Envolver os estudantes na definição das metas e objetivos acadêmicos, sociais, comportamentais e, quando for possível, laborais;

d. Propor atividades diversificadas, utilizando diferentes fontes de informação, de modo a trabalhar com contextualizadas culturais relevantes e apropriados para cada idade e perfil; e. Ofertar tarefas em que seja possível uma participação ativa, estimulando o estudante a explorar e experimentar diferentes materiais, texturas, objetos, recursos, mídias etc.; f. Apresentar propostas em que seja necessário o uso da imaginação e criatividade para resolver problemas; g. Estimular um ambiente participação individual e conjunta, criando uma rede de apoio na sala de aula.
Proporcionar opções para a persistência e esforço contínuo: a. Ofertar instruções de modo objetivo; b. Dividir os objetivos de acordo com as prioridades estabelecidas para o desenvolvimento do estudante: curto, médio e longo prazo; c. Determinar diferentes graus de dificuldade e/ou complexidade nas atividades; e. Incentivar a criação de grupos de cooperação entre os estudantes da turma, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidos; f. Incentivar a criação de grupos de aprendizagem com interesses em atividades e assuntos em comum; g. Criar propostas e escalas que apoiem comportamentos positivos; h. Ofertar <i>feedback</i> informativo e substantivo, ao invés de comparativo e competitivo, realçando o esforço, melhoria e empenho do estudante, promovendo, assim, a perseverança, permanência e aumento de tempo em cada atividade.
Proporcionar opções para a autorregulação: a. Dar instruções claras, criar e relembrar constantemente os combinados em parceria com o estudante, usar <i>checklists</i> que realcem os combinados realizados e os objetivos traçados; b. Possibilitar que o estudante realize uma autorreflexão e avalie como anda a realização dos objetivos traçados;

c. Utilizar dispositivos eletrônicos, pictogramas, quadros, gráficos etc., visando registrar o comportamento e desempenho dos estudantes, sendo possível, assim, mensurar as mudanças.

Fonte: Elaboração das autoras

Quadro 4: *Checkpoints* do DUA relacionados à rede de reconhecimento

DIFERENTES FORMAS DE APRESENTAR O CONTEÚDO REDE DE RECONHECIMENTO
Proporcionar opções para a percepção: a. Utilizar diferentes tamanhos e fontes de letra; estar atento ao tamanho e ao posicionamento na folha das figuras utilizadas, considerando a cor e o contraste entre o fundo, o texto e a imagem; b. Modificar o volume, a velocidade e o tempo de exposição a vídeos, animações, filmes, músicas etc.; c. Colocar legenda para descrever textos, vídeos, imagens, gráficos e animações; d. Ao utilizar vídeos ou músicas, apresentar a transcrição da fala de três formas: modo escrito, língua brasileira de sinais e pictogramas de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); e. Utilizar referências visuais e/ou táteis (vibrações) equivalentes a sinais sonoros, para elementos chave que representam conceitos; f. Utilizar objetos concretos de diferentes tamanhos, texturas e peso, propiciando a noção de perspectiva; g. Permitir a leitura de texto em voz alta.
Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos: a. Apresentar vocabulário/símbolos/sinais/expressões de forma prévia à atividade realizada; b. Separar elementos/termos/expressões/equações complexas em palavras/símbolos simples; c. Incorporar o uso do dicionário e ícones de apoio (pictogramas de CAA) ao trabalhar com texto escrito;

- d. Permitir o uso de sintetizadores e dispositivos geradores de fala⁴ para a leitura de textos (Card Talk, Grid Player, Kids To do List, LetMe Talk, Grid Player, Expressia),
- e. Realizar a conversão de textos para arquivos de áudio, como MP3 ou WAV, possibilitando que o usuário ouça o conteúdo em dispositivos móveis⁵;
- f. Apresentar a informação essencial na língua dominante do país, e no caso de estudantes surdos ou com deficiência auditiva, estar atento à garantia de que tenham a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna.

Proporcionar opções para a compreensão:

- a. Ensinar os conceitos por meio de experiências práticas, vivências comunitárias, demonstrações na vida cotidiana;
- b. Sublinhar/destacar as partes mais importantes de um texto; organizar as informações do texto por meio de gráficos, ideias chave, mapas conceituais, nuvens de palavras etc.
- c. Utilizar múltiplos exemplos, materiais, e propostas de atividades;
- d. Apresentar as informações passo a passo, de modo sequencial;
- e. Dividir a informação em elementos pequenos, trabalhar o texto em categorias menores antes de chegar ao todo;
- f. Oferecer *checklists*, organizadores, notas, lembretes eletrônicos, alarmes, agendas, planner etc., a fim de organizar as tarefas do estudante.

Fonte: Elaboração das autoras

⁴ Para obter mais informações relacionadas ao uso dos dispositivos geradores de fala citados, conferir: NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; WALTER, C. C. F.; SILVA, T. M. Dispositivos geradores de fala: instrumentos culturais de comunicação. **Rev. Psicopedagogia** 2024;41(124):47-58. DOI: 10.51207/2179-4057.20240001.

⁵ Como sugestão uma ferramenta gratuita para a realização da transcrição de textos em áudio, indicamos a utilização do aplicativo Balabolka, disponível em: https://www.wootechy.com/voice-generator/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiAIPu9BhAjEiwA5NDSA78OU4ytlCybqg1Cx6kxwS10JsUbcIcQV8A5Ttfuad7_8l5E9RL0UxoC6rsQAvD_BwE

Quadro 5: *Checkpoints* do DUA relacionados à rede de ação e expressão

DIFERENTES FORMAS DE AÇÃO E EXPRESSÃO REDE ESTRATÉGICA
Proporcionar opções para a ação física: a. Utilizar alternativas diversificadas em termos de ritmo, tempo e velocidade ao manipular materiais didáticos, dispositivos físicos e tecnologias; b. Possibilitar que as respostas escritas sejam feitas de modo diversificado, utilizando suportes/engrossadores para caneta e lápis, colmeias para o teclado, acionadores e mouses adaptados; c. Proporcionar alternativas à utilização das mãos e da voz por meio de recursos diversificados (voz sintetizada, DGF, tablets, teclados, aplicativos etc.); d. Facilitar comandos computador por meio de teclado digital, diferentes tipos de mouse e acionadores.
Proporcionar opções para a expressão e comunicação: a. Apresentar diferentes estratégias e suportes de comunicação: texto escrito, discurso verbal, pictogramas, pranchas de CAA, DGF, desenhos, ilustrações, objetos em miniatura, gestos; b. Aproveitar as redes sociais, aplicativos e ferramentas interativas da Web; c. Escrever textos utilizando preditores de palavras e corretores automáticos da ortografia e gramática; d. Oferecer calculadoras, papel milimétrico, material dourado, materiais manipuláveis (concretos ou virtuais).
Proporcionar opções para a função executiva: a. Proporcionar níveis de dificuldade graduais, favorecendo a autonomia. b. Dar instruções claras e ofertar a possibilidade do estudante avaliar o seu próprio esforço (quadros de incentivo, <i>checklist</i>); c. Deixar os combinados, objetivos, metas e prazos em local visível;

- d. Incorporar expressões do tipo: "mostre e explique o seu trabalho", incentivando que o estudante revise e expresse aquilo que entendeu durante o percurso formativo;
- e. Criar *checklists* e *templates* de planeamento para um período a ser combinado, estabelecendo prioridades, sequências e prazos para as diferentes fases;
- f. Pensar estratégias que possam tornar os objetivos de longo prazo em curto prazo;
- g. Registrar, junto ao estudante, o progresso e desenvolvimento de suas ações, por meio de fotos que demonstrem o antes, o durante e o depois de uma meta realizada; gráficos; relatórios etc.

Fonte: Elaboração das autoras

Analisar as sugestões apresentadas anteriormente nos permite concluir que a versatilidade advinda do processo de implementação do DUA permite que o professor planeje suas ações com base em um sistema de apoio adequado para que cada estudante se desenvolva e aprenda de acordo com as suas características. Podemos considerar o DUA como uma proposta educacional de cunho teórico-prático, que visa a construção de currículos flexíveis por meio de uma abordagem diversificada que considera as necessidades específicas de todos os estudantes. Tal abordagem tem o objetivo de eliminar as barreiras que frequentemente limitam e/ou impedem o acesso de estudantes a materiais, atividades, aprendizagens e avaliação em sala de aula.

Em outras palavras, o modo tradicional de execução e planejamento dos currículos comumente encontrados em nossas escolas apresentam uma série de entraves que dificultam o acesso dos estudantes à informação e, consequentemente, à aprendizagem. Todo o processo do DUA está implicado e comprometido com a diferenciação curricular, estimulando que o professor seja versátil em sua prática de ensino, de modo a propor múltiplos meios de apresentação dos conteúdos e de permitir que os estudantes se expressem de forma variada durante o percurso avaliativo. Ou seja, ao escolher trabalhar com as diretrizes

apresentadas pelo DUA, é preciso ter em mente que tornar o currículo acessível não se trata de reduzir conteúdos e diminuir as propostas educacionais para os estudantes. Ao contrário disso, o professor deve trabalhar para que todos os estudantes se reconheçam no currículo, que façam parte dele e que sejam protagonistas do seu próprio processo educativo.

Referências

AINSCOW, M.; MILES, S. Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? *In*: C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel, La educación inclusiva. *De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, S.L. 2013.

ALVES, M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, v. 5 (4), p. 121-146. 2013. (ISSN: 1647-3582).

ALVES, M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning e Aprendizagem Cerebral: Contributos para práticas Educativas inclusivas. *In*: FERREIRA, M.; SANTOS, M. & ALVES, C. (eds). *Sensos* v. 3, n. 2 - Educação Especial e Inclusão, p. 85-100. 2013. ISSN: 2182-5157.

CAMBIAGHI, S. Desenho universal: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. 2ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo. São Paulo, 2011.

KATZ, J. The three-block model of universal design for learning Implementation in high school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141. 2013.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield: CAST Professional Publishing, 2014.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F.; ORLEANS, L. F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. DOI: 10.5935/2238-1279.20170014.

ROSE, D.; MEYER, A. *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria. ASCD. 2002.

ROSE, D.; MEYER, A. *A Practical reader in Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press. 2006.

SILVA, T. M. *Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos TEA*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

TOMLINSON, C., MCTIGHE, J. *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal: Chenelière Education. 2010.

UNESCO. *Um guia para garantir a inclusão e a educação para a equidade*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2017

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA e a Formação Continuada de Professores no Município de Nova Iguaçu: um encontro entre teoria e prática

Marco Aurélio Pereira Vasconcelos¹

Paola Peixoto dos Santos²

Seja observando uma criança na Educação Infantil, seja discutindo em Conselho de Classe a possível reprovação de um aluno do Ensino Fundamental ou do próprio Ensino Médio, a avaliação é sempre acompanhada de dúvidas, incertezas, desafios, contradições e, muitas vezes, incoerências.

A situação fica ainda mais delicada quando se trata de avaliar os alunos da Educação Especial, uma vez que precisamos ter um olhar sensível para identificar os avanços que estes aprendentes tiveram durante todo o período que estão sendo avaliados. Cabe ressaltar que somos todos diferentes, singulares e únicos, sendo ou não público-alvo da Educação Especial e, portanto, merecemos uma avaliação justa e coerente com os conteúdos e objetivos que foram trabalhados.

No entanto, é um processo crucial para a vida de quem está sendo avaliado. Nossa sociedade reserva às instituições escolares o poder de conferir notas e certificados que, supostamente, atestam

¹ Mestre em Educação pela UNIRIO. Atua na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RJ, na Subsecretaria de Articulação e Integração da Rede – SUBAIR. Atualmente é membro do Conselho Municipal da Juventude Carioca - CMJC. E-mail: marcovasconcelos82@gmail.com

² Fisioterapeuta, mestre em Ciências da Reabilitação e especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica. Integra o LUPAA como pesquisadora colaboradora, com foco em estudos sobre acessibilidade na avaliação e educação especial. E-mail: paola.peixotoni@gmail.com

o conhecimento ou capacidade do indivíduo, o que torna imensa a responsabilidade de quem avalia.

Ao flexibilizarmos os procedimentos de avaliação para os alunos com deficiência ou para os alunos com dificuldades de aprendizagem, estamos promovendo a equidade, ou seja, estamos assegurando a todos os alunos uma avaliação justa, que respeita as diferenças de cada indivíduo.

Para tanto, é necessário que o ensinante conheça bem cada indivíduo para garantir a cada um uma avaliação de fato inclusiva. Neste sentido, as flexibilizações na avaliação não podem e não devem ser genéricas. Uma avaliação flexibilizada ou adaptada (como ainda nos dias de hoje é chamada por muitos) realizada para um aluno, não pode ser oferecida a outro aprendente, por mais que a necessidade deste, teoricamente, seja a mesma do outro. Trata-se de um processo individualizado, que deve atender as especificidades de cada indivíduo.

Portanto, não existem receitas prontas e muito menos fórmulas mágicas para proporcionar uma avaliação justa aos alunos com necessidades educacionais especiais. Trata-se de uma construção personalizada.

Autores como Hoffman(2000) Carvalho (2004), Esteban (2000), Freire (2000), Estef (2024), Redig (2024), Mascaro (2024), entre outros, têm discutido e analisado a avaliação com uma visão crítica e afirmam que ela pode exercer diversas funções, entre elas proporcionando um olhar mais inclusivo sobre os sujeitos que aprendem.

Nos diversos estudos realizados sobre a avaliação, percebe-se que o enfoque maior está na análise das técnicas que na prática dos professores. Nas escolas, de maneira geral, há grande preocupação com a nota que é atribuída ao aluno, seja nas avaliações internas (provas, testes, trabalhos) ou nas avaliações externas (SAEB, ENEM, ENADE).

Ligada diretamente à aprovação ou reprovação do aluno, a nota acaba se tornando um fim em si mesmo, ficando muito distanciada e sem relação com as situações de aprendizagem. Nesta

perspectiva, a avaliação serve apenas para julgar e classificar. A participação do aluno nesse processo é pequena e, muitas vezes, ele nem mesmo tem clareza do por que dos resultados obtidos; a nota chega como uma sentença, definindo seu destino escolar e, às vezes, até seu destino fora da escola.

Pensar a avaliação apenas como ferramenta para aprovar ou reprovar, reforça o lado cruel da escola. Quando esta simplesmente classifica os mais capazes de prosseguir os estudos na série subsequente, acaba penalizando os alunos incluídos e aqueles que pertencem às classes sociais desfavorecidas, mais distanciadas da cultura escolar, que são os que mais fracassam.

Além de julgar o desempenho dos alunos nos aspectos cognitivos de forma parcial e inadequada, a escola, muitas vezes, também usa notas para controlar a disciplina dos alunos e enquadrá-los em regras e normas que consideram desejáveis, revelando total ausência de reflexão sobre o significado da avaliação.

Na visão de Esteban (1999, p.8),

o processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética.

Diante do exposto, percebe-se que atualmente este quadro vem se alterando: ao lado de novas formas de gestão e organização, de novas maneiras de conduzir o ensino e a aprendizagem, muitas escolas vêm repensando a função da avaliação. Sua prática vem mostrando que a avaliação pode ser um instrumento para ajudar o aluno a aprender, quando centrada nas atividades diárias da sala de aula.

Segundo Hoffman (2005, p. 39)

Fala-se muito em inclusão na educação como uma questão de justiça: igualdade de oportunidade educacional para todos. Esse conceito de justiça em avaliação, por outro lado, nem sempre é compreendido dessa forma, mas

como “um atendimento igual para todos”, o que pode gerar procedimentos equivocados e de natureza excludente.

Neste sentido é preciso considerar os alunos incluídos dentro desta igualdade de oportunidades, ou seja, devemos proporcionar práticas inclusivas e avaliações acessíveis a estes alunos, assegurando assim seus direitos de aprendizagem. Hoffman, afirma, ainda, que “a justiça em avaliação, bem ao contrário do viés classificatório tradicional de um padrão igual para todos, nos remete ao significado próprio da palavra diversidade” (2005, p. 41). Portanto, cabe a escola considerar a diversidade de alunos e promover uma avaliação que contemple as diferenças, promovendo dessa forma uma equidade.

Este trabalho tem como eixo norteador tratar da avaliação dos alunos com deficiência, deixando claro que o processo de inclusão requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e identificando caminhos possíveis para favorecer aos alunos incluídos uma aprendizagem de qualidade e proporcionar a eles uma avaliação digna e justa.

Cabe ressaltar que não é suficiente garantir a matrícula e a frequência destes alunos nas turmas regulares, mas sim assegurar a todos o direito de aprender, garantir que todos esses alunos participem de todas as atividades que são oferecidas dentro do espaço escolar.

Neste sentido, compartilha-se com Carvalho ao destacar que

a proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (2004, p. 110).

Assim, este trabalho pretendeu debruçar-se sobre a possibilidade que o PAA – Planejamento de Acessibilidade na Avaliação traz como benefício ao aluno com necessidades educacionais especiais, e no suporte ao professor em sala de aula,

orientando suas práticas avaliativas e apontando possíveis caminhos para se evitar as distorções da avaliação.

Durante muito tempo, observou-se que a prática do autoritarismo do professor está muito imbricada nas exigências de leis e regulamentos que determinam o processo de verificação de aprendizagem do aluno, ou, às vezes, das exigências da própria família que espera da avaliação respostas sobre o rendimento do aluno. O professor fica como em um elo na cadeia de relações autoritárias que já são pré-estabelecidas pelas estruturas hierárquicas do sistema institucional e social. Do outro lado, fica o aluno, sempre condicionado pelas mesmas leis, regulamentos e exigências da família e mundo social. (Esteban, 2000).

Esteban (2000, 1992, p. 18) diz ainda que:

quando as pessoas se encontram no espaço de aula tendem pois a reproduzir a relação entre alguém que desempenha o papel de ensinar e mandar, e outros que desempenham de obedecer e aprender.

Freire (1998), no seu livro *Pedagogia da autonomia*, alerta como deve o professor desenvolver o seu trabalho, numa linha dialógica e dialética, dando-lhe voz e vez, que ele possa expressar o que sabe, favorecendo ao professor a possibilidade de identificar sua cultura e, por conseguinte estabelecer um diagnóstico.

Segundo Freire (1998) é possível promover relações participativas e a formação de um saber crítico e articulado com as necessidades do aluno.

Percebemos que o processo de avaliação em muitas escolas ocorre de maneira impositiva, ou seja, o professor estabelecendo critérios considerados no seu ponto de vista como únicos e verdadeiros, distanciando-se dos reais propósitos de formação do aluno.

Algumas questões, então se impõem: O estilo autoritário marcado pelo poder do professor influencia o desempenho dos alunos incluídos nas salas de aulas regulares? Estariam os professores das turmas regulares preparados para avaliar os alunos

incluídos de forma justa, considerando suas reais necessidades educacionais, assegurando a eles o direito de aprender?

O presente trabalho tem como objetivo promover uma reflexão sobre a aplicação do PAA – Planejamento de Acessibilidade na Avaliação em uma escola da Rede Pública Municipal de Nova Iguaçu, por professores que passaram por um Curso de Formação sobre o tema, fruto de uma parceria entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

A formação continuada de professores

O professor não deve ser colocado na posição de mero reprodutor de metodologias e técnicas aprendidas em cursos de formação ao longo de seu percurso laboral. É preciso que assuma uma postura emancipada que o direcione a crítico-reflexão sobre a sua prática pedagógica e que construa coletivamente saberes que gerem resultados significativos que culminem na autonomia discente. Neste contexto, analisar os paradigmas que envolvem a formação continuada de professores no Brasil pode ser uma iniciativa para elucidar questões atreladas a alguns insucessos pelos quais passa o sistema educativo brasileiro, inclusive na área da educação especial, e enfatizar a importância do papel do professor para uma educação de qualidade.

Sem conceituação precisa, ocasionalmente a formação continuada de professores aparece na literatura acadêmica referindo-se a cursos sistematizados e formais ofertados após a graduação ou durante o exercício do magistério ao profissional ativo nos sistemas de ensino. Em outras ocasiões, alude-se a quaisquer atividades que propiciem momentos reflexivos e dialéticos, e para oferta de informações visando o aperfeiçoamento da prática docente. Isso pode se configurar por meio de congressos, reuniões pedagógicas e cursos de diferentes modalidades e naturezas, inclusive à distância, conforme descreve Gatti (2008) apud Magalhães e Azevedo (p. 26, 2015). Contudo, pode ser

realizada e analisada à luz de diferentes concepções, sendo muito discutidas em determinadas pesquisas sobre formação de professores, a liberal-conservadora e a crítico-reflexiva, talvez, pelos pontos antagônicos que as caracterizam e por se delinearem no cenário educacional brasileiro quanto à formação docente refletindo, enormemente, no contexto prático da escola quanto ao que envolve o currículo e processos avaliativos.

Está posto nas pesquisas que a formação continuada de professoras gera resultados contrários aos seus objetivos de melhoria educacional quando ocorre sob a perspectiva aplicativo-transmissiva, porque esta linha considera o professor como receptor de informações e metodologias de ensino que devem ser reproduzidas em classe para fins de aumento do rendimento escolar dos alunos (com foco nos resultados) e preparo para o mercado de trabalho. Este paradigma de formação atende às ideologias mercadológicas de órgãos financeiros internacionais, como o Banco Mundial, e está inscrito nos programas oriundos das políticas públicas educacionais do Brasil, desprezando a capacidade analítica e reflexiva do professor e, conseqüentemente, não atende às necessidades reais da escola (Moreto, 2020). Assim, a formação que atribui o fazer docente como um fazer tarefeiro, como nomeou Kuenzer (1999), seguindo o viés tecnicista de reprodução de conhecimentos aprendidos, coaduna os ideais das concepções de formação liberal-conservadora.

Por outro lado, resultante dos esforços paulatinos de professores e pesquisadores da educação que buscavam uma forma eficaz de formação continuada, por meio do empenho em pesquisas e práticas institucionais, verifica-se a concepção de formação crítico-reflexiva. Esta, em termos gerais, valoriza o pensamento crítico em relação aos saberes obtidos nas práticas docentes em ambiente escolar para o alcance da autonomia docente. Porém, visões equivocadas e reducionistas sobre a formação de professores nesta perspectiva, como “limitar essa reflexão-crítica” apenas às vivências em sala de aula, passaram a ser reverberadas logo que passou a ser apropriada pelo governo como política pública de formação de

professores (Araujo; Araujo; Silva, 2015). Então, cabe acrescentar que a postura reflexiva sobre as práticas docentes colabora para a formação de professores, mas somada a outros elementos que envolvam os contextos sociais, trabalho colaborativo e o alinhamento com os saberes científicos e, não apenas a prática pela prática em sala de aula.

Neste sentido, a formação do professor durante seu exercício profissional deve estar pautada nos conhecimentos científicos, obtidos na sua formação inicial e nos que advêm das formações continuadas. Contudo, a sua postura crítico-reflexiva deve ser preservada e/ou estimulada para que não se torne um mero reprodutor de técnicas e metodologias pedagógicas, que podem se tornar vazias e descontextualizadas diante da sua realidade laboral. É preciso uma visão analítica sobre o cenário sociocultural que envolve a comunidade em que atua e as necessidades de seu alunado para que se promova a transformação no âmbito educacional e social. Nesta perspectiva, corrobora as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e para Formação Continuada (2015) ao ditar como um de seus princípios na formação básica do magistério, a promoção da emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atentando-se ao reconhecimento e à valorização da diversidade.

Embora tenha sido concebida para o atendimento das expectativas econômicas vislumbradas por organismos internacionais, a política de universalização da educação fundamental, abarcando os princípios de uma educação inclusiva, alavancou o número de matrículas na educação básica, incluindo os alunos público-alvo da educação especial. Cabe aqui salientar que essa universalização da educação fundamental incide nos índices de desenvolvimento humano (IDH) de um país, já que uma das premissas para o aumento do IDH é a taxa de escolarização. No entanto, a Educação Especial está inserida nesta política e, por isso, urge a necessidade de práticas personalizadas para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, bem como a formação do professor nessa perspectiva.

O atendimento educacional especializado é garantido às pessoas com necessidades educacionais específicas conforme estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Assim, neste cenário de universalização da educação em que a escola se caracteriza como um espaço de diversidade humana com o dever de atender a todas as pessoas e promover educação de qualidade com diminuição das desigualdades, há a necessidade de atendimento dos princípios de indissociabilidade entre ensino, a pesquisa e extensão pelas universidades (Brasil, 1988) e articulação destas com a escola nos processos de formação continuada de professores, envolvendo a temática da educação especial, como forma de promover conhecimento acadêmico e transformação social, viabilizada por práticas pedagógicas inclusivas.

A universalização do ensino com enfoque na educação especial exige novas perspectivas e iniciativas para atuação no campo educacional em todos os níveis e modalidades, requerendo o lançamento de recursos pedagógicos e de acessibilidade que considerem os sujeitos como seres únicos, com peculiaridades e com suas diferenças. Assim, o ensino colaborativo, o Desenho Universal para a Aprendizagem, os recursos de Tecnologia Assistiva compõem esse cenário ao voltarem-se para o atendimento do aluno público-alvo da educação especial no que diz respeito aos processos de personalização do ensino, incluindo a avaliação e devem estar inseridos nas pautas de formação docente para a promoção da inclusão na escola. E embora práticas inclusivas sejam, ainda, pouco debatidas na escola e externamente a ela (Silva, 2023), já se configura como temática da formação continuada em diferentes instituições pelo Brasil.

Avesso ao atendimento a objetivos tecnicistas a que determinadas propostas de formação continuada estão baseadas, há estudos recentes na área educacional que evidenciam práticas de formação continuada na perspectiva da educação especial que se configuram fundamentadas na articulação entre universidade e escola, teoria e prática e autorreflexão do professor para a produção de conhecimento. Neste sentido, cabe discorrer a respeito de uma

experiência exitosa de formação continuada para professores na área de educação especial com ênfase nos processos avaliativos, direcionados aos alunos público-alvo da educação especial, que se configurou por meio da elaboração e aplicação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) no processo de escolarização desses estudantes.

Um caso de formação continuada na perspectiva da Educação Especial: estudo e aplicação do PAA – Turma 1

A formação continuada para professores, por meio do curso de extensão na modalidade aperfeiçoamento, intitulado “Acessibilidade para avaliação na perspectiva da educação inclusiva”, promovido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro por meio da mediação de integrantes do Grupo de Pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais” em articulação com a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, foi oferecida aos professores desta rede de ensino em exercício. A temática de estudo versou sobre o instrumento pedagógico norteador para a realização de uma avaliação acessível, o PAA, voltado para o atendimento de alunos público-alvo da educação especial cujo objetivo geral foi o seu desenvolvimento e aplicação do mesmo em ambiente escolar.

O referido curso de extensão fundamentou-se sob uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação, incorporando elementos da concepção crítico-reflexiva da educação. Apresentou-se com um *design* teórico-prático no formato híbrido e incluiu fases avaliativas que englobaram o preenchimento de formulários *on-line* no início e no final do curso, nos quais os professores responderam à mesma pergunta sobre o conhecimento que possuíam sobre avaliação. Houve também uma apresentação final por grupos de docentes, associando teoria e prática, sobre um caso real envolvendo a aplicação do PAA em um aluno público-alvo da educação especial desta rede de ensino.

O curso teve uma carga horária de 180 horas e ocorreu no período entre agosto e novembro de 2023. Em agosto, foi realizada a parte teórica, com aulas expositivas em encontros virtuais semanais, abrangendo assuntos relativos aos processos de ensino e aprendizagem na escola comum regular, voltados para a perspectiva da educação especial, e a apresentação do PAA. As aulas eram gravadas e ficavam disponíveis em uma plataforma específica do curso, juntamente com materiais escritos, como artigos.

O mês de setembro foi reservado para que os grupos de professores participantes, formados pelos organizadores do curso, sob a condução de um professor orientador, pudessem, de forma colaborativa, elaborar o PAA do aluno público-alvo da educação especial, seguindo os itens que constituem o documento. Vale salientar que nem todos os professores de um grupo atuavam na mesma unidade escolar, mas mantiveram comunicação por aplicativo de mensagens e preenchimento do documento pelo *Google Drive*. A aplicação do PAA na escola com este aluno foi realizada ao longo do mês de outubro por um dos professores que atuavam neste espaço, mas com presença eventual de outros que tivessem disponibilidade de lá estarem fisicamente. Em novembro, o PAA foi finalizado e seu percurso foi registrado em forma de apresentação no aplicativo *PowerPoint*, sendo apresentado em um encontro virtual aos organizadores do curso e aos demais cursistas.

A abordagem qualitativa ancorada nos princípios da pesquisa-ação (Pimenta, 2005), na qual o curso de extensão foi constituído, voltou-se para a resolução de um problema comum aos professores participantes: a avaliação da aprendizagem direcionada aos alunos público-alvo da educação especial. Assim, a participação ativa dos professores se configura como um meio para a reflexão e transformação de sua prática pedagógica, articulando-se com o caráter crítico-reflexivo que o curso reflete. O curso promoveu a participação ativa dos professores cursistas durante o planejamento e a aplicação do PAA e estimulou a reflexão sobre a prática experimentada no âmbito escolar, articulando-a à teoria. Isso culminou na produção de conhecimento e impacto social, ao

permitir a mudança nas práticas avaliativas e de ensino no que tange à educação especial.

Em termos práticos, esse contexto é retratado quando, para resolver o problema de elaboração do PAA direcionado a um aluno público-alvo da educação especial, frequentador de uma escola real, os professores precisaram observá-lo, dialogar e refletir sobre o planejamento das ações, optando por recursos pedagógicos compatíveis com a viabilidade de efetivação de uma avaliação adequada para aquele aluno, considerando todas as suas especificidades. Nesse sentido, a ideia de que a avaliação deve ser considerada como um recurso que fornece possibilidades de expressão do conhecimento pelo aluno e, portanto, deve ser personalizada, foi colocada em prática durante o curso, juntamente com subsídio teórico e trabalho colaborativo, possibilitando a postura reflexiva dos professores diante de um problema real vivenciado no cotidiano escolar. Assim, corroborando com Silva (2023), teoria e prática são interdependentes e correlacionadas quando “a teoria, portanto, demanda a presença da prática, numa perspectiva de aplicação, de validação, mas de profunda coerência e diálogo” (Guimarães; Santos, 2017, p. 35, *apud* Silva, 2023).

A formação continuada em tela impactou favoravelmente o campo da pesquisa acadêmica sobre educação especial com ênfase em uma avaliação acessível por meio do conhecimento e aplicação do PAA, resultando em possível impacto social no que se refere à inclusão e educação de qualidade para os alunos público-alvo da educação especial, porque transformou o olhar docente sobre os processos imbricados a uma avaliação significativa e eficaz. Segundo dados registrados no Cadastro de Projetos de Extensão, documento interno da UERJ à respeito do desenvolvimento do referido curso de extensão, a iniciativa de idealização e prática deste curso possibilitou a consolidação de um produto que foi o curso de extensão em si, além da primeira edição; publicações acadêmicas e participação dos pesquisadores em eventos abordando o instrumento PAA; publicação do *E-book* “Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros

passos”, disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/documento-norteador-para-implementacao-do-planejamento-de-acessibilidade-na-avaliacao-paa-primeiros-passos>, e; divulgação das atividades em eventos internos e/ou externos à UERJ. Para além deste documento, os professores participantes relataram multiplicar os conhecimentos sobre o PAA nas escolas em que atuam nas reuniões pedagógicas. Porém, a adesão para aplicação do instrumento e dos preceitos da avaliação inclusiva a nível institucional dependem de fatores como a cultura escolar para ser efetivamente implementado, havendo necessidade de acompanhamento para verificação da efetiva adesão.

Referências

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos CEDES*, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan. 2015.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e para Formação Continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

ESTEBAN, Maria Tereza. *O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986.

GATTI, B. A.. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 57–70, jan. 2008.

HOFFMAN, Jussara. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação: pontos e contrapontos do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mito e desafio: uma perspectiva construtiva*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1999.

KUENZER, A. Z.. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

MORETO, J. A.. Formação continuada de professores - professores excelentes: proposições do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, p. e250047, 2020.

PIMENTA, S. G.. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521–539, set. 2005.

SILVA, Maria Tayna Margarida da. *A formação continuada de professores no campo da educação especial: os desafios e as contribuições para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusiva em salas do ensino regular*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023.

Modos de apropriação do conhecimento e avaliação: relato de experiência sobre o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)

Daniele Mattos do Nascimento Alberich¹

Adriana da Silva Maria Pereira²

Introdução

Na educação contemporânea, o docente encontra em sua sala de aula um público diverso, composto por estudantes que trazem histórias pessoais, cultura, processos e diferentes formas de interpretar o mundo. Esse cenário possibilita um movimento intercultural de reconhecimento mútuo, que impulsiona a construção de uma educação participativa e centrada no estudante. De acordo com Melo (2011), com a adoção desses princípios inclusivos na educação, torna-se viável a prática do conceito de acessibilidade, uma vez que a escola deve ser pensada para todos.

O contexto educacional brasileiro busca promover uma inclusão efetiva de todos os estudantes nas aulas regulares, a partir de uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, as práticas pedagógicas são elaboradas considerando a diversidade do aluno presente na sala de aula, com um olhar respeitoso para a individualidade de cada estudante, movendo-se à flexibilização curricular e à construção de novos arranjos no percurso formativo (Estef; Redig, 2024).

Para que a educação inclusiva se concretize, é fundamental implementar e investir em formações de professores, capacitando-os a atender de maneira equânime as necessidades educacionais

¹ Mestranda em Diversidade e Inclusão (CMPDI/UFF), Professora AEE da Sala de Recursos Multifuncionais da SME/RJ. E-mail: daniele.alberich@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro. E-mail: silva.maria@unesp.

dos discentes. Este relato de experiência aborda a formação continuada por meio do curso "Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva", oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro a profissionais da educação. A aplicação do Planejamento de Acessibilidade de Avaliação (PAA) ocorreu com um estudante, com T21.3 e Deficiência Intelectual (DI), matriculado na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (SME/RJ) em 2024. Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre a professora de matemática e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi baseado na teoria apresentada no curso, e os resultados foram exitosos para o processo de avaliação, construindo uma perspectiva inclusiva para a trajetória educacional do aluno.

Contextualizando a educação contemporânea...

A escola desempenha um papel fundamental na formação da sociedade, pois a diversidade presente na sala de aula exige métodos que atendam à heterogeneidade dos alunos. Nesse contexto, destacam-se os principais conceitos da educação contemporânea, na perspectiva inclusiva, para atender aos diversos modos de apropriação do conhecimento (Estef; Redig, 2024):

- 1) O Ensino Colaborativo como metodologia pedagógica;
- 2) O Plano Educacional Individualizado (PEI) sendo o instrumento norteador para o conhecimento do estudante;
- 3) Os princípios do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA), possibilitando diversos modos de apropriação do conhecimento e
- 4) O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) como instrumento pedagógico dinâmico que possibilita novos arranjos na avaliação da aprendizagem;

Figura 1: Conceitos da Educação Contemporânea na Perspectiva Inclusiva



Fonte: Adaptado de Estef e Redig (2024, p. 15)

O CID 10 T21 refere-se à Classificação Internacional de Doenças, sendo especificamente a categoria que abrange a Síndrome de Down, também conhecida como Trissomia do 21.

A educação se consolida como inclusiva, quando aceita a diversidade, combate a homogeneidade e garante o acesso a todos, independentemente da particularidade do indivíduo. Com base nas pesquisas de Pletsch (2005), observa-se que o aumento populacional das cidades está atrelado aos problemas sociais que geram barreiras de acesso à saúde e à educação. Dessa forma, é possível inferir que pessoas com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades lutam pela participação ativa na sociedade, com a garantia de seus direitos.

Para Glat, Machado e Braun (2006), não basta apenas garantir a matrícula do estudante com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades em uma turma regular para "socializar"; é necessário proporcionar a permanência na escola, garantindo um aproveitamento acadêmico com práticas equânimes que eliminem as barreiras ao ensino e à aprendizagem. No que se refere aos pilares da Educação contemporânea, na perspectiva inclusiva, um dos conceitos importantes é a colaboração, que desenvolve hábitos colaborativos e o trabalho em equipe (MEC, 2000). O ensino

colaborativo propõe um diálogo, visando à construção de estratégias interventivas que potencializem a interação do estudante. A partir dessa articulação do ensino, são propostas estratégias e metas diante das necessidades apresentadas. De acordo com os estudos de Braun e Marin (2016, p. 201),

a proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas.

Além disso, destacamos que, para que o suporte seja adequado nesse percurso educacional, é necessário um olhar individualizado que oportunize e dê acesso ao discente. Em apoio a essa argumentação, Mascaro e Redig (2021) definem acessibilidade pedagógica como a criação de oportunidades de acesso à construção de conhecimentos no ambiente escolar, para um público diverso. Essa perspectiva teórica contribui para entender a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a inclusão educacional, pois o PEI, como instrumento pedagógico, é construído com informações sobre o estudante, incluindo o histórico acadêmico, informações sobre a área da saúde e atividades de vida diária. A partir da observação das necessidades e potencialidades do estudante, são traçados objetivos e metas para uma avaliação periódica, com revisões frequentes e novos arranjos (Estef, 2021).

Em relação a essa abordagem, entendemos que o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe a sistematização das práticas inclusivas com tecnologias assistivas, estimulando as potencialidades do discente e contribuindo para o protagonismo do aluno. Ao ser engajado, o estudante se sente envolvido e pertencente ao centro do processo educacional. É extremamente significativo frisar que o DUA constrói objetivos além dos processos formais de escolarização, visando:

[...]atender as especificidades de pessoas que apresentassem alguma deficiência. Na atualidade essa concepção sofreu avanços e se aplica a qualquer pessoa que necessite de suportes específicos em sua aprendizagem. As diretrizes desse conceito indicam a customização de recursos e estratégias em sala de aula para efetivar a aprendizagem de todos. (Pletsch; Souza; Orleans, 2017, p. 272).

Os modos de apropriação do conhecimento se modificaram, uma vez que temos um público diverso com diferentes possibilidades de aprendizagem. Para atender a essa diversidade dos alunos, é necessário que o professor adote métodos que possam atender a todos. Saldanha, Zamproni e Batista (2016) descreveram os diferentes estilos de aprendizagem:

- a) Estilo visual: Neste grupo estão os alunos que têm capacidade de conhecer, interpretar e diferenciar estímulos recebidos visualmente. A partir da visualização das imagens, é possível estabelecer relações entre ideias e conceitos abstratos.
- b) Estilo auditivo: Alunos com estilo auditivo têm a capacidade de conhecer, interpretar e diferenciar estímulos recebidos por meio de palavras faladas, sons e ruídos, organizando suas ideias, conceitos e abstrações com base na linguagem falada.
- c) Estilo Cinestésico: Encontramos neste grupo alunos que possuem capacidade de conhecer, interpretar e diferenciar os estímulos recebidos através do movimento corporal. (Saldanha, Zamproni, Batista, 2016, p. 2)

Buscamos tensionar o ato de avaliar e suas diversas possibilidades, incentivando que os estudantes sejam avaliados de acordo com suas habilidades, considerando o estilo de aprendizagem de cada um. "A prática avaliativa deve ser dialógica, respeitando os saberes dos educandos e promovendo a reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem" (Freire, 1996, p. 89). O foco, nesse momento, se direciona à mudança de paradigma da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, o que permitirá trilharmos a importância do PAA.

O ato de avaliar e a importância do PAA no processo de aprendizagem

Quando o conceito de avaliação é abordado, destaca-se a sua função diagnóstica na reorientação das práticas, em vez de concebê-la como um momento apresentado apenas à análise classificatória. Nesse sentido, podemos compreender que “avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva” (Luckesi, 2005, p. 83).

Estef (2023) explicita que, tratando-se do público de estudantes com deficiência, TEA e/ou Altas Habilidades, torna-se imprescindível pensar nas individualidades e peculiaridades, proporcionando uma Avaliação Interativa (AVI) do desempenho escolar que leve em consideração os novos arranjos e a personalização dos processos. Nesse ponto, podemos destacar o olhar de Estef e Redig (2024, p. 16), que ressaltam que a AVI tem por objetivo “organizar tanto o trabalho pedagógico como, especificamente, o planejamento da avaliação; a AVI – Avaliação Interativa – convida o corpo docente a não optar unicamente pelo método de avaliação pontual, com a utilização de instrumentos tradicionais (provas, testes...) e, sim, a elaborar um plano de ação direcionado e sistematizado [...]”. Pautado no conceito da AVI, o PAA é utilizado para auxiliar os docentes nos processos avaliativos acessíveis, colaborando com o registro, a planificação e a intervenção do percurso avaliativo. Corroborando para um novo olhar na avaliação, Vasconcellos (2004, p. 3) aponta que:

a proposição da avaliação como prática de inclusão torna-se urgente no sistema educacional brasileiro, tendo em vista sua longa história no sentido contrário, qual seja, de exclusão do acesso ao saber — contribuição específica da escola na formação da cidadania —, através da reprovação (seguida de evasão), ou da sua trajetória mais recente de aprovação sem aprendizagem. Temos ciência de que esta exclusão no interior da escola não se dá apenas pela avaliação e sim pelo currículo como um todo (objetivos, conteúdos,

metodologias, formas de relacionamento, etc.). No entanto, além do seu papel específico na exclusão, a avaliação classificatória acaba influenciando todas estas outras práticas escolares.

Visamos, aqui, provocar uma reflexão em torno dos conceitos e teorizações abordados no curso sobre o PAA, com fundamentos que difundiram novas práticas no âmbito escolar, especificamente no processo de avaliação.

A avaliação é um processo complexo que precisa ser flexibilizado para ir além do ato de classificar e eliminar, minimizando a importância do conceito e da nota. A prioridade no processo avaliativo é constituir uma periodicidade e um replanejamento das propostas de acordo com as dificuldades e os avanços. O cerne do relato aqui apresentado é a flexibilização e a adaptação da metodologia, dos conteúdos curriculares e dos instrumentos avaliativos, para que efetivamente aconteça a inclusão escolar em uma perspectiva inclusiva, promovendo uma reflexão sobre o ato de avaliar,

mas exatamente porque queremos ser capazes de avaliá-los (alunos com necessidades educacionais especiais) é que precisamos dotar-nos de novos instrumentos fundamentados não apenas na quantidade de conteúdos aprendidos, mas também nos aspectos qualitativos e interdisciplinares presentes no trabalho cotidiano e nos objetivos da escolarização. (Oliveira; Castilho, 2003, p. 45).

Nessa perspectiva, a avaliação não ocorre somente em momentos classificatórios e não se limita a medir quantitativamente o conhecimento adquirido, mas se torna um olhar contínuo no cotidiano escolar. A grande preocupação é como equilibrar essa flexibilização e, ao mesmo tempo, não desvincular a matriz curricular vigente para o restante da turma. Dessa forma, atuamos de maneira flexibilizada com a proposta curricular apresentada, de modo que o aluno conseguiu expressar seus saberes e estimular o interesse pela aprendizagem (Pletsch; Oliveira, 2014).

Aplicação do PAA: o relato

O PAA aqui apresentado se baseia nas ações inclusivas propostas pelo DUA, pois são resultados de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com um estudante com deficiência intelectual (DI) e T21, matriculado no 9º ano do Ensino Fundamental. Foi utilizado o instrumento de avaliação com o estudante Bruno, de 16 anos. O diagnóstico ocorreu desde a Primeira Infância, e a intervenção ocorre ao longo de sua vida; o estudante sempre teve acompanhamento especializado em seu percurso educacional.

Conforme proposto atualmente pelas políticas públicas inclusivas, a escola precisa garantir o AEE. A legislação nacional orienta que esse atendimento aconteça na SRM, preferencialmente no contraturno, e assim ocorreu nesse atendimento (Brasil, 2011). Nessa concepção, ocorreu a construção do PEI com o estudante, e ele demonstrou interesse em adquirir independência e autonomia para fazer compras no mercado, além de escolher seus sapatos e roupas. Na reunião, alegou não possuir cartão ou conta bancária e apresentou entusiasmo por utilizar a calculadora para essa habilidade de vida diária. De acordo com os princípios de um trabalho pedagógico colaborativo, buscamos, junto com a professora da disciplina de Matemática, traçar estratégias que pudessem trabalhar as habilidades curriculares e, ao mesmo tempo, avaliar o processo de aquisição do conhecimento com o PAA.

Figura 1: Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO – PAA	
1. Identificação do Estudante	
Nome: Breno Moura	
Idade: 16 anos	
Ano de escolaridade: 9º ano do Ensino Fundamental	
Atendimento Educacional Especializado (X) SIM () Não	
(X) Sala de recursos (X) Agente de apoio à inclusão () Bidocência	
() Outros _____	

2. Equipe Pedagógica
Professora de Matemática; Professora da Sala de Recursos; Agente de Apoio;
3. Objetivos para avaliação
1. Identificar valores das moedas e cédulas do sistema monetário; 2. Realizar operações de adição e subtração simples com valores do sistema monetário; 3. Desenvolver habilidades com atividades de vida diária (AVD), utilizando sistema de troco, para uma maior autonomia e vida independente.
4. Conhecimento:
4.1 - Estudante
Características do Aluno: - Comunicação: Comunica-se verbalmente; é frequente e participativo; - Preferências: Futebol e cinema; - Potencialidades: Apresenta potencial para atividades com jogos de pareamento, com gamificação e uso da calculadora; - Desafios: Calcular o troco nas situações-problema, envolvendo valores do sistema monetário;
4.2 - Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos
- Na primeira etapa foi apresentado ao estudante as cédulas e moedas que fazem parte do sistema monetário; - Foram apresentadas situações problema envolvendo aquisições de produto e troco; - Foi abordado a escrita dos valores por extenso. - Contextualizamos situações com base no cotidiano do aluno; - Fizemos cálculos com a calculadora para solução de atividades matemáticas; - Sondagem de aprendizagem através de resolução de questões;
5. Planificação (Colaboração – Interdisciplinaridade)
As professoras do AEE e da disciplina de Matemática refletiram e definiram sobre as estratégias a serem aplicadas, propondo atividades para que o estudante consiga alcançar os objetivos. A agente de apoio colaborou com sugestões de jogos que pudessem ajudar nesse processo avaliativo.
6. Intervenção
1.– Preliminar: O aluno faz operações de adição e subtração simples e utiliza a calculadora como tecnologia assistiva;
2.– Compreensiva: O processo avaliativo foi construído envolvendo jogos e situações problema para atingir os objetivos traçados;
3.– Transicional: O objetivo traçado foi alcançado, as estratégias de ensino colaboraram para o processo avaliativo com acessibilidade e com a aquisição da linguagem

matemática. O discente melhorou sua autoestima, assim como impactou positivamente na sua vida diária.

7. Observações / apontamentos

ESTEF, 2023

Fonte: Formulário elaborado na pesquisa “Acessibilidade Para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Estef, 2023).

A partir do conhecimento, da planificação e da intervenção, foi possível realizar uma avaliação interativa, pois o conhecimento foi apresentado de múltiplas formas, de acordo com a necessidade educativa do estudante, assim como a processualidade avaliativa. Esse trabalho foi colaborativo, o que possibilitou um bom planejamento e registros da professora da turma regular, juntamente com a professora do AEE, promovendo a interdisciplinaridade. O estudante protagonizou o processo educativo, o que gerou engajamento e estímulo. De acordo com Estef (2024),

fazer diferente é a única opção que o corpo docente possui, a fim de alcançar o processo de ensino/aprendizado para todos os alunos. A inclusão não deve permanecer no campo ideário, precisamos de novas práticas e planejamento para conduzir os alunos no campo educacional, de maneira fidedigna, considerando uma educação contemporânea. (Estef, 2024, p.14)

Em outras palavras, a importância da personalização do processo potencializa a condução de práticas inclusivas, que são reais no cotidiano escolar e não apenas uma utopia educacional, pois os alunos necessitam de um olhar individualizado para que o processo de aprendizagem seja potente. Ao inserirmos atividades voltadas para o interesse do discente, foi perceptível o engajamento e a participação ativa, pois ele se sentiu parte de seu processo educativo. Assim, conseguimos particularizar o percurso e promover o desenvolvimento da habilidade. De acordo com Melo (2011, p. 118), “o que se refere aqui ao pensar na acessibilidade na educação, faz-se necessário refletir na vida do educando dentro e fora do espaço escolar”

Figura 2: Atividades planejadas para avaliação do estudante



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

O objetivo traçado foi alcançado, e conseguimos construir avanços além dos muros da escola. As estratégias de ensino colaboraram para o processo avaliativo com acessibilidade e com a aquisição da linguagem matemática. O discente melhorou sua autoestima, o que impactou positivamente sua vida social. Nesse contexto de reflexões sobre autonomia e uso do sistema monetário, realizamos uma atividade externa e visitamos o cinema. O estudante concretizou suas práticas, comprando seu ingresso e seu lanche, conquistando uma vida mais independente.

Figura 3: Atividade externa



Fonte: Arquivo Pessoal (2024).

De acordo com os modos de apropriação do conhecimento apresentados, observamos que o estudante tem um perfil visual e cinestésico. Logo, as atividades foram planejadas de forma que o estudante pudesse visualizar imagens e estabelecer relações com o corpo para a aquisição de conhecimento (Saldanha; Zamproni; Batista, 2016).

Inspirados na perspectiva do DUA apresentada por Nunes e Madureira (2015), desenvolvemos um PAA que pudesse apresentar diversas formas do conteúdo e gerar motivação e engajamento, além de possibilitar meios de aplicação do conhecimento adquirido conforme as habilidades e potencialidades."

Considerações finais

A construção de um processo avaliativo inclusivo exige um olhar atento às singularidades dos estudantes e uma abordagem pedagógica que valorize múltiplas formas de apropriação do conhecimento. O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), fundamentado no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mostrou-se um instrumento essencial para garantir a equidade no percurso formativo, promovendo a personalização da avaliação e respeitando as diferentes potencialidades e desafios dos alunos.

O relato de experiência aqui apresentado evidência que a flexibilização curricular e a adoção de práticas pedagógicas diversificadas possibilitam maior engajamento dos estudantes, favorecendo sua autonomia e participação ativa no processo educacional. Ao acompanhar as estratégias avaliativas às necessidades individuais, foi possível não apenas mensurar o aprendizado, mas também potencializar o desenvolvimento do estudante, fortalecendo sua autoestima e incentivando sua independência para além do ambiente escolar.

Acreditamos que a avaliação, quando realizada de forma diagnóstica, contínua e flexível, pode se tornar um instrumento

poderoso para a inclusão escolar, permitindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino de qualidade e que desenvolvam suas habilidades e competências. A experiência com Bruno nos mostrou que, ao personalizarmos o processo de ensino-aprendizagem e ao valorizarmos os diferentes estilos de aprendizagem, podemos construir uma escola mais justa, equitativa e acolhedora para todos.

Esperamos que este relato de experiência possa inspirar outros profissionais da educação a repensarem suas práticas avaliativas e a adotarem abordagens mais inclusivas, que valorizem a diversidade e que garantam o direito à educação para todos.

Referências

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 220, p. 12-13, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 mar. 2025.

BRAUN, Patricia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193–215, 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>. Acesso em: 07 fev. 2025.

ESTEF, S; REDIG, A. *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos*. Ponta Grossa -PR: Atena, 2024.

GLAT, R.; MACHADO, K.; BRAUN, P. *Inclusão Escolar*. 2006. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

LUCKESI, C.. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MASCARO, C. *Formação docente sob o viés do Plano Educacional Individualizado*. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 8-28, set. / dez 2020.

MASCARO, C. A. A. C. (2021). *Alfabetização e Letramento para Estudantes com Deficiência Intelectual sob o viés do Plano Educacional Individualizado*. Projeto de Pesquisa FAPERJ–ACR. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

MASCARO, C; REDIG, A. Estudantes com deficiência intelectual na escola contemporânea: práticas pedagógicas exitosas. *Revista Teias* v. 22 n. 66 jul./set. 2021.

MELO, M. *Acessibilidade na educação inclusiva: uma perspectiva além dos muros da escola*. Sitientibus, Feira de Santana, n. 44, p. 113-127, jan./jun. 2011

NUNES, C.; MADUREIRA, I. *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Da Investigação às Práticas, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, M. R.; CASTILHO, A. B. *Inclusão e Avaliação: Desafios e Possibilidades*. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2003.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para Educação Inclusiva em escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a Avaliação como Processo de Inclusão. In: *III Seminário de Educação de Arcos/MG*, 2004.

Planejamento de Acessibilidade na Avaliação: uma ferramenta que colabora com a garantia de direitos, inclusão e autonomia

Danielle Oliveira¹

Luciana Barbosa Rodrigues Maia²

Introdução

Este trabalho consiste em parte da pesquisa desenvolvida no curso de extensão “Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva”, ofertado pelo Grupo de Pesquisa *Acessibilidade no processo de avaliação da aprendizagem: perspectivas a partir da Educação Inclusiva da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ*, tendo a priori o objetivo de contribuir com a formação continuada dos profissionais da Educação da rede municipal de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, área periférica do Rio de Janeiro. Trata-se de uma parceria firmada entre a Secretaria de Educação e a UERJ, para um novo olhar de possibilidades em avaliação a partir de uma proposta de planejamento em avaliação com a ótica de uma Educação Inclusiva, que favoreça todos os envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista que este planejamento também é elaborado de acordo com a legislação vigente (Brasil, 1988; 1990; 1996; 2008; 2009; 2015).

¹ Professora da Educação Básica da rede municipal de Nova Iguaçu-RJ, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação pelo ProPEd-UERJ, especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico pelo Colégio Pedro II, especialista em Docência com ênfase em Educação Inclusiva pelo IFMG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7439626178933819> E-mail: danielle.danichris@gmail.com

² Professora da Educação Básica das redes municipais de Nova Iguaçu-RJ e do Rio de Janeiro, pedagoga pela UERJ, especialista em Neuroaprendizagem pela Unyleya. <http://lattes.cnpq.br/7807851555064184> E-mail: lubrmaia@hotmail.com

Tal necessidade de aperfeiçoamento surge da urgência em garantir a formação continuada para os profissionais da Educação, como previsto no *Título VI – Dos Profissionais da Educação* na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, 1996), uma vez que, o município vem se tornando referência no que diz respeito à inclusão, em especial a Unidade Escolar - UE que serviu de lócus desse trabalho, considerada uma das maiores e melhores da rede nesta perspectiva. Além da localização e do fácil acesso, a gestão atual não tem medido esforços para potencializar toda a comunidade escolar, e assim, garantir o ingresso, a permanência, a participação e o sucesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que são eles:

[...] I – **Alunos com deficiência:** aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – **Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:** aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – **Alunos com altas habilidades/superdotação:** aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Brasil, 2009, n.p., grifo nosso).

Transcorrido esse primeiro momento, surge à necessidade de garantir, também, o direito à Educação dos estudantes desta modalidade transversal de ensino. Para este trabalho, traremos o relato de experiências do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA (Estef, 2024), desenvolvido especificamente para um estudante incluído em uma escola regular e assistido pela Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da mesma escola, já mencionada. Através do trabalho colaborativo, foi possível observar que a prática na escola e os recursos utilizados para isso, no caso, recursos de tecnologia digital e outros, possibilitaram a participação ativa e o sucesso na aprendizagem desse estudante.

Desenvolvimento

Já faz alguns anos que, o método avaliativo do público-alvo da Educação Especial é o Plano Individual Especializado - PEI, este que é um instrumento de planejamento e acompanhamento do processo de aprendizagem e desenvolvimento destes estudantes durante todo o ano letivo, cuja referência é a trajetória individual de cada um. Na escola em questão, ele é preenchido pela/s professora/s da turma regular em colaboração com a professora do atendimento educacional especializado, de forma semestral. O PEI leva em consideração: as características do estudante, suas necessidades educacionais específicas, as potencialidades e algumas estratégias para o desenvolvimento dos objetivos propostos também neste documento.

Enquanto o PEI trabalha com uma abordagem em que os envolvidos precisam “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos e “aprender a ser”, sendo uma ferramenta sistêmica, o PAA³ é um instrumento sistematizado, pedagógico, dinâmico e contínuo, que favorece subsídios para práticas educacionais eficazes e que contribuem para uma educação inclusiva mais efetiva. Ele é de suma importância no contexto escolar para pensar que os processos de ensino-aprendizagem estão diretamente ligados aos processos avaliativos/formativos, ou seja, às práticas docentes, ao currículo e a toda organização escolar. O diferencial encontra-se na finalidade de construir um caminho para o processo de avaliação do estudante e a demonstração (comprovação e reavaliação) do percurso traçado consoante ao que se pretende alcançar no aprendizado, considerando a personalização dos processos, permitindo assim que o estudante acesse, permaneça, participe e alcance o sucesso em uma aprendizagem significativa.

³ Vide modelo do PAA no capítulo: Formação docente: considerações sobre a Avaliação Interativa essencial para o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação, p. 17.

Desta forma, o trabalho colaborativo e estratégico, com o planejamento de avaliação, visando a participação destes estudantes, auxiliam na acessibilidade, direcionando ao uso de recursos e estratégias eficazes para participação, não somente dos profissionais de Educação envolvidos, mas sobretudo dos estudantes no processo educativo, indo ao encontro das políticas educacionais vigentes, que valorizam uma educação inclusiva, que garanta o direito de aprender de todos os estudantes, independente da etapa de escolarização e/ou necessidades educacionais específicas que possuam.

Metodologia

Este relato de experiência é parte de uma das etapas de formação e certificação do curso da pesquisa vivenciada por um grupo de cursistas composto por: uma docente do atendimento educacional especializado - AEE, a qual foi orientadora do trabalho final; uma docente da classe regular e quatro agentes de apoio à inclusão - AAI, de uma mesma escola no município de Nova Iguaçu, participantes do curso de extensão na modalidade aperfeiçoamento intitulado “Acessibilidade para avaliação do desempenho escolar na perspectiva da educação inclusiva”, coordenado por uma professora adjunta da Faculdade de Educação da mesma Universidade, para aplicação do PAA em estudantes público-alvo da Educação Especial e Inclusiva.

A dinâmica do curso foi dividida em três etapas: I) a teórica, de forma remota com todos os cursistas em agosto de 2023; II) a parte teórico-prática, em que os participantes formaram oito grupos com 7-8 integrantes, na qual deveriam escolher um aluno para a elaboração e aplicação do PAA, entre setembro e outubro de 2023; e por fim, a fase III) a apresentação, em que cada grupo de trabalho apresentou, de forma remota, o PAA e o *feedback*, apontando as tarefas propostas e os recursos utilizados, resultados alcançados (ou não), uma breve fala sobre o que o curso

acrescentou na prática docente e os entraves que impossibilitaram a execução do planejamento.

Imagens 1 e 2: Encontro remoto da parte teórica com a Profa Dra Suzanli Estef.



Após discussões teóricas e o acesso ao formulário norteador do curso, foi escolhido um estudante em comum acordo entre as cursistas, para ser o sujeito o qual o PAA seria desenvolvido. Neste grupo específico, o estudante escolhido foi o Miguel⁴, de 7 anos, que cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental I, diagnosticado com Autismo Infantil. Esta etapa também é conhecida como “Anos Iniciais” da Educação Básica, porque nela está prevista o início da alfabetização.

Para a execução do PAA, e por ser uma característica desse planejamento, o trabalho colaborativo garantiu a participação de todos os profissionais da escola que mantinham contato com esse estudante: docente da classe regular, docente do AEE, AAI, orientadora educacional, orientadora pedagógica, direção e a família responsável. A partir da junção de informações sobre dificuldades, potencialidades e interesses do estudante, inclusive, com a análise do PEI (documento já utilizado oficialmente pela escola), o grupo analisou as referências coletadas e traçou o perfil do mesmo com base nos itens explicitados no PAA, fazendo um levantamento das possíveis estratégias e recursos a serem utilizados com a intenção de conseguir que o estudante estivesse

⁴ A família responsável pelo Miguel autorizou, através da assinatura de um *Termo de Autorização*, o uso de seu nome e imagens para fins de pesquisa que contribuam com a Educação Especial e Inclusiva.

construindo de fato sua aprendizagem de forma a explicitar seu desejo em realizar as atividades propostas, efetuando a escolha dos recursos e das estratégias pedagógicas que favoreciam seu acesso, permanência, participação e sucesso na aprendizagem.

Percebendo a necessidade de momentos de trocas, de esclarecer as dúvidas que surgiam no percurso e de viabilizar da melhor forma o trabalho, semanalmente parte do grupo se reunia de forma presencial na escola do estudante (que era a mesma escola das cursistas) e, quinzenalmente de forma remota, para estabelecer as estratégias a serem aplicadas de forma prática com o sujeito da pesquisa.

Em cada encontro era apresentado e discutido quais seriam as intervenções pedagógicas que deveriam ser realizadas para que o aluno fosse incluído no espaço escolar; estratégias que visavam a inclusão deste estudante, considerando sua socialização e participação em atividades da turma regular, de forma que toda a turma estivesse envolvida no processo, através, por exemplo do Desenho Universal da Aprendizagem - DUA, que permite a aprendizagem com um olhar holístico em que a criança é percebida em suas esferas motoras, cognitivas e afetivas, já defendida por Vygostky e prevista no mesmo.

Imagem 3: Encontro semanal com do Grupo 8, integrantes presentes: Danielle, Cláudia, Roberta e Elaine.



Imagem 4: Encontro semanal com do Grupo 8, integrantes presentes: Danielle, Cláudia, Roberta e Elaine e Luciana.



O DUA é um modelo prático que tem como principal objetivo a ampliação de oportunidade de desenvolvimento de cada

estudante por meio de um planejamento educacional contínuo com a intenção de remover as barreiras educacionais. Ele pode ser estruturado a partir de três perguntas: “por que aprender?”, “o que aprender?” e “como aprender?”, sendo esse um facilitador de acessibilidade, ou seja, no lugar de adaptar o currículo, ele sugere que o mesmo se torne acessível a todos os estudantes.

Imagem 5: Encontro quinzenal com o Grupo 8, integrantes presentes: Luciana, Roberta, Eduarda, Paula e Danielle.



Imagem 6: Encontro quinzenal com o Grupo 8, integrantes presentes: Roberta, Luciana, Elaine, Cláudia, Eduarda e Danielle.



Imagem 7 e 8: Apresentação final do Grupo 8, integrantes presentes: Roberta, Luciana, Elaine, Cláudia, Paula e Danielle.



O planejamento estratégico da avaliação visa a participação destes estudantes que historicamente são excluídos e/ou segregados, na qual têm suas necessidades educacionais específicas sempre subestimadas, sendo suas potencialidades ignoradas. Deste modo, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em diálogo com o PAA, busca selecionar técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades especiais dos estudantes, respeitando suas diferenças individuais, auxiliando assim na acessibilidade, direcionando ao uso de recursos e estratégias eficazes para participação destes no processo educativo,

indo ao encontro das políticas educacionais vigentes que garantem o atendimento educacional especializado: Art. 208º / III da Constituição Federal (1988); Art. 54º / III do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Art 4º / III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009); e Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Resultados

A partir do planejamento realizado com a equipe de trabalho das cursistas, as intervenções pedagógicas foram voltadas primeiramente para os interesses e necessidades demonstradas pelo estudante, e posteriormente na aceitação ou recusa do aluno no desenvolvimento das atividades propostas, já que, em alguns momentos, a princípio, ele se recusava a participar.

A elaboração do PAA partiu da evidência de que o estudante chegou aos Anos Iniciais conhecendo todas as letras do alfabeto, inclusive, sua ordem. E, apesar do aluno ainda não ter a fala estabelecida, demonstrava bastante conhecimento em relação às letras do seu próprio nome. A partir desta constatação, percebendo que ele tem uma resposta satisfatória quanto aos comandos e orientações, e que seu interesse em letras e números é evidente, consideramos importante desenvolver sua linguagem oral e escrita a partir de atividades de identificação do seu próprio nome.

Associado a todas as informações, foi observado e descrito pela família, também, o interesse do estudante pelo tema/objeto dinossauro. Sendo essa, inclusive, uma motivação na hora de participação nas atividades propostas. Tarefas que envolviam a ludicidade, foram ofertadas ao estudante, atividades pedagógicas que abrangem conteúdos da BNCC, tais como: “Ciências: vida e evolução”, “Linguagens: música, artes visuais, oralidade” e “Matemática: números”, que exploraram a construção das

habilidades a serem alcançadas, através de jogos, músicas, vídeos educativos, brincadeiras que explorem movimentos corporais, cartazes/imagens, manipulação de materiais concretos dentre outros.

Proposta 1 - Atividades de vida diária

A partir de relatos da família e com a observação feita pela AAI, que o acompanha diariamente, foi constatado que ele ainda não apresentava ter desenvolvido hábitos que envolviam sua vida diária, em especial com sua higiene bucal. A primeira estratégia foi apresentar a turma, da classe regular que ele frequentava, um vídeo educativo (com música) sobre a importância de escovar os dentes ao acordar, após as refeições e ao deitar, para que servisse de estímulo desta prática de higiene pessoal. Também foi ofertada através da leitura de uma história sobre essa temática outra possibilidade de construção de conhecimento partindo da necessidade de estimular a oralidade da turma (já que era uma classe de alfabetização).

Depois, individualmente, como o aluno já apresentava um grau de autonomia, foi introduzido na rotina diária, após o almoço, a escovação dos dentes que, no início era feita com o auxílio da AAI, mas depois passou a fazer parte da rotina dele, já que ele próprio se encaminhava para o lugar reservado para sua tarefa.

As características do Miguel pertinentes para alcançar o objetivo da Atividade foram observadas por todo grupo, mas principalmente pela AAI e AEE que já o acompanhavam na escola. Percebeu-se a dificuldade apresentada pelo estudante em relação a algumas atividades de vida diária, em especial a de higiene bucal. Tendo em vista que o mesmo pouco frequentou a Educação Infantil, então, ainda não tinha esse hábito incluso em sua rotina; Através da autonomia demonstrada pelo estudante, desde o início do ano, ao realizar as refeições na escola, consideramos importante inserir também em sua rotina a escovação dos dentes.

A proposta desenvolvida foi: estimular o hábito da rotina diária envolvendo a higiene bucal do estudante, levando em

consideração a importância da escovação dos dentes, principalmente após as refeições, mostrando os benefícios e os problemas causados pela falta desse hábito. Sendo esta, uma atividade de vida diária e que está relacionado ao conteúdo de “Ciências” da BNCC, além de também contemplar a área da Saúde dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.

Imagens 9 e 10: Imagens do Google.



Para esta proposta, o material utilizado foi o vídeo disponível gratuitamente no Youtube “Escova, escova Jac Jacaré”, o livro “O jacaré com dor de dente” (2015) do autor Walcyr Carrasco, pasta de dente, escova e boneco de dinossauro (disponibilizado pela família).

Imagens: 11, 12 e 13: Arquivo do Grupo 8 - Atividade de vida diária.

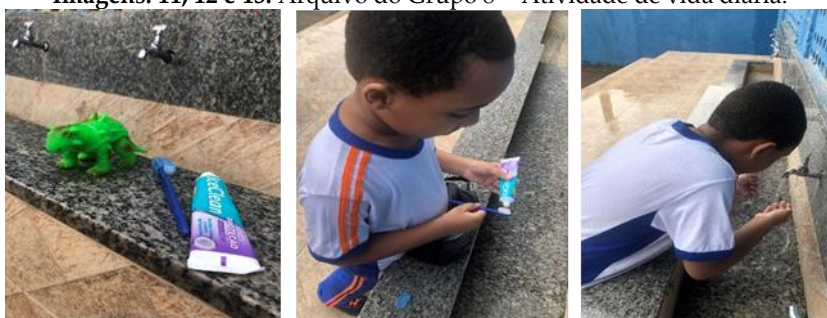


Imagem 14: Atividade de vida diária.



E para “fixar” os conteúdos, foram produzidos cartões que representavam os hábitos de higiene em que ele deveria relacionar com suas práticas diárias, sendo a escovação o pontapé inicial para as outras atividades de higiene pessoal. Neste caso, o material utilizado foram cartões impressos e plastificados (papel A4) e velcro autocolante.

Proposta 2 - Atividades de identificação

A proposta consistia em desenvolver a linguagem oral e escrita do estudante, porque considerávamos importante desenvolver tais habilidades, tendo em vista seu interesse, a partir da identificação do seu próprio nome. Apesar de ele ainda não ter a fala estabelecida, sempre demonstrou bastante conhecimento em relação às letras e números, inclusive, sabe a ordem do alfabeto desde a Educação Infantil. Mas, ainda não sabia identificar as letras do seu próprio nome. Este conteúdo está relacionado à área da “Linguagem” da BNCC.

Como o estudante já reconhecia as letras do alfabeto, até mesmo sua ordem, mas não fazia o pareamento com as letras do seu próprio nome, foi desenvolvida uma primeira atividade em que ele deveria identificar as letras de seu nome, cobrir os pontilhados que envolviam a escrita do mesmo e logo abaixo, escrever, com letra bastão, seu nome a partir do modelo acima.

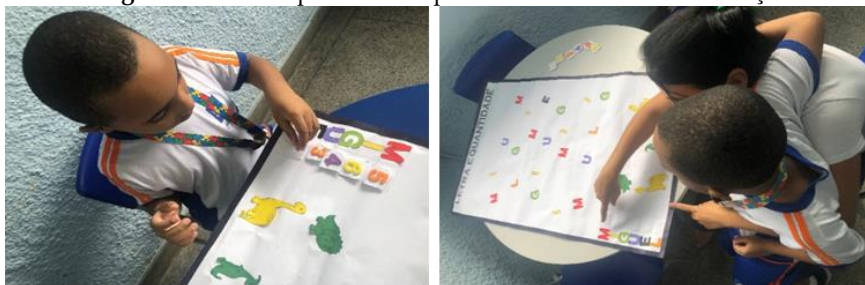
Imagens 15 e 16: Arquivo do Grupo 8 - Atividades de identificação.



O material utilizado para esta atividade foi o cartão impresso e plastificado (papel A4) com nome e foto de rosto do estudante, letras soltas do nome (velcro autocolante), nome pontilhado e espaço para escrita do nome com pilot para quadro branco.

Em um segundo encontro, o estudante deveria identificar as letras de seu próprio nome, contar a quantidade de cada letra e relacionar ao numeral correspondente. Para esta atividade, o material utilizado foi: papel cartolina com letras e números soltos com papel colorido e desenhos de dinossauros cortados.

Imagens 17 e 18: Arquivo do Grupo 8 - Atividades de identificação.



Imagens 19 e 20: Arquivo do Grupo 8 - Atividades de identificação.



Outra proposta foi um “boliche pedagógico”, em que ele deveria jogar a bolinha feita com papel e acertar as garrafas pets com as letras de seu nome. Após derrubá-las, ele deveria colocá-las novamente na ordem correta. O material utilizado foram: garrafas pet vazias e letras do nome cortadas em EVA, bolinha feita de papel e encapada com papel adesivo.

Para consolidar essa etapa, a outra atividade tinha como objetivo fazer com que o estudante identificasse as letras de seu nome, mas agora também associando as cores que cada um dos grafemas possuía. Desta maneira, o intuito foi “fixar” a relação das letras com seu nome, com os conteúdos das áreas de “Matemática” e “Artes” da BNCC. O material utilizado foi: cartão impresso e plastificado (papel A4) com as letras do nome do estudante desenhado; bolinhas coloridas de EVA.

Imagens 21: Arquivo do Grupo 8 - Atividades de identificação.



A avaliação foi processual, considerando todos os instrumentos avaliativos, que tiveram um viés lúdico, na qual os conteúdos abordados foram dinamizados através de jogos e brincadeiras diversificadas para motivar o educando a realizá-los e assim termos um *feedback* de quais estratégias deram resultados positivos e quais devem ser repensadas e aprimoradas para que ocorra uma aprendizagem significativa para o estudante.

Considerações finais

A proposta do PAA se mostrou eficaz no que diz respeito à inclusão do público-alvo da Educação Especial/Inclusiva, permitindo por meio de sua elaboração e do trabalho colaborativo a sistematização metodológica específica que permitiram e garantiram uma melhor participação, envolvimento e sucesso na aprendizagem desse estudante, nos mostrando que suas potencialidades e/ou dificuldades se forem evidenciadas previamente, podem servir de estratégias para o trabalho pedagógico das docentes envolvidas, de forma, a fornecer aos estudantes, ferramentas que possibilitem e garantam a participação deles na realização das atividades, considerando seus interesses, suas necessidades educacionais específicas e os objetivos traçados.

Em contrapartida, como limitador desta experiência, dá-se o fato do PAA não ter sido realizado na classe regular em conjunto com os demais estudantes já que as atividades eram desenvolvidas nos momentos em que o estudante era atendido na Sala de Recursos Multifuncionais e, tendo ocorrido como um “experimento” com profissionais da mesma escola e que já tinham contato prévio com o estudante.

Feitos os apontamentos, emerge a necessidade de se erigirem políticas públicas educacionais que visem o aprimoramento dos profissionais da área, com vista à formação continuada do corpo docente à demanda que surge na sociedade: uma Educação Especial/Inclusiva de qualidade, que atenda os estudantes de forma a ressaltar as potencialidades, focando nos processos

específicos que envolvem a esfera educacional, de forma a contribuir na formação desses sujeitos. Portanto, o PAA destaca-se como uma ferramenta apropriada a atender às singularidades do público-alvo da Educação Especial.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, 1988.

BRASIL. *Lei 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990.

BRASIL. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

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

BRASIL. *Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.

BRASIL. *Lei 13.146, 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2017.

ESTEF, Suzanli; GOMES, Annie. *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos* / Suzanli Estef, Annie Gomes Redig. – Ponta Grossa-PR: Atena Editora, 2024. ISBN: 978-65-258-2562-5. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/>

documento-norteador-para-implementacao-do-planejamento-de-
acessibilidade-na-avaliacao-paa-primeiros-passos Acesso em: 11
jun. 2024.

Estudo de caso: acessibilidade em avaliação com estudante com deficiência múltipla

Nicolli Floriano Silva Ferreira ¹

Adriana da Silva Maria Pereira²

Introdução

Ensinar e planejar práticas educacionais na perspectiva da Educação Inclusiva requer que os profissionais da educação considerem a diversidade e a multiculturalidade imersas na sala de aula, principalmente a especificidade de cada estudante, para que “possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento”. (Unesco, 2020, p. 07)

Para isso, é necessário oportunizar acessibilidade curricular e avaliação acessível, de modo que os processos sejam, de fato, personalizados conforme o perfil pedagógico do estudante com deficiência. (Pletsch; Souza; Orleans, 2017; Estef; Redig, 2024)

Diante do exposto, este estudo de caso visa apresentar os resultados da aplicação do Planejamento de Acessibilidade de Avaliação (PAA) que foi aplicado com uma estudante com deficiência múltipla matriculada na rede de ensino municipal em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, durante a etapa prática do curso intitulado “Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva” ofertado em 2023 para profissionais da educação que atuam em diferentes unidades escolares dessa rede.

¹ Graduanda de Pedagogia - Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro, nicollifloriano@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação/UERJ, Rio de Janeiro, silva.maria@unesp

Metodologia

Ao pesquisar sobre um determinado assunto a partir de procedimentos metodológicos e com devido rigor científico, estamos contribuindo para a construção de conhecimento e “a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível no processo de ensino/aprendizagem”. (Severino, 2013, p. 23)

Logo, pesquisar e analisar a aplicação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) torna-se imprescindível e relevante, já que a avaliação do desempenho precisa ser acessível e flexibilizada. (Estef; Redig, 2024; Glat; Estef, 2021)

Sendo assim, a proposta deste estudo de caso está pautada na pesquisa-ação, que possibilita aos participantes um protagonismo durante toda a jornada, a partir de um método baseado na interação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador. (Lorenzi, 2021)

Contamos com os seguintes participantes: 04 cursistas, uma professora docente orientadora (DO), uma discente de apoio de pesquisa (DAP) e uma estudante com deficiência múltipla,³ matriculada em uma unidade escolar localizada no município de Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

A coordenação e supervisão de todo o processo foi realizada pela coordenadora do Curso intitulado “Acessibilidade para avaliação na perspectiva da Educação Inclusiva”, ofertado em 2023 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que faz parte de um projeto de extensão da Faculdade de Educação.

As aplicações do PAA⁴ ocorreram no período de 01/08/2023 a 31/10/2023, de forma presencial, no ambiente escolar por uma das

³ Compreendemos deficiência múltipla a partir da “associação de deficiências” apontada por Rocha (2014).

⁴ Projeto realizado com auxílio de fomento FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo E-26/201.321/2021.

cursistas e envolvendo a participação dos profissionais da educação que atendem a estudante na instituição de ensino.

Contextualização: social e educacional

O Município de Nova Iguaçu, localizado no estado do Rio de Janeiro, é o maior município da Baixada Fluminense, quando falamos sobre extensão territorial e o segundo em população, sendo também importante polo comercial para os consumidores da cidade e do seu entorno, segundo o *site* da Cidade de Nova Iguaçu. Localizado na região sudeste, com 524,04 km² e aproximadamente 785 mil habitantes, conforme dados do ano de 2022, divulgados pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município tem uma média salarial de 1,9 salários-mínimos por mês para trabalhadores formais (Censo de 2021). É como se a eterna crise financeira fosse usada para explicar o baixo investimento e cortes nas políticas sociais básicas para a sobrevivência e a baixa valorização salarial dos trabalhadores (Santos, 2021).

Além disso, 71% da população não possui coleta de esgoto, 36% é o índice de esgoto tratado referido à água consumida. Com isso, só em 2022, foram registrados 4 óbitos por doenças de veiculação hídrica, sem contar as internações. (Trata Brasil, 2022) Essa é uma situação que também, de certa forma, influencia o desempenho escolar dos alunos e que no período pandêmico da Covid-19 (Sarscov-2) refletiu para intensificar as barreiras da exclusão física, social (nas relações interpessoais e de grupos), psicológica e sistêmica” (UNESCO, 2020, p. 13). O que consequentemente prejudicou o desempenho escolar dos estudantes.

O desempenho escolar, calculado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), é uma média entre fluxo escolar e aprendizado dos alunos em português e matemática, que em 2021 foi de 4,7 para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Nova Iguaçu. (Inep, 2021)

Expectativa ...

É importante compreendermos que o nosso cotidiano em sala de aula é complexo e muitos atravessamentos nos perpassam no processo de planejamento. Ao elaborarmos uma atividade, pensamos e buscamos o que queremos alcançar e em como podemos chegar nesse objetivo com sucesso, mas nem sempre conseguimos diante de todas as questões que podem surgir, afinal, os atravessamentos sempre aparecerão no nosso caminho, mas precisamos estar preparados para lidarmos com eles de forma assertiva.

O documento norteador sobre o PAA nos encaminha enquanto docentes para direcionar o ensino de cada estudante com deficiência, TEA e altas habilidades a partir tanto do reconhecimento das potencialidades, quanto do contexto de aprendizagem. (Estef; Redig, 2024)

Diante dessas premissas, o PAA foi elaborado pelas cursistas de forma colaborativa e com a participação de todas de forma horizontal, para selecionarmos após a apresentação de diferentes perfis de estudantes, qual seria o escolhido pelo grupo. Cabe ressaltar que nessa escolha, consideramos alguns critérios de inclusão e exclusão, conforme o Quadro 01.

Quadro 01: Critérios

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
Estudante público-alvo da Educação Especial	Dificuldade de parceria com a família Elevado número de faltas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após a escolha, ocorreu a saída da cursista que acompanhava o estudante selecionado e, com isso, foi necessário retomar as análises dos perfis para fazer uma nova seleção, na qual a estudante com deficiência intelectual e múltipla foi selecionada. Para Arias (2018), o trabalho colaborativo e a co-docência são duas estratégias que, quando implementadas de forma eficaz, podem melhorar

significativamente a inclusão educativa ao promover a diversidade de habilidades e experiências na sala de aula.

Com isso, iniciamos o contato com os profissionais da educação da unidade escolar na qual a aluna com deficiência estava matriculada para apresentar a proposta de implementação pautada na avaliação acessível. Tivemos algumas dificuldades em relação à documentação de autorização, mas logo elas foram resolvidas. Sendo assim, a cursista que já atuava na instituição como Agente de Apoio à Inclusão ficou responsável pela aplicação.

Realidade

Com todas as intercorrências, a estudante Margarida, cujo nome é fictício, foi a escolhida para que trabalhássemos com ela a alfabetização, principalmente focada na escrita do seu nome, visto que ela ainda não sabia, mas demonstrava interesse em aprender.

No momento da aplicação, a estudante com deficiência múltipla estava no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, possuía 9 anos, estava em processo de inclusão escolar e não tinha um laudo médico concluído por conta de investigação de algumas síndromes. Tivemos acesso ao Planejamento Educacional Individualizado, o PEI, da aluna, com a liberação da escola, o que é totalmente necessário para esse tipo de trabalho, pois precisamos conhecer as características da aluna e nesse documento podemos encontrá-las, ou, pelo menos, deveríamos.

Margarida recebia apoio do atendimento educacional especializado na sala de recursos e da Agente de Apoio à Inclusão. Ela precisava de andador para se locomover nos ambientes, utilizava comunicação verbal e interagiu bem com adultos e crianças. Além disso, possuía interesse por jogos e brincadeiras, e recentemente demonstrou interesse em aprender nas aulas, principalmente a escrever o próprio nome.

Sabemos o quanto a alfabetização muda vidas e inclui a pessoa na sociedade, mas, infelizmente, uma grande parcela da nossa sociedade ainda é analfabeta em diversos aspectos. Contudo,

devemos compreender a importância em escrever o próprio nome e saber que isso é o começo de tudo, tanto da autonomia e do próprio reconhecimento, quanto do fato de a escrita juntar diversos aspectos físicos e mentais, já que a alfabetização é a aprendizagem da técnica, com o domínio da escrita, da leitura e da relação existente entre fonemas e grafemas, assim como os diferentes instrumentos de escrita (Soares, 2003). Isso explicita que o processo é muito mais complexo do que pode parecer, pois além de decodificar cada letra ou sílaba, precisamos de todo um processo funcionando simultaneamente.

Partindo desse pressuposto, traçamos como objetivos:

- localizar, reconhecer, identificar e sequenciar as letras do seu próprio nome, com a ampliação do vocabulário referente a uma posição, como direita e esquerda, em cima e embaixo, dentro e fora, frente e atrás;

- ordenar, classificar e sequenciar letras ou representações por figuras com suas características, como cor, forma e medida de acordo com padrões figurais.

Planejamento das etapas

Durante a realização do plano, contamos com duas cursistas que trabalhavam na unidade escolar. A primeira como Agente de Apoio à Inclusão e a segunda como Professora Itinerante da Educação Especial. Isso foi primordial para pensar cada etapa da aplicação do PAA e, principalmente, as atividades pedagógicas, já que ambas as cursistas mantinham uma relação de proximidade tanto com a Margarida quanto com os profissionais da educação que atuam no processo de escolarização e inclusão escolar na instituição de ensino.

Para oportunizar um canal de comunicação permanente entre as cursistas, a DO e a DAP foi criado um grupo no *WhatsApp*, a partir da sugestão da equipe de organização do curso. Nesse espaço virtual de comunicação, intitulado “Fórum Permanente”, as

cursistas tiveram a oportunidade de expor suas sugestões, esclarecer dúvidas e compartilhar materiais de leitura de forma assíncrona. Também dispusemos de reuniões quinzenais em que aconteciam as programações de atividades para o desenvolvimento com a estudante. Neste caso, a proposta eram quatro atividades, mas, ao final, apenas três foram concluídas com sucesso devido ao calendário apertado do mês de outubro de 2023, por ser próximo ao final do ano letivo, com muitas reuniões e feriados.

Aplicação das atividades

Atividade 01

A primeira atividade foi denominada “tatuagem das letras” e foi aplicada na semana do dia 09/10/2023 a 13/10/2023. Foi apresentado as letras para os estudantes de uma forma diferente, como uma tatuagem de tinta guache. Foi solicitado que a estudante com deficiência múltipla encontrasse a letra inicial do seu nome em molde de EVA, ao encontrá-la, foi pedido que ela molhasse na tinta e aplicasse no dorso da mão ou no seu antebraço, fazendo, assim, uma tatuagem de tinta com a sua inicial.

Figura 01: Tatuagem de Letras



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2024)

Durante o processo, foi possível observar a interação da estudante com a cor, a letra e seu corpo, trabalhando a concentração e percepção no decorrer da atividade.

Atividade 02

A segunda atividade foi denominada “pareamento de sombras” e foi aplicada na semana do dia 09/10/23 a 11/10/2023 em grupo. Consistiu em apresentar as letras coloridas e escuras para a estudante e explicar o que seria feito, visando que ela conseguisse enfileirar o material, interagindo com os tons de cores, usando um fundo preto para sobrepor as letras coloridas, ou seja, usando o preto para sobressair as letras coloridas do seu nome e trazer uma atenção para essas letras enfileiradas. O objetivo foi conquistado, a estudante demonstrou interação, atenção e percepção acentuada ao manusear o material, organizando durante toda a atividade.

Atividade 03

A terceira atividade foi denominada “frutas com a letra M” e foi realizada no dia 26/10/2023. Envolveu toda a turma a partir dos princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e com a participação colaborativa da professora do ensino comum da turma da estudante.

Para tal propósito, foi pensada uma atividade pedagógica composta por uma narrativa com temática relacionada à vivência dos estudantes e com a utilização de materiais concretos para explorar a percepção visual, tátil e olfativa, assim como o uso de recursos de Tecnologia Assistiva (TA), que neste caso foi a audiodescrição. Rocha e Viera (2021) recomendam o uso da TA para esse grupo de estudantes, já que isso pode favorecer o desempenho acadêmico, a autonomia e a participação.

Figura 02: Recursos



Fonte: Banco de dados da pesquisa (2024)

No processo de mediação da implementação da atividade, a cursista pediu para todos os estudantes reconhecerem as frutas levadas por ela, sendo todas com nomes iniciados pela letra M, como manga, mamão, maçã e morango. Após uma apresentação das frutas, foi criada uma história com as crianças na qual o tema era “pomar do sítio dos avós”, e todas elas foram falando o que teria nesse pomar, utilizando as frutas iniciadas com a letra M que elas conheciam. Ao citarem as frutas, cada estudante erguia e escrevia no quadro o nome do alimento e a aplicadora colocava em letra bastão para que todos pudessem compreender a escrita. Após a atividade, esses estudantes experimentaram as frutas em conjunto, tendo um momento rico na aprendizagem e na alimentação. Essa estratégia foi desenvolvida pensando em promover algo diferenciado e inclusivo, fazendo com que todos se ajudassem e vivessem algo em equipe.

Atividade 04

Na proposta inicial do PAA, cada grupo da turma teria que fazer quatro aplicações com o sujeito de trabalho, porém, isso não ocorreu no grupo. A falta de apoio para a cursista aplicadora e a falta de participação com responsabilidade dos cursistas

atrapalhou esse processo. Infelizmente, a quarta atividade não foi realizada, visto que o calendário escolar do mês de outubro também foi mais curto, devido a reuniões agendadas e feriados. Ademais, no decorrer de todo esse processo, ainda contamos com a saída de 4 cursistas, sendo uma a pessoa mais próxima do primeiro aluno escolhido, além de intercorrências de saúde, tanto pessoal quanto familiar, da cursista aplicadora. Com todas as questões durante o processo e todo o cronograma do curso, as cursistas fizeram apenas três aplicações e um encontro presencial para finalizar alguns pontos, no qual apenas 3 das 4 cursistas conseguiram estar presentes.

Ao final do processo, foi perceptível a falta de comprometimento e de entrega das cursistas, já que o PAA poderia ter sido mais aproveitado e aprofundado, porém, houve uma falta de leitura e embasamento teórico que prejudicou todo o desempenho final do grupo. Mesmo com essas questões, conseguimos um saldo positivo em relação ao desenvolvimento da estudante durante as aplicações.

Resultado das aplicações

Ao final, as cursistas relataram que a aluna conseguiu identificar as iniciais do seu próprio nome, assim como era o objetivo inicial, e avançou ainda mais, pois a aluna passou a reconhecer todas as letras do seu nome, de forma solta e aleatória, porém, foi algo muito positivo tendo em vista o curto prazo e apenas em três aplicações.

Além disso, perceberam que a aluna adquiriu mais autonomia e interação com a turma, perdendo a timidez que a impedia de participar, se tornando mais comunicativa. A sua coordenação motora final, que não era tão desenvolvida, também apresentou melhoras, já que agora ela consegue manusear um lápis de espessura normal sem a necessidade de “engrossar” a circunferência, pintar dentro do limite da figura e usar uma tesoura

adaptada, demonstrando um controle maior no recorte e sem necessidade de apoio.

Considerações finais

Ao realizar o estudo de caso a partir da aplicação do PAA foi possível observar a efetividade em promover a acessibilidade curricular na perspectiva da avaliação acessível para uma estudante com deficiência múltipla matriculada em uma unidade escolar municipal em Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro.

Os resultados da implementação das atividades pedagógicas pautadas nas premissas do DUA e recursos de Tecnologia Assistiva foram motivadores e contribuíram para tornar acessíveis os objetivos traçados pelas cursistas, especialmente no reconhecimento e identificação por parte da participante das letras do próprio nome e no desenvolvimento da coordenação motora fina. Além disso, o PAA favoreceu para a conscientização dos profissionais da educação que são agentes da promoção da inclusão escolar na unidade de ensino sobre a importância da acessibilidade na educação e avaliação do desempenho. Diante disso, recomenda-se mais pesquisas sobre o PAA e sua aplicação em diferentes contextos, assim como uma ampliação no número de aplicações para maior aprofundamento e observação dos resultados.

Referências

ARIAS, L. G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2015321, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15321>
Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Planilha do Ideb/Taxa de aprovação, notas do Saeb, Ideb e Projeções*, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> Acesso em: 15 maio 2024.

ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 24, p. 1–13, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.19708.096. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19708>. Acesso em: 16 maio 2024.

ESTEF, S.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos*. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024. p. 49.

LORENZI, G. M. A. C. *Pesquisa-ação: pesquisar, refletir, agir e transformar*. Curitiba: InterSaberes, 2021.

NOVA IGUAÇU. *Resolução SEMED nº 007, de 25 de novembro 2020*. Estabelece, de forma excepcional, normas complementares para a organização e integralização do ano letivo de 2020 na Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu, e dá outras providências. [2020c]. Disponível em: http://www.novaiguacu.rj.gov.br/wp/wp-content/uploads/2020/11/diariooficial_26_11_2020_16063597034.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

PLETSCH, M. D.; SOUSA, F.; ORLEANS, L. F. *A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar*. Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/producao-cientifica/a-diferenciacao-curricular-e-o-desenho-universal-na-aprendizagem-como-principios-para-inclusao-escolar/> Acesso em: 16 maio 2024.

ROCHA, M. G. S. *Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural*. 2014. 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

ROCHA, M. G. S.; VIEIRA, S. V. S. Deficiência Múltipla. In: PLETSCH, M. D. et al. (Orgs.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Campos dos Goytacazes – RJ: Encontografia, 2021. p. 46-50.

SANTOS, B. de S. *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2021.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TRATA BRASIL, Painel Saneamento Brasil. Município de Nova Iguaçu. Disponível em: <https://www.painelsaneamento.org.br/localidade/index?id=330350> Acesso em: 15 maio 2024.

UNESCO - Relatório de Monitoramento Global da Educação – Resumo 2020 – *Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/INCLUSAOEDUCACAO1.pdf> Acesso em: 16 maio 2024.

O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) como instrumento na avaliação matemática

Taili Cristini Rosa¹

Introdução

A educação, em sua essência, transcende o entendimento das leis, normativas e diretrizes, dispondo-se a examinar os feitos documentais que viabilizem o planejamento e as práticas inclusivas e acessibilizadas. Assim, este processo não está limitado apenas a originar leis e regras, mas aos esforços em modificar as abordagens pedagógicas de rotina, tornando a comunidade educacional beneficiada de um campo mais acessível, intercultural e inclusivo. A legislação tem papel fundamental nesse cenário, pois gera a base sobre a qual as práticas educacionais devem ser estruturadas, criando condições mais acessíveis, inclusivas e equitativas para alunos com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades.²

Entretanto,

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Vice-coordenadora do curso de extensão “Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva” e pesquisadora no Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA/ProPEd). E-mail: tailirosa.paa@gmail.com

² Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (MEC/SEESP, 2008, p. 15).

Nos enfoques legais, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instituída em 6 de julho de 2015, traz luz ao propósito de assegurar direitos fundamentais e promover a acessibilidade, não só no cenário social, mas também no âmbito educacional. Com uma perspectiva abrangente, a LBI visa caucionar que as pessoas com deficiências tenham participação total e ativa na vida social e educacional, formando um amplo campo de atuação para políticas públicas. Desse modo, a lei dispõe sobre a criação de condições adequadas para que as pessoas com deficiência possam usufruir dos mesmos direitos educacionais, sem discriminação, com equidade de oportunidades e acessibilidade.

Não obstante, nos últimos trinta anos, o Brasil angariou acentuado avanço na implementação de políticas públicas voltadas para a educação acessível e inclusiva, apoiadas em uma série de dispositivos legais que foram progressivamente criados para atender às demandas dessa população. Documentos e iniciativas, tais como a Declaração de Salamanca (1994)³ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996)⁴, foram marcos importantes no caminho da inclusão, buscando garantir a equidade de oportunidades e condições para que todas as pessoas possam gozar plenamente de seus direitos, independentemente das suas condições biopsicossociais. Assim, a inclusão deixou de ser uma ação pontual para se tornar uma responsabilidade que permeia todas as práticas educacionais.

A compreensão da educação inclusiva, no entanto, deve ser mais profunda do que a simples aceitação de legislações ou a adoção de – poucas e, muitas vezes, ineficazes – estratégias pedagógicas. Tornar o ambiente acessível e inclusivo exige uma

³ Ver Declaração de Salamanca em: https://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

⁴ Ver LDBEN em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

revisão contínua das práticas pedagógicas, das metodologias aplicadas e das condições do ambiente escolar.

Fundamentos teóricos e legais

A partir da base legislativa, é necessário que se realize uma reflexão sobre como esses dispositivos e estratégias podem ser eficazes no cotidiano da escola e como, de fato, podem propiciar um ambiente inclusivo. Portanto, decorre do entendimento de que a educação não pode ser vista como uma ação isolada, mas como uma transformação de todo o sistema educacional, incluindo, assim, o preparo dos docentes, a infraestrutura das escolas e, impreterivelmente, a abordagem pedagógica que deve ser personalizada e ajustada às necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Mascaro (2017), uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que proporciona um ambiente onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender e crescer, garantindo que participem de maneira significativa na construção do conhecimento, de acordo com suas especificidades, ritmos e formas de aprendizagem. Isso exige que o professor reflita criticamente sobre suas práticas pedagógicas (Estef, 2024) e que se baseie na epistemologia do conhecimento para ensinar na diversidade (Mascaro, 2024).

Destarte, para que essa mudança de paradigma aconteça de maneira efetiva, é necessário entender que a transformação requer mais do que a criação de leis. Ela exige uma revisão das práticas pedagógicas, dos recursos disponíveis e da mentalidade de todos os envolvidos nos processos educativos, não apenas dos professores regentes de turma e os profissionais de Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵. Apenas assim, será possível

⁵ Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 2011).

garantir que as medidas tomadas realmente atendam à diversidade e promovam o aprendizado de todos os alunos.

Desse modo,

o Ensino Colaborativo torna-se uma alternativa de trabalho entre os professores, na qual, a partir do compartilhamento e planejamento de tarefas, constrói-se a inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Porém, cabe salientar que esse processo não acontece só dentro da sala de aula, mas na instituição escolar como um todo (Bissacotti; Pavão, 2024, p. 297).

No entanto,

os resultados de pesquisas realizadas por diversos autores, em inúmeras escolas públicas e privadas de todo o país, mostram que a escolarização de alunos com deficiências, mesmo incluídos em turmas comuns continua, na maioria dos casos, sendo considerada uma responsabilidade quase que exclusiva da equipe de Educação Especial (Pletsch, 2010; Redig, 2010; Glat & Pletsch, 2012; Carvalho, 2017; entre outros). (Glat, 2018, p. 12).

A educação inclusiva, portanto, precisa ser entendida não como uma política para um grupo específico, mas como um compromisso com a diversidade humana e com a adaptação das práticas educacionais às necessidades de cada aluno. A inclusão não é sobre atender a todos da mesma forma, mas sobre reconhecer as diferenças e ajustar o ensino para que todos, independentemente das suas especificidades, possam participar plenamente do processo educacional.

Isso implica em pensar a educação como um espaço que valoriza a pluralidade cognitiva, cultural e social, garantindo que cada aluno tenha as condições necessárias para se desenvolver de maneira plena e eficaz, sendo compreendido neste, o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA)⁶, como uma ferramenta que

⁶ O termo em inglês é “Universal Design For Learning” e a sua tradução literal é “Desenho Universal Para Aprendizagem”. Todavia, compreendemos que o conceito traduz uma perspectiva epistemológica aplicada aos processos de ensino e aprendizagem. Por isso, usaremos os termos Desenho Universal na

viabiliza o acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeitando suas especificidades e potencialidades, a partir do uso de estratégias pedagógicas, didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva (Pletsch *et. al.*, 2021).

Neste sentido,

O DUA considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas. O currículo que se cria seguindo a referência do DUA é planejado desde o princípio para atender às necessidades de todos os alunos, fazendo com que mudanças posteriores, assim como o esforço e o tempo vinculados a elas, sejam dispensáveis (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

Sendo um processo contínuo que exige ajustes constantes e uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, a acessibilidade e inclusão no contexto educacional deve ser vista como um processo dialético, no qual as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e as avaliações são ajustadas conforme a evolução das necessidades educacionais dos alunos, sem perder de vista a promoção da equidade.

A inclusão, portanto, não se resume à simples adaptações dos recursos ou do currículo, mas exige uma revisão dos valores e das expectativas sobre o que significa “ensinar” e “aprender” para diferentes públicos. Assim, no ambiente educacional, a acessibilidade e a inclusão demandam não apenas da oferta da presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas, sobretudo, sua participação ativa e significativa no processo de aprendizagem.

Pletsch (2020) argumenta que, no contexto da inclusão educacional, a escola deve conciliar o desenvolvimento dos indivíduos com a valorização da pluralidade cognitiva e a convivência harmoniosa com a diversidade. Para tanto, a avaliação

Aprendizagem ou Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem como sinônimos (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

assume um papel essencial, pois é por meio dela que se consegue medir o impacto das práticas inclusivas no desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo e dinâmico, capaz de proporcionar *feedback* para que os processos pedagógicos sejam constantemente aprimorados. O desafio é tornar a avaliação eficaz em seu propósito de melhorar todo o processo educativo (Santos; Varela, 2007, p. 5).

De acordo com Sousa (2003), a avaliação tornou-se um dos pilares das políticas educacionais desde a década de 1990, refletindo uma mudança no entendimento sobre a função da educação e da avaliação dentro desse processo.

Não obstante, para que a avaliação seja eficaz, ela deve estar elencada além dos métodos tradicionais, que muitas vezes se concentram exclusivamente no conteúdo acadêmico abordado durante as aulas. Deve-se considerar também todo o contexto biopsicossocial do aluno, bem como suas habilidades, ritmos e formas de aprendizagem. A avaliação não deve ser uma ferramenta de exclusão, mas de inclusão, identificando as potencialidades e proporcionando as condições para que cada aluno alcance o seu pleno desenvolvimento e potencial.

Assim,

conforme lembram Pletsch e Braun (2008, p.1) “[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.” Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas características de aprendizagem, traçando objetivos para que estimulem seu desenvolvimento e práticas acessíveis que facilitem sua escolarização. A avaliação da aprendizagem é um importante meio de identificação das necessidades educacionais e tomada de decisões pedagógicas (Estef, 2024, p. 12).

Ademais, segundo Dalben (2004), a avaliação depende da acuidade do docente sobre sua prática pedagógica e relação com a escola. Isso exige uma percepção profunda sobre o papel da instituição na sociedade, o conhecimento escolar e a função do

professor como mediador no processo de aprendizagem do aluno. Além disso, a avaliação deve considerar as características e as especificidades de cada aluno, não apenas suas dificuldades, mas também seus avanços e conquistas.

Luckesi (2002) faz uma importante distinção entre avaliação e exame. Enquanto a avaliação salienta-se no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades dos alunos, o exame intenciona apenas julgar os alcances, ou não, de um determinado padrão de conhecimento. A avaliação, então, deve ser entendida como uma ferramenta que visa construir os melhores resultados possíveis para cada aluno, reconhecendo suas particularidades e ajustando o ensino às suas necessidades. Nesse sentido, a criação e implementação de políticas públicas inclusivas que tangenciem novas abordagens avaliativas se mostra crucial, não apenas para formalizar os direitos, mas também para gerar um ambiente educacional que realmente favoreça o desenvolvimento integral de todos os alunos.

Ao considerar a avaliação dentro de um contexto de educação inclusiva, é importante que se reflita sobre os diferentes aspectos que essa avaliação deve englobar. A avaliação educacional, inclusiva e acessível, deve ser multidimensional, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional e psicológico dos alunos. Ou seja, suas características biopsicossociais. Em outras palavras, a avaliação deve ser capaz de mensurar o progresso do alunado em vários espaços do seu desenvolvimento, incluindo as competências cognitivas, mas também as habilidades sociais e a construção de uma identidade de pertencimento e valor ao grupo escolar.

Dentro de uma lógica de inclusão, deve-se afastar o paradigma tradicional de avaliação, que prioriza a memorização e a reprodução do conhecimento, para se aproximar de uma referência mais holística e formativa. Para isso, a avaliação deve ser idealizada como uma oportunidade para que o aluno se envolva ativamente no processo de aprendizagem, sendo convidado a refletir sobre seu próprio progresso, a desenvolver autonomia e explorar suas

potencialidades. Esse modelo de avaliação, que considera a singularidade de cada estudante, exige um olhar atento para as particularidades dos alunos, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas especificidades.

A avaliação deve ser uma prática reflexiva, permitindo ao professor ajustar seu planejamento pedagógico conforme as necessidades do grupo, mas também de cada aluno em particular. O professor deve ser capaz de identificar as estratégias mais eficazes para garantir a participação e o aprendizado de todos, sendo, por isso, um moderador que acompanha, ajusta e aprimora constantemente as práticas pedagógicas, sem perder de vista os objetivos educacionais estabelecidos. Esse conceito de avaliação como um processo contínuo, onde o aluno é visto como agente de sua própria aprendizagem, é essencial para que a escola se torne, de fato, um ambiente inclusivo. Assim, a avaliação não deve ser um momento isolado, mas parte de um processo de acompanhamento permanente, no qual o professor tem a oportunidade de ajustar suas intervenções pedagógicas de acordo com as necessidades de cada aluno.

Por isso, a avaliação deve ser capaz de mensurar o desenvolvimento da criança, entendendo a forma como ela enfrenta certas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que estabelece para si em determinada atividade. Conhecer e entender o seu potencial para realizar as atividades, mesmo que com mediação, permite a criação de estratégias de ensino e práticas adequadas a cada aluno. (Oliveira e Campos, 2005).

O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)

O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) dentro da lógica da Avaliação Interativa (AVI) (Estef, 2023)⁷ surge como

⁷ Ver Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/747117/1/documento-norteador->

uma ferramenta importante para garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, possam ser avaliados de forma justa e eficaz. A relevância do PAA é ainda mais evidente quando pensamos no desafio da avaliação de alunos com deficiência, TEA e Altas Habilidades, que muitas vezes são submetidos a critérios de avaliação inadequados ou incompatíveis com suas formas de aprendizagem.

Assim, segundo Estef (2024), a AVI considera a diversidade de aprendizados, a partir das peculiaridades e individualidades dos alunos e oportuniza, por meio de novas organizações, uma avaliação da aprendizagem verdadeira, real e equitativa, comparando-os ao seu próprio crescimento e personalizando as etapas. A AVI – Avaliação Interativa – é pautada em três pontos fundamentais para efetivação, que coordenam o PAA: conhecimento, planificação e intervenção. Ao personalizar os métodos de avaliação, o PAA contribui para a criação de um ambiente educacional mais justo e equitativo, onde as diferenças são reconhecidas como um valor, e não como um obstáculo.

Sendo o PAA um instrumento pedagógico dinâmico e contínuo, que reconhece que os processos de ensino e aprendizagem estão diretamente relacionados aos processos avaliativos, visa planejar o processo de avaliação do estudante, trazer uma prática reflexiva sobre o processo de avaliação, construir o processo avaliativo com acessibilidade, registrar o caminho avaliativo e, ainda, obter um registro escrito de maneira sistemática de como se realizou o processo. Ou seja, tem por objetivo construir um caminho para a avaliação do estudante, levando em conta os ajustes necessários para garantir sua participação plena no processo avaliativo e sua aprendizagem reconhecida de forma equânime (Estef, 2024).

Esse planejamento envolve a personalização das práticas pedagógicas, considerando as necessidades específicas dos alunos

e garantindo que o processo de avaliação seja acessível e inclusivo. O PAA, portanto, não apenas facilita a acessibilização dos métodos de avaliação, mas também contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, onde todos os alunos têm a oportunidade de demonstrar seus avanços e aprender de maneira significativa, que seja realmente eficaz, reconhecendo e valorizando o saber de todos os alunos.

Metodologia

O presente relato de experiência se insere no contexto do desenvolvimento do curso de extensão Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva, que se iniciou em 2023, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – EDU/UERJ e coordenado pelo LUPAA – Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação. Este curso, com a participação de professores pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos de graduação, tem como objetivo fornecer aos participantes uma formação teórica e prática que permita a aplicação do PAA, com foco na inclusão de alunos Público-alvo da Educação Especial no contexto escolar.

Em 2025, o curso deu início à sua quarta turma, consolidando-se como um espaço de reflexão e aprendizado contínuo sobre as estratégias de avaliação inclusiva. O curso considera a tríade pesquisa-ensino-extensão, com uma metodologia que alia teoria e prática, promovendo a formação docente contínua. Para exemplificar a aplicação do PAA, este relato direciona seu olhar para um grupo específico, da turma de 2024, composta por docentes do Ensino Fundamental I, psicopedagoga, participante da equipe diretiva da escola, e a orientadora do grupo. Após a participação das aulas teóricas e realizar a leitura do material de apoio, na fase prática, iniciaram um trabalho colaborativo que objetivou a construção e aplicação do PAA na avaliação matemática.

A pesquisa teve como objeto de estudo – após ser coletada autorização da responsável para sua participação – o aluno Bento Gonçalves⁸, de 7 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Bento está em processo de alfabetização, é oralizado, apresenta boas interações sociais, receptividade e gentileza.

Justificando o propósito do ensino colaborativo que, primordialmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula, todos os envolvidos no cotidiano de aprendizagem do aluno compartilharam as decisões tomadas e foram responsabilizados pela qualidade da construção, das ações e aplicações do PAA.

Desse modo, não há uma imposição ou uma hierarquia entre a atuação de cada envolvido, e sim relações que tem por objetivo atingir resultados esperados pelo coletivo, a partir da liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações (Damiani, 2008).

Assim, durante o desenvolvimento das estratégias e objetivos da avaliação, com a participação da professora regente da turma de Bento, a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os demais membros do grupo, ao realizarem a leitura do seu Plano Educacional Individualizado (PEI), observou-se que suas necessidades estavam focadas no reconhecimento, contagem de números, quantificação de objetos e operações matemáticas simples, como adição. Por já ter autonomia na contagem e quantificação de objetos até 20, e por estar em processo de aprendizagem e reconhecimento de numerais maiores, definiu-se o reconhecimento, contagem e quantificação dos números até 30 e, posteriormente, até 50.

Entendendo-se a indispensabilidade de registrar todo o processo de aplicação, ao final de cada atividade avaliativa, a

⁸ Nome fictício

cursista responsável pelas aplicações preenchia uma ficha de registro elaborada pela orientadora. Na ficha estavam contidos treze itens, divididos em:

1- Identificação: nome do estudante, da professora que acompanhou a aplicação da atividade, da cursista responsável pela aplicação e – se houvesse – da mediadora educacional presente;

2- Atividade: nome da atividade, conteúdos que seriam abordados, objetivos propostos e descrição da atividade;

3- Resultâncias: tempo de atividade, autonomia na realização, interação, receptividade, resultados obtidos e – se houvesse – comentários sobre a aplicação e realização da atividade.

Os resultados indicaram que Bento conseguiu alcançar os objetivos propostos, superando as dificuldades com autonomia, embora tenha necessitado de mediação em alguns momentos. Ao final da aplicação do PAA, evidenciou-se que o instrumento foi eficaz na identificação das potencialidades e necessidades de Bento, permitindo uma abordagem pedagógica personalizada e inclusiva. Esse processo reflete a proposta de formação docente, que visa garantir a inclusão educacional por meio de práticas avaliativas que considerem as especificidades e os avanços individuais de cada estudante.

Figura 1: Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO – PAA	
2. Identificação do Estudante	
Nome: Bento Gonçalves	
Idade: 07 anos	
Ano de escolaridade: 2º ano do Ensino Fundamental	
Atendimento Educacional Especializado (X) SIM () Não	
(X) Sala de recursos (X) Agente de apoio à inclusão () Bidocência	
() Outros _____	
3. Equipe Pedagógica	
Professora regente; Professora da Sala de Recursos; Mediadora; Apoio à pesquisa.	
4. Objetivos para avaliação	
4.Reconhecer, contar números e quantificar objetos até 30;	
5.Reconhecer, contar números e quantificar objetos até 50;	

- 6. Realizar operações de adição simples;
- 7. Realizar operações de adição com reserva.

5. Conhecimento:

4.1 - Estudante

Características do Aluno:

- **Comunicação verbal:** Comunica-se bem e de forma clara; é carinhoso, mas, quando está agitado, encontra dificuldade em se expressar de forma eficaz, especialmente se estiver sem a medicação. É uma criança bastante competitiva e prefere atividades lúdicas. No geral, desenvolve boas habilidades de conversação, interação e oralização.
- **Hiperfoco / Preferências:** Robôs.
- **Facilidades:** Apresenta cognição aprimorada e boa coordenação motora fina, demonstrando facilidade com recortes e traços.
- **Desafios:** Enfrenta dificuldades em matemática, especialmente com códigos e números, e precisa desenvolver o sequenciamento numérico. Manter a atenção sustentada durante as atividades propostas também é um desafio.

4.2 – Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos

Possibilidades que o aluno tem no seu processo de ensino e aprendizado:

Para apresentar os conteúdos e propostas educacionais ao estudante Bento, foram planejadas estratégias de ensino em etapas.

Na primeira etapa, será realizada uma avaliação diagnóstica com tampinhas numeradas para verificar o reconhecimento dos numerais de 1 a 30.

Nas semanas seguintes, serão aplicados outros dois recursos:

1. Jogo de tabuleiro com tema de robôs (hiperfoco do aluno): neste jogo, há situações-problema a serem resolvidas, permitindo que os jogadores avancem ou recuem no tabuleiro. O vencedor é aquele que chega ao final primeiro. Os objetivos do jogo são o reconhecimento dos numerais e a resolução de situações-problema com adição e subtração simples.

2. Jogo da memória: as peças do jogo apresentam pares de números iguais, mas com imagens de robôs diferentes. O vencedor será quem reunir mais pares de cartas. Durante o jogo, os estudantes precisam reconhecer os algarismos e, ao final, quantificar as cartas que cada jogador acumulou.

Além dos aspectos cognitivos, será analisado o tempo de atenção concentrada de Bento durante cada atividade.

6. Planificação (Colaboração – Interdisciplinaridade)

As participantes do curso se organizaram em reuniões virtuais para definir os objetivos a serem alcançados e refletir sobre as estratégias a serem aplicadas. Cada uma assumiu a responsabilidade de elaborar propostas de atividades visando atingir esses objetivos. Essas propostas foram então levadas à escola e apresentadas aos professores que trabalham diretamente com o estudante Bento, para que pudessem identificar quais atividades melhor atendem às suas necessidades e potencialidades.

7. Intervenção
2.- Preliminar: O aluno já reconhece e quantifica números de zero a 15. Ele utiliza uma estratégia pessoal para identificar o numeral solicitado, retornando à contagem desde o início até chegar ao número desejado, sempre que necessário. Às vezes, ele verbaliza os algarismos das unidades e dezenas para identificar os números; por exemplo, ao encontrar o número 12, pergunta se é "um e dois" ou "dois e um".
3.- Compreensiva: O percurso metodológico planejado para Bento foi estruturado com atividades lúdicas que envolvem jogos, visando não apenas alcançar os objetivos de aprendizagem, mas, principalmente, promover maior tempo de atenção concentrada e motivação do estudante ao participar das atividades com êxito.
4.- Transicional: De modo geral, as atividades foram realizadas de forma satisfatória. O aluno demonstrou autonomia e, embora em alguns momentos tenha precisado de ajuda para reconhecer os números, retomava rapidamente a concentração e os mencionava com segurança. Ele desenvolveu estratégias para resolver cálculos simples de adição e subtração, mostrando mais dificuldade com números maiores que 20, mas ainda assim manteve-se engajado nas tarefas, principalmente devido ao tema de robôs, seu hiperfoco.
8. Observações / apontamentos
ESTEF, 2023

Fonte: Formulário elaborado na pesquisa “Acessibilidade Para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Estef, 2023).

Outrossim, ao realizar a análise dos dados captados através do desenvolvimento e participação do estudante – que demonstrava seu interesse ou desinteresse e expressava com grande autonomia seus sentimentos em relação à realização da atividade – considerou-se, também, as informações e observações descritas na ficha de registro das atividades, bem como o acompanhamento feito pela aplicadora e pela professora da SRM. Assim, os avanços percebidos foram documentados e os resultados obtidos, validados.

A metodologia qualitativa foi adotada para analisar a aplicação do PAA, fundamentando-se no referencial da pesquisa-ação, conforme descrito por Pletsch (2014). Essa abordagem permite um diálogo contínuo e flexível entre os sujeitos envolvidos,

possibilitando a elaboração colaborativa de soluções para os desafios enfrentados.

Segundo Thiollent (2022), a aprendizagem dos estudantes é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores e, eventualmente, pela colaboração temporária de especialistas em assuntos técnicos cujo conhecimento for útil ao grupo.

Assim,

a representatividade expressiva (ou qualitativa) é dada por uma avaliação da relevância política dos grupos e das ideias que veiculam dentro de uma certa conjuntura ou movimento. Trata-se de chegar a uma representação de ordem cognitiva, sociológica e politicamente fundamentada, com possível controle ou retificação de suas distorções no decorrer da investigação (Thiollent, 2022, p. 60).

O processo metodológico segue a sequência: investigar, planejar, agir, refletir, avaliar e replanejar (Lorenzi, 2021).

Dessa forma, foi possível adotar uma compreensão profunda dos fenômenos sociais, o que se reflete no trabalho desenvolvido pelos docentes que participaram do curso, que buscaram estratégias pedagógicas personalizadas para os alunos com deficiência, respeitando seus limites e enaltecendo suas potencialidades.

Considerações finais

A avaliação no contexto escolar desempenha um papel central e de grande importância nas práticas pedagógicas, sendo frequentemente um dos principais focos de atenção dos educadores. Ela está, muitas vezes, relacionada a um objetivo essencial: avaliar o desempenho do aluno, servindo como um indicador de seu aprendizado, com o propósito de medir e comparar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo educacional. No entanto, embora o “avaliar” se concentre na análise do desempenho do aluno em relação à conteúdo específicos, sua verdadeira função vai muito além da simples

quantificação dos resultados. A avaliação deve ser vista como uma ferramenta pedagógica que, além de medir, também orienta, potencializa e transforma o processo de ensino-aprendizagem.

Assim como defendido por Luckesi (2011), para que a avaliação seja viável e significativa, o primeiro passo é desenvolver e implementar uma ação bem planejada, pois, sem isso, a avaliação não pode ser adequadamente dimensionada nem executada. Seu verdadeiro propósito, voltado para a ação, é fornecer o suporte necessário para alcançar efetivamente os resultados almejados.

Porém, a avaliação, muitas vezes, assume uma posição controversa dentro do contexto educacional, apresentando-se como um dilema para as escolas que se propõem a ser inclusivas. Ao mesmo tempo em que a avaliação é tida como uma ferramenta essencial para mensurar os avanços acadêmicos, ela também se revela um desafio, especialmente no contexto da educação inclusiva, em que se busca atender à diversidade de alunos com diferentes realidades e necessidades.

Apesar do que possa parecer uma prática neutra e uma atividade cotidiana no processo educacional, a avaliação vai muito além disso. Sua influência se estende por todo o processo de escolarização dos alunos, afetando diretamente as práticas pedagógicas, as decisões dos professores, os métodos de ensino e até mesmo a maneira como os alunos se veem e se percebem dentro do ambiente escolar. A forma como a avaliação é conduzida pode, em muitos casos, se tornar um fator de exclusão ou inclusão, dependendo de como são consideradas as necessidades específicas dos estudantes.

O que importa avaliar é o resultado da ação, e esta deve estar definida nessas instâncias. Nesse contexto, os instrumentos necessitam ser elaborados, aplicados e corrigidos segundo especificações decorrentes dessas decisões prévias à ação. Elas definem os resultados almejados, e, então, a avaliação existe para informar se eles foram atingidos ou não e, com que qualidade. Se nossos instrumentos de coleta de dados não nos proporcionam isso, são insatisfatórios. (Luckesi, 2011, p. 295-296).

A realidade é que, apesar de as diretrizes educacionais atuais enfatizarem a educação para a diversidade, o sistema de ensino tradicional ainda foi majoritariamente organizado para atender a um perfil homogêneo de aluno. Esse modelo, ainda presente em muitas escolas, parte da premissa de que todos os estudantes devem aprender de forma similar, no mesmo ritmo e, conseqüentemente, demonstrar o aprendizado de maneira idêntica. Essa visão, que molda as práticas de ensino e avaliação, ignora a riqueza das diferenças individuais e desconsidera a subjetividade de cada aluno. Ela também representa um obstáculo significativo para a interação plena entre os estudantes e para o seu real desenvolvimento, tornando-se uma barreira que, muitas vezes, torna o processo educacional excludente.

Em contrapartida, uma verdadeira educação inclusiva não se limita a atender a um padrão homogêneo. Ela exige a implementação de propostas pedagógicas alternativas, capazes de transformar a escola em um ambiente acessível a todos os alunos, levando em consideração suas particularidades, ritmos de aprendizagem e diferentes formas de entender o mundo. Criar um ambiente escolar que favoreça a inclusão de todos os estudantes não é uma tarefa simples. Ela envolve uma mudança profunda na forma como se pensa e se organiza a educação, exigindo o abandono de práticas excludentes e a adoção de estratégias que permitam a plena participação de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência.

É fundamental reconhecer que o processo de transformação das práticas pedagógicas é um enorme desafio, porém, não podemos continuar negligenciando a realidade de que, se as práticas de ensino não forem repensadas, continuaremos a promover a exclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, que não encontrarão no ambiente escolar as condições necessárias para seu desenvolvimento pleno. O sistema educacional tradicional, com sua ênfase no ensino homogêneo e na avaliação quantitativa, não contempla as necessidades dos alunos com deficiência. Essa exclusão, seja explícita ou implícita, perpetua

a ideia de que apenas um tipo de aluno é digno de ser incluído, enquanto outros são relegados a um status secundário.

O processo de avaliação, portanto, precisa ser ressignificado para todos os alunos, e de forma ainda mais relevante para aqueles que apresentam características específicas, como os alunos com deficiência. A avaliação não deve se limitar a um processo de julgamento ou classificação, que subjuga os alunos em categorias de sucesso ou fracasso. Ela deve ser compreendida como uma ferramenta pedagógica que visa apoiar o desenvolvimento do aluno, identificando suas potencialidades, suas dificuldades e proporcionando um espaço de aprendizagem onde cada estudante possa atingir seu potencial máximo.

Avaliar considerando a diversidade presente na escola inclusiva é mais do que apenas um desafio técnico: é, sobretudo, um compromisso político. Implica reconhecer que a educação não pode ser um processo que favoreça apenas um tipo de aluno, mas sim um processo que leve em conta as especificidades de cada estudante. A avaliação deve ser encarada como um instrumento que reflete uma concepção de educação inclusiva, que valoriza os princípios de equidade, justiça e respeito à diversidade. Nesse sentido, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) surge como uma proposta inovadora e essencial para a criação de processos avaliativos que considerem as necessidades individuais de cada aluno.

O PAA propõe a implementação de práticas avaliativas acessíveis, adaptadas às demandas de cada estudante, proporcionando uma avaliação mais precisa e mais fiel ao seu estágio real de desenvolvimento acadêmico. Isso não só favorece a inclusão do aluno, mas também oferece aos professores e educadores ferramentas mais eficazes para ajustar suas práticas pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos. Ao proporcionar a acessibilidade na avaliação, o PAA facilita a compreensão do desempenho acadêmico do aluno, permitindo um direcionamento mais adequado das ações pedagógicas e um

planejamento que realmente se alinhe aos objetivos de aprendizagem de cada estudante.

Ao refletir sobre a importância da acessibilidade na avaliação, podemos perceber que a prática inclusiva na escola vai muito além da simples adaptação de materiais ou do uso de tecnologias assistivas. Ela envolve uma mudança profunda na forma como os professores pensam e organizam o processo avaliativo. A inclusão, portanto, não é um processo isolado, mas sim uma estratégia pedagógica integrada que exige o comprometimento de toda a escola e de todos os educadores com a ideia de que a diversidade não é um obstáculo, mas uma riqueza que deve ser respeitada e valorizada.

O impacto de uma avaliação acessível é significativo, não apenas para o processo de aprendizagem, mas também para o próprio desenvolvimento do aluno como um ser único e capaz de contribuir para a construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo. Quando os alunos conseguem demonstrar suas competências e habilidades de forma genuína, sem a imposição de modelos rígidos e homogêneos, eles se sentem mais engajados e motivados a aprender. O respeito à diversidade, portanto, se reflete na valorização da singularidade de cada aluno, proporcionando um ambiente escolar mais inclusivo e mais capaz de reconhecer e desenvolver as potencialidades de todos os seus estudantes.

Nesse sentido, a inclusão não é apenas uma questão de atender às necessidades especiais de alguns alunos, mas de transformar a escola em um espaço verdadeiramente acessível para todos. A adoção do PAA e de outras práticas pedagógicas inclusivas é, portanto, um passo fundamental na construção de uma educação mais justa e equitativa, que respeite a diversidade e valorize o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas especificidades. O desafio da educação inclusiva é grande, mas, ao transformar as práticas pedagógicas e a avaliação, podemos contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva, mais justa e mais humana.

Ao adotar práticas avaliativas que considerem as especificidades de cada aluno, o PAA contribui para a criação de um ambiente educacional mais acessível e mais adequado às necessidades de todos os estudantes. A verdadeira inclusão só é possível quando a avaliação e as práticas pedagógicas são repensadas e transformadas, garantindo que todos os alunos possam demonstrar suas competências e habilidades, superando barreiras e desafios.

Essa abordagem reflete um compromisso profundo com a educação inclusiva e com a construção de uma escola que realmente atenda à diversidade de seus alunos. Assim, espera-se que as práticas docentes se tornem mais reflexivas e instrumentadas, permitindo aos professores não apenas ensinar, mas também aprender com a diversidade de seus alunos, reconhecendo e valorizando cada um em sua singularidade.

Referências

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BISSACOTTI, C.; PAVÃO, S. M. O. Ensino Colaborativo: o impacto das relações interpessoais na dinâmica pedagógica. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (orgs.). *Práticas de ensino colaborativo para alunos com deficiência, surdez e autismo*. 1 ed. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2024. 1 e-book: il. Disponível em: <https://www.ufsm.br/editoras/facos/praticas-de-ensino-colaborativo-para-alunos-com-deficiencia-surdez-e-autismo>. Acesso em: 24 jan. 2025.

DALBEN, A. I. L. de F. *Conselhos de classe e avaliação*. Campinas, S.P: Papirus, 2004.

DAMIANI, M. F.. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, n. 31, p. 213–230, 2008.

ESTEF, Suzanli. *Protocolo de Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)*. Rio de Janeiro, 2023.

ESTEF, S.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA: primeiros passos*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/747117>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24, n. spe, pp. 9-20, 2018.

LORENZI, G. M. A. C. Pesquisa-ação: pesquisar, refletir, agir e transformar [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2021.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. *O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso*. 2017. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, C. A. A. C.; REDIG, A. G. *Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado – PEI para o alfabetramento: primeiros passos*. Ponta Grossa, PR: Atena, 2024.

Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/748388>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. M. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*. v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poíesis Pedagógica*, v.12, n.1, p. 7-26, Goiás, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/31204/16802/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira?. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i1.9357. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 14 jan. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise (Org.) et al. *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. 104 p. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação). ISBN 978-65-88977-31-6.

SANTOS, M. R.; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, UniFil, ano 1, n. 01, ago./dez. 2007.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E.. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 4, p. 733–768, out. 2020.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, 2003.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação [livro eletrônico]*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

Acessibilidade na avaliação em uma perspectiva inclusiva: recursos para a alfabetização matemática

Neuzilene Burock¹

Cleisson Rodrigo da Rocha²

Introdução

A inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional é um princípio fundamental que visa garantir oportunidades equitativas para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. No entanto, a promoção da inclusão não se limita apenas à presença física nas salas de aula; ela abrange também aspectos como o acesso ao currículo, participação efetiva e avaliação justa e acessível. Nesse sentido, compreende-se que não há como promover todos esses aspectos e aprendizagens significativas de todos os alunos no espaço escolar, sem que haja flexibilização do processo ensino-aprendizagem. E, conseqüentemente, no processo avaliativo do desempenho escolar, principalmente para alunos que apresentam deficiências³ e/ou

¹ Doutoranda em Educação (PROPED - UERJ). Mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – PROPED-UERJ. Graduada em Pedagogia pela UERJ. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial (UCAM). E-mail: burockpesquisauerj@gmail.com

² Mestrando em Educação pelo ProPEd/UERJ. Pedagogo no Centro de Referência em Educação Inclusiva (CREI Sesc Senac). Especialista em Educação Especial e Inovação Tecnológica (UFRRJ/CECIERJ). E-mail: cleissonrodrigo.rocha15@gmail.com

³ De acordo com o Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

necessidades educacionais especiais⁴ (NEE). Para a consolidação desse paradigma, entretanto, é preciso reconhecer que cada aluno aprende de forma e ritmo próprio (Morin, 2011).

Oliveira, Valentim e Silva (2013) sinalizam que embora tenhamos superado, no cenário educacional, concepções limitadoras e disciplinadoras acerca de metodologias e didáticas de ensino, com enfoque no controle da aprendizagem do aluno, ainda nos restam dúvidas sobre qual a melhor forma para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que é preciso avaliar, no entanto, como assegurar que sejam avaliados e apreendidos toda a completude do ato de aprender? Pensando nessa perspectiva, aponta-se que, para dar conta da complexidade que envolve esse processo e abarcar a diversidade que existe na sala de aula, a avaliação necessita ser voltada para a perspectiva inclusiva, enfatizando a necessidade de práticas que considerem as necessidades e valorizem as potencialidades de todos os alunos. Isso implica a eliminação de barreiras físicas, sensoriais, cognitivas e tecnológicas que possam impedir a participação equitativa dos sujeitos.

A avaliação do desempenho escolar, conforme concepções educacionais tradicionalistas, traduz-se enquanto sinônimo de medição de conhecimento. Sob essa ótica limitante, a avaliação estaria desvinculada do processo de ensino e aprendizado do educando, compreendendo momentos estanques na educação (Estef, 2019). A avaliação escolar da “escola velha”, ou aquela que sempre existiu e ainda vigora no cenário educacional, tradicionalmente apresenta-se em forma de prova (bimestral, semestral, etc.), sob forma de questões específicas e engessadas, enfatizando que o aluno mostre o que aprendeu durante determinado período de tempo, para que lhe seja atribuído um

⁴ O conceito de necessidades educacionais especiais (NEE) refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem NEE em algum ponto durante a sua escolarização (Unesco, 1994).

valor, uma nota. Oliveira, Valentim e Silva (2013, p. 33) enfatizam que “É preciso superar a visão tradicional de mensuração quantitativa e a visão comparativa e classificatória, baseada na nota ou em um único conceito para expressar a aprendizagem do aluno”. Esta é, por essência, imprecisa, pois desconsidera tudo o que foi assimilado pelo estudante até o momento em que é aplicada.

Sob o paradigma da Educação Inclusiva, nos é apresentada uma virada de chave acerca das concepções de avaliação do desempenho escolar, principalmente tratando-se de alunos com necessidades educacionais específicas. Avaliação, como nos elucida Estef (2019), visa integrar todo o processo de construção de conhecimento, ocorrendo de maneira consecutiva, para que se observe o real desenvolvimento educacional do aluno. A avaliação processual é aquela que contempla em seu horizonte a construção do conhecimento e a promoção da escolarização.

Para que uma avaliação na perspectiva inclusiva ocorra, no entanto, é preciso que as potencialidades e especificidades do aluno sejam evidenciadas, e com base nelas, realize-se o planejamento. É em meio a essa lógica que se apresenta o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) (Estef, 2023). Este protocolo busca elencar informações cruciais para que se possa realizar o processo avaliativo do aluno, tais como, os objetivos a serem alcançados, a equipe envolvida, os conhecimentos trazidos pelo educando, assim como seus interesses e desejos, e os tipos de intervenções necessárias para que possam realizar as atividades propostas de forma acessível.

O PAA direciona a ação pedagógica para o desenvolvimento de uma avaliação dinâmica, estimulando uma relação interpessoal entre professor e aluno, através do olhar atento às questões envolvidas no processo avaliativo. Valoriza, assim, o processo de ensino e aprendizagem na busca por conhecer as estratégias de aprendizagem dos alunos, suas potencialidades, limitações e interesses. Permite ao professor adotar uma postura reflexiva a respeito das ações educacionais e direcionamento das decisões, visando uma avaliação qualitativa da aprendizagem. É nesse

sentido que a avaliação deve assumir seu aspecto de acessibilidade, através da sistematização do planejamento do processo avaliativo, considerando a diversidade, a participação efetiva do aluno e o acompanhamento e análise de todo o seu percurso formativo.

O planejamento de todo o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial⁵ necessita estar organizado através do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um documento que oportuniza o desenvolvimento de um trabalho individualizado e atendimento às necessidades individuais desses alunos. Tannús-Valadão (2013, p. 55) enfatiza que o PEI é “[...] um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno”. Permite assim, definir as metas e objetivos de aprendizagem, possibilitando traçar caminhos através da elaboração de um plano centrado no aluno. A avaliação permeia toda a aplicação do PEI, sendo considerada norteadora de todo o processo. Para isso, faz-se necessário que o PAA esteja vinculado e seja parte integrante do PEI do aluno para que se possa sistematizar o acompanhamento e registro dos avanços, progressos e dificuldades encontradas pelo sujeito ao longo desse processo.

Formação docente: um olhar para os desafios da prática avaliativa

Empreender práticas avaliativas coerentes com as demandas apresentadas por cada sujeito, respeitando a individualidade, implica reflexões sobre as diferentes dimensões que envolvem o processo avaliativo e toda sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, para que seja possível alcançar os objetivos traçados. Nessa concepção, torna-se essencial empreender aos

⁵ De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), são considerados público-alvo da Educação Especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (atualmente o termo utilizado é Transtorno do Espectro Autista) e altas habilidades/superdotação.

profissionais da educação uma formação que busque atender às necessidades, demandas e desafios da atualidade, que possibilite ao profissional mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com ação e reflexão teórico-prática. Sant'Ana (2005) destaca que, a ausência de formação especializada constitui um agravante na implantação das políticas de educação inclusiva, entendendo que os profissionais de educação precisam estar instrumentalizados para atender as necessidades apresentadas pelos alunos. Isso implica em um processo contínuo de promoção de reflexão sobre a sua prática, permitindo que o docente seja protagonista de seu processo formativo.

Ao analisarmos a formação de professores no contexto brasileiro, percebemos uma evidente lacuna no que diz respeito às práticas pedagógicas pensadas para estudantes com deficiência. Em meio a um complexo cenário, é comum observarmos o enorme vão entre a atuação de professores de Educação Especial e os de ensino comum, em suas respectivas áreas. Dessa forma, a educação passa a ser setORIZADA, prejudicando não somente a prática docente, mas também o aprendizado daqueles que especialmente necessitam da personalização do ensino.

Como proposta para um caminho contrário ao atual contexto docente, apresenta-se a urgência de uma reestruturação na formação inicial e continuada de professores, a qual deve possibilitar todos esses profissionais a pensar sobre a pluralidade de seus alunos. Capellini e Mendes (2007) apontam a necessidade de uma capacitação sob o paradigma da diversidade, a qual permita que o educador promova práticas reflexivas acerca de sua atuação, viabilizando não somente um olhar mais atento a todos os seus alunos – dando enfoque aos processos de aprendizagem que possuem – mas também a coletivização de suas ações. As autoras enfatizam a colaboração entre profissionais de educação como um melhor meio para compreender os obstáculos educacionais, pois oportunizarão uma visão compartilhada acerca da diversidade. Desta forma, podemos entender o trabalho colaborativo como uma

estratégia não apenas exitosa, mas fundamental quando se trata da inclusão.

Diante do exposto, o presente estudo apresenta uma proposta de formação docente tendo como estratégia o trabalho colaborativo. Teve como foco a elaboração do PAA mediado por tecnologias com vistas a instrumentalizar profissionais da educação a um olhar reflexivo sobre as práticas avaliativas pedagógicas, compreendendo esse processo como uma ferramenta para acompanhamento dos avanços e aprendizagens dos alunos e, especialmente, os alunos com deficiências. A avaliação nesta perspectiva, permite observar os avanços e dificuldades apresentados pelos sujeitos, viabilizando tomadas de decisões e direcionamento das práticas pedagógicas.

O problema central desta pesquisa voltou-se para a pergunta: de que forma podemos colaborar para a elaboração de estratégias diferenciadas de avaliação do processo de aprendizagem de alunos com deficiências e NEE que permitam dar direcionamentos para práticas pedagógicas inclusivas?

A formação docente, composta por duas etapas, teve a primeira compreendida pela formação teórica oferecida aos profissionais da educação através de encontros remotos síncronos e atividades assíncronas. Essa etapa possibilitou que os cursistas pudessem aprofundar seus conhecimentos a respeito das temáticas abordadas com ênfase no planejamento de ações pedagógicas voltadas ao processo avaliativo dos alunos, de forma individualizada e personalizada através da elaboração do PAA. A segunda etapa da formação docente relacionou-se à parte prática do curso. Permitiu conhecer o sujeito da aplicação através de um trabalho colaborativo. Para o trabalho em questão, os cursistas foram organizados em grupos de cinco profissionais, contando com o acompanhamento de um professor orientador e um discente de apoio. O intuito do trabalho colaborativo é oferecer ao sujeito práticas pedagógicas individualizadas e personalizadas através do planejamento e aplicação do PAA.

Metodologia

O presente relato de experiências apresenta um caráter inovador e diferenciado relativo a uma proposta de formação docente, aliando teoria à prática sobre a temática referente a acessibilidade na avaliação do desempenho escolar na perspectiva da educação inclusiva. Daltro e Faria (2019, p. 229) ressaltam que o relato de experiência

[...] é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado e construiu seus direcionamentos de pesquisa ao longo de diferentes tempos. Isso posto, conjugará seu acervo associativo agindo processualmente, tanto em concomitância com o evento, como trazendo o produto processado pelas elaborações e em suas concatenações, e, finalmente, apresentará algumas das suas compreensões a respeito do vivido.

Buscou-se aliar o conhecimento produzido em pesquisas, a uma prática de ensino colaborativa com vistas à individualização dos processos avaliativos educativos, difundidos por meio de um curso de extensão. Partindo desta perspectiva, o estudo se insere no referencial das pesquisas qualitativas, que compreendem um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Essa metodologia permite determinar os procedimentos gerais de coleta e análise de dados e os sujeitos que participam da investigação. De acordo com Goldenberg (2011, p. 41) “Os dados da pesquisa qualitativa objetivam uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”. O desenvolvimento se deu pelo viés da Pesquisa-ação, que consiste na análise de um problema que faz parte de um cenário educativo específico. De acordo com Pletsch (2014, p. 11) uma característica da pesquisa-ação “[...] é a sua flexibilidade, que oferece condições para um diálogo permanente, agregando contribuições trazidas

por cada um dos sujeitos, permitindo a elaboração coletiva de soluções para os possíveis problemas enfrentados”. Nesse sentido, a característica principal desse exercício pedagógico é a relação entre a teoria e a prática que pretendem tornar a aprendizagem significativa, prazerosa e efetiva, adequando o processo pedagógico às necessidades e particularidades do sujeito, contribuindo para o desenvolvimento de profissionais/pesquisadores mais reflexivos.

Deste modo, Duek (2011) afirma que a formação continuada possibilita a reflexão e o compartilhamento de ideias, sentimentos e ações, o que contribui para a tomada de consciência mediante a problematização e o questionamento acerca da própria prática cotidiana. Esse exercício permite o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com foco nas potencialidades dos alunos, bem como um olhar para as dificuldades enfrentadas no cotidiano profissional e de como estas influenciam na tomada de decisões. Possibilita por meio de práticas colaborativas que os docentes realizem as conexões entre os saberes e as vivências sobre os contextos no qual estão inseridos e sua prática cotidiana, influenciando diretamente no atendimento às necessidades de seus discentes e à sua prática pedagógica.

A mediação tecnológica, por sua vez, desempenhou um papel de grande relevância, permitindo a interação e o acesso remoto de profissionais da educação em diferentes espaços e momentos, possibilitando flexibilização e acessibilidade, buscando atender à crescente demanda de formação continuada de profissionais da educação. Essa proposta visa aprimorar, pelo conjunto de ações entre a pesquisa e a extensão universitária, o desenvolvimento de estratégias que promovam um atendimento personalizado ao indivíduo, compreendendo o aluno como protagonista.

Seguindo os pressupostos do trabalho colaborativo, o planejamento do PAA levou em consideração a articulação de diferentes profissionais da educação, sendo elas duas professoras de sala regular, uma professora de Matemática e duas agentes de apoio à inclusão, todas com atuação em escolas distintas do

município de Nova Iguaçu. O planejamento ocorreu via encontros remotos pela plataforma do *Google Meet*, em que primeiramente foi elencado o aluno que protagonizou o planejamento de avaliação. Mediante votação, o discente escolhido foi um homem de 32 anos (para a pesquisa, recebeu o nome de Roberto⁶), com cegueira adquirida nos dois olhos, aluno da fase III da Educação de Jovens e Adultos⁷ (EJA) de sua escola. A escolha, conforme discutido pelas professoras, traduziu-se no desafio em elaborar práticas avaliativas para um adulto o qual expressara seu desejo em aprender conceitos relacionados à matemática.

A informação norteadora para o conteúdo curricular abordado foi trazida pela professora regular de Roberto, a qual além de integrar o grupo de planejamento, também trabalhava em formato de bidocência em sala de aula, juntamente a uma professora especialista. A docente, após conversa com o aluno, relatou sua expressiva autonomia, alocada num cenário em que, paralelamente aos estudos, ele era responsável pela saúde da própria mãe, o que ocasionou em sua retenção escolar em 2022, fato esse também atrelado a barreiras arquitetônicas no caminho até a escola. Além disso, também realizava processos burocráticos diretamente com seu banco. Em consonância às suas vivências, Roberto expressou o desejo de “aprender a contar”, ampliando ainda mais sua desenvoltura no que diz respeito às transações monetárias. A educadora verificou que, por conta própria, o aluno era capaz de contar até o número 59 e almejava expandir sua autonomia por meio do conhecimento matemático.

Considerando a necessidade de registro de todas as aplicações, para o acompanhamento e organização das ações, a orientadora do grupo elaborou fichas de registro para cada dia de aplicação,

⁶ Nome fictício.

⁷ EJA é uma modalidade da Educação Básica que permite ao estudante retomar e concluir os estudos. As instituições de ensino com oferta da modalidade EJA propiciam a conclusão em dois anos do Ensino Fundamental Fase II (6º ao 9º ano) para pessoas a partir de 15 anos, além do Ensino Médio em um ano e meio para pessoas a partir dos 18 anos.

contendo cinco itens: 1) conteúdos abordados na aplicação, 2) objetivo elencando para a aplicação, 3) descrição da atividade, 4) materiais utilizados e 5) observação e registro da aplicação. Cada cursista ficou responsável por um dos itens, preenchendo-o coletivamente por meio de um documento compartilhado. Dessa forma, o trabalho pôde contar com maior sistematização para que os objetivos propostos fossem sempre definidos a partir das necessidades do aluno. Além disso, após toda a aplicação, a professora que acompanhava Roberto realizava registros em fotos da avaliação, para posteriormente anexá-las às fichas. Dessa forma, para a análise das informações, os dados foram coletados por meio da análise das falas do estudante durante a aplicação das atividades, de seu desenvolvimento e participação, a análise das informações e observações registradas nas fichas de planejamento pela professora aplicadora, bem como através de seu acompanhamento e olhar atento, registrando-se os avanços percebidos para triangulação dos dados.

O intuito da proposta de formação docente foi permitir a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, com foco na elaboração e aplicação do PAA para educandos com deficiências e NEE. Esse enfoque, contribui para o processo de inclusão destes estudantes, corroborando com o que afirmam Mascaro e Redig (2021, p. 72) ao enfatizarem que “Para que esses estudantes estejam incluídos no espaço escolar é preciso buscar dentro das mudanças necessárias, aquelas que permitam o acesso, a participação e a construção de conhecimentos”.

Resultados e discussão

A proposta de acessibilidade na avaliação incide em contemplar o processo de planejamento da avaliação na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, o PAA demonstra uma possibilidade de sistematização das ações, garantindo a eficácia da análise dos resultados. Esse exercício considera as especificidades do educando, instrumentalizando o professor para a busca de

estratégias personalizadas e efetivação da participação do sujeito no processo com vistas a uma aprendizagem significativa e direcionamento das ações pedagógicas.

O trabalho em questão, parte da etapa prática da formação docente, iniciou-se a partir do estudo de caso para escolha do sujeito da aplicação. Tal escolha se deu por apresentar um longo percurso escolar, mas ainda demonstrando grandes dificuldades no processo de construção da alfabetização, da aprendizagem de conceitos matemáticos, além de limitações e necessidades de adaptações pedagógicas por conta de sua deficiência. Após a definição desse educando, iniciou-se a etapa de planejamento que contou com a análise do PEI do aluno, observação dos objetivos traçados e suas perspectivas de aprendizagens elencadas no referido documento. Para essa análise, foram realizados, pela equipe, encontros síncronos, coleta dos registros das informações dos profissionais que acompanham o aluno na unidade escolar e informações enviadas pela professora da turma regular do aluno e da professora instrutora de Braille. Todas as informações levantadas serviram para auxiliar na sondagem dos conhecimentos prévios, levantamento das suas habilidades e dificuldades, conhecer suas expectativas, anseios, realidade, parte de sua história, seus gostos, necessidades de aprendizagens e habilidades ainda não desenvolvidas ou consolidadas.

Após conhecermos o aluno, realizarmos o levantamento de suas informações iniciais junto aos profissionais que o acompanham e análise do PEI, empreendemos o preenchimento do PAA. Como relatado acima, o eixo norteador do desenvolvimento do trabalho foram as necessidades de aprendizagens elencadas pelo próprio sujeito, que participou diretamente da elaboração dos objetivos do PAA, conforme demonstrado na Figura 1:

Figura 1: Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO - PAA	
1. Identificação do Estudante	
Nome: Roberto (nome fictício)	
Idade: 32 anos	
Ano de escolaridade: III Fase - EJA	
Atendimento Educacional Especializado (X) SIM () Não	
() Sala de recurso () Agente de apoio à inclusão (X) Bidocência	
(X) Outros: Braille e Soroban no contraturno.	
2. Equipe Pedagógica da unidade escolar	
Professora regente; Professora Especialista em Braille e Soroban; Bidocente.	
3. Objetivos para avaliação	
- Memorizar e estabelecer a sistematização e a estruturação do sistema de numeração, através da experimentação tátil. - Desenvolver os conceitos de: unidade, dezena e centena. - Oportunizar que o aluno perceba que é possível construir uma sequência a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida (forma crescente ou decrescente). - Identificar quais os números que são antecessores e sucessores de um numeral proposto	
4. Conhecimento:	
4.1 - Estudante O aluno é muito interessado e disposto a aprender. Tem 32 anos e é cego. Muito comunicativo e atento a tudo e a todos. Gosta de aprender de tudo um pouco, porém verbalizou que gostaria de aprender a contar. Resiste a aprendizagem do Braille recorrendo sempre que tem oportunidade a escrita do alfabeto em "tinta". Nos espaços educacionais que frequenta, lhe apresentaram as duas formas de escrita e por isso, inclusive, assina seu nome com letra cursiva. Neste mesmo espaço tem feito aula de canto. Disse que quer tirar a identidade e escrever seu nome ao invés de colocar a digital somente.	
4.2 – Múltiplas formas de representar (expressar) os conteúdos Será apresentado o Material Dourado para o aluno. Esse material é de suma importância para motivar e construir a noção de quantidade (dezenas, centenas e contagem até 100). Por meio do tato o aluno será estimulado a formar esses conceitos matemáticos, visto que o material dourado é uma das ferramentas de ensino que auxilia o educando cego no progresso de aquisição de conhecimento.	
5. Planificação (Colaboração – Interdisciplinaridade)	

O planejamento será realizado de forma específica, que estimule e ao mesmo tempo incentive o aluno a interagir e participar, no intuito de desenvolver conhecimentos e aprendizagens, levando em conta seus interesses e necessidades de aprendizagens. Para isso serão utilizados materiais manipuláveis a adaptações, permitindo acessibilidade para o acesso ao conteúdo, através de recursos táteis e materiais adaptados.

6. Intervenção

6.1 - Preliminar:

É muito atencioso, interessado e comunicativo. Realiza as atividades oralmente e quando é possível manuseia materiais táteis para compreender melhor os conteúdos.

Necessidade de aprender o alfabeto, ser alfabetizado de fato e conceitos matemáticos como relação numeral-quantidade, conceitos de adição e subtração, além da construção do conceito de unidades e dezenas.

6.2- Compreensiva:

Ao aluno será apresentado o material dourado, para que conheça sua história e função. Em seguida, o mesmo será informado sobre a relação entre as peças do material e que cada peça abrange a ordem anterior e daí por diante. Como proposta seguinte formaremos diferentes números até as centenas para finalizarmos com a execução das quatro operações, buscando explorar as potencialidades da Tecnologia Assistiva (TA) no ensino de conceitos matemáticos no processo de implementação de tecnologias como recurso pedagógico.

6.3 - Transicional:

O aluno se mostrou bem receptivo às atividades propostas, às vezes, tinha dificuldade, mas superou com atenção e dedicação. As estratégias adotadas foram próprias para a sua evolução cognitiva.

Sempre muito interessado nas atividades propostas, o aluno mesmo com dificuldades, teve um ótimo aproveitamento do conteúdo oferecido.

7. Observações / apontamentos

Percebemos que ele apresentou dificuldades em memorizar as dezenas de forma crescente. Como possibilidade de aplicações futuras, sugerimos o uso de material em áudio (uma música sobre dezenas) e articulação com interações com símbolos e números em Braille, além de representações de quantidades numéricas, utilizando materiais táteis adaptados e diversificados para que contribuam para a consolidação de conceitos matemáticos.

ESTEF, 2023

Fonte: Formulário elaborado na pesquisa “Acessibilidade na avaliação”
(Estef, 2023)

A sistematização da proposta de avaliação contou com elaboração dos objetivos para o desenvolvimento do trabalho,

priorização dos conteúdos e metas, registro das informações sobre o aluno e direcionamento das ações. A etapa seguinte englobou o planejamento para elaboração das atividades que seriam aplicadas. Para tal, realizou-se o preenchimento das Fichas de planejamento, as quais contém os dados informativos dos participantes, data e horário das aplicações; os conteúdos abordados; objetivos a serem alcançados; apresentação da atividade e quais recursos serão utilizados, além de uma breve descrição de como será realizada a atividade, bem como um campo destinado às fotos e registros das aplicações. Para cada encontro/atendimento com o sujeito, é realizado o preenchimento de uma ficha de planejamento. Ao final de cada aplicação é realizada uma avaliação qualitativa, sendo observado o desenvolvimento do estudante em relação a cada conteúdo trabalhado, visando o alcance dos objetivos elencados para a referente atividade.

Figura 1: Exemplo da Ficha de Planejamento preenchida.

Registro de Planejamento e aplicação PAA	
2ª aplicação Data: 11/10	
Equipe:	
1. Conteúdos abordados	A dezena e seus desdobramentos: ● Ordens crescente e decrescente; ● Quantas unidades há em cada dezena; ● Números com dezenas e unidades.
2. Objetivo (s)	Compreender o conceito sequência das dezenas. -Aprender a contar de 10 em 10 até o número 100. - Representar as quantidades por meio do manuseio das barrinhas numa escala de 10 em 10. - Identificar na sequência numérica a ordem crescente e decrescente.
3. Descrição da atividade	Retomar o conceito/contagem das unidades; Praticar a contagem das dezenas com unidades e somente com dezenas; Formar números com dezenas e unidades.
4. Materiais utilizados	Material dourado.
5. Observação e registro reflexivo da	Para iniciar a aula fizemos a contagem das unidades. Destacamos que a cada dez unidades substituímos por uma dezena, desta feita, uma barrinha.

aplicação/ Análise qualitativa	Em seguida, contamos as dezenas nas ordens crescente e decrescente. O aluno apresentou dificuldades nas sextas e sétimas dezenas o que exigiu uma retomada das unidades. Ao final o aluno foi convidado a separar algumas dezenas específicas. Concluiu realizando com autonomia a organização em dezenas e identificação dos valores.
Registros do encontro (fotos):  	

Fonte: Elaborado pelos autores.

O recurso elencado pela equipe como suporte de acessibilidade para implementação das atividades, foi o material dourado⁸. Esse material, por ser manipulável, funciona como mediador visual na aprendizagem matemática. Roberto, que apresenta ausência total de visão, relatou que não tinha conhecimento do material e que o mesmo nunca o tinha sido apresentado. Sganzerla e Geller (2023) salientam que a alfabetização matemática para estudantes com deficiência visual necessita de adaptação de materiais e uso de Tecnologia Assistiva⁹

⁸ O Material Dourado foi desenvolvido por Montessori pela médica e educadora italiana Maria Montessori, para associar o sistema de numeração decimal a um material manuseável. A ideia do material é tornar concreta a representação das unidades, dezenas, centenas e unidades de milhar, assim como a transformação entre essas unidades, é constituído por: cubinhos de madeira que representam as unidades, barras de 10 unidades que representam as dezenas, placas de 100 unidades que representam as centenas e um cubo de 1000 unidades que representa a unidade de milhar. Em síntese, o cubo é formado por 10 placas, a placa é formada por 10 barras e a barra é formada por 10 cubinhos, o que reproduz a lógica formativa do sistema de numeração indo-arábico.

⁹ Tecnologia Assistiva é um conjunto de recursos e serviços criados com o intuito de promover mais acessibilidade e autonomia para as pessoas com deficiência.

(TA) e o material dourado, em especial, é um grande aliado. As autoras (2023, p. 3) afirmam que as pessoas cegas

[...] precisam ser estimuladas por meio de outros sentidos, como o tato, a audição e o olfato, já que a restrição da visão limita o uso de recursos visuais. Isso torna necessária a adaptação dos materiais essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes.

Nesse sentido, para realização das atividades, inicialmente foi necessário apresentar o material para que ele se familiarizasse. Para isso, realizou a manipulação e exploração livre, para que pudesse perceber a forma, a constituição e os tipos de peças que compõem o material. Em seguida, iniciou-se a apresentação de conceitos como identificação das unidades, dezenas e centenas compostas pelos quadrados de madeira. Praticou a contagem e associação das quantidades com os numerais correspondentes. Ao longo das aplicações das atividades foram utilizadas perguntas norteadoras como: Com quantos cubos formamos uma dezena? Com quantas dezenas formamos uma centena? Ou ainda, com quantas unidades formamos uma centena? Foi discutido também a respeito de valor relativo e valor absoluto de um algarismo, além da organização do sistema decimal em classes e ordens. Após se familiarizar com as partes do material, foi apresentado o conceito de adição utilizando o material. Tal processo permitiu um olhar sobre os avanços e a indispensabilidade de reajustes e replanejamento das práticas, no sentido de corresponder às necessidades apresentadas pelo sujeito, atendendo ao princípio de flexibilização das ações (Estef, 2021, p.121)

Após a implementação do PAA, que teve sua aplicação realizada em quatro encontros, realizou-se a análise dos dados. A partir da triangulação das informações registradas e especialmente, os relatos apresentados por Roberto, foi possível identificar avanços em relação ao seu processo de aprendizagem referentes aos objetivos traçados. Esses progressos se deram nas habilidades acadêmicas, voltadas para a aprendizagem de conceitos matemáticos iniciais. O fato de os conceitos e conteúdos serem apresentados em modo tátil, possibilitou um enriquecimento em

relação à abstração dos valores, o que impulsionou a criação de estratégias de contagem, incentivou a criação de seus próprios métodos de resolver problemas com materiais concretos, a associação do conceito de dezenas e avanços em relação aos conceitos que envolvem a adição de valores. O uso do material dourado, por suas características de manipulação e possibilidades de uso, despertou a curiosidade do estudante, o que impulsionou a busca de conhecimento e desenvolvimento da autonomia e independência para a realização das atividades propostas. Esses avanços foram possíveis por meio do planejamento sistemático das ações empreendidas através do PAA.

Ressalta-se que as atividades contemplaram situações reais, baseadas no interesse do sujeito e focadas no desenvolvimento de habilidades de alfabetização matemática, contribuindo para sua aprendizagem. Essas atividades buscaram atender às suas necessidades e singularidades, enfatizando a importância do trabalho colaborativo entre todos os atores envolvidos no processo de escolarização do aluno com deficiência. Além disso, o planejamento sistematizado torna-se essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas.

Considerações finais

A avaliação desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional. Práticas avaliativas acessíveis e inclusivas são essenciais para garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de demonstrar seu conhecimento e habilidades. Investir na acessibilidade da avaliação não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma medida essencial para construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A promoção da avaliação inclusiva traz benefícios significativos para todos os alunos e para o ambiente educacional como um todo. Ao reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades e experiências dos alunos, as práticas avaliativas

inclusivas contribuem para o desenvolvimento de um clima escolar mais inclusivo e acolhedor. Compreendemos que cada estudante é único e aprende, portanto, de maneira diferente. Desta forma, o PAA tem como objetivo registrar esse caráter individual, para que, usando estratégias adequadas, ele possa desenvolver aprendizagens significativas.

Por meio da aplicação das atividades sistematizadas foi possível acompanhar o desenvolvimento e aprendizagens de conceitos pelo sujeito, como o reconhecimento e entendimento das unidades, dezenas e centenas. As atividades buscaram explorar a abstração interligada ao sistema contábil com o uso do material dourado, pois, compreende-se que “[...] a restrição de visão exige que materiais e equipamentos sejam adaptados, salientando os sentidos remanescentes, como o tato e a audição” (Sganzerla; Gellerp, 2023, p. 17). Os resultados sugerem que a utilização de Tecnologia Assistiva foi importante para a aquisição de conhecimentos matemáticos por parte do estudante participante da pesquisa. Cabe salientar que um dos principais desafios da educação na perspectiva inclusiva é desenvolver formas de promover aprendizagens significativas. Assim, é imprescindível destacar que o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) considera as necessidades, conhecimentos prévios, potencialidades e habilidades dos estudantes, compreendendo-se a importância de se buscar estratégias e recursos didáticos acessíveis para apoiar o processo de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências ou NEE, permitindo acessibilizar o processo de avaliação dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades, através do acompanhamento de seu desenvolvimento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educ ESPECIAL.pdf> . Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. *Lei 13.146, de 6 de jul. de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CAPELLINI, Vera Lúcia; MENDES, Enicéia. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare Revista de Educação*, vol. 2, nº 4, jul/dez, 2007, p. 113-128. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>>. Acesso em: 16 mar. 2024.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. *Estudos e pesquisas em psicologia*. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223 - 237, 2019. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DUEK, Viviane Preichardt. *Educação Inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores*. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14342>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

ESTEF, Suzanli. *Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada*. 2021. 134f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, ProPEd. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ESTEF, Suzanli. *Protocolo de Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)*. Rio de Janeiro, 2023.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; SILVA, Luis Henrique. *Avaliação pedagógica: foco na deficiência intelectual numa perspectiva inclusiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília: Oficina Universitária, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. *Poíesis Pedagógica*, v.12, n.1, p. 7-26, Goiás, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/31204/16802>>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em estudo*, Marília, v.10, n.2, p.227-234, 2005. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjlMmTfFrGw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SGANZERLA, Maria Adelina Raupp; GELLER, Marlise. Material Dourado na Educação Matemática Relatos com estudantes cegos e/ou baixa visão. *Revista Estudos sobre educação matemática e deficiência visual* - parte II. v. 29 n. 67. Instituto Benjamin Constant.

Rio de Janeiro: 2023. Disponível em: <<https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/943>>. Acesso em: 04 mai. 2024.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. *Inclusão escolar e o Planejamento Educacional Individualizado*: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2013.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2024.

Sobre as organizadoras

Suzanli Estef

Doutora e Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2013). Professora Adjunta da Faculdade de Educação UERJ - no departamento Educação Inclusiva e Continuada, onde também atua como coordenadora da área de Educação Especial. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd / UERJ e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva de Rede Nacional, pela Universidade do Estado de Maringá. Professora no programa de Pós-Graduação da UNISUAM. Coordenadora do grupo de pesquisa: Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação - LUPAA, pelo PROPEd/UERJ. Coordenadora do curso de extensão (UERJ e consórcio CEDERJ) ASPEI - Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva. Integrante do grupo de pesquisa Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais, no PROPEd-UERJ.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5103676278019238>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3354-6598>

E-mail: profsuzanli@gmail.com

Cristina Angélica A. de C. Mascaro

Professora Adjunta da UERJ, Sub-chefe do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada (DEIC) - Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ- ProPEd/UERJ. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/ UEM. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UERJ.

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes e em Gestão Pedagógica: Orientação e Supervisão Educacional pela Universidade Veiga de Almeida. Coordenadora de Monografias do CEDERJ no curso de Pedagogia/UERJ. Pesquisadora JCNE FAPERJ/Procientista UERJ. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Letramento na Educação Especial: processos cognitivos e psicossociais/CNPQ. Integrante do Grupo de Pesquisa "Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais", vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. Atuou como Professora de Educação Especial e Coordenadora da Divisão de Inclusão da Fundação de Apoio à Escola Técnica FAETEC
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2487098320161463>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5399-6898>
E-mail: cristinaangelicamascaro@gmail.com

Taili Cristini Rosa

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ) e graduanda em Matemática pela mesma universidade. Graduanda em Pedagogia e graduada em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Vice-coordenadora do curso de extensão “Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva” e pesquisadora no Laboratório de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação – LUPAA (ProPEd/UERJ).
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2862318137062607>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5756-0321>
E-mail: tailirosa.paa@gmail.com

Apresentamos esta obra que nasce do desejo de documentar, compartilhar e ampliar os saberes construídos no contexto do curso de formação continuada “Acessibilidade para Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva”, com foco no Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA). Esse livro integra a coletânea *Formação Docente: desenhos formativos nos pressupostos da Educação Inclusiva* e se apresenta como espaço formativo e inspirador para todos aqueles comprometidos com a acessibilidade nas práticas de avaliação do desempenho escolar.

