

O PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO (PAA) COMO RECURSO NO ALFALETRAMENTO MATEMÁTICO PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA (TEA)

Taili Cristini Rosa ¹
Suzanli Estef ²

RESUMO

A educação inclusiva e os contextos de acessibilidade, estão, hoje, ainda mais proeminentes nos cenários educacionais, perpassando de igual modo as legislações e as aplicações de práticas especializadas, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Uma educação equitativa requer não apenas um novo currículo, mas a implementação de práticas que contemplem as especificidades dos estudantes. Refletindo sobre a estrutura estudantil, tem-se que por mais acessíveis que sejam os espaços, se as barreiras segregacionistas não forem suprimidas, estes se tornam, decerto, ambientes excludentes de oportunidades para o desenvolvimento pleno. Por fim, enfocando no resultado dos objetivos do ensino, se a avaliação não for, por sua vez, inclusiva e emancipadora, de nada valerá o saber, pois jamais haverá encorajamento e desafio para superar atravessamentos. Assim, este ensaio visa transpor uma reflexão de um programa de formação continuada sobre a aplicação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA como instrumento para a construção de um modelo avaliativo no contexto escolar, sendo dinâmico e contínuo, importante para pensar que os processos de ensino e aprendizagem estão ligados aos processos avaliativos e desenvolvimento dos saberes, por meio de uma abordagem qualitativa, em todas as etapas previstas no estudo, no formato híbrido. O propósito foi ofertar uma formação além da descrição de atividades avaliativas, permitindo ao docente personalizar a prática personalizada conforme as especificidades dos alunos. Ainda, almejou-se colaborar com a sistematização de ações dialógicas para apoiar a avaliação de alunos da Educação Especial. Constatou-se, ao seguir o PAA, que o instrumento cumpriu com sua finalidade, pois as docentes se apropriaram das potencialidades e entraves educacionais do aluno, direcionando-os para estratégias assertivas e escolhas de recursos adequados que promovessem a participação e aprendizagem do discente, oportunizando, assim, uma avaliação justa e, de fato, inclusiva.

Palavras-chave: Acessibilidade, Avaliação, Inclusão, Planejamento de Acessibilidade na Avaliação.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, impulsionadas pela disseminação das políticas de inclusão escolar, observa-se o ingresso cada vez maior de estudantes que, até então, estavam restritos a classes ou escolas especiais, no ensino comum (Kassar, 2016). Essa ampliação da heterogeneidade do alunado exige das instituições de ensino uma reorganização de sua dinâmica pedagógica e administrativa. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), todo estudante,

¹ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ. tailirosa.paa@gmail.com

² Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ProPEd/UERJ. suzanli_estef@hotmail.com



independentemente de suas condições, possui o direito de acesso, permanência e aprendizagem no ensino regular, cabendo à escola a responsabilidade de garantir esse processo.

Nesse cenário, Pletsch (2020) destaca que, diante do avanço da inclusão, torna-se fundamental que a escola concilie o desenvolvimento integral dos sujeitos com a valorização da pluralidade cognitiva e da convivência com a diversidade. Contudo, esse ideal ainda encontra barreiras em um modelo escolar tradicional, estruturado de forma seriada e classificatória, que organiza os estudantes a priori por faixa etária, com conteúdos previamente definidos e cuja progressão está condicionada ao desempenho em avaliações padronizadas. Assim, o desafio da avaliação inclusiva emerge com grande intensidade, sobretudo quando se trata de alunos que apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferenciados, como aqueles do público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, compreender a avaliação como processo contínuo, dialógico e formativo é condição essencial para que ela não se torne um mecanismo de exclusão, mas, ao contrário, um recurso de mediação que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Essa perspectiva ganha ainda mais relevância quando se pensa em estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas especificidades demandam estratégias avaliativas mais flexíveis, personalizadas e sensíveis às suas formas singulares de interação com o conhecimento.

Estef (2024) propõe que a avaliação, embora esteja ligada ao processo de ensino-aprendizagem, envolve concepções amplas e diversas, existentes em todas as relações daquilo que se faz ou que acontece todos os dias, não apenas na entrega dos conteúdos educacionais. Diante dessas demandas, este artigo apresenta reflexões decorrentes de uma pesquisa vinculada ao curso de extensão “Acessibilidade na Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva”, voltado à formação inicial e continuada de docentes para o planejamento, flexibilização e acessibilidade nos processos avaliativos.

O objetivo é relatar a experiência de desenvolvimento e aplicação de um instrumento pedagógico sistematizado — o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação – PAA (Estef, 2023) — destinado ao público-alvo da Educação Especial³ e Inclusiva. Busca-se, assim, oferecer subsídios para práticas pedagógicas mais eficazes, capazes de promover uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

³ De acordo com o decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Disponível em: [Decreto n.º 7.611/11](#)



Para sustentar essa discussão, torna-se imprescindível aprofundar a fundamentação teórica que articula os conceitos de educação inclusiva, acessibilidade e avaliação, estabelecendo diálogos com autores e documentos que orientam as práticas educacionais na contemporaneidade.

A partir da legislação vigente, torna-se essencial refletir sobre como os dispositivos legais e as estratégias propostas podem ser efetivamente implementados no cotidiano escolar, de modo a promover um ambiente verdadeiramente inclusivo. A educação não deve ser compreendida como uma ação isolada, mas como uma transformação abrangente do sistema educacional, envolvendo a formação docente, a infraestrutura escolar e, sobretudo, a adoção de práticas pedagógicas personalizadas, ajustadas às necessidades específicas de cada estudante.

Segundo Mascaro (2017), uma escola inclusiva é aquela capaz de garantir oportunidades de aprendizagem significativas para todos os alunos, respeitando seus ritmos, formas de aprendizagem e especificidades individuais. Nesse sentido, os docentes devem refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas (Estef, 2024) e fundamentar suas ações na epistemologia do conhecimento, de modo a ensinar na diversidade (Mascaro, 2024).

A mudança de paradigma na educação inclusiva requer mais do que a criação de normas legais: exige revisão das práticas pedagógicas, dos recursos disponíveis e da mentalidade de todos os envolvidos no processo educativo, incluindo professores regentes e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Somente assim será possível atender à diversidade de maneira efetiva e promover o aprendizado de todos os estudantes.

O Ensino Colaborativo surge como uma estratégia promissora nesse contexto, possibilitando que docentes compartilhem responsabilidades e planejem conjuntamente atividades, favorecendo a inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência. É importante ressaltar que esse processo ultrapassa os limites da sala de aula, envolvendo a escola como um todo (Bissacotti; Pavão, 2024, p. 297).

Entretanto, pesquisas indicam que, em muitas instituições públicas e privadas, a inclusão de alunos com deficiência ainda é percebida como responsabilidade quase exclusiva da equipe de Educação Especial (Pletsch, 2010; Redig, 2010; Glat & Pletsch, 2012; Carvalho, 2017; Glat, 2018, p. 12). Portanto, a educação inclusiva deve ser compreendida como um compromisso com a diversidade humana e a adaptação das práticas educacionais às necessidades de cada estudante, reconhecendo diferenças e ajustando o ensino para garantir participação plena de todos.



Nesse contexto, o Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) emerge como uma ferramenta estratégica para viabilizar o acesso ao currículo, respeitando as especificidades de cada aluno e promovendo o uso de estratégias pedagógicas, didáticas e tecnológicas diferenciadas, incluindo recursos de tecnologia assistiva (Pletsch et al., 2021). O DUA considera a variabilidade estudantil, propondo flexibilidade nos objetivos, métodos, materiais e avaliações, de modo que o currículo seja planejado desde o início para atender às necessidades de todos, minimizando a necessidade de ajustes posteriores (Sebastián-Heredero, 2020, p. 735).

A acessibilidade e a inclusão devem ser vistas como processos contínuos, que exigem reflexão crítica sobre práticas pedagógicas, metodologias de ensino e avaliações, sempre com foco na equidade. A inclusão não se resume à adaptação de recursos ou do currículo, mas requer revisão dos valores e expectativas sobre ensinar e aprender, garantindo não apenas a presença física do aluno na sala de aula, mas sua participação ativa e significativa.

Nesse sentido, Pletsch (2020) enfatiza que a escola deve conciliar o desenvolvimento dos indivíduos com a valorização da pluralidade cognitiva e a convivência harmoniosa com a diversidade. A avaliação, nesse contexto, torna-se elemento central, permitindo medir o impacto das práticas inclusivas e oferecer feedback contínuo para aprimoramento das ações pedagógicas (Santos; Varela, 2007, p. 5).

Desde a década de 1990, a avaliação passou a ser considerada um pilar das políticas educacionais, refletindo novas compreensões sobre a função da educação e da avaliação (Sousa, 2003). Para ser eficaz, ela deve ir além dos métodos tradicionais, contemplando o contexto biopsicossocial do aluno, seus ritmos, habilidades e formas de aprendizagem. A avaliação deve identificar potencialidades, favorecer avanços individuais e assegurar o desenvolvimento pleno de cada estudante (Pletsch & Braun, 2008, p. 1; Estef, 2024, p. 12; Dalben, 2004).

Uma avaliação inclusiva deve ser multidimensional, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social, emocional e psicológico, reconhecendo a singularidade de cada aluno. Essa abordagem implica abandonar a lógica tradicional baseada em memorização, para adotar uma perspectiva formativa, na qual o estudante é protagonista de sua aprendizagem, refletindo sobre seu progresso e explorando suas potencialidades.

O professor, nesse cenário, assume papel de mediador, ajustando continuamente práticas pedagógicas para atender às necessidades do grupo e de cada estudante, garantindo participação e aprendizagem efetivas. A avaliação torna-se um processo contínuo e reflexivo, essencial para



que a escola se torne um ambiente inclusivo, capaz de mensurar o desenvolvimento da criança e compreender como ela enfrenta situações de aprendizagem, utilizando recursos e estratégias próprias para alcançar seus objetivos (Oliveira & Campos, 2005).

Sob essa ótica, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), dentro da lógica da Avaliação Interativa (AVI) (Estef, 2023), surge como um instrumento fundamental para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, sejam avaliados de forma justa e eficaz. A relevância do PAA é ainda maior ao considerar a avaliação de estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades, frequentemente submetidos a critérios inadequados ou incompatíveis com suas formas de aprendizagem.

A AVI, segundo Estef (2024), valoriza a diversidade de aprendizados, respeitando as individualidades dos alunos e promovendo uma avaliação personalizada e equitativa, focada no crescimento individual. A Avaliação Interativa fundamenta-se em três pilares — conhecimento, planificação e intervenção — que orientam a aplicação do PAA.

O PAA é um instrumento dinâmico e contínuo, articulando processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Seu objetivo é planejar avaliações, registrar o percurso avaliativo e construir práticas acessíveis, garantindo a participação plena dos estudantes e o reconhecimento equitativo de seus aprendizados (Estef, 2024). Ao personalizar métodos e estratégias, o PAA contribui para a criação de um ambiente educativo inclusivo, no qual as diferenças são valorizadas como potencialidades, e todos os alunos têm oportunidade de demonstrar seus avanços de maneira significativa.

Assim, na seção seguinte, descreve-se a abordagem metodológica adotada, explicitando os caminhos percorridos para a realização da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a forma como o PAA foi analisado no contexto da formação docente.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência integra o desenvolvimento do curso de extensão Acessibilidade na Avaliação na Perspectiva da Educação Inclusiva, iniciado em 2023 e vinculado à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ), ofertado pelo Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA/ProPEd/UERJ). O curso, que reúne professores pesquisadores, doutorandos, mestrandos e graduandos, tem como propósito oferecer uma formação teórico-prática voltada à aplicação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), com foco na inclusão de



estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto escolar.

Em 2025, a iniciativa alcançou sua quarta edição, consolidando-se como um espaço contínuo de formação docente, reflexão crítica e aprimoramento de práticas avaliativas inclusivas. Fundamentado na tríade pesquisa-ensino-extensão, o curso articula teoria e prática de modo a favorecer a construção coletiva de saberes e o fortalecimento de uma cultura de acessibilidade na avaliação.

Este relato toma como referência a experiência vivenciada por um grupo da turma de 2024, composto por docentes do Ensino Fundamental I, uma psicopedagoga, uma integrante da equipe diretiva da escola e a orientadora do grupo. Após participarem das aulas teóricas e realizarem a leitura do material de apoio, os participantes iniciaram a fase prática, desenvolvendo um trabalho colaborativo que visava à construção e aplicação do PAA em atividades de avaliação matemática.

O objeto de estudo foi o aluno Bento Gonçalves⁴, 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. A participação do estudante foi autorizada por sua responsável legal. Bento encontra-se em processo de alfabetização, é oralizado, apresenta interações sociais satisfatórias, além de ser receptivo e gentil.

O trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo fundamentou-se no princípio da coautoria docente, em que as decisões sobre a elaboração e aplicação do PAA foram tomadas coletivamente. Assim, como proposto por Damiani (2008), não houve imposição hierárquica entre os participantes, mas uma relação de corresponsabilidade, pautada pela liderança compartilhada, pela confiança mútua e pela busca de resultados comuns.

Durante a elaboração das estratégias avaliativas, o grupo, composto pela professora regente de Bento, a docente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e os demais integrantes, analisou o Plano Educacional Individualizado (PEI) do estudante. Nessa análise, identificou-se que suas necessidades estavam centradas no reconhecimento e contagem de números, na quantificação de objetos e na realização de operações matemáticas simples, como a adição. Considerando que Bento já apresentava autonomia para contar e quantificar até 20, e estava em processo de ampliação desse repertório, definiu-se como objetivo a progressão para o reconhecimento, contagem e quantificação de números até 30 e, posteriormente, até 50.

Para garantir o acompanhamento sistemático das atividades, foi elaborado um

⁴ Nome fictício



instrumento de registro, preenchido ao final de cada aplicação pela cursista responsável. Esse registro contemplava treze itens distribuídos em três eixos:

1. **Identificação** – dados do estudante, da professora que acompanhou a atividade, da cursista responsável e, quando presente, da mediadora educacional;
2. **Atividade** – nome, conteúdos abordados, objetivos propostos e descrição da atividade;
3. **Resultâncias** – tempo de realização, grau de autonomia, interação, receptividade, resultados obtidos e observações sobre a aplicação.

Dessa forma, o presente relato de experiência articula a formação docente com a prática avaliativa, utilizando o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) como recurso pedagógico sistematizado. A abordagem adotada permitiu registrar de maneira detalhada as ações desenvolvidas, garantindo a participação colaborativa de todos os envolvidos e a documentação das atividades realizadas. Ao organizar e acompanhar todo o processo de aplicação do PAA, criou-se um referencial metodológico que sustenta a análise posterior dos resultados, possibilitando avaliar a eficácia das estratégias implementadas e o impacto na aprendizagem do estudante atendido.

Quadro 1 – Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)

PLANEJAMENTO DE ACESSIBILIDADE NA AVALIAÇÃO – PAA	
1. 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 () Bidôncia () Outros _____
2. Equipe Pedagógica	Professora regente; Professora da Sala de Recursos; Mediadora; Apoio à pesquisa.
3. Objetivos para avaliação	1. Reconhecer, contar números e quantificar objetos até 30; 2. Reconhecer, contar números e quantificar objetos até 50; 3. Realizar operações de adição simples; 4. Realizar operações de adição com reserva.
4. 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.	
5.	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.
6.	Intervenção 1. - 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". 2. - 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. 3. - 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.
7.	Observações / apontamentos ESTEF, 2023

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Estef (2024)

Além disso, na análise dos dados obtidos por meio do desenvolvimento e da participação do estudante — que demonstrava interesse ou desinteresse e expressava, com grande autonomia, seus sentimentos em relação à realização da atividade — foram consideradas as informações e observações registradas na ficha de acompanhamento das atividades, bem como o monitoramento realizado pela aplicadora e pela professora da SRM. Dessa forma, os avanços identificados foram devidamente documentados e os resultados alcançados, validados.

Adotou-se a metodologia qualitativa para examinar a aplicação do PAA, fundamentada no referencial da pesquisa-ação, conforme proposto por Pletsch (2014). Essa abordagem favorece um diálogo constante e flexível entre os participantes, possibilitando a construção colaborativa de soluções para os desafios encontrados.

De acordo com Thiollent (2022), o processo de aprendizagem dos estudantes é



enriquecido pelas contribuições dos pesquisadores e, em alguns casos, pelo apoio temporário de especialistas em áreas técnicas cujo conhecimento possa beneficiar o grupo. O autor afirma que a representatividade qualitativa está relacionada à avaliação da relevância política dos grupos e das ideias que expressam em determinado contexto, buscando uma representação sustentada em bases cognitivas, sociológicas e políticas, passível de ajustes e correções ao longo da pesquisa. Portanto, o processo metodológico segue a sequência: investigar, planejar, agir, refletir, avaliar e replanejar (Lorenzi, 2021).

Dessa maneira, tornou-se possível alcançar uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos sociais, refletida no trabalho realizado pelos docentes participantes do curso, que passaram a buscar estratégias pedagógicas individualizadas para os alunos com deficiência, respeitando seus limites e valorizando suas potencialidades. Outrossim, essa metodologia, ao integrar teoria e prática, reafirma o papel do PAA como mediador entre os processos de formação docente e a aprendizagem inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação no contexto escolar exerce um papel fundamental nas práticas pedagógicas, sendo frequentemente um dos principais pontos de atenção dos educadores. Em geral, está associada ao propósito de analisar o desempenho do estudante, funcionando como um indicador de seu aprendizado e permitindo medir e comparar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo educativo. No entanto, embora o ato de “avaliar” costume concentrar-se na verificação de resultados em relação a conteúdos específicos, sua função essencial vai muito além da simples mensuração. A avaliação deve ser compreendida como um instrumento pedagógico que, além de medir, orienta, fortalece e transforma o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme destaca Luckesi (2011), para que a avaliação seja significativa e eficaz, é indispensável que se baseie em uma ação bem planejada; sem planejamento, a avaliação não pode ser corretamente estruturada nem executada. Seu verdadeiro propósito, de caráter interventivo, é oferecer suporte para que os objetivos educacionais sejam efetivamente alcançados.

Entretanto, a avaliação ainda representa um tema controverso no ambiente escolar, especialmente quando se trata de instituições que buscam promover a inclusão. Embora seja considerada essencial para acompanhar o progresso acadêmico, também se configura como



um desafio, sobretudo no contexto da educação inclusiva, em que se procura atender a uma ampla diversidade de alunos, cada um com suas particularidades e necessidades específicas.

Apesar de muitas vezes parecer uma prática neutra e rotineira, a avaliação exerce influência profunda em todo o processo de escolarização, impactando diretamente as práticas pedagógicas, as decisões docentes, as metodologias de ensino e até mesmo a forma como os alunos se percebem dentro do espaço escolar. A maneira como a avaliação é conduzida pode se transformar, portanto, em um instrumento de inclusão ou de exclusão, dependendo da atenção dada às necessidades e potencialidades de cada estudante.

Ainda, como apontado por Luckesi (2011), a avaliação deve estar diretamente relacionada aos resultados das ações previamente planejadas, sendo essencial que os instrumentos utilizados sejam elaborados, aplicados e analisados conforme critérios definidos antes da execução. Dessa forma, a avaliação tem como finalidade verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados e em que medida, considerando a qualidade dos resultados obtidos.

No presente relato apresentado, diante dos resultados observados, constatou-se que a aplicação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) possibilitou avanços significativos tanto na aprendizagem do estudante quanto na prática pedagógica das professoras envolvidas. O acompanhamento sistemático das atividades permitiu identificar o progresso de Bento no reconhecimento e quantificação de números, bem como maior engajamento nas situações de aprendizagem propostas. A adoção de estratégias adaptadas às suas necessidades, elaboradas de forma colaborativa, contribuiu para ampliar sua autonomia e participação ativa nas atividades matemáticas.

Além dos ganhos individuais do estudante, o processo formativo revelou-se igualmente transformador para os docentes participantes. A reflexão coletiva sobre as práticas avaliativas promoveu uma mudança de perspectiva, levando-os a compreender a avaliação não apenas como um instrumento de medição, mas como uma prática inclusiva, dinâmica e formativa. O trabalho em coautoria docente reforçou a importância da corresponsabilidade e da escuta entre os profissionais da escola, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática.

Esses resultados evidenciam que a aplicação do PAA, fundamentada na pesquisa-ação, favorece uma avaliação mais sensível à diversidade, capaz de reconhecer o potencial de cada estudante e de orientar o replanejamento pedagógico de maneira contínua. Dessa forma, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura escolar mais inclusiva, na qual



a avaliação assume um papel emancipador, voltado à promoção da aprendizagem e à valorização das singularidades dos alunos.

Portanto, os resultados alcançados demonstram que a articulação entre formação docente, reflexão coletiva e práticas avaliativas acessíveis é um caminho promissor para o fortalecimento da educação inclusiva, consolidando a avaliação como um instrumento de transformação pedagógica e social. Tais resultados reforçam a aplicabilidade do PAA em contextos diversos, apontando para sua potencialidade como política pública de formação docente e avaliação inclusiva.

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/113146.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, 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/politicaeducacional.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. *Póiesis 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.

