

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE ASSESSMENT OF LEARNING IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Graciela Deise Metz¹
Dilva Bertoldi Benvenuti²
André Henrique Schneeberger³

RESUMO: A educação inclusiva busca garantir a aprendizagem significativa para todos(as) os(as) estudantes, incluindo aqueles(as) com deficiência. Este estudo teve como objetivo analisar os elementos que permeiam as práticas avaliativas de professores da Educação Especial da rede municipal de ensino de Maravilha, Santa Catarina, no ano letivo de 2024. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal, destacada pelo alto índice de inclusão. Foram analisados PDIs de três estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, selecionados com base na continuidade do acompanhamento pedagógico e disponibilidade de registros para o ano letivo de 2024. Os resultados indicam que, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas orientações legais, persistem desafios na integração desses documentos às práticas cotidianas dos professores, como a personalização do ensino e o respeito às singularidades dos estudantes. Conclui-se que a avaliação inclusiva deve ser contínua e adaptativa, promovendo uma aprendizagem significativa para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Avaliação; Planos de desenvolvimento individual.

ABSTRACT: Inclusive education aims to ensure meaningful learning for all students, including those with disabilities. This study sought to analyze the elements underlying the assessment practices of Special Education teachers in the municipal school system of Maravilha, Santa Catarina, during the 2024 academic year. The research was conducted in a municipal school, recognized for its high inclusion rates. Individual Development Plans (IDPs) of three elementary school students were analyzed, selected based on the continuity of pedagogical monitoring and the availability of records for the 2024 school year. The results indicate that, despite advancements in public policies and legal guidelines, challenges persist in integrating these documents into teachers' daily practices, such as teaching personalization and respect for students' individualities. The study concludes that inclusive assessment should be continuous and adaptive, promoting meaningful learning for all.

Keywords: Inclusive education, Assessment, Individual Development Plans.

AVALIAR PARA INCLUIR: PONTOS DE PARTIDA

Ao abordarmos a temática da Educação Inclusiva, é comum que os debates estejam

¹Graciela Deise Metz, Mestrado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões, gracimetz100@hotmail.com

²Dilva Bertoldi Benvenuti, Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do estado do Rio Grande do Sul, dilva.benvenuti@unoesc.edu.br

³André Henrique Schneeberger, Mestrado em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina, andre.s@unoesc.edu.br

atrelados, principalmente, à legislação vigente, que garante o direito à Educação Básica para todos(as) os(as) estudantes, incluindo aqueles(as) com deficiência. No entanto, para Mantoan (2006) e Carvalho (2013), a permanência física desses sujeitos nos espaços escolares, embora seja uma conquista importante, não assegura, por si só, a efetivação de seu direito à aprendizagem significativa e de qualidade.

Apesar dos avanços normativos, ainda persistem questionamentos recorrentes e, em certa medida, já naturalizados entre os(as) profissionais da educação, por exemplo: basta a presença do(a) aluno(a) em sala de aula? Como garantir que a avaliação, enquanto parte essencial do processo pedagógico, seja também inclusiva e respeite as especificidades dos(as) estudantes com deficiência ou transtornos? Essas inquietações, longe de serem meras formalidades, apontam para a necessidade urgente de pensar e repensar práticas pedagógicas e avaliativas comprometidas com a equidade.

É nesse contexto que se insere este artigo, cujo objetivo foi analisar os elementos que permeiam as práticas avaliativas de professores da Educação Especial da rede municipal de ensino de Maravilha, Santa Catarina, no ano letivo de 2024, por meio da análise documental dos PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) elaborados para estudantes público-alvo da Educação Especial, como também as articulações entre o AEE e os professores de Educação Especial que atuam nas classes do ensino regular. Incluir, como afirma Mantoan (2003), não é apenas inserir o(a) estudante na sala de aula regular, mas transformar o ensino e a avaliação para acolher as singularidades de cada um(a).

Nesta direção, compreendemos que reconhecer a diversidade como princípio formativo é compreender que a escola se enriquece justamente pela pluralidade de sujeitos e percursos. Afinal, são as diferenças — e não as igualdades — que fazem pulsar a verdadeira riqueza das experiências educativas. Nesse sentido, justificamos a realização deste estudo pela compreensão de que a investigação das práticas avaliativas em contextos de inclusão possibilita analisar como tais práticas contribuem para o desenvolvimento educacional e pessoal dos(as) estudantes.

Os pressupostos da educação inclusiva sustentam que a sociedade — e, por conseguinte, a escola — deve adequar-se às necessidades das pessoas com deficiência, e não o contrário, isto é, exigir que as pessoas com deficiência se adequem às estruturas excludentes. O reconhecimento da diversidade, conforme aponta Aranha (2001), deve ser o ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente democráticas. Assim, mais do que romper com antigos paradigmas, é necessário aceitar que todos(as) possuem potencialidades e limites, e que o processo educativo deve considerar essas dimensões como fundamentais para a construção de uma escola inclusiva de fato.

Além das práticas avaliativas descritas anteriormente, este artigo amplia a análise para compreender como tais práticas se articulam no processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. A partir dos dados desta pesquisa, busca-se aprofundar a reflexão sobre as condições de acessibilidade, participação e aprendizagem desses(as) estudantes, destacando os desafios vivenciados no cotidiano escolar e as estratégias mobilizadas pelos(as) professores(as) da Educação Especial. Neste contexto, os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) ganham relevância, pois expressam ações pedagógicas planejadas com vistas à efetivação do direito à educação. Assim, pretende-

se discutir como tal direito é concretizado nas práticas avaliativas voltadas à inclusão, conforme observado nas escolas investigadas.

PRÁTICAS AVALIATIVAS: INCLUSÃO DOS(AS) ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas não se limita ao acesso e permanência; ela precisa estar alicerçada na efetiva participação e no reconhecimento da singularidade de cada sujeito. Ao favorecer espaços de convivência e trocas significativas, as pessoas que compõem a escola podem torná-la um lugar potente para o desenvolvimento humano — intelectual, emocional e social — de todos os(as) envolvidos(as) no processo educativo. Nesse sentido, o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) prevê que:

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Mas, afinal, o que significa avaliar a perspectiva da diversidade? A que princípios nos referimos quando falamos de inclusão? O que deve ser considerado no planejamento pedagógico e avaliativo? E como as crianças aprendem? Discutir a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência inseridos no ensino regular exige repensar os sentidos atribuídos ao ato de avaliar. Como aponta Luckesi (2011), a avaliação não pode ser um instrumento de exclusão, mas deve servir à construção da aprendizagem, respeitando os tempos, ritmos e modos de ser de cada educando(a). Ter clareza sobre o processo avaliativo é condição essencial para que o(a) educador(a) atue com responsabilidade pedagógica, sensibilidade e coerência.

Conforme consta no documento “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”, organizado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação,

a avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global (Brasil, 2006, p. 19).

Assim, se a avaliação for compreendida como parte do processo de tomada de decisões pedagógicas, ela exigirá um olhar atento, comprometido e ético. Entender cada educando(a) como sujeito singular, com necessidades e potencialidades próprias, pode fazer com que a avaliação deixe de ser um fim em si mesma na prática docente e passe a ser um meio para promover aprendizagens significativas.

Nesta direção, percebemos que nas últimas décadas a legislação educacional

brasileira tem estabelecido diretrizes importantes para a consolidação de uma educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, consolidaram o direito de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD) à matrícula no ensino regular, com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de estratégias pedagógicas específicas.

Mais recentemente, no estado de Santa Catarina, as Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Regular de Ensino, de 2021, foram elaboradas com o intuito de orientar a implementação de um instrumento fundamental para assegurar o planejamento e acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial, o PDI. Neste documento, observa-se a seguinte definição:

O PDI é um instrumento com o objetivo de projetar ações do professor, retratando as metas de aprendizagem que devem ser priorizadas nas intervenções, de acordo com as características de cada estudante. Tal plano deve contemplar os objetivos, as estratégias, as atividades que serão realizadas, as habilidades que serão desenvolvidas, os apoios dos quais o estudante precisou para finalizar a atividade e deve dispor de um espaço para o registro das observações realizadas pelo professor (Santa Catarina, 2021, p. 30-31).

Com base nessas normativas, o município de Maravilha, Santa Catarina, passou a adotar, a partir de 2023, o serviço de atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) da rede municipal. Essa iniciativa contempla estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e AH/SD. Junto à oferta do AEE, a Secretaria Municipal de Educação, por meio da Coordenação de Educação Especial, sob a atuação da profissional psicopedagoga, implementou a estruturação do PDI como documento orientador da vida escolar de cada estudante com matrícula ativa. O serviço foi regulamentado pela Resolução nº 02/2023 do CME.

A proposta do PDI é permitir que o percurso formativo de cada estudante seja pensado a partir de suas características, interesses e necessidades específicas. Após o levantamento de dados iniciais (nome, idade, série/ano, diagnóstico), elabora-se um diagnóstico pedagógico detalhado, que permite identificar quais habilidades e competências demandam ações pedagógicas mais intencionais. A partir disso, definem-se os objetivos, estratégias e recursos necessários, encerrando-se com a proposição da avaliação processual, foco deste artigo.

A articulação entre AEE e Sala de Aula Regular: desafios e possibilidades avaliativas

O AEE não substitui o trabalho realizado na sala de aula comum, mas o complementa, visando eliminar barreiras à aprendizagem e garantir a participação efetiva dos estudantes, público-alvo da Educação Especial. Deve operar na oferta de recursos de acessibilidade que possibilitem a aprendizagem no ensino comum, sendo função do(a) professor(a) “eliminar barreiras de aprendizagem e assegurar as condições para a

continuidade nos estudos desses alunos” (Turchiello; Silva; Guareschi, 2014, p. 39).

Nesse sentido, o lócus educativo dos(as) estudantes com deficiência precisa ultrapassar os limites físicos e simbólicos da sala de aula tradicional, abrangendo também espaços adaptados e intencionalmente organizados para atender suas especificidades. A Rede Municipal de Ensino de Maravilha, em Santa Catarina, tem investido significativamente na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como apresentado no Quadro 1, observa-se o número de Planos de Desenvolvimento Individual (PDIs) estruturados pelos(as) professores(as) do AEE ao longo dos três trimestres do ano letivo, nas três escolas de ensino fundamental da rede. Essa iniciativa tem se consolidado como uma estratégia para efetivar uma educação de qualidade para todos, compreendendo-se que o AEE é uma ação complementar, e não substitutiva, ao trabalho pedagógico realizado no ensino regular. Assim, o AEE suplementa as ações desenvolvidas nas classes comuns, em articulação com os(as) professores(as) da Educação Especial e das áreas específicas.

Quadro 1. Número de PDIs desenvolvidos pelos professores do AEE no ano de 2024

Unidade escolar	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Centro educacional A	17	19	17
Centro educacional B	28	30	30
Centro educacional C	17	30	26

Fonte: Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação de Maravilha, Santa Catarina (2024).

É importante ressaltar que nem todos os estudantes com um laudo diagnóstico e matriculados no ensino regular frequentam os serviços do AEE. O Quadro 2 traz o número de alunos com laudo, mas que contam com atuação do professor de Educação Especial em suas salas de ensino regular, por ter esse direito garantido pelas políticas públicas de educação inclusiva e serem considerados público-alvo da Educação Especial, sendo estudantes com deficiência, TEA, TDAH e AH/SD.

Quadro 2. Número de PDIs desenvolvidos pelos professores de Educação Especial no ano de 2024

Unidade escolar	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre
Centro educacional A	17	19	17
Centro educacional B	38	39	41
Centro educacional C	36	34	35

Fonte: Equipe Multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação de Maravilha, Santa Catarina (2024).

Considerado a legalidade da concessão do professor de Educação Especial, o município de Maravilha, Santa Catarina, através dos trabalhos das profissionais da equipe multidisciplinar, que após avaliação de triagem e relatório pedagógico, disponibiliza esse profissional aos estudantes constatada a necessidade pedagógica. A legalidade para tal feito é estabelecida por resolução do conselho municipal de educação (2022) que traz em seu Art. 2º: “A Secretaria Municipal de Educação deverá disponibilizar serviços em Educação Especial, quando necessário, após confirmação da Equipe Multidisciplinar e

coordenadores pedagógicos”. Nessa seara, pontuamos ser uma política pública municipal que amplia a possibilidade dos movimentos de inclusão nos espaços do ensino regular.

No entanto, apesar de complementar, os desafios ainda são muitos, especialmente no que se refere à avaliação. Um dos motivos que justificam esses desafios diz respeito aos(as) professores(as) que, “[...] em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e [...] mostram-se insatisfeitos com o uso de medidas, embora sem saber com clareza, como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação” (Brasil, 2006, p. 20). Tal constatação revela a importância de investir na formação docente, de modo que a avaliação, sobretudo em contextos inclusivos, não seja uma prática meramente classificatória, mas um processo comprometido com o desenvolvimento humano e a equidade.

Para que essa complementaridade seja efetiva, é imprescindível haver articulação entre os docentes da sala comum e do AEE, superando práticas fragmentadas. Como afirmam Oliveira, Freitas e Silva (2011, p. 89), “a ação do professor do AEE não pode se constituir isoladamente, mas sim em consonância com o professor da sala comum, numa perspectiva de coautoria pedagógica e avaliativa”. Esta coautoria contribui para uma abordagem integral da aprendizagem dos(as) estudantes, considerando não apenas as adaptações e apoios, mas os sentidos pedagógicos da avaliação, entendida como parte do processo de ensino.

Insistimos que apesar dos avanços legais e institucionais, os desafios referentes à avaliação da aprendizagem ainda são muitos. Essa constatação revela a urgência de repensar a avaliação como prática coletiva, formativa e humanizada. Como defende Luckesi (2011, p. 16), “avaliar é um ato amoroso de cuidar do outro em sua caminhada de aprendizagem”. Consequentemente, não se trata de medir lacunas ou estabelecer padrões inatingíveis, mas de reconhecer o percurso singular de cada estudante, compreendendo que a diferença não é obstáculo, mas potência.

Ademais, o espaço do AEE não pode ser compreendido como “refúgio” para dificuldades pedagógicas, mas sim como ambiente de construção de autonomia e desenvolvimento. Como salientam Stainback e Stainback (1999, p. 25), “a inclusão bem-sucedida ocorre quando todos os alunos, com e sem deficiência, participam de forma plena e ativa em um currículo comum e desafiador, com apoio apropriado”. Assim, a avaliação no contexto da inclusão exige um olhar coletivo, ético e comprometido, capaz de articular saberes e práticas entre os diversos profissionais da escola. É neste diálogo que se constrói caminhos avaliativos mais justos e transformadores.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa foi organizada para seguir uma estrutura que parte do contexto mais amplo do município, passa pela caracterização do campo de estudo e culmina na descrição detalhada dos procedimentos de coleta e análise de dados, em consonância com as orientações metodológicas de Bardin (2016) e Gamboa (2012). Essa abordagem busca facilitar a compreensão do percurso investigativo e justificar as escolhas feitas ao longo do estudo.

A pesquisa foi desenvolvida no município de Maravilha, localizado no extremo

oeste de Santa Catarina, que conta com uma população estimada de 30.155 habitantes (Maravilha, 2025). A rede municipal é formada por três centros educacionais que atendem o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e 14 centros de educação infantil, responsáveis por crianças do berçário ao Pré II. Essa estrutura educacional é caracterizada por um forte compromisso com a inclusão, conforme previsto nas políticas públicas locais, como a Resolução do Conselho Municipal de Educação (2022), que garante atendimento especializado para estudantes com deficiências e transtornos do desenvolvimento.

A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, com abordagem qualitativa, e adota o estudo de caso como procedimento metodológico. Para a realização do estudo de caso, foi selecionada intencionalmente uma escola de Ensino Fundamental localizada no município de Maravilha, no extremo oeste de Santa Catarina.

A escolha do município partiu do princípio de uma das autoras ser integrante da equipe multidisciplinar da rede municipal. No interior da instituição selecionada, foram escolhidos aleatoriamente três estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental com direito garantido ao PDI, cujos registros pedagógicos permitissem o acompanhamento ao longo do ano letivo de 2024. Conseqüentemente, a análise documental foi realizada nos PDI destes alunos(as).

Escolhemos analisar os PDIs das classes regulares com a intencionalidade de perceber em que searas andam o processo inclusivo nesses espaços, visto que o AEE já tem por objetivos e finalidades estratégias pedagógicas e avaliativas com esse viés. Olhar para os espaços de vivências diárias e comuns desses educandos traz a sensibilização do quanto o papel do(a) professor(a) é primordial para esse processo.

Reduzimos a amostra da pesquisa a apenas três estudantes para possibilitar uma análise mais detalhada dos documentos em razão de termos um tempo limitado para o estudo em questão. Consideramos a continuidade dos trabalhos das mesmas professoras com os(as) três alunos(as), ao longo dos trimestres do ano letivo de 2024, o que possibilitou acompanhar o desenvolvimento das ações previstas nos respectivos PDIs.

Entre os educandos selecionados, dois estavam matriculados no ensino fundamental anos iniciais e um no ensino fundamental anos finais, e possuíam uma trajetória, como estudantes, nos dois últimos anos no centro educacional escolhido. Assim, pontua-se que não foi o primeiro ano que tiveram esse olhar direcionado pelo PDI. Todos têm direito assegurado por lei ao atendimento educacional especializado, mas neste estudo analisamos os PDIs desenvolvidos pelas professoras de Educação Especial, que atuam diretamente nas classes do ensino regular. Essas profissionais são as responsáveis pela estruturação dos planos, mas contam com assessoria direta da psicopedagoga e das coordenadoras pedagógicas dos centros educacionais.

A escolha de limitar a amostra a apenas três estudantes justifica-se pela necessidade de aprofundar a análise dos processos pedagógicos e das intervenções documentadas nos PDIs. Essa amostra reduzida permite um acompanhamento mais detalhado dos processos de ensino e aprendizagem e possibilita uma compreensão mais precisa dos desafios enfrentados pelos educadores na implementação das práticas inclusivas.

Pontuamos que essa pesquisa se ampara no fato de que a escola é o espaço vivo de investigação, é o lugar onde ocorrem os principais movimentos sociais. Assim, os sujeitos da pesquisa e os elementos pesquisados fazem parte dessa roda-viva que é a

educação.

Gamboa (2012, p. 24) nos traz que “nas ciências sociais como na educação, tanto o investigador, como os investigados (grupo de alunos, comunidade ou povo) são sujeitos; o objeto é a realidade. A realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos”. Ponderando que toda pesquisa demanda de uma análise dos dados coletados, evidenciamos que esse artigo se deu através da Análise de Conteúdo. Para Bardin (2016, p. 37):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será o único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Assim, esta abordagem foi escolhida por sua capacidade de explorar o significado das práticas pedagógicas a partir dos registros escritos nos PDIs, permitindo identificar as percepções e práticas das professoras de Educação Especial no acompanhamento dos alunos, público-alvo da educação inclusiva. Esta técnica é adequada para estudos que envolvem interpretações complexas e contextuais, como no caso deste estudo.

O fato de ser uma técnica de análise das comunicações, nos possibilitou vislumbrar o olhar inclusivo ou não das professoras em relação à educação inclusiva. Os elementos pesquisados, como já citado, por fazerem parte da roda viva dos pesquisadores, foram coletados em banco de dados dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da equipe multidisciplinar. Transferidos para tabelas, possibilitou vislumbrar os dados buscados, nos permitindo descrever, analisar e interpretar esses dados, conforme os objetivos previamente propostos, com enfoque na avaliação processual dos estudantes, público-alvo da Educação Especial.

O foco da análise concentrou-se na seção referente à avaliação processual, evidenciando como os(as) docentes se apropriaram do PDI como instrumento de acompanhamento da aprendizagem, respeitando as particularidades de cada estudante. No Quadro 3, sistematizamos as informações em forma de quadro, organizadas por aluno. Tal procedimento visa garantir o anonimato e a confidencialidade das informações.

Quadro 3. Avaliação processual dos estudantes com deficiência (por aluno).

Estudante	Avaliação processual (1º ao 3º trimestre)
A1	O processo avaliativo ocorre de forma contínua, com registros feitos a partir das atividades em sala, observações conjuntas entre professora da Educação Especial e professor titular. A aprendizagem é avaliada de maneira dialógica, considerando aspectos positivos e negativos, participação, envolvimento, entrega de trabalhos, e assimilação dos conteúdos. Provas e atividades são adaptadas conforme as necessidades do estudante.
A2	A avaliação acontece de forma contínua e processual, com registros diários feitos pelo professor sobre evolução, comportamento e aprendizagem. Não há prioridade em

	resultados, mas sim em acompanhar a construção do conhecimento e as dificuldades, como prática investigativa e formativa.
A3	A avaliação se dá por meio de observações durante as aulas, considerando a realização de atividades como desenho, pintura, jogos e concentração. O foco está no alcance dos objetivos propostos, com base nas respostas às atividades práticas.

Fonte: Equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação de Maravilha, Santa Catarina (2024).

Para resguardar a identidade dos sujeitos participantes, cada estudante foi identificado(a) por meio de um sistema de codificação alfanumérica (A1, A2, e A3).

A AVALIAÇÃO PROCESSUAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A análise dos PDIs dos(as) três estudantes evidencia uma compreensão compartilhada entre os(as) professores(as) da Educação Especial e os(as) demais docentes da sala regular sobre a importância de uma avaliação processual, contínua e formativa. Em todos os casos, nota-se o esforço para romper com modelos tradicionais e classificatórios, centrando-se na observação do percurso individual dos(as) estudantes ao longo do ano letivo.

No caso do estudante A1, observa-se uma prática avaliativa que busca articular diferentes dimensões do desenvolvimento, como a participação, a organização, a assimilação de conteúdos e a realização das atividades adaptadas. A avaliação é construída de forma dialógica entre os docentes, o que está em consonância com o que defende Perrenoud (1999), ao afirmar que avaliar é tomar decisões pedagógicas a partir de indicadores múltiplos, considerando os progressos reais dos alunos e não apenas seus desempenhos padronizados.

Já no caso do estudante A2, a avaliação assume uma função investigativa, com registros diários sobre a evolução da aprendizagem, do comportamento e das dificuldades enfrentadas pelo educando. Essa abordagem alinha-se ao que propõe Luckesi (2011), ao destacar que a avaliação deve ser parte integrante da ação pedagógica, voltada à superação de obstáculos e à promoção de avanços, e não um julgamento do sujeito. A prioridade é dada ao processo e não ao resultado, revelando uma prática sensível e coerente com os princípios da educação inclusiva.

O estudante A3 é avaliado com foco nas atividades práticas — como desenho, pintura e jogos — e na observação da concentração e do engajamento com os objetivos propostos. Essa forma de avaliação, centrada nas manifestações concretas de aprendizagem e nos modos próprios de expressão do estudante, aproxima-se da ideia de que a escola deve respeitar as formas diversas de aprender, como propõe Mantoan (2003). Avaliar, nesse contexto, não é medir o que falta ao estudante, mas reconhecer suas formas particulares de se relacionar com o conhecimento.

Em todos os três casos analisados, a avaliação é compreendida como um processo pedagógico contínuo, reflexivo e adaptado, alinhado à concepção apresentada pelo Ministério da Educação: “a avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras

identificadas [...] que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global” (Brasil, 2006, p. 19).

Além disso, a prática de registrar observações, adaptar instrumentos e considerar os percursos individuais dos estudantes demonstra um entendimento da avaliação como instrumento de inclusão e não de exclusão. Como salienta Stainback e Stainback (1999), “uma escola inclusiva valoriza as diferenças e se compromete com a aprendizagem de todos”, o que pressupõe práticas avaliativas que dialoguem com a realidade e a singularidade de cada aluno.

Desse modo, revela-se que o uso do PDI, como instrumento articulador da ação docente, tem se configurado como uma estratégia potente para planejar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, garantindo-lhes o direito à aprendizagem com equidade, como prevê a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). O Quadro 4 traz os elementos sintetizados dos PDIs em análise.

Quadro 4. Elementos estruturantes dos PDI analisados.

Estudante	Objetivo de aprendizagem	Estratégias pedagógicas	Recursos utilizados	Forma de acompanhamento
A1	Aprimorar habilidades de leitura e escrita; estimular organização e participação	Adaptação de atividades; apoio individualizado em sala; uso de exemplos concretos	Textos ampliados, jogos pedagógicos, apoio da professora da sala comum	Observações sistemáticas; reuniões entre professores; registros trimestrais no PDI
A2	Melhorar a atenção, comportamento e compreensão dos conteúdos	Rotina estruturada; acompanhamento diário; reforço positivo.	Cartazes, fichas de apoio, recursos visuais e sensoriais	Anotações diárias; avaliação contínua; diálogo entre equipe escolar e família
A3	Explorar sua autonomia e motora; favorecer a socialização	Atividades lúdicas e práticas (pintura, desenho, jogos)	Materiais de arte, jogos interativos, espaço flexível	Análise da participação e do envolvimento nas atividades

Fonte: Equipe multidisciplinar da Secretaria Municipal de Educação de Maravilha, Santa Catarina (2024).

O Quadro 4 apresenta os principais elementos estruturantes dos PDI dos três estudantes analisados. Os objetivos de aprendizagem, as estratégias pedagógicas, os recursos utilizados e as formas de acompanhamento são elementos que evidenciam a busca por uma abordagem avaliativa coerente com os princípios da educação inclusiva.

Em relação aos objetivos de aprendizagem, percebe-se que eles foram definidos de maneira personalizada, respeitando as características e as necessidades específicas de cada estudante. Isso reforça a importância de um currículo flexível e adaptável, conforme defendido por Mantoan (2003), que destaca que a inclusão exige a reinvenção das práticas pedagógicas e a superação de modelos padronizados.

As estratégias pedagógicas evidenciam o esforço dos docentes em tornar o ensino acessível e significativo. A adaptação de atividades, o uso de rotinas estruturadas e o trabalho com atividades lúdicas e concretas revelam uma prática que reconhece os diferentes modos de aprender e valoriza a singularidade de cada sujeito. Nesse aspecto, as propostas se alinham às orientações das Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (2021), que orientam que as intervenções devem considerar os estilos de aprendizagem e os contextos socioculturais dos estudantes.

Quanto aos recursos utilizados, destaca-se a variedade de materiais pedagógicos e de apoio empregados, como textos ampliados, jogos pedagógicos, materiais artísticos e recursos visuais. Essa diversidade demonstra o comprometimento dos profissionais em garantir acessibilidade curricular e comunicacional, conforme previsto pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Por fim, as formas de acompanhamento indicam uma concepção de avaliação processual, contínua e colaborativa, envolvendo registros sistemáticos, observações e trocas entre professores. Esse acompanhamento sensível e atento reforça a ideia de que avaliar, no contexto da inclusão, é acompanhar trajetórias e não medir lacunas, como argumenta Luckesi (2011) ao propor uma avaliação emancipadora, que respeite os tempos e os processos individuais.

Em síntese, a tabela evidencia que, mesmo diante dos desafios da efetivação plena da inclusão, as práticas avaliativas e pedagógicas desenvolvidas nas escolas do município de Maravilha, Santa Catarina, têm avançado no sentido de personalizar o ensino e respeitar a singularidade de cada estudante, promovendo aprendizagens com sentido e equidade.

FINALIZANDO SEM FECHAR: PROVOCAÇÕES SOBRE O AVALIAR NA INCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi analisar os elementos que suleiam as práticas avaliativas de professores da Educação Especial da rede municipal de ensino de Maravilha, Santa Catarina, no ano letivo de 2024. Para isso, foi selecionada uma escola de Ensino Fundamental localizada na qual foram escolhidos aleatoriamente três estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujos registros pedagógicos permitiram a análise do acompanhamento ao longo do ano letivo de 2024.

Nesta direção, a análise dos PDIs e das práticas avaliativas desenvolvidas na rede municipal de ensino de Maravilha, Santa Catarina, revelou que a avaliação da aprendizagem, quando orientada por princípios inclusivos, pode se constituir em uma ferramenta potente para garantir o direito à educação com equidade. O estudo demonstrou que os(as) professores(as) envolvidos(as) vêm adotando estratégias que reconhecem e valorizam a singularidade de cada estudante, articulando observações contínuas, recursos adaptados e registros colaborativos.

Mais do que um instrumento técnico, a avaliação aparece como um ato ético e político, capaz de promover a participação e o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. Como salienta Freire (1996), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e isso inclui compreender que avaliar é também escutar, observar, dialogar

e transformar as práticas em nome da aprendizagem de todos.

A presença dos professores de Educação Especial, evidenciados pela estruturação do PDI, mostrou-se fundamental para construir propostas pedagógicas mais alinhadas com os interesses, necessidades e potencialidades dos estudantes. No entanto, ainda persistem desafios, especialmente no que diz respeito à formação docente contínua, à articulação entre os profissionais da escola e à superação de visões fragmentadas entre ensino comum e Educação Especial.

Contudo, reconhece-se que este estudo se apoia em uma amostra intencionalmente reduzida e circunscrita a um contexto educacional específico situado em uma região geográfica delimitada. Assim, destaca-se que os resultados aqui apresentados não têm a pretensão de serem generalizados para outras realidades ou populações. Ao contrário, visam proporcionar uma compreensão aprofundada das dinâmicas observadas no caso estudado, contribuindo para a reflexão crítica e para o avanço do conhecimento no campo da Educação Especial, especialmente no que tange à elaboração e utilização dos PDIs no âmbito escolar.

Dessa forma, reafirma-se que avaliar para incluir é um compromisso com a equidade educacional e com o reconhecimento da diversidade como valor constitutivo da escola democrática. A avaliação inclusiva não se limita a verificar resultados, mas assume a função de acompanhar trajetórias, identificar possibilidades e construir, coletivamente, novas formas de ensinar e aprender.

Que este estudo possa, assim, contribuir para o fortalecimento de práticas avaliativas sensíveis e transformadoras, e que inspire outras perguntas: o que ainda precisa ser escutado nas trajetórias dos(as) estudantes com deficiência? De que modos a avaliação pode ser devolvida como cuidado e não como sentença? Como cultivar, na escola, uma cultura avaliativa que acolha a diferença como potência e não como falta? Talvez seja a partir dessas e de outras perguntas — ainda sem resposta definitiva — que possamos continuar a caminhar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, porque incluir é, antes de tudo, reconhecer no outro a potência de aprender, cada um a seu modo, no seu tempo e com os seus próprios caminhos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: o que é? por quê? como fazer?** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/eduinc.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional**

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 16 maio 2025.

CARVALHO, R. E. **Inclusão: a escola e o desafio das diferenças.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais: questões e propostas.** Revista Brasileira de Educação, n. 34, p. 82–91, 2006.

MARAVILHA (SC). **Prefeitura Municipal de Maravilha.** Disponível em: <https://maravilha.sc.gov.br/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MARAVILHA (SC). Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 001, de 2022.** Estabelece diretrizes para a educação inclusiva no município de Maravilha. Maravilha, SC: Conselho Municipal de Educação, 2022. Disponível em: https://maravilha.sc.gov.br/uploads/sites/350/2022/06/1888082_ARQ_06.pdf. Acesso em: 20 maio 2025.

MARAVILHA (SC). Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 002, de 2023.** Dispõe sobre diretrizes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Municipal de Ensino de Maravilha. Maravilha, SC: Conselho Municipal de Educação, 2023. Disponível em: <https://maravilha.sc.gov.br/uploads/sites/350/2023/03/Resolucao-CME-002-2023.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.

OLIVEIRA, R. G.; FREITAS, D. M. S.; SILVA, C. F. **O atendimento educacional**

especializado na escola comum: das barreiras à superação. In: SILVA, Ana Cláudia G. da (org.). Educação especial na escola inclusiva: o AEE em foco. Curitiba: CRV, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). **Diretrizes para o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular de ensino de Santa Catarina** [livro eletrônico]. São José: FCEE, 2021. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/biblioteca-virtual/publicacoes-da-fcee>. Acesso em: 20 maio 2025.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

TURCHIELLO, P.; SILVA, S. S. M.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica.** 1. ed. Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação – CE, Universidade Federal de Santa Maria, 2014. p. 32–75. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 20 maio 2025.