

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

“THE PROCESS OF ASSESSING THE LEARNING OF SPECIAL EDUCATION STUDENTS IN INSTITUTIONAL CARE SETTINGS”

Maria Cecília Martins Queiroga¹

<https://orcid.org/0009-0006-8310-309X>

Davidson Rian Alves Barroso²

<https://orcid.org/0009-0000-0332-2185>

Regina Célia Passos Ribeiro de Campos³

<https://orcid.org/0000-0003-2089-4702>

Resumo:

Este artigo analisa o processo de avaliação da aprendizagem do público da educação especial em situação de acolhimento institucional, a partir dos resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa acerca da situação educacional de crianças e de adolescentes com deficiência em acolhimento institucional. Fundamentada na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski (1896 - 1934), a pesquisa incluiu revisão sistemática na área da Educação Especial Inclusiva, seis entrevistas semiestruturadas (1 na Educação Infantil, 3 no Ensino Fundamental e 2 no Ensino Médio) e a aplicação de 40 questionários — 20 com coordenadores de unidades de acolhimento e 20 com professores sobre a situação educacional de seus estudantes da educação especial em acolhimento institucional. Os resultados indicam carência de estudos específicos acerca da avaliação na Educação Especial e ausência de diretrizes claras para orientar esse processo. As análises revelaram diferenças nas formas e compreensão dos processos de avaliação conforme os níveis de ensino, estando pouco sistematizadas as práticas de avaliação. Na Educação Infantil, a avaliação é processual, baseada em observações e registros, sem atribuição de notas. Já no Ensino Fundamental e Médio, a exigência legal de pontuação por média gera dificuldades para os

¹ Mestranda em Educação na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Graduada em Psicologia (PUC Minas) e em Pedagogia (FaE-UFMG). Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: mceciliamqueiroga@gmail.com

² Graduando no curso de Geografia no Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: davidson.alves.b@gmail.com

³ Professora Associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Graduada em Psicologia, com mestrado em Psicologia Social e doutorado em Educação com estágio-sanduíche no CNRS/IRESCO de Paris-França. Pós-doutorado em Educação Especial (PPGEE-UFSCAR-2014) e em Educação (PPGE-UFOP-2021). Coordenadora do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE-UFMG). Belo Horizonte/MG, Brasil. E-mail: reginaceliacampos@ufmg.br

professores. Embora estes reconheçam avanços na aprendizagem do público da educação especial acolhidos, tais progressos não são registrados de forma sistemática, evidenciando a necessidade de revisão dos processos avaliativos voltados a esse grupo.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Educação especial inclusiva. Acolhimento institucional.

Abstract:

This article analyzes the process of assessing the learning of Special Education students in institutional care settings, based on the results of a qualitative-quantitative study on the educational situation of children and adolescents with disabilities in such contexts. Grounded in Lev Vigotski's Sociocultural Theory (1896–1934), the research included a systematic review in the field of Inclusive Special Education, six semi-structured interviews (one in Early Childhood Education, three in Elementary Education, and two in Secondary Education), and the application of 40 questionnaires—20 with coordinators of care institutions and 20 with teachers—regarding the educational situation of their Special Education students in institutional care.

The results indicate a lack of specific studies on assessment in Special Education and the absence of clear guidelines to support this process. The analyses reveal differences in assessment practices and understandings across educational levels, with evaluation procedures remaining poorly systematized. In Early Childhood Education, assessment is process-based, grounded in observation and records, with no grade attribution. In Elementary and Secondary Education, however, the legal requirement for numerical grading creates challenges for teachers. Although educators recognize learning progress among Special Education students in care settings, such progress is not systematically documented, highlighting the need to review and improve assessment processes for this group.

Keywords: Learning assessment. Inclusive special education. Institutional care.

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar e discutir como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem na educação inclusiva de crianças com deficiência em acolhimento institucional, a partir dos resultados de uma pesquisa realizada sobre a situação educacional dessas crianças no município de Belo Horizonte – Minas Gerais (MG). Com base na visão dos professores, buscamos compreender como ocorre, na prática, o processo avaliativo, bem como suas concepções e os métodos pedagógicos adotados na avaliação do público da educação especial em situação de acolhimento institucional.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) prevê a medida de acolhimento institucional para crianças e adolescentes em contextos de violação de direitos como violência, negligência, abandono, maus-tratos e exploração. Quando comprovada a violação, a criança e/ou adolescente deve ser temporariamente afastada do convívio familiar, ficando aos cuidados da unidade de acolhimento até o restabelecimento do vínculo com a família de origem ou, caso contrário, deve ser encaminhada para uma família substituta. O tempo de permanência em programas de acolhimento institucional, conforme previsto no ECA, é de até 18 meses. Observamos, no entanto, que a permanência de crianças e de adolescentes públicos da educação

especial tende a ser maior, já que não fazem parte do perfil desejado pelos adotantes (Sampaio; Magalhães; Machado, 2020).

Estudos apontam que a não adoção de crianças com deficiência está relacionada à própria condição de deficiência, fator que intensifica o sofrimento dessas crianças e adolescentes em razão do abandono, do prolongado período de institucionalização e da maior demanda por cuidados e atenção. Os inúmeros desafios e contradições que envolvem a garantia de seus direitos consolidam barreiras tão intransponíveis que é possível dizer que “as crianças e/ou adolescentes com deficiência que vivem em unidades de acolhimento fazem parte de uma população vulnerável e invisível na sociedade contemporânea” (Campos; Queiroga; Franco, 2024, p. 02). Outra pesquisa demonstra que embora a grande maioria esteja matriculada em escola pública, ainda há uma parcela fora da escola, ocorrendo uma defasagem entre idade cronológica e ano escolar, associada não ao rendimento escolar propriamente dito, mas à infrequência destes estudantes (Campos; Araújo, 2018). Esse cenário reforça a necessidade de se compreender o processo de aprendizagem do público da educação especial que vivem em acolhimento institucional tendo em vista que ainda há poucos estudos voltados para esta população.

O processo de avaliação do público da educação especial acolhidos institucionalmente ainda é um campo pouco explorado no cenário acadêmico e, na prática, alguns professores não se sentem seguros para realizar a avaliação desses educandos. Estudos revelam que, com relação ao público da educação especial em geral, muitos docentes limitam a função da escola à socialização (Dainez; Smolka, 2019; Luckow; Cordeiro, 2019), sendo assim não seria necessário avaliar esse público. Essa interpretação evidencia uma compreensão equivocada acerca da educação inclusiva, uma vez que o acesso a um ambiente inclusivo, com propostas pedagógicas adequadas que promovam seu desenvolvimento social e acadêmico, já se constitui como direito desse público.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, em seu artigo 24, reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. Além disso, garante o acesso a um ensino inclusivo de qualidade, em igualdade de condições, por meio de adaptações e medidas de apoio individualizadas e efetivas, visando seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2009).

Para discutir como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem na educação inclusiva do público da educação especial em situação de acolhimento institucional, analisamos os marcos legais que regem a educação especial e buscamos fundamentação na Teoria Histórico-Cultural e nos estudos encontrados após revisão sistemática sobre a avaliação de aprendizagem escolar e a educação especial inclusiva.

A CONSOLIDAÇÃO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MARCOS LEGAIS E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O processo de avaliação do público da educação especial vem sendo consolidado ao longo das últimas décadas por meio de leis e de regulamentações específicas que tratam da organização e da dinâmica do sistema educacional. Estudos apontam que, no âmbito da educação inclusiva,

ainda há uma lacuna entre a teoria, a legislação e a prática desenvolvida no ambiente escolar (Boff e Machado, 2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96, ainda vigente, apresenta dois pontos importantes a serem apreciados nessa discussão dos marcos legais. O primeiro é que a LDB estabelece em seu artigo 24, inciso V, ao definir as regras comuns de organização do ensino fundamental e médio, que a verificação do rendimento escolar deve observar: “a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Desse modo, o acompanhamento do desenvolvimento do estudante, seja com ou sem deficiência, deve ser um processo constante e não apenas em momentos isolados, garantindo assim uma avaliação que contribua para a formação do estudante e não apenas para atribuição de notas. O segundo ponto é que, a LDB, em seu artigo 59 preconiza que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: “I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Unindo esses dois pontos, compreendemos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação inclui o público da educação especial como sujeitos passíveis de avaliação em seu rendimento escolar (Brasil, 1996).

O texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) foi reformulado a partir do Decreto nº 12.686/2025 que modificou algumas diretrizes anteriores e instituiu a nova e recente Política Nacional de Educação Especial Inclusiva - PNEEI (Brasil, 2025a), sendo que muitos dos direitos já conquistados foram reafirmados. Para a PNEEI, o público da educação especial é constituído por estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação.

O Decreto nº 12.773/2025, publicado logo após, alterou o Decreto nº 12.686/2025, tornando obrigatória a realização de dois instrumentos de natureza pedagógica: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), orientam o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum e no AEE, as atividades colaborativas na escola e as ações de articulação intersetorial (Brasil, 2025b).

No que tange às regulamentações estaduais, registramos que, no estado de Minas Gerais, a Resolução SEE nº 4.256/2020 institui diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino. O processo de planejamento pedagógico e de avaliação dos estudantes da educação especial, conforme artigo 8º, inciso II do documento, aponta como referência a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Referência de Minas Gerais, além disso, o inciso III do mesmo artigo prevê a construção coletiva do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) realizada por regentes, especialista da educação básica e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O trabalho colaborativo entre professores regentes e professores do AEE está previsto e orienta que seja disponibilizado o plano de aula antecipadamente, a fim de garantir que os estudantes da educação especial tenham seus recursos e acessibilidades previamente planejados. No artigo 13 do mesmo documento, encontramos a definição do PDI como documento obrigatório para acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes da educação especial, sendo que sua construção deve levar em

consideração o histórico de vida dos educandos, as avaliações diagnósticas, os planejamentos, os acompanhamentos e as avaliações finais (Minas Gerais, 2020).

A Resolução da SEE nº 4.256/2020, ainda estabelece, em seu artigo 47, que os Centros de Referência em Educação Inclusiva (CREI) cuja finalidade é orientar e apoiar as escolas comuns da Rede Estadual de Ensino no processo de inclusão dos estudantes da educação especial, ofertando capacitação e orientação aos profissionais das escolas, produção de materiais acessíveis e utilização de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2020). Encontramos uma publicação da SEE-MG datada de 16/04/2024, informando a criação de 47 CREIs (um para cada superintendência) em todo o território mineiro. Entretanto, não identificamos informações precisas sobre as temáticas de formação ofertadas nem sobre a inclusão da avaliação está entre elas (Minas Gerais, 2024).

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REFERENCIAL TEÓRICO-CONCEITUAL

Pensar o estudante com deficiência como sujeito de possibilidades está no cerne da Teoria Histórico-Cultural, que amplia o olhar dos pesquisadores e professores da educação para visualizar esse estudante como protagonista de sua própria história, capaz de aprender e se desenvolver na medida em que encontra o reconhecimento social de suas vivências e saberes.

Para Vigotski (1983/2012), o desenvolvimento humano ocorre unicamente no ambiente social, histórico e cultural, isso significa que imersos na sociedade em que pertencem, os seres humanos internalizam a herança cultural disponibilizada a eles pelas gerações anteriores. O meio social oferece organização, planejamento e intencionalidade. Ao vivenciarem cada situação social de desenvolvimento, novas capacidades, processos e estruturas psicológicas vão sendo aperfeiçoadas. Entendemos, então, que o desenvolvimento psíquico não é espontâneo, mas resulta da intervenção intencional (mediação) de outros mais capazes. São estruturas que se alternam, se modificam em sistemas mais complexos. Segundo ele, “... o desenvolvimento de cada função em separado depende do sistema em que ela se desenvolve” (Vigotski, 1983/2012, p. 95). Assim, as situações sociais de desenvolvimento possibilitam mudanças no funcionamento cognitivo, favorecendo a constituição de um funções psíquicas mais complexas.

A escola, com sua sistematização dos processos formais de aprendizagem, cumpre, portanto, uma função social nesse desenvolvimento ao proporcionar vivências de novas experiências, apropriação progressiva da linguagem, da capacidade de narrar e expressar-se em gestos ou em palavras, bem como a internalização de normas e posturas de ação requeridas em cada espaço. Imerso no meio escolar, o ser humano internaliza, por meio das vivências que lhe são permitidas, um ciclo de desenvolvimento potencial que transforma o conjunto de funções psicológicas em sistemas funcionais que se estruturam de forma independente e dinâmica. O avanço na alfabetização, por exemplo, depende do letramento – da compreensão e valorização do uso social da leitura e da escrita –, mas também do controle da coordenação motora fina e das emoções, do desenvolvimento da nomeação e compreensão de conceitos e da capacidade de concentração. Essa é a razão pela qual, em uma avaliação educacional, devemos olhar para os processos internos e não somente para os resultados esperados e visíveis.

O conceito de deficiência, nessa perspectiva, não abarca apenas a condição primária biológica limitante, mas constitui-se e é reforçado por uma deficiência secundária imposta pela sociedade, a partir das condições de desigualdade social, marcadas, entre tantas outras situações, pela dificuldade de acesso à educação.

Hoje, a realidade educacional do público da educação especial ainda se depara com um ensino simplificado, marcado por pré-conceitos de incapacidade e exclusões disfarçadas de boas intenções, pela ausência de avaliações processuais e prospectivas, pela constituição de incapacidades decorrentes da ênfase nos limites biológicos e na dependência, além da interposição de inúmeras barreiras de acesso ao lazer, à arte e à cultura.

No que se refere ao processo de avaliação educacional, estudos revelam que há, no meio científico, carência de pesquisas que abordem especificamente o tema da avaliação do processo de aprendizagem do público da educação especial e que faltam diretrizes e documentos norteadores com orientações específicas sobre a avaliação desse grupo.

Mendes e D’Affonseca (2018), em estudo realizado com professores de uma rede municipal de uma cidade de médio porte paulista, registraram que coexiste uma pluralidade de processos de avaliação do público da educação especial e indicaram a falta de diretrizes mais claras para docentes e escolas, além da fragilidade na identificação e negligência no planejamento e no acompanhamento do desempenho. O estudo, corroborando a esta pesquisa, evidencia que, na ausência de diretrizes nacionais, este processo de avaliação precisa ser urgentemente revisto.

A avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar também é investigada por Marin e Braun (2018), que a identificam como uma temática pouco estudada, principalmente no que se refere às práticas sistemáticas e cotidianas que compõem um ano letivo.

Assim, ao fazer uma análise dos tipos de concepções existentes sobre avaliação escolar, por meio da revisão sistemática de 26 artigos submetidos à Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2006 a 2020, Freitas *et al.* (2021) também registraram essa lacuna nos estudos sobre a temática da avaliação educacional referente à avaliação do público da educação especial em comparação a outros temas já consolidados na literatura, como a inclusão escolar, a formação, o ensino e a aprendizagem. Os autores destacaram que a perspectiva avaliativa do público da educação especial precisa verificar se as práticas de ensino estão possibilitando aos estudantes uma aprendizagem significativa, com o uso de metodologias adequadas para que tenham acesso ao currículo escolar, sendo crítico-reflexivos, protagonistas e emancipados (Freitas *et al.*, 2021, p. 25).

Nessa perspectiva, os autores registraram a ausência de estudos no âmbito escolar propriamente dito, como avaliações convencionais presentes nas salas de aula regulares, provas, testes e atividades em grupo. Nota-se o predomínio de estudos voltados a estudantes com síndrome de Down, com foco no uso de testes de desempenho motor ou linguístico, relacionados aos aspectos físicos, às relações e às habilidades sociais, ao repertório básico para a aprendizagem, ao diagnóstico e a instrumentos avaliativos para alunos com dificuldade de comunicação, desenvolvimento ou dificuldade motora. Como se pode observar, a visão médica, de determinismo biológico da deficiência, ainda predomina nos estudos avaliativos desses estudantes.

Após realizarem uma contextualização histórica da Educação Especial no Brasil, Maisto, Zanella e Konrath (2024) propõem uma revisão sistemática de literatura de 22 publicações, no período de 2015 a 2023, acerca da avaliação da educação especial, visando identificar aspectos relevantes acerca da avaliação do processo de inclusão. As autoras registraram diversos aspectos que circulam no universo da avaliação, desde o nível macro, como a consistência das políticas educacionais, passando pelas questões da gestão escolar, do orçamento, da qualificação profissional, das adequações do ensino até chegar à qualidade da inclusão do público da educação especial.

De fato, aspectos políticos, como o investimento financeiro, a formação docente, as adequações do ambiente escolar, o apoio à gestão escolar e o desenvolvimento da cultura de inclusão, precisam ser considerados ao fazer a argamassa da formulação e da estruturação de políticas públicas educacionais efetivas, a fim de garantir qualidade educacional para todos e, especialmente, para esse público.

Enquanto muitos ainda hoje se opõem, articulando inúmeras impossibilidades para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, em geral, e dos estudantes público-alvo da educação especial acolhidos em escolas comuns, reiteramos a importância da escola para o desenvolvimento psíquico, afetivo e cognitivo, com foco no gradual desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Carecemos de novas investigações científicas na área da educação especial na perspectiva inclusiva para o aprofundamento da questão dos processos avaliativos desses, dada a falta de clareza em relação às diretrizes com relação aos seus processos de avaliação e à escassez de estudos científicos em comparação a outros temas voltados para a inclusão escolar desse público.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada teve como proposta metodológica a abordagem quali-quantitativa, combinando o uso do método qualitativo - entrevista semiestruturada, seguida por aplicação de questionário -, de forma a constituir um *corpus* de análise passível de nos remeter “ao aprofundamento e à avaliação dos resultados obtidos de ambas as etapas” (Flick, 2009, p. 43). O enfoque misto é utilizado quando ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, são necessárias, de modo que, se adotadas isoladamente, tornam-se insuficientes para a compreensão da realidade observada. A partir da necessidade de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento de reunir dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo, tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas o uso das duas abordagens em caráter complementar, dando origem à abordagem quali-quantitativa (Machado, 2023; Maia, 2020).

Após a etapa de fundamentação teórica baseada nos estudos da Educação Especial e Inclusiva e na Teoria Histórico-Cultural e, cumprindo todos os requisitos de sigilo e confidencialidade do Comitê de Ética em Pesquisa (CAEE 5585321.2.0000.5149), foram localizadas 49 unidades de acolhimento; destas, 26 acolhiam 68 crianças e/ou adolescentes com deficiência em idade escolar e se dispuseram a participar da pesquisa e a responder a um questionário (Q1) para cada criança e/ou adolescente acolhido.

Em seguida, e a partir do contato com as unidades, foram identificadas 19 escolas estaduais e municipais situadas no município de Belo Horizonte-MG; destas, 12 se dispuseram a participar. No universo escolar, foram realizadas 6 entrevistas semiestruturadas, sendo 1 na Educação Infantil, 3 no Ensino Fundamental e 2 no Ensino Médio. Os sujeitos que contribuíram para essa etapa da pesquisa foram professoras das crianças e/ou adolescentes com deficiência que vivem nas unidades de acolhimento, dentre elas, 2 com deficiência intelectual (Milena e Jonas), 2 com transtorno mental (Maria Luíza e Ísis), 1 com transtorno do espectro autista (Valéria) e 1 com deficiência múltipla (Anthony). As entrevistas versaram sobre aspectos do processo de avaliação da aprendizagem desses estudantes, tais como: o método de avaliação pedagógica, a figura do professor/auxiliar de apoio em salas de aula, as adaptações, a participação nas atividades e a autonomia do aluno.

Em seguida, foram aplicados 20 questionários (Q2) com os professores dessas crianças e/ou adolescentes público-alvo da educação especial acolhidos. Retornamos aos dados das unidades e selecionamos os 20 questionários (Q1) aplicados aos coordenadores das unidades referentes a essas crianças e/ou adolescentes para confrontar os resultados.

O *corpus* de análise forneceu elementos para discussão sobre a questão da avaliação educacional, uma vez que foi solicitado aos coordenadores das unidades que avaliassem as dificuldades de aprendizagem e aos docentes que avaliassem o nível de aprendizagem em dois momentos: o início - quando o estudante chegou à sala de aula - e o presente - momento atual da aplicação do questionário.

Para as análises dos dados qualitativos, nos referenciamos nas técnicas de análise de conteúdo de Bardin (1977), que são frequentemente utilizadas para descrever e interpretar o conteúdo de textos e documentos. Por meio dessa análise, é possível reinterpretar as mensagens emitidas e ampliar a compreensão dos significados para além de uma leitura comum e do conteúdo explícito, levando em conta o contexto, o autor, o destinatário e os modos de codificação e transmissão da mensagem (Moraes, 1999).

Com base nas diferentes fases da análise de conteúdo, realizamos: (1) a pré-análise, que consiste na escolha e organização do material a ser analisado, na sistematização das ideias iniciais e no desenvolvimento de um plano de análise; (2) a exploração do material, que se refere à codificação, transformação e agregação dos dados; e (3) o tratamento dos resultados, que corresponde ao tratamento dos dados a fim de torná-los significativos e válidos (Bardin, 1977).

Neste artigo, além das análises qualitativas, apresentamos o pareamento obtido a partir de um gráfico que possibilita a análise de questões semelhantes nos dois questionários.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES PÚBLICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ACOLHIDOS NA VISÃO DAS PROFESSORAS

Durante as entrevistas com os educadores, foram abordados temas relativos ao processo de avaliação da aprendizagem do público da educação especial que vive nas unidades de acolhimento, tais como: o método de avaliação pedagógica, a presença do professor/auxiliar de apoio nas salas de aula, as adaptações, a participação nas atividades e a autonomia do estudante.

Ao ser indagada sobre o método de avaliação pedagógica utilizado, a professora regente Carla, do Ensino Fundamental, afirma que as avaliações de Milena são ora diferenciadas, ora as mesmas da turma, com a concessão de um tempo maior para sua realização:

Então, a Milena, ora ela faz avaliações diferenciadas, ora ela faz as mesmas avaliações dos alunos, mas é dado a ela um tempo maior (...) A assistente educacional faz a leitura para que ela possa registrar. (...) Ora diferenciada, ora a mesma do grupo, até para verificar se ela tem as habilidades e competências daquele ano, do qual ela está inserida, com a assistente de apoio educacional (Profa. Carla, 5º ano EF, 2024).

Observamos que a professora alterna o tipo de avaliação - ora diferenciada para Milena, ora a mesma da turma - o que mostra uma intencionalidade evidente ao dizer: “para verificar se ela tem as habilidades e competências daquele ano, do qual ela está inserida”, e indica uma tentativa de adequar-se às capacidades de Milena e, possivelmente, ampliá-las ao nível de suas potencialidades. A figura da assistente de apoio educacional parece ser bem aceita pela professora, que reconhece sua importância na leitura das instruções e no registro das atividades avaliativas.

Carla afirma que avalia a estudante também por meio de avaliações orais, em rodas de conversa, de modo informal. Trata-se de uma avaliação progressiva do próprio desempenho do educando ao longo do tempo. Os desempenhos de Milena são comparados e comentados pela professora, que evidencia seus avanços de forma contínua.

Na avaliação de História e Arte, eu olho a Milena por ela mesma. O avanço que ela vem apresentando. É como eu faço com os outros estudantes. É ela por ela mesma. O que é proposto, o que ela entendeu, o que ela não entendeu, faço a comparação, (...) faço avaliação pelo progresso que ela vem demonstrando (Profa. Carla, 5º ano EF, 2024).

Ela explica que a Rede Municipal de Educação estabelece um parâmetro dentro da média para avaliar todas as crianças com deficiência das escolas, independentemente de seus desempenhos, e considera que Milena está para além dessa avaliação da rede, uma vez que apresentou muitos avanços:

Na rede, a gente sabe que existe uma metodologia de avaliação da criança com inclusão, que é a média. Essa é a avaliação da rede. Dentro dessa forma de avaliar, ela conseguiu a média, mas dentro da forma de avaliar a Milena pela Milena, eu avalio a Milena com muitos avanços e principalmente no processo de interação e relacionamento com os pares e o posicionamento dela mesma, (...) ela pode auxiliar para mandar um recado, pegar alguma coisa. Parece que ela está se sentindo mais segura na escola e consequentemente ela vai se desenvolver mais (Profa. Carla, 5º ano EF, 2024).

Resta-nos indagar: se há avanços no caso de Milena, por que manter uma avaliação na média? Não seria o momento de repensar os critérios de avaliação do público da educação especial e criar novas estratégias para avaliar sua aprendizagem e seu desenvolvimento ao longo do tempo?

Nesse sentido, Pereira, Junior e Vaz (2024), em seu texto-manifesto, evidenciam como os padrões avaliativos pré-estabelecidos ainda impactam o trabalho docente. Os autores relatam o

caso de uma docente que questionou a coordenação pedagógica sobre como avaliar um estudante da educação especial: “como faço com a nota dele, eu dou a média?”. A questão, que dá nome ao estudo, revela uma formação deficitária por parte de alguns professores, que muitas vezes não sabem como lidar e, principalmente, como avaliar o estudante que é público-alvo da educação especial. O que se percebe é que, munidos de um discurso de socialização, alguns educadores acabam não se preocupando com o processo de aprendizagem dos discentes ditos “de inclusão”, já que, nessa perspectiva, esses alunos estariam na escola apenas para socializar, logo, não precisariam ser avaliados, e sua nota poderia ser sempre a “média”, ou seja, o suficiente para que fossem aprovados.

Luckesi (2014) afirma que é necessário que se aprenda a avaliar, já que, no contexto escolar, examinar tem sido a conduta mais frequente. O autor esclarece a distinção entre examinar e avaliar nesse cenário: “o ato de examinar se caracteriza, especialmente pela classificação e seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão” (Luckesi, 2014, p. 29).

Na perspectiva apresentada pelo autor, o exame contribui para gerar classificação e seletividade entre os estudantes, já a avaliação colabora para um diagnóstico e promove a inclusão. É fundamental que a escola promova um ambiente de aprendizagem e inclusão, ao invés de seletividade e reprovação, e, para isso, os professores precisam se tornar avaliadores e não examinadores.

Pereira, Junior e Vaz (2024), a partir dos dados levantados em sua pesquisa, discutem as perspectivas educacionais da avaliação: avaliativa, de ressignificação do erro, de desresponsabilização dos estudantes e de uma perspectiva ampla e problematizadora de diversos fatores, tendo como proposta a substituição da natureza normativa pela natureza Ipsativa na avaliação pedagógica:

Compreendemos que adoção das perspectivas educacionais (...) podem contribuir para uma avaliação da e para a inclusão, dentre elas destacamos avaliativa como uma prática de investigação, a ressignificação do erro de uma falha/carência para uma maneira de lidar parte do processo de aprendizagem, a desresponsabilização frequente do estudante pelo seu fracasso escolar, compreendendo de maneira ampla e problematizada diversos fatores que impactam a aprendizagem e por fim, a substituição da natureza normativa pela natureza Ipsativa na avaliação pedagógica (Pereira; Junior; Vaz, 2024, p. 20).

O avanço da natureza normativa para a natureza Ipsativa, segundo os autores, diz respeito à superação do modelo baseado na comparação dos estudantes, levando em conta a evolução de todo o processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do estudante, observada ao longo do tempo.

Em relação à Ísis, a professora Joyce, do Ensino Fundamental, aponta que suas avaliações não são diferenciadas, mas que adaptações têm sido implementadas durante sua realização, como tempo adicional e sala reservada, quando necessário:

As avaliações não são diferenciadas. Até teve algumas salas aqui, que fizeram avaliações diferenciadas, mas no caso da Ísis as avaliações não são, mas é

oportunizado que ela faça em tempo maior. (...) Às vezes ela fica mais agitada, ansiosa, daí levam ela para outro local, mas infelizmente a gente ainda não tem, para todos os anos do terceiro ciclo, avaliações diferenciadas (Profa. Joyce, 6º ano EF, 2024).

É interessante perceber que, como Ísis possui um transtorno mental, as adaptações são mais direcionadas à ampliação do tempo e à oferta de um ambiente mais calmo para a estudante. Destacamos, entretanto, o fato de que a educadora reconhece a falta de avaliações diferenciadas para os alunos com deficiência no terceiro ciclo da escola.

A professora Joyce, que também é coordenadora da escola em seu segundo turno, acrescenta que, na rede estadual de ensino, as avaliações são enviadas pela Secretaria para todas as escolas; já na rede municipal, parte-se do princípio da autonomia do docente.

Porque a PBH é diferente do Estado. O Estado já é algo instituído, já tem pessoas da Secretaria que vão lá e fazem as avaliações. As avaliações de inclusão e as avaliações dos demais estudantes, aí manda para a escola. A PBH parte do princípio da autonomia, que é algo que é bom e ruim. É bom você ter autonomia, cada local, cada comunidade, cada escola, cada criança é uma. Então você nivela, coloca algo como padrão, você está dizendo que todos aqueles estudantes da cidade, de todas as regiões têm que fazer aquele determinado padrão e a gente sabe que as regiões são diferentes e que dentro da inclusão também as deficiências são diferentes. Isso é legal? É. (Profa. Joyce, 6º ano EF, 2024).

Em continuação, Joyce coloca como vantagem a autonomia das escolas municipais em realizar suas próprias avaliações, o que garante o respeito à diversidade dos contextos, dos profissionais e dos estudantes, sendo isso considerado algo positivo por permitir observar as diferenças, entretanto, em sua análise crítica, ainda como coordenadora, a professora continua:

Só que o problema é o seguinte: na questão da inclusão as pessoas sempre falam: “Ah, eu não estou preparada pra isso!” Como de fato, realmente não estamos, mas já passou da hora de ficar nesse muro de lamentação (...) O ruim é isso, porque quando você tem algo, que já é padronizado, já vem pronto, independente se atendeu a todos ou não, parte do pressuposto que é direito e todo mundo vai fazer. A partir do momento que ele [o estudante] é de inclusão, ele vai fazer uma avaliação que é diferenciada. Aí quando você coloca autonomia, você apenas solicita. Eu não posso obrigar esse professor, então, uns fazem e outros não. Esse é o grande problema. (Profa. Joyce, 6º ano EF, 2024).

A autonomia gera a necessidade de comprometimento e, no caso da inclusão, torna-se importante uma análise acurada de cada caso por parte do professor para julgar se é necessário realizar adaptações e qual o melhor grau para avaliar os estudantes com deficiência, o que nem sempre é feito por todos os docentes.

Na Educação Infantil, a professora Cíntia, ao relatar sobre a avaliação de Anthony, uma criança não verbal diagnosticada com Deficiência Múltipla, aponta que esta ocorre de forma progressiva, ao longo do tempo, por meio de observações que são registradas no relatório do estudante: “A avaliação é feita na observação. Observando o tempo todo. Assim nós fazemos um

relatório. Um no meio do ano, no primeiro semestre e outro que vai ser feito em novembro. São dois relatórios por ano” (Profa. Cíntia, E Infantil, 2024).

Vale destacar que o processo de avaliação na Educação Infantil não se refere a momentos estanques realizados algumas vezes ao ano, mas se configura como uma ação processual composta por várias etapas ao longo de todo o ano letivo (Belo Horizonte, 2016).

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a professora Paula não consegue detalhar o método de avaliação usado por ela em relação à Valéria, uma estudante não verbal também diagnosticada com transtorno do espectro autista. Ao ser indagada, declara apenas que ainda não havia feito a avaliação da estudante: “eu não fiz avaliação com ela ainda” (Profa. Valéria, 1º ano EF, 2024).

A questão da dificuldade de comunicação que perpassa as relações com crianças autistas, provavelmente, impede a educadora de pensar que seja possível avaliar essa estudante por outras vias, não apenas pelas respostas concretas e imediatas.

Roveda e Schmidt (2025), ao realizarem um estudo do estado da arte sobre a avaliação de estudantes com autismo na Educação Inclusiva, observaram que “há pouco material disponível para que os professores identifiquem as especificidades dos alunos com autismo” (p. 13) e que os poucos materiais encontrados são generalistas, não se atentando a algumas peculiaridades do TEA. Os autores defendem que a falta de formação dos docentes para compreender as especificidades do estudante com TEA e a escassez de instrumentos que explicitem os aspectos a se considerar em uma avaliação pedagógica resultam em uma avaliação superficial, o que dificulta a identificação das barreiras à participação e à aprendizagem desse estudante na escola.

Conforme os autores, os instrumentos de avaliação pedagógica para discentes com autismo são importantes, pois permitem identificar as áreas de dificuldade e desenvolver programas de apoio que sejam eficientes e contribuam para seu progresso. Destacam ainda que sua ausência pode causar uma série de problemas, como, por exemplo, ao desenvolver uma subavaliação das habilidades do aluno com autismo, os educadores podem apresentar expectativas reduzidas em relação a esse estudante, fato que pode comprometer seu desenvolvimento pleno.

Sobre a avaliação de aprendizagem em contextos de inclusão escolar, Marin e Braun (2018) afirmam:

(...) avaliação da aprendizagem tem a função de mapear o que o estudante sabe, como ele aprende melhor e que estratégias de ensino podem ser planejadas para impulsionar o desenvolvimento de cada um; a avaliação precisa de registros para além das quantificações; avaliação é processo permeado por interlocução; a avaliação mediada é uma abordagem que pode se estender a qualquer estudante e que muito favorece as pessoas com deficiência intelectual e autismo, e se desdobra em várias estratégias de diferenciação pedagógica (Marin; Braun, 2018. p. 1020).

As autoras apontam que as práticas de avaliação fazem sentido e favorecem o desenvolvimento dos estudantes quando instrumentos e estruturas escolares, como espaço, tempo, recursos humanos e materiais, estão devidamente organizados, planejados e disponibilizados conforme as especificidades de cada estudante em seu processo de aprendizagem.

A avaliação pedagógica, principalmente no âmbito da educação especial, quando realizada segundo um caráter classificatório e quantitativo, pouco possibilita compreender quais conhecimentos já foram adquiridos pelo aluno e identificar quais metodologias e estratégias favorecem e impulsionam seu desenvolvimento. Uma avaliação processual mensura não apenas o desenvolvimento do estudante, mas também o trabalho realizado pelo professor, indicando o que pode permanecer e o que precisa ser aperfeiçoado, de modo a contribuir para seu aprimoramento.

Marin e Braun (2018) verificaram em sua pesquisa que os docentes, em sua maioria, têm adequado sua forma de corrigir e de atribuir notas aos estudantes público-alvo da educação especial. Essa diferença no modo de distribuir a pontuação baseia-se na avaliação do estudante em relação a ele mesmo, enfocando seu próprio desenvolvimento e não tendo a turma como parâmetro de comparação. De acordo com as autoras: “Essa prática tornou-se uma estratégia para ‘driblar’ o sistema de notas, que é rígido e exige um lançamento em sistemas computacionais formatados” (Marin; Braun, 2018, p. 1019).

Acrescentando sobre as avaliações que ocorrem na rede estadual de educação de Minas Gerais, a professora de Jonas afirma que os estudantes que são público-alvo da educação especial têm direito a uma professora de apoio, responsável por elaborar suas avaliações:

Então, as atividades que a professora [de apoio] faz para ele, ela me entrega tudo no final do bimestre. A média é para todos que são de apoio e eu avalio, mas não muda muito, sabe? Ele não tem uma evolução e, de qualquer forma, ele tem a média que é direito dele ter a média (Profª. Lara, 2º ano EM, 2024).

Conforme evidenciado por outros estudos, existem diferenças significativas na organização do atendimento ao público-alvo da educação especial nas escolas de Belo Horizonte. Observa-se que, na rede estadual, o apoio em sala de aula é realizado por professores de apoio licenciados e especializados, que atendem até três alunos por sala; já na rede municipal, o suporte é feito pelo auxiliar de apoio à inclusão, que possui nível médio e tem o trabalho voltado principalmente ao auxílio na locomoção, sob supervisão de coordenação específica (Turci, Lourenço e Souza, 2021).

Um ponto a destacar é que, de acordo com o relato das educadoras, tanto a rede municipal de educação de Belo Horizonte quanto a rede estadual de educação de Minas Gerais utilizam o mesmo parâmetro - todos os estudantes que são público-alvo da educação especial são avaliados pela média, independentemente de seus desempenhos, seus potenciais e outras respostas não verbais sobre sua aprendizagem e desenvolvimento que possam estar oferecendo.

Prado e Vitaliano (2017) ressaltam a importância do papel do professor de apoio enquanto facilitador e colaborador que atua em articulação com os professores regentes, gestores, família e comunidade para que o público da educação especial seja de fato incluído e participe de todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, na prática do cotidiano escolar, o que se vê, segundo as autoras, é que o trabalho do professor de apoio não tem favorecido a aprendizagem nem o processo de inclusão escolar, contribuindo para a manutenção de um modelo segregador: “Esta situação em que a sala de aula está dividida entre o professor regente que é responsável e atende os alunos sem NEE [necessidades educacionais especiais] e o professor de apoio que é

responsável pelos alunos com NEE mantém o modelo segregado de escola” (Prado; Vitaliano, 2017, p. 306).

Marin e Braun (2018) defendem que a presença de um profissional de referência é importante não apenas para apoiar os estudantes em processo de inclusão escolar, mas também para apoiar os docentes. Para que a inclusão no âmbito da educação especial ocorra, não basta que o professor de apoio esteja presente no cotidiano da sala de aula, mas é preciso que ele e o professor regente atuem em conjunto, compreendendo que os estudantes público-alvo da educação especial são responsabilidade de ambos e que eles devem, juntos, pensar e desenvolver práticas e ações que facilitem o processo de ensino-aprendizagem desses discentes, simultaneamente ao dos demais.

A professora Lara aponta que precisou desenvolver estratégias para que a estudante Maria Luísa se sentisse incluída:

Aqui todos os alunos de apoio tem a nota mínima que é a média. Eu olho tudo o que ela fez no caderno. Ela gosta de mostrar. Eu dou visto no caderno de todo mundo e tem as atividades dela que são separadas e ela faz questão que eu dê o visto para ela. A avaliação dela é mais das coisas... Ela não faz prova, mas eu dou, assim, só para não excluir. (...) Elas [estudantes público-alvo da educação especial] fazem, na medida que dá, mas eu “finjo” que corrijo, porque não é a mesma coisa. As avaliações são as atividades que a professora de apoio dá (Prof^a. Lara, 2º ano EM, 2025).

Com o auxílio da professora de apoio e com a realização de atividades diferenciadas, a aluna Maria Luísa parece se sentir pertencente ao grupo de estudantes, uma vez que gosta de mostrar o caderno com as atividades realizadas para a professora da turma e faz questão de receber o visto. A inclusão, entretanto, vai além. Não diz respeito apenas à presença do estudante público-alvo da educação especial acolhido em classes regulares, às adaptações ou ao apoio recebido, mas envolve o acesso aos mesmos direitos que os demais alunos, como o direito ao conteúdo, a ter suas atividades corrigidas, a ser avaliado, sem que a professora precise “fingir” que faz correções, enfim, ao direito de aprender.

AVALIAÇÃO DOS NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ACOLHIDOS - ANÁLISE QUANTITATIVA

Para aprofundar os resultados obtidos pelas entrevistas, foram aplicados e analisados 20 questionários com os coordenadores das unidades de acolhimento (Q1) e, 20 questionários com os docentes de cada uma das 20 crianças e adolescentes público-alvo da educação especial acolhidos (Q2), sendo solicitado aos coordenadores e professores que avaliassem o nível de dificuldade de aprendizagem dos estudantes.

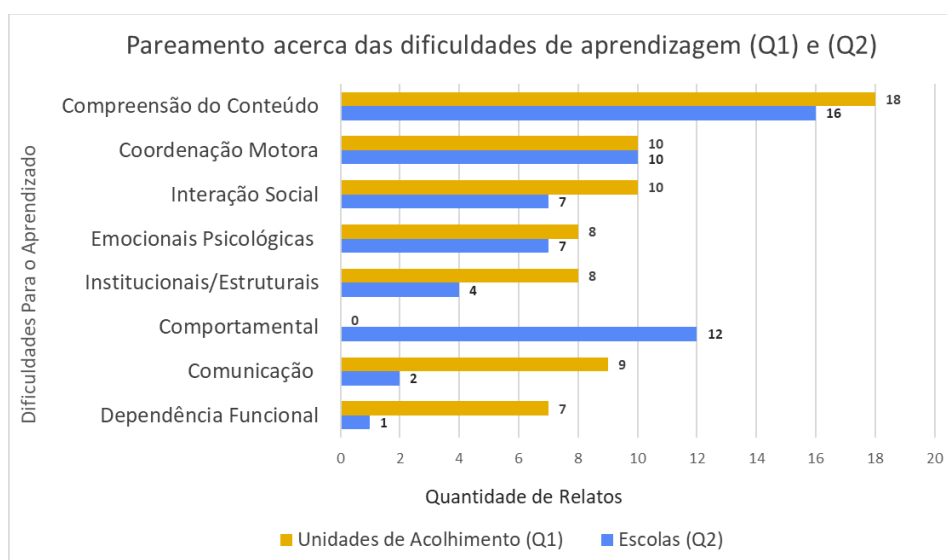
As análises quantitativas foram referenciadas na Análise Estatística Descritiva, cujo objetivo, apontam Da Silva, Lopes e Júnior (2014), é sintetizar uma série de valores de mesma natureza, permitindo que se tenha uma visão geral dos dados e possibilitando sua observação a partir de uma perspectiva exploratória acerca de possíveis tendências na amostra analisada.

Os dados coletados dos questionários aplicados nas unidades de acolhimento e escolas foram organizados em duas planilhas, a partir das quais foram elaborados tabelas e gráficos que evidenciam a percepção dos educadores sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos discentes.

Conforme informações apresentadas pelas unidades de acolhimento, os dados analisados são referentes a 20 estudantes, sendo 8 com autismo, 5 com deficiência intelectual, 2 com deficiência múltipla, 2 com transtornos mentais, 2 com câncer⁴ e 1 com microcefalia. Para a definição do conceito de Deficiência Múltipla, conforme orientam Pereira, Oliveira e Costa (2021), consideramos os seguintes critérios: mais de uma deficiência, presença de laudo médico, grau de comprometimento funcional e dados relacionados à autonomia dos estudantes.

O pareamento dos dados acerca das dificuldades de aprendizagem apresentados a seguir é referente aos dois questionários: Q1 - Questionário das Unidades de Acolhimento; e, Q2 - Questionário dos professores, ambos relativos às mesmas 20 crianças e adolescentes acolhidos, conforme revela o seguinte quadro:

Gráfico 1 - Pareamento acerca das dificuldades de aprendizagem (Q1) e (Q2)



Fonte: Dados de pesquisa (2025).

O gráfico comparativo de barras agrupadas permite visualizar as diferenças e semelhanças nas percepções das escolas e das unidades de acolhimento sobre as dificuldades enfrentadas pelas crianças e adolescentes com deficiência. Observamos que ambos os grupos identificaram a compreensão de conceitos e conteúdos como a principal dificuldade, além de atribuírem valores iguais às dificuldades relacionadas à coordenação motora.

⁴ Destacamos que os estudantes com câncer não estão entre os sujeitos público-alvo da educação especial, mas entre o público dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE), que, conforme a Declaração de Salamanca (1994), inclui qualquer estudante que necessite de suporte adicional em seu aprendizado. A Lei 14.238/2021, que institui o Estatuto da Pessoa com Câncer, prevê em seu artigo 3º a garantia e viabilização do pleno exercício dos direitos sociais da pessoa com câncer e o fomento à sua educação, razão pela qual o estudante foi incluído como sujeito dessa pesquisa.

Ao indagar sobre a dificuldade de compreensão de conceitos e conteúdos, buscamos mensurar, na percepção dos professores e coordenadores, a capacidade do público-alvo da educação especial de se apropriar do conhecimento formal e informal. Os resultados revelam que a compreensão de conceitos e conteúdos vem sendo a dificuldade mais expressiva desse grupo, o que indica que as ações pedagógicas e sociais devem priorizar esse aspecto fundamental ao aprendizado do público da educação especial.

A coordenação motora, enquanto capacidade que o corpo tem de executar movimentos articulados, interfere diretamente no rendimento escolar e nas atividades de vida diária (AVD). Franca, Cardoso e Araújo (2017) afirmam que crianças com problemas de coordenação motora grossa, fina e geral apresentam dificuldade de controle ao executar movimentos, o que compromete as atividades típicas da infância, como participar de jogos e brincadeiras, andar, escrever, vestir-se, amarrar cadarços, utilizar tesouras, talheres e demais utensílios domésticos. Há, portanto, uma urgência para que esse aspecto seja tratado tanto na unidade quanto na escola com a devida seriedade, uma vez que impacta a execução das atividades de vida diária (AVD), das atividades de brincar e das tarefas escolares.

Além disso, registramos ainda que há um contraste marcante em relação aos problemas de comportamento, que aparecem fortemente nas escolas (12 relatos) e são inexistentes nas respostas das unidades. Por outro lado, as unidades relatam de forma mais significativa questões como dependência funcional (6 relatos a mais) e dificuldades de comunicação (7 relatos a mais), além de destacarem, em dobro, as barreiras institucionais e estruturais presentes nas escolas.

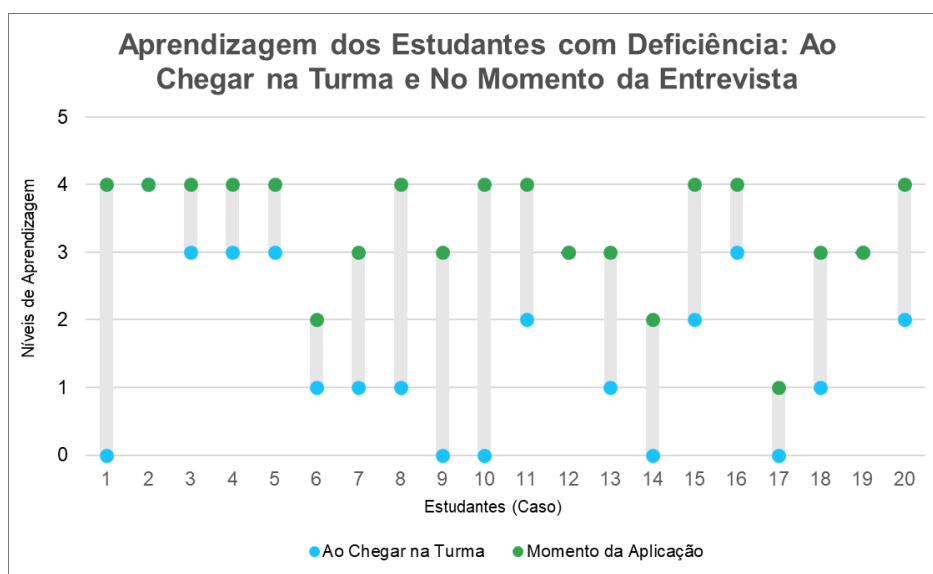
As análises demonstram e corroboram a Teoria Histórico-Cultural, evidenciando que o meio social constitui a forma como o sujeito percebe o mundo. Se, por um lado, os coordenadores das unidades se atentam às capacidades relacionadas à autonomia dos estudantes, à comunicação e às condições institucionais e estruturais das escolas, por outro lado, os professores apresentam um olhar mais voltado às questões cognitivas e comportamentais.

Nessa perspectiva, apresentamos outro dado referente aos questionários dos educadores (Q2) que evidencia, com maior precisão, a opinião dos professores a respeito dos níveis de aprendizado dos estudantes em dois momentos: (M1-azul), quando chegaram às turmas, e (M2-verde), momento em que foi realizada a aplicação do questionário. Vale destacar que o intervalo entre M1 e M2 não é o mesmo para todos os estudantes.

O padrão de respostas do tipo *likert*, variando de 0 a 5, nesta pesquisa indicou que 0 significa “nível mínimo de aprendizado” e 5 significa “nível máximo de aprendizado”. Para comparar os dados, foram calculados os valores médios de aprendizagem obtidos nos dois momentos.

Gráfico 2 - Comparativo acerca do nível de aprendizado dos estudantes ao chegar à turma e no momento

da entrevista



Fonte: Dados de pesquisa (2025).

O gráfico 2 permite visualizar que 17 (85%) dos 20 estudantes avaliados por seus professores tiveram evolução no aprendizado. Analisando os níveis de aprendizado dos discentes notamos, de maneira geral, que houve um avanço considerável na maioria dos casos. Em termos mais exatos, a diferença entre os níveis médios de aprendizado dos alunos quando chegaram às turmas e no momento da entrevista, apresentou uma evolução média de 1,7 (28,33%) entre os 20 discentes em relação à escala estabelecida.

Importante perceber que, dos 20 estudantes avaliados, 03 (15%) se mantiveram no mesmo nível, todos em níveis elevados (3 a 4), o que pode ser um indicativo da dificuldade do professor em avaliar devido a matrículas recentes, dada a rotatividade característica das crianças acolhidas institucionalmente. De qualquer forma, esse dado não descarta a presença de desafios a serem superados, que podem provocar a estagnação desses estudantes em algum momento do processo de aprendizagem.

Optamos por não estabelecer comparações padronizadas entre os alunos, mas por reconhecer a trajetória e os avanços de cada um. Embora a forma de avaliação utilizada em resposta aos questionários seja subjetiva e carregada de julgamentos pessoais de cada professor, ela pode evidenciar um olhar mais atencioso ao percurso de cada estudante, afastando-se da perspectiva das avaliações meramente quantitativas, não apenas para medir o conhecimento em relação ao restante da turma, mas para acompanhar e promover a aprendizagem de cada estudante ao longo de seu processo formativo.

Esses resultados nos levam à seguinte questão: Se é notado um avanço do público da educação especial em geral e dos acolhidos por parte dos professores, por qual motivo não se adota um processo de avaliação baseado em seus ritmos e em seu desenvolvimento?

Vários estudos (Oliveira e Campos, 2005; Oliveira e Pletsch, 2014; Sousa e Nascimento, 2018; Valentim, 2011) evidenciam que a avaliação é um processo complexo, muitas vezes decorrente apenas das especificidades de cada aluno somadas às suas características típicas (ou

atípicas). Assim, a avaliação de um processo de aprendizagem precisa ir além, devendo demonstrar aquilo que eles aprenderam, as maneiras como aprenderam, colaborar para a descoberta do potencial do estudante e a implementação de práticas que favoreçam ainda mais sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade das professoras entrevistadas revela uma diversidade de práticas adotadas que se mostram mais ou menos efetivas. Pelas experiências relatadas pelas docentes das escolas da rede municipal, verificamos que, na Educação Infantil, a avaliação do estudante público-alvo da educação especial acolhido não se refere a um momento estanque, mas se dá por meio da observação do cotidiano. No Ensino Fundamental, entretanto, o método de avaliação prevê que o discente seja avaliado pela média. Observamos ainda uma dualidade nos discursos das docentes: algumas apontam para uma capacidade de avaliação do público da educação especial acolhidos baseada no progresso observado e, outras, relatam dificuldade de estabelecer métodos de avaliação para esse grupo. Nas escolas da rede estadual, segundo o relato da educadora do Ensino Médio, o público da educação especial em geral, incluindo os acolhidos, fica sob responsabilidade dos professores de apoio, e a professora da turma, assim como na rede municipal, avalia os estudantes pela média, independente do desenvolvimento por eles obtido.

As análises obtidas a partir da avaliação dos docentes quanto ao nível de aprendizado do público da educação especial acolhidos evidenciaram, em sua maioria, certa evolução no aprendizado, o que revela que, quando os professores conseguem perceber esse estudante em sua própria trajetória e desenvolvimento, é possível evidenciar que há avanços consideráveis.

Nesse sentido, a avaliação, ao romper com a lógica do mensurar conhecimentos, pode tornar-se, por meio da observação, do diálogo e da autoavaliação, uma prática pedagógica contínua e reflexiva que orienta o planejamento docente, indicando o ritmo de cada um, os campos de interesse, os limites e as possibilidades de cada ação, de forma a permitir a análise do potencial de cada estudante. Assim, ao deixar de ser um mero instrumento excludente ou nivelador, pode orientar o professor em sua atuação, favorecendo o alcance de níveis cognitivos e vivenciais mais complexos ao público-alvo da educação especial.

Se, por um lado, no campo da legislação educacional, registramos uma série de diretrizes e de documentos norteadores com orientações específicas sobre a avaliação desses estudantes, na tentativa de sanar as dificuldades de avaliação do processo inclusivo, por outro lado, no meio científico, encontramos uma carência de estudos que abordem especificamente o tema da avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, em geral ou acolhidos, o que não oferece subsídios teóricos e metodológicos para possibilitar a implementação da prática inclusiva. Há, portanto, lacunas normativas da racionalidade técnica a serem preenchidas para a construção de um saber fazer que ainda está apartado da *práxis* pedagógica e emancipatória. Tais circunstâncias impactam significativamente o fazer docente e o processo inclusivo de cada estudante público-alvo da educação especial, seja de modo geral, seja daqueles que se encontram em acolhimento institucional.

Nesse sentido, registramos que não há intenção de culpabilizar um ou outro profissional, tendo em vista todas as análises publicadas sobre o contexto educacional brasileiro. Nosso objetivo

foi refletir sobre como as experiências trazidas pelas professoras sinalizam onde precisamos aprimorar nossa prática, não nos isentando das responsabilidades da academia.

Fica evidente, portanto, a necessidade de novos estudos e pesquisas no âmbito escolar voltados para a área da avaliação educacional do público-alvo da educação especial, em geral, e dos discentes em acolhimento institucional, a fim de contribuir para a formação docente e para a criação de políticas públicas e legislações que favoreçam uma avaliação baseada no desenvolvimento do próprio estudante ao longo do tempo, e não na aplicação de notas fictícias, que não condizem com a realidade. Desse modo, busca-se contribuir para a formação, o desenvolvimento e a aprendizagem desses estudantes nas classes comuns.

Destacamos também a necessidade de novas pesquisas que contemplem o processo de inclusão escolar dos estudantes público-alvo da educação especial que vivem em acolhimento institucional, a fim de romper com sua invisibilidade no cenário atual e propor novas alternativas e políticas que assegurem seus direitos básicos fundamentais, como o direito à educação em equidade de condições com os demais estudantes. Isso porque todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, são capazes de gradativamente aprender e se desenvolver, desde que lhes seja dada a oportunidade de serem incluídas nas situações sociais de desenvolvimento proporcionadas pelo ambiente escolar.

APOIO FINANCEIRO

A pesquisa que originou esse artigo teve apoio financeiro da FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Projeto APQ 00444/2018-2026). Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) sob o nº CAAE 5585321.2.0000.5149.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na educação infantil: desafios da prática**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2016. 107 p. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/2021/avaliacao-na-educacao-infantil-desafios-da-pratica-2016.pdf> Acesso em: 13 jun. 2025.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. e85133, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília: Casa Civil, 2025a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 08 abril 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025b Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.773-de-8-de-dezembro-de-2025-673959104> Acesso em: 08 abril 2026.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 14.238, de 19 de novembro de 2021. **Institui o Estatuto da Pessoa com Câncer; e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114238.htm. Acesso em: 01 abril 2026.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 08 abril 2026.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de; ARAÚJO, Naim Rodrigues de. Situação educacional de crianças e jovens com deficiência em acolhimento institucional. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 1148-1166, 2018.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de; QUEIROGA, Maria Cecília Martins; FRANCO, Marco Antônio Melo. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes com deficiência: uma análise a partir do Censo SUAS/2022. **Emancipação**, v. 24, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/23577/209209219516> Acesso em: 13 jun. 2025.

DA SILVA, D.; LOPES, E. L.; JUNIOR, S. S. B. Pesquisa Quantitativa: Elementos, Paradigmas e Definições. *Revista de Gestão e Secretariado*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 01–18, 2014. DOI: 10.7769/gesec.v5i1.297. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/297>. Acesso em: 16 jun. 2025.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e187853, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Sjfzqqk3cBv47szKzLpdJWD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 13 jun. 2025.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa-3. Artmed editora, 2009. 3ª edição.

FRANCA, Annyelle Santos, CARDOSO, Ana Amélia, ARAÚJO, Clarice Ribeiro Soares. Problemas de coordenação motora e de atenção em crianças em idade escolar. **Rev Ter Ocup Univ São Paulo**. 2017 jan.-abr.;28(1):86-92 Disponível em: <https://revistas.usp.br/rto/article/view/121303/129283> Acesso em: 13 jun. 2025.

FREITAS, Thayane Nascimento; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; SOUSA, Débora Lauriane da Silva; MEDEIROS, Aline Mendes; JÚNIOR, Maurício Amorim de Araújo; SILVA, Izabel Rodrigues da; ARAÚJO, Tarcísio Welvis Gomes de; SILVA, Rafael Soares. Avaliação

escolar na Educação Especial: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, p. e59310616334-e59310616334, 2021.. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16334/14186> Acesso em: 13 jun. 2025

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez editora, 2014.

LUCKOW, Heloiza Iracema; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. Ensinar ou socializar: dilemas no processo de escolarização de estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 171-188, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9228/pdf> Acesso em: 13 jun. 2025.

MACHADO, José Ronaldo de Freitas. Metodologias de pesquisa: um diálogo quantitativo, qualitativo e quali-quantitativo. **Devir Educação**, v. 7, n. 1, 2023. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/697/489> Acesso em: 13 jun. 2025.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo**. São Paulo: Pedro e João, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ana-Claudia-Maia/publication/341259892_Questionario_e_entrevista_na_pesquisa_qualitativa_Elaboracao_aplicacao_e_analise_de_conteudo/links/5eb6066d4585152169c0fbd2/Questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-Elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo.pdf Acesso em: 13 jun. 2025.

MAISTO, Ana Caroline Silva; ZANELLA, Andreia; KONRATH, Andrea Cristina. A Avaliação do Processo de Inclusão do Público-alvo da Educação Especial. **Educação em Foco**, v. 28, n. 54, p. 1-28, 2024. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/8207/5760> Acesso em: 27 mai. 25

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1009-1024, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33103/pdf> Acesso em: 27 mai. 25.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D'AFFONSECA Sabrina Mazo. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 923-938, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928010/313158928010.pdf> Acesso em: 27 mai. 25

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.256, de 10 de janeiro de 2020. **Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2020. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf> Acesso em: 08 abril 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Secretaria de Educação impulsiona iniciativas em prol da educação inclusiva**. 16 abril 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/secretaria-de-educacao-impulsiona-iniciativas-em-prol-da-educacao-inclusiva/> Acesso em: 10 abril 2026.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v16n31/v16n31a03.pdf> Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, M.; PLETSCH, M. A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em tempos de educação inclusiva. *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO*, v. 1, p. 1-10, 2014.

PEREIRA, Daniele Dias; JUNIOR, Marco Aurélio Kistemann; VAZ, Rafael Filipe Novôa. “Como faço com a nota dele, eu dou a média?” Um manifesto sobre a avaliação escolar na/e para a inclusão. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, v. 9, n. 3, p. 1-22, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/ReviSe/article/view/21033/16231> Acesso em 13 jun. 2025.

PEREIRA, J. D. S.; OLIVEIRA, S. D. de; COSTA, M. da P. R. da. Definições dos termos deficiência múltipla e deficiência múltipla sensorial: uma revisão sistemática em teses e dissertações brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 153–175, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16i1.12883. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12883>. Acesso em: 16 jun. 2025.

PRADO, Danielle Nunes Martins do; VITALIANO, Celia Regina. Análises de políticas educacionais referentes ao professor de apoio em classes inclusivas. *Revista Teias*, v. 18, n. 49, p. 300-314, 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v18n49/1518-5370-tei-18-49-0294.pdf> Acesso em 13 jun. 2025.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira; SCHMIDT, Carlo. Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: Estado da arte. *Revista Educação Especial*, p. e3/1-16, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678/65979> Acesso em 13 jun. 2025.

SAMPAIO, Débora da Silva; MAGALHÃES, Andrea Seixas; MACHADO, Rebeca Nonato. Motivações para adoção tardia: entre o filho imaginado e a realidade. *Psicologia em estudo*, v. 25, p. e44926, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/P93VKZpqBjD6HF8XngDgCjF/?lang=pt> Acesso em: 19 mai. 2025.

SOUSA, N. M. F. R.; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. *Educ. Form., [S. l.]*, v. 3, n. 9, p. 121–140, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i9.859. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859>. Acesso em: 16 jun. 2025.

TURCI, Deolinda Armani; LOURENÇO, Erika; DE SOUZA, Giovana Moura. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:: conhecimentos e práticas dos professores da educação básica do município de Belo Horizonte. *Educação em Foco*, v. 24, n. 44, p. 259-282, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5452> Acesso em: 12 abril 2026.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/40402457-4c95-426f-9882-f5e45b0ddd04/full>. Acesso em: 16 jun. 2025.

VIGOTSKI, Lev. *Obras Escogidas*. v. V, Madrid: Visor Distribuciones, 1983/2012.

Recebido em: 08 de julho de 2025

Aprovado em: 12 de abril de 2026