REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

AVALIAÇÃO DA E PARA A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO E GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

ASSESSMENT OF AND FOR LEARNING IN SPECIAL EDUCATION: INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES, MONITORING OF DEVELOPMENT, AND GUARANTEEING THE RIGHT TO LEARNING

Ciências Humanas • 25/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795531884

Ana Catarina da Costa Lima[1]

Rubens Palhares da Fonseca[2]

Sandro Ferreira de Lima[3]

Sandro Murilo Emídio Santos[4]

Graziela Rosemere Airozo[5]

José Roberto de Santana[6]

Anildo dos Santos Barbosa[7]

Plinio da Silva Andrade[8]

RESUMO

Este artigo analisa as relações entre avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem no contexto da Educação Especial, modalidade transversal comprometida com o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. O objetivo é discutir fundamentos teóricos, marcos legais e possibilidades de organização de práticas avaliativas inclusivas, com atenção ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e às contribuições pedagógicas de Doug Lemov para a verificação da compreensão. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, baseada em obras sobre avaliação formativa e em documentos normativos brasileiros. A análise sustenta que a avaliação não deve se limitar à classificação: precisa produzir evidências que orientem decisões pedagógicas. Conclui-se que práticas inclusivas articulam objetivos curriculares, acessibilidade, diferentes formas de expressão, feedback compreensível, participação do estudante e revisão do planejamento. O PEI pode apoiar esse processo quando construído colaborativamente e utilizado para acompanhar o desenvolvimento, sem substituir o currículo comum nem reduzir expectativas de aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação formativa; Educação Especial; educação inclusiva; Plano Educacional Individualizado; acessibilidade pedagógica.

ABSTRACT

This article examines the relationship between assessment of learning and assessment for learning in Special Education, a cross-cutting modality committed to students' access, participation, attendance and learning. It discusses theoretical foundations, Brazilian legal frameworks and inclusive assessment practices,

focusing on the Individualized Educational Plan (IEP) and Doug Lemov's contributions to checking for understanding. This qualitative study uses bibliographic and documentary research, drawing on literature about formative assessment and Brazilian legal and curricular documents. The analysis argues that assessment should not be restricted to grading; it should generate evidence that informs pedagogical decisions. Inclusive assessment connects curricular goals, accessibility, multiple ways of demonstrating learning, meaningful feedback, student participation and review of teaching. The IEP can support this process when collaboratively developed and used to monitor progress, without replacing the common curriculum or lowering learning expectations.
Keywords: formative assessment; Special Education; inclusive education; Individualized Educational Plan; pedagogical accessibility.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação ocupa lugar decisivo no processo educativo porque influencia o modo como os professores interpretam as aprendizagens, organizam o ensino e definem os próximos passos do trabalho pedagógico. Apesar dessa centralidade, em muitas experiências escolares ela permanece associada prioritariamente à prova, à nota e à classificação, como se o resultado obtido em um único momento fosse suficiente para representar o conhecimento de um estudante. Essa concepção torna-se especialmente problemática quando se trata de alunos que encontram barreiras de comunicação, mobilidade, acesso à informação, interação ou participação nas atividades propostas.

No campo da Educação Especial, a discussão exige que se ultrapasse a ideia de que a diferença individual constitui, por si só, um obstáculo à aprendizagem. O desempenho observado resulta da interação entre conhecimentos prévios, condições de ensino, recursos de acessibilidade, oportunidades de participação, expectativas pedagógicas e características da tarefa. Por isso, um resultado insuficiente não deve ser interpretado automaticamente como incapacidade do estudante: pode indicar, também, que a forma de ensinar, o instrumento de avaliação ou o ambiente não permitiram demonstrar o que foi aprendido.

A Constituição Federal estabelece a educação como direito de todos e prevê igualdade de condições para acesso e permanência na escola, além de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, arts. 205 e 208). A Lei nº 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define a Educação Especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e prevê serviços de apoio especializado quando necessários (Brasil, 1996, arts. 58 a 60). A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) reforça o direito a sistema educacional inclusivo em todos os níveis e determina a adoção de medidas para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015, arts. 27 e 28).

Esses dispositivos não tratam a inclusão como simples matrícula. A garantia do direito exige examinar as condições concretas de participação e aprendizagem e identificar as barreiras que precisam ser removidas. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com equivalência de emenda constitucional, reconhece o direito à educação inclusiva e prevê os apoios necessários no sistema geral de

ensino (Brasil, 2009a, art. 24). Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, instituiu e atualizou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com diretrizes relativas à escolarização, ao atendimento educacional especializado, ao estudo de caso e aos instrumentos pedagógicos individualizados (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b).

Nesse cenário, a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem precisam ser compreendidas de maneira complementar. A primeira permite identificar conhecimentos, habilidades e processos já desenvolvidos; a segunda utiliza as evidências obtidas para orientar decisões futuras, ajustar estratégias, oferecer feedback e ampliar oportunidades de aprendizagem. Black e Wiliam (1998) demonstram, em revisão influente da literatura, a relevância de práticas formativas que aproximem evidências de aprendizagem e decisões de ensino. A avaliação, assim, deixa de ser apenas um ponto final e passa a integrar o próprio percurso pedagógico.

O problema que orienta o artigo é: de que maneira a avaliação da e para a aprendizagem pode ser organizada para assegurar participação, acessibilidade e acompanhamento significativo dos estudantes público da Educação Especial? O objetivo geral é analisar fundamentos conceituais, normativos e pedagógicos de práticas avaliativas inclusivas, com destaque para o PEI e para as contribuições de Doug Lemov sobre verificação da compreensão. Especificamente, busca-se: a) diferenciar avaliação da aprendizagem e avaliação para a aprendizagem; b) discutir princípios legais da avaliação inclusiva; c) examinar instrumentos e estratégias que permitam demonstrar a aprendizagem por diferentes meios; d) discutir o PEI como instrumento de planejamento e monitoramento;

e) analisar possibilidades e limites da incorporação de técnicas de Lemov em contextos inclusivos.

A relevância do estudo decorre da necessidade de fortalecer práticas que não confundam equidade com tratamento idêntico, nem adaptação com redução automática das expectativas curriculares. Uma avaliação inclusiva deve manter a centralidade dos objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo que diversifica os meios de acesso, participação e expressão. O argumento desenvolvido é que avaliar com justiça requer observar tanto o que o estudante consegue realizar quanto as condições que lhe foram oferecidas para aprender e demonstrar o que sabe.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi adotada para examinar conceitos e debates teóricos sobre avaliação formativa, feedback, regulação da aprendizagem e educação inclusiva. A pesquisa documental, por sua vez, voltou-se à análise de textos normativos e curriculares brasileiros que definem direitos, responsabilidades institucionais e orientações para a organização da Educação Especial.

O corpus bibliográfico compreende obras de Luckesi, Hoffmann, Hadji, Perrenoud, Black e Wiliam e Lemov, selecionadas pela pertinência para a discussão da avaliação e da prática docente. O corpus documental inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Base Nacional Comum Curricular, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº

14.254/2021, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e atos relacionados à Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

A seleção das fontes foi orientada por três critérios: relação direta com o tema; relevância acadêmica ou normativa; e possibilidade de verificação por editora, periódico científico ou repositório oficial. A análise interpretativa foi organizada em quatro eixos: concepções de avaliação; direito à educação inclusiva; estratégias e instrumentos acessíveis; e planejamento individualizado e acompanhamento. Não houve coleta de dados com participantes, questionários, entrevistas ou observações em escolas; portanto, o artigo não apresenta resultados empíricos nem pretende generalizar experiências de campo. Como o estudo é uma revisão narrativa, e não sistemática, não se reivindica cobertura exaustiva da literatura.

A principal limitação metodológica é que o levantamento não foi estruturado como revisão sistemática: o manuscrito não registra bases de dados consultadas, descritores, período de busca ou critérios formais de inclusão e exclusão. Esses elementos não podem ser reconstruídos sem documentação do processo efetivamente realizado. Assim, os resultados devem ser lidos como síntese interpretativa das fontes selecionadas, e não como revisão exaustiva.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CONCEITOS E FINALIDADES

3.1. Da Classificação à Compreensão dos Processos

A avaliação escolar pode cumprir funções distintas. Em uma perspectiva classificatória, o foco recai sobre a atribuição de notas, a ordenação dos resultados e a certificação do desempenho ao final de um período. Essas funções podem integrar sistemas educacionais, mas tornam-se limitadoras quando substituem a

investigação sobre o processo de aprendizagem. Luckesi (2022) critica a redução da avaliação ao exame e sustenta a necessidade de uma prática comprometida com o diagnóstico e com decisões que favoreçam o desenvolvimento do educando.

Avaliar, nessa perspectiva, significa interpretar evidências de aprendizagem e decidir quais ações pedagógicas decorrem delas. Esse juízo não deve se converter em julgamento moral nem em conclusão definitiva sobre a capacidade do estudante. Uma resposta incorreta pode refletir uma concepção parcial, uma estratégia em desenvolvimento, dificuldade de compreensão do enunciado ou uma barreira de acesso. Cabe à avaliação investigar essas hipóteses antes de definir a intervenção.

Hoffmann (2014), ao desenvolver a concepção de avaliação mediadora, destaca a importância da observação contínua, do diálogo e da intervenção pedagógica. A avaliação não se limita a registrar o que aconteceu: ela acompanha processos, identifica possibilidades e sustenta novas ações. Hadji (2001), por sua vez, discute a avaliação formativa como prática que informa professor e estudante sobre a distância entre os objetivos definidos e o percurso realizado, permitindo regular o ensino e a aprendizagem.

Perrenoud (1999) compreende a avaliação formativa em relação à regulação das aprendizagens. O conceito de regulação indica que a informação produzida deve ter consequência prática: retomar uma explicação, oferecer outra representação, modificar o nível de apoio, propor uma tarefa intermediária ou ampliar o desafio. Quando o professor recolhe evidências, mas não altera o ensino nem devolve informação útil ao estudante, o potencial formativo da avaliação fica comprometido.

3.2. Avaliação Diagnóstica, Formativa e Somativa

A avaliação diagnóstica procura conhecer os saberes prévios, as estratégias já dominadas, os interesses e as necessidades de apoio antes ou no início de uma sequência didática. Ela pode ocorrer por conversa, atividade prática, leitura compartilhada, produção inicial, resolução de problema ou análise de registros anteriores. Seu propósito não é rotular o aluno, mas orientar o planejamento a partir de informações concretas.

A avaliação formativa ocorre durante o processo e acompanha o desenvolvimento em relação aos objetivos de aprendizagem. Inclui perguntas planejadas, observação sistemática, análise de produções, autoavaliação, feedback e oportunidades de revisão. Black e Wiliam (1998) enfatizam que práticas formativas eficazes conectam evidências sobre a aprendizagem a decisões que a promovam. A frequência, por si só, não garante qualidade: uma sequência de testes curtos sem devolutiva pode continuar sendo classificatória.

A avaliação somativa sintetiza aprendizagens em determinado momento, por exemplo ao final de uma unidade, bimestre ou etapa. Pode ser necessária para registro institucional e certificação, mas seus resultados precisam ser interpretados à luz dos objetivos, dos instrumentos utilizados e das condições de acesso. Uma prova final acessível e alinhada ao currículo pode fornecer informação relevante; uma prova que mede principalmente velocidade de leitura, coordenação motora ou tolerância a estímulos, quando essas capacidades não são o objeto avaliado, pode produzir conclusões inválidas sobre o conhecimento curricular.

As três funções podem coexistir. A questão não é eliminar notas ou provas, mas evitar que um único instrumento seja tratado como evidência suficiente. Registros realizados ao longo do tempo, tarefas diversificadas e devolutivas permitem interpretações mais consistentes. Para estudantes público da Educação Especial, essa pluralidade ajuda a distinguir o conhecimento demonstrado das barreiras que possam ter interferido no acesso à tarefa ou na comunicação da resposta.

4. AVALIAÇÃO DA E PARA A APRENDIZAGEM

4.1. Duas Dimensões Complementares

A expressão avaliação da aprendizagem costuma designar a análise do que o estudante aprendeu em relação a objetivos definidos. Ela responde, em termos pedagógicos, a perguntas como: quais conceitos foram compreendidos? Que procedimentos o estudante consegue realizar? Em que aspectos avançou? Que conhecimentos ainda precisam ser consolidados? Essa dimensão envolve interpretação de evidências e pode apoiar registros formais, desde que não se restrinja à atribuição de notas.

A avaliação para a aprendizagem enfatiza o uso prospectivo das informações: como o que foi observado deve orientar os próximos passos? O professor pode concluir que uma explicação precisa ser reformulada, que um material deve ser apresentado em outro formato, que determinado apoio pode ser gradualmente retirado ou que uma atividade deve oferecer maior complexidade. O estudante, por sua vez, precisa compreender o que está aprendendo, o que já consegue fazer e qual é o próximo passo possível.

As duas dimensões são complementares: a avaliação da aprendizagem produz informações sobre o desempenho atual, enquanto a avaliação para a aprendizagem utiliza essas informações para orientar os passos seguintes. A diferença central está no uso pedagógico das evidências. Em vez de apenas registrar se uma meta foi alcançada, o professor investiga quais intervenções e condições podem favorecer o avanço.

4.2. Feedback, Participação e Autorregulação

O feedback é elemento central da avaliação formativa, mas não se resume a elogios genéricos ou à indicação de erros. Uma devolutiva útil descreve o que foi realizado, explicita a relação com o objetivo e aponta uma ação possível. Em vez de dizer apenas “muito bem” ou “está errado”, o professor pode informar: “Você identificou os personagens e localizou a informação principal; agora vamos observar como o texto mostra a motivação do personagem”. O conteúdo da devolutiva deve ser acessível ao estudante, adequado à idade e compreensível por meio de sua forma de comunicação.

O feedback só tem efeito formativo quando o estudante consegue compreendê-lo e dispõe de oportunidade para agir a partir dele. Corrigir uma atividade sem permitir nova tentativa reduz seu potencial de aprendizagem; orientações extensas ou inacessíveis também podem não produzir mudanças. Por isso, a devolutiva deve ser específica, oportuna e vinculada a uma possibilidade real de revisão, considerando a forma de comunicação do estudante.

A autoavaliação também pode ser adaptada às possibilidades de comunicação de cada estudante. Ela não precisa assumir a forma de um texto escrito. Pode ocorrer por escolha entre imagens, escalas

visuais, comunicação alternativa, gravação de áudio, demonstração prática ou conversa mediada. O essencial é que o estudante participe, na medida de suas possibilidades, da interpretação do próprio percurso e da definição de metas. Essa participação contribui para autonomia e autorregulação, sem transferir ao aluno a responsabilidade exclusiva por dificuldades que também dependem das condições de ensino.

4.3. Equidade Não Significa Uniformidade

Uma avaliação idêntica para todos pode parecer imparcial, mas não necessariamente oferece condições equitativas. Se o objetivo é avaliar compreensão histórica, por exemplo, exigir que todos demonstrem essa compreensão por meio de uma redação manuscrita extensa pode introduzir barreiras motoras, linguísticas ou de escrita que não fazem parte do objetivo central. Se o objetivo é avaliar fluência de leitura oral, por outro lado, substituir a leitura por uma resposta de múltipla escolha pode alterar o constructo avaliado. A decisão sobre adaptações precisa, portanto, partir da pergunta: o que exatamente se pretende avaliar?

A acessibilidade avaliativa preserva o objetivo curricular sempre que possível e modifica barreiras irrelevantes para esse objetivo. Entre as possibilidades estão ampliação de fonte, Braille, leitor de tela, intérprete de Libras, comunicação aumentativa e alternativa, tempo adicional quando pertinente, ambiente com menos estímulos, pausas, instruções segmentadas, materiais táteis, resposta oral ou tecnológica e demonstração prática. Não existe uma adaptação universal para determinada deficiência: as escolhas devem considerar o estudante, a tarefa e as evidências que se pretende obter.

É igualmente importante evitar a redução automática da complexidade das tarefas. Uma pessoa com deficiência intelectual pode precisar de instruções claras, exemplos concretos e tempo ampliado, mas isso não significa que deva ser privada de problemas significativos, conceitos relevantes ou participação nas atividades da turma. A equidade combina expectativas pedagógicas altas e realistas com os apoios necessários para que cada estudante tenha oportunidade de aprender.

5. MARCOS LEGAIS E CURRICULARES DA AVALIAÇÃO INCLUSIVA

5.1. Constituição Federal, LDB e BNCC

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205). O art. 206 prevê igualdade de condições para acesso e permanência na escola, enquanto o art. 208, inciso III, prevê atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular. Esses princípios devem ser lidos como compromissos com participação efetiva e aprendizagem, e não somente com presença física.

A LDB dispõe que a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre eventuais provas finais (Brasil, 1996, art. 24, inciso V). Embora a formulação se refira à organização geral da avaliação escolar, ela oferece base normativa para questionar práticas que atribuem peso absoluto a uma prova isolada. Os arts. 58 a 60 tratam da Educação

Especial e preveem serviços de apoio especializado, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, quando necessários.

A Base Nacional Comum Curricular define aprendizagens essenciais e competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018a). A BNCC não deve ser interpretada como um roteiro rígido que exija respostas idênticas de todos os estudantes. O compromisso com as aprendizagens essenciais demanda planejamento pedagógico que considere diferentes percursos, recursos e formas de participação. A Educação Especial é modalidade transversal e seus estudantes continuam tendo direito ao currículo, com os apoios e recursos de acessibilidade necessários.

5.2. Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e LBI

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adota uma compreensão relacional da deficiência: impedimentos individuais interagem com barreiras ambientais e atitudinais que podem restringir a participação. O art. 24 prevê sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando a exclusão do sistema geral de ensino em razão da deficiência e estabelecendo a oferta de adaptações razoáveis e apoios necessários (Brasil, 2009a).

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão, aprofunda esse compromisso. O art. 27 reconhece o direito à educação inclusiva e ao máximo desenvolvimento possível de talentos e habilidades. O art. 28 atribui ao poder público responsabilidades como aprimorar os sistemas educacionais, garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, institucionalizar o atendimento

educacional especializado e adotar medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015). A avaliação deve ser entendida nesse conjunto de garantias: um instrumento inacessível pode converter uma barreira escolar em aparente insuficiência individual.

5.3. Normas Específicas e Atualização da Política Nacional

A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Já a Lei nº 14.254/2021 prevê acompanhamento integral para educandos com dislexia, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem, com atenção educacional e articulação com outras áreas quando necessário (Brasil, 2021). A aplicação dessas normas requer precisão: dislexia e TDAH, por exemplo, não integram automaticamente a definição legal de público da Educação Especial em todos os contextos normativos, embora demandem apoios pedagógicos e possam ser abrangidos por políticas e serviços específicos conforme a legislação aplicável.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido como complementar ou suplementar à formação do estudante, e não como substituto da escolarização na classe comum (Brasil, 2009b). A articulação entre os professores da classe comum e do AEE permite relacionar recursos especializados às aprendizagens curriculares e à participação cotidiana do estudante.

No quadro normativo mais recente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede

Nacional de Educação Especial Inclusiva. O Decreto nº 12.773/2025 alterou dispositivos do texto original, incluindo previsões relativas ao estudo de caso, ao PAEE e ao PEI. Em 2026, a Portaria MEC nº 421/2026 regulamentou aspectos da política, tendo sido alterada pela Portaria MEC nº 550/2026 (Brasil, 2025a; Brasil, 2025b; Brasil, 2026a; Brasil, 2026b). Por se tratar de regulamentação recente, a escola e o pesquisador devem consultar sempre as versões consolidadas e os atos complementares vigentes.

O Decreto nº 12.773/2025 detalha a realização do estudo de caso para identificar barreiras, analisar o contexto escolar, reconhecer potencialidades e necessidades de apoio e definir recursos e estratégias de acessibilidade. Esse processo fundamenta o PAEE e o PEI, nos termos da redação atualizada do decreto. A orientação favorece uma análise pedagógica contextualizada: além do desempenho do estudante, é necessário examinar as condições oferecidas pela escola e a efetividade dos apoios.

6. PRÁTICAS AVALIATIVAS ACESSÍVEIS PARA DIFERENTES ESTUDANTES

6.1. Planejamento a Partir dos Objetivos

A primeira etapa de uma avaliação inclusiva é definir com clareza o que se pretende conhecer. O objetivo precisa indicar a aprendizagem relevante, e não apenas a atividade que será executada. “Preencher uma ficha” é uma ação; “comparar duas fontes históricas e justificar uma conclusão” descreve uma aprendizagem. Quando o objetivo é explícito, torna-se mais fácil distinguir exigências essenciais de características incidentais do

instrumento. Essa análise evita que a avaliação meça uma barreira de acesso em lugar da aprendizagem pretendida.

A partir do objetivo, o professor pode antecipar possíveis barreiras e planejar diferentes formas de apresentação e resposta. Essa antecipação é mais eficaz do que esperar que o estudante fracasse para só então oferecer uma adaptação. Materiais digitais acessíveis, instruções em linguagem clara, organização visual, alternativas de resposta e recursos assistivos podem ser preparados desde o início. O planejamento universal beneficia diversos alunos e reduz a necessidade de soluções improvisadas, embora não elimine a necessidade de apoios individualizados.

6.2. Exemplos de Acessibilidade e Evidências de Aprendizagem

Para um estudante cego, a avaliação pode exigir arquivos compatíveis com leitor de tela, Braille, descrição textual de imagens ou gráficos táteis, conforme o objetivo. Se o objeto é interpretar um gráfico, a ausência de descrição ou representação acessível impede acesso ao conteúdo e torna o resultado pouco válido. Para um estudante com baixa visão, fonte ampliada, contraste adequado, controle de iluminação e organização visual podem reduzir barreiras sem alterar o conteúdo conceitual avaliado.

Para estudantes surdos, é necessário considerar a língua de instrução e as formas de comunicação utilizadas. A presença de Libras, quando necessária, e materiais visuais linguisticamente acessíveis pode apoiar a compreensão das instruções. Ao avaliar conhecimentos de Ciências, por exemplo, o professor deve distinguir o domínio do conceito científico da proficiência em português escrito, caso esta não seja a aprendizagem central. Quando o

objetivo for justamente a escrita em língua portuguesa, os critérios devem ser explicitados e compatíveis com o percurso de aprendizagem.

Estudantes com deficiência física podem precisar de tecnologia assistiva, acionadores, teclado adaptado, escriba ou resposta oral, desde que a alternativa não substitua a habilidade específica que está sendo avaliada. Se o objetivo é explicar um fenômeno científico, a digitação por recurso assistivo pode constituir forma legítima de resposta. Se o objetivo envolve uma habilidade motora específica, a adaptação deve ser cuidadosamente planejada para não eliminar o próprio objeto de avaliação.

No caso de estudantes com deficiência intelectual, pode ser útil segmentar instruções, empregar exemplos concretos, oferecer suportes visuais, apresentar uma pergunta por vez e ampliar oportunidades de prática. Tais apoios não devem transformar toda atividade em tarefa mecânica ou simplificada. A avaliação precisa registrar avanços conceituais, estratégias de resolução, generalização de conhecimentos e grau de apoio necessário, sem reduzir o estudante a um diagnóstico.

Para estudantes autistas, previsibilidade, clareza das instruções, organização do ambiente e possibilidade de pausas podem ser relevantes, embora as necessidades variem amplamente entre indivíduos. O professor pode utilizar cronogramas visuais, antecipar mudanças, reduzir estímulos concorrentes e permitir formas alternativas de resposta. É importante não interpretar automaticamente movimentos repetitivos, contato visual reduzido ou comunicação não oral como falta de conhecimento ou de

engajamento. O foco deve permanecer na aprendizagem-alvo e nas evidências pertinentes.

Estudantes com altas habilidades ou superdotação também integram o público da Educação Especial. A avaliação pode identificar domínio avançado, interesses específicos, rapidez na aprendizagem ou necessidade de aprofundamento, evitando que o aluno permaneça em atividades repetitivas já dominadas. Nesse caso, a avaliação para a aprendizagem pode indicar enriquecimento curricular, investigação autônoma, projetos interdisciplinares ou desafios de maior complexidade. A inclusão requer reconhecer tanto as necessidades de apoio quanto as oportunidades de expansão.

6.3. Instrumentos Diversificados e Documentação do Progresso

A diversidade de instrumentos pode ampliar a qualidade das inferências sobre a aprendizagem. Portfólios, rubricas, observação estruturada, produções orais e escritas, demonstrações práticas, mapas conceituais, registros de processos, projetos, tarefas digitais e conversas pedagógicas oferecem evidências complementares. A escolha deve decorrer do objetivo de aprendizagem e das condições necessárias para que o estudante demonstre o que sabe.

Uma rubrica pode explicitar dimensões como compreensão conceitual, uso de evidências, organização da resposta e autonomia. Para ser inclusiva, precisa diferenciar critérios centrais de aspectos formais que não sejam relevantes ao objetivo. A observação também deve ser sistemática: registrar a tarefa, o apoio oferecido, a resposta observada e o próximo passo é mais informativo do que anotações vagas como “não consegue” ou “não acompanha”.

A documentação do progresso permite comparar o estudante consigo mesmo ao longo do tempo, sem abandonar os objetivos curriculares comuns. Isso não significa ignorar padrões de aprendizagem, mas reconhecer que o desenvolvimento pode ocorrer em ritmos distintos e que os pontos de partida não são iguais. Registros consistentes também ajudam a equipe escolar a verificar se um apoio está funcionando ou se precisa ser modificado.

7. DOUG LEMOV E A VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO

Doug Lemov sistematiza técnicas de prática docente voltadas à clareza do ensino, à participação dos estudantes e à verificação da compreensão. Em Teach Like a Champion 3.0, reúne estratégias de formulação de perguntas, participação e acompanhamento das respostas (Lemov, 2021). A obra não é um tratado específico sobre Educação Especial e, por si só, não demonstra eficácia universal. Suas propostas devem, portanto, ser examinadas criticamente e articuladas à literatura sobre avaliação formativa e acessibilidade.

Uma contribuição pertinente é a ideia de que o professor não deve inferir compreensão apenas porque a turma parece atenta ou porque alguns estudantes respondem corretamente. É necessário obter evidências de uma amostra ampla de alunos e identificar equívocos antes que se consolidem. Essa preocupação dialoga com Black e Wiliam (1998): a informação sobre o pensamento do estudante só se torna formativa quando orienta uma decisão pedagógica.

Em contextos inclusivos, verificar a compreensão exige planejar formas variadas de resposta. Uma pergunta dirigida apenas a quem levanta a mão pode ocultar dificuldades de estudantes que

precisam de mais tempo para processar a informação, utilizam comunicação alternativa ou enfrentam barreiras de linguagem. O professor pode combinar respostas orais, cartões visuais, escolha entre alternativas, escrita, recursos digitais, demonstração prática e observação de procedimentos. A estratégia deve assegurar que todos tenham oportunidade de responder sem transformar a participação em exposição pública constrangedora.

A verificação da compreensão pode ser organizada em ciclos: apresentar uma ideia, solicitar uma resposta acessível, analisar padrões de acerto e erro, esclarecer a dificuldade identificada e oferecer nova oportunidade de aplicação. Após explicar frações, por exemplo, o professor pode pedir que os estudantes representem uma quantidade por desenho, material manipulável, resposta oral ou ferramenta digital. A forma de resposta varia; a evidência procurada continua sendo a compreensão da relação entre parte e todo.

As técnicas de Lemov devem ser adaptadas com discernimento. Estratégias que enfatizam respostas rápidas ou participação simultânea podem ser úteis para parte da turma, mas precisam ser ajustadas quando o tempo de processamento, a comunicação ou a regulação sensorial demandam outras condições. Não se deve confundir rapidez com domínio, nem obediência visível com aprendizagem. A questão central não é aplicar uma técnica de maneira uniforme, mas preservar seu propósito pedagógico, obter evidências e responder a elas, por meios acessíveis.

O professor também precisa evitar que a verificação se torne vigilância ou exposição do erro. O erro deve ser tratado como informação sobre o processo, não como falha moral. Perguntas de

acompanhamento, tempo de espera, pistas graduadas e novas tentativas podem revelar raciocínios que uma resposta imediata não mostraria. Dessa forma, as contribuições de Lemov são mais produtivas quando articuladas a uma concepção formativa e inclusiva, e não utilizadas como receituário descontextualizado.

8. O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) E A AVALIAÇÃO

8.1. Finalidade Pedagógica e Articulação com o Currículo

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é utilizado em diferentes redes de ensino como instrumento de planejamento que organiza objetivos, apoios, estratégias, responsabilidades e formas de acompanhamento. A nomenclatura e os procedimentos podem variar entre sistemas; por isso, a escola deve observar a legislação federal, as normas do respectivo sistema e os atos institucionais vigentes. O Decreto nº 12.773/2025 menciona expressamente o PEI em dispositivos relativos ao estudo de caso e aos documentos pedagógicos individualizados, articulando-o ao PAEE.

O PEI não deve funcionar como currículo paralelo que isola o estudante das experiências comuns, nem como documento burocrático produzido apenas para cumprir exigências administrativas. Sua finalidade é tornar explícito como o estudante participará do currículo, quais barreiras serão removidas, que recursos serão disponibilizados e como o progresso será acompanhado. O planejamento individualizado precisa manter relação com o currículo da turma e com as aprendizagens essenciais, identificando os apoios necessários para o acesso e a participação.

A elaboração deve envolver os profissionais que conhecem o contexto de aprendizagem, incluindo professor da classe comum, professor do AEE, coordenação pedagógica, estudante e família, respeitadas as possibilidades de participação de cada pessoa. O diálogo com profissionais de outras áreas pode ser útil quando pertinente, mas decisões curriculares e avaliativas são responsabilidades educacionais. A avaliação clínica ou o laudo, quando existente, não substitui a observação pedagógica e não determina sozinho o que o estudante consegue aprender.

8.2. Componentes e Acompanhamento

Um PEI pedagogicamente útil pode organizar: a) perfil de interesses, potencialidades e formas de comunicação do estudante; b) objetivos curriculares prioritários e metas observáveis; c) barreiras identificadas no ambiente, nos materiais e nas práticas; d) recursos de acessibilidade e estratégias de ensino; e) formas de demonstrar a aprendizagem; f) indicadores e periodicidade de acompanhamento; g) responsáveis pela implementação; h) participação do estudante e da família; e i) critérios e momentos de revisão. Esses componentes são apresentados como proposta de organização pedagógica, não como transcrição literal de uma lista legal uniforme para todo o país.

As metas precisam ser específicas o suficiente para orientar o ensino, mas flexíveis para responder a novas evidências. Em vez de registrar “melhorar a leitura”, pode-se estabelecer uma meta como “identificar a ideia principal de textos curtos, utilizando suporte visual quando necessário, em diferentes atividades ao longo do período”. A meta deve indicar a aprendizagem esperada e as condições de apoio, sem fixar limites arbitrários de desenvolvimento.

Os critérios precisam permitir reconhecer avanços e decidir o próximo passo.

O monitoramento deve registrar não apenas o desempenho, mas também as condições em que ele ocorreu: quais recursos foram oferecidos, quanto apoio foi necessário, se o estudante generalizou a habilidade para outra situação e quais barreiras persistiram. Quando o estudante não progride, a primeira pergunta não deve ser se ele é capaz, mas se a estratégia foi adequada, se houve oportunidades suficientes de aprendizagem, se o objetivo estava claro e se os apoios foram disponibilizados como planejado.

O PEI também deve evitar metas centradas exclusivamente em comportamento de conformidade, como permanecer imóvel, olhar nos olhos ou concluir tarefas sem pausas, quando esses comportamentos não são necessários ao objetivo curricular. A prioridade é ampliar aprendizagem, comunicação, participação, autonomia e acesso. Uma meta de participação pode ser relevante, mas precisa estar conectada a oportunidades significativas de interação e não à supressão de características pessoais.

8.3. Exemplo Ilustrativo de Uso Avaliativo do PEI

Considere-se, apenas como exemplo hipotético, um estudante do ensino fundamental que compreende narrativas quando elas são apresentadas oralmente, mas encontra barreiras para registrar respostas longas por escrito. O objetivo curricular é identificar personagens, sequência de acontecimentos e relação de causa e consequência. O PEI pode prever textos acessíveis, uso de organizador visual e possibilidade inicial de resposta oral ou por comunicação alternativa. O professor registra as evidências, oferece

feedback sobre a compreensão narrativa e planeja atividades graduais para ampliar a produção escrita, quando esta também for um objetivo relevante.

Nesse exemplo, a adaptação não elimina o objetivo de compreensão textual. Ela separa a compreensão da narrativa da barreira de produção escrita, permitindo avaliar cada dimensão com maior validade. O acompanhamento pode indicar que o estudante já identifica personagens de forma independente, mas ainda precisa de mediação para explicar relações causais. Essa informação orienta a próxima sequência didática e evita que uma dificuldade de registro apague o conhecimento já demonstrado.

O exemplo também evidencia que o PEI não é um documento estático. Se os registros indicarem que um recurso deixou de ser necessário, ele pode ser ajustado; se uma barreira persistir, a equipe deve revisar a estratégia. A participação do estudante, inclusive por meios alternativos de comunicação, ajuda a identificar quais apoios são úteis e quais podem gerar desconforto ou dependência desnecessária.

9. DESAFIOS INSTITUCIONAIS E RESPONSABILIDADES PEDAGÓGICAS

A efetivação da avaliação inclusiva depende de condições institucionais. A formação inicial e continuada dos professores precisa abordar avaliação formativa, acessibilidade, tecnologia assistiva, desenho de tarefas, comunicação e análise de barreiras. Não é razoável transferir a um único professor a responsabilidade por superar dificuldades estruturais, especialmente quando faltam

tempo de planejamento colaborativo, recursos acessíveis, profissionais de apoio ou orientações claras da rede de ensino.

Outro desafio é a cultura escolar centrada em médias, rankings e provas padronizadas. Indicadores comuns podem oferecer informações úteis para políticas educacionais, mas não substituem o acompanhamento pedagógico individual. Quando a escola toma o resultado padronizado como retrato completo da aprendizagem, corre o risco de invisibilizar progressos relevantes ou atribuir ao estudante a responsabilidade por barreiras do sistema. A avaliação inclusiva requer múltiplas escalas de análise: individual, de sala de aula e institucional.

A colaboração entre professor da classe comum e professor do AEE é fundamental. O AEE não deve assumir sozinho a responsabilidade pela aprendizagem do estudante, nem a classe comum pode delegar ao serviço especializado toda a adaptação pedagógica. A articulação precisa resultar em planejamento compartilhado, troca de informações e definição de responsabilidades. O apoio especializado ganha sentido quando favorece a participação do aluno nas experiências curriculares e sociais da escola.

A relação com a família deve ser dialógica, respeitosa e orientada por evidências. Os familiares podem contribuir com informações sobre interesses, formas de comunicação e estratégias que funcionam em outros contextos, mas não devem ser responsabilizados por compensar a falta de recursos escolares. A comunicação sobre o progresso precisa ser compreensível e específica, evitando tanto relatórios exclusivamente deficitários quanto elogios vagos que não informam o que foi aprendido.

A avaliação inclusiva exige, ainda, atenção à proteção de dados pessoais. Registros de deficiência, informações de saúde e documentos pedagógicos individualizados devem ser tratados com confidencialidade e compartilhados apenas para finalidades legítimas, observando a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Brasil, 2018b). O acesso às informações deve apoiar o trabalho educacional, sem transformar o estudante em objeto de exposição ou estigmatização.

Por fim, é preciso reconhecer que a inclusão não se resolve apenas pela multiplicação de instrumentos. Uma escola pode utilizar portfólios e rubricas e, ainda assim, manter expectativas baixas ou impedir a participação do estudante em atividades comuns. O critério decisivo é se as práticas produzem informação útil, removem barreiras e ampliam as oportunidades de aprender. A avaliação inclusiva é simultaneamente técnica e ética: exige qualidade na coleta de evidências e compromisso com a dignidade, a participação e o direito à educação.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise indica que a avaliação da e para a aprendizagem pode contribuir para práticas pedagógicas inclusivas quando a interpretação das evidências está ligada a decisões concretas. Avaliar a aprendizagem envolve examinar conhecimentos e habilidades desenvolvidos; avaliar para a aprendizagem consiste em utilizar essas informações para orientar intervenções, feedback e novas oportunidades. As duas dimensões se enfraquecem quando a avaliação é reduzida à classificação ou ao registro de notas.

A legislação brasileira oferece bases consistentes para compreender a avaliação como parte do direito à educação inclusiva. A Constituição Federal, a LDB, a BNCC, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão convergem na afirmação do acesso, da permanência, da participação e da aprendizagem. A regulamentação mais recente da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça a relevância do estudo de caso, da identificação de barreiras, dos recursos de acessibilidade e dos instrumentos pedagógicos individualizados, incluindo o PEI.

As contribuições de Luckesi, Hoffmann, Hadji, Perrenoud e Black e Wiliam sustentam uma concepção de avaliação voltada à tomada de decisões pedagógicas. As técnicas de Lemov podem apoiar a verificação da compreensão se forem contextualizadas e adaptadas às diferentes formas de comunicação, ao tempo de processamento e às necessidades de acessibilidade. Sua aplicação mecânica não garante inclusão: o valor pedagógico depende da qualidade das evidências e das respostas que o professor oferece a partir delas.

A discussão sobre o PEI indica que o planejamento individualizado pode aproximar objetivos curriculares, apoios, responsabilidades e acompanhamento, desde que seja construído de forma colaborativa e revisto com base nas evidências. Não deve funcionar como documento burocrático, currículo paralelo ou mecanismo para reduzir expectativas. Seu papel é tornar visíveis as condições necessárias para que o estudante participe e aprenda, reconhecendo potencialidades e identificando barreiras que a escola precisa enfrentar.

Como implicação prática, recomenda-se que as escolas definam objetivos de aprendizagem claros, antecipem barreiras, diversifiquem formas de resposta, utilizem feedback acionável, documentem progressos e planejem momentos regulares de revisão das estratégias. Também é necessário fortalecer a formação docente, o trabalho colaborativo entre classe comum e AEE e a participação dos estudantes e de suas famílias. Essas medidas não eliminam todos os desafios, mas favorecem uma cultura em que o resultado avaliativo não encerra o processo: ele informa o que precisa acontecer a seguir.

Por ser bibliográfico e documental, o estudo não apresenta evidências empíricas sobre a implementação dessas práticas em escolas específicas. Pesquisas futuras podem investigar como professores e equipes utilizam o PEI, quais instrumentos os próprios estudantes consideram acessíveis e como as redes organizam formação e acompanhamento. Como contribuição, o artigo propõe compreender o resultado avaliativo não como encerramento, mas como informação para decidir quais condições e ações podem favorecer a continuidade da aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7–74, 1998. DOI: https://doi.org/10.1080/0969595980050102. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 set. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 16 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 out. 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 13 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 06 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de

2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026a. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: MEC, 2026b. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/12723. Acesso em: 18 out. 2026.

HADJI, Charles. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LEMOV, Doug. Teach like a champion 3.0: 63 techniques that put students on the path to college. San Francisco: Jossey-Bass, 2021. Disponível em: https://www.wiley.com/en-us/teach-like-a-champion-3.0-63-techniques-that-put-students-on-the-path-to-college-p-9781119712619. Acesso em: 18 set. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: https://www.cortezeditora.com.br/Categoria/avaliacao-da-aprendizagem-escolar--estudos-e-proposicoes-1067/p. Acesso em: 20 out. 2026.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

---

[1] Mestranda em Ciências da Educação – ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[2] Mestre em Gestão da Inovação – STEINBEIS-SIBE do Brasil; Mestrando em Ciências da Educação – ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Mestrando pela UNIVASF – PROFMAT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Mestrando em Ciências da Educação – ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[5] Mestranda em Ciências da Educação – ULDV e Mestranda em Gestão Educativa - UDS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Mestrando em Ciências da Educação – ULDV e Mestrando em Gestão Educativa - UDS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[7] Mestrando em Ciências da Educação – ULDV. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[8] Mestrando em Ciências da Educação – ULDV e Mestrando em Gestão Educativa - UDS. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.