O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano VII | Volume 21 | Nº 62 | Boa Vista | 2025

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.15054146

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?[1]

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira[2]

Meire Nadja Meira de Souza[3]

Suema Souza Araujo[4]

Lygianne Batista Vieira[5]

Resumo

A avaliação em larga escala é um instrumento empregado em todo território nacional para avaliar as aprendizagens. No Distrito Federal, a rede pública de ensino aplicou um teste em alunos a partir do 2º ano do Ensino Fundamental para diagnosticar a aprendizagem dos discentes após o retorno do ensino remoto. Diante disso, este artigo tem o objetivo de analisar o processo de formação e aplicação das provas de avaliação das aprendizagens da rede pública do Distrito Federal, em 2022, com os profissionais que deram apoio aos estudantes com Necessidade Educativas Específicas durante o processo. O estudo tem uma abordagem qualitativa crítica, que utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário, a observação e a análise documental. Recorremos à teoria Histórico Cultural como base teórica e o método histórico cultural para analisar os dados. Os resultados indicam que os alunos com Necessidades Educativas Específicas não são incluídos no processo de elaboração e aplicação da prova, as quais foram entregues sem qualquer adaptação ficando sob responsabilidade do aplicador fazer isso e a proibição do uso de recursos tecnológicos prejudicou os alunos que necessitam de Tecnologia Assistiva para realizarem suas provas. Por fim, concluímos que, muito embora a rede pública de ensino do Distrito Federal seja inclusiva na letra da lei no que diz respeito às avaliações das aprendizagens, os alunos com Necessidades Educativas Específicas, em relação ao Diagnóstico Inicial 2022, permanecem em um processo de exclusão.

Palavras-chave: Avaliação em Larga Escala; Educação Especial; Inclusão; Necessidades Educativas Específicas.

Abstract

The large-scale assessment is a tool used nation-wide to assess learning. In the Federal District, the public school system administered a test to students from the second year of elementary school through to high school to assess the students' learning after they returned from remote education. Therefore, this article aims to analyze the process of training and application of learning assessment tests in the public network of the Federal District in 2022, with the professionals who supported students with Specific Educational Needs during the process, called Initial Diagnosis, from the perspective of teachers who applied the tests to students with Specific Educational Needs. The study has a critical qualitative approach, using questionnaires, observation and document analysis as data collection tools. The Cultural Historical theory served as the theoretical basis and the cultural historical method was used to analyze the data. The results indicate that students with Specific Educational Needs are not included in the process of preparing and administering the test, which were delivered without any adaptation, which were delivered without any adaptation and it was the responsibility of the examiner to do this, and the prohibition on the use of technological resources disadvantaged students who needed Assistive Technology to take their exams. In conclusion, although the public education system in the Federal District is inclusive in terms of the law when it comes to learning assessments, students with Specific Educational Needs, according to the 2022 Initial Diagnosis, They are still in a process of exclusion.

Keywords: Inclusion; Large-scale Assessment; Special Education; Specific Educational Needs.

[1] A presente pesquisa contou com o apoio institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

[2] Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: anaramosferreira75@gmail.com

[3] Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: meire.nadja@gmail.com

[4] Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: suema.saraujo@gmail.com

[5] Professora da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: lygianne.vieira@unb.br

INTRODUÇÃO

A avaliação em larga escala vem sendo debatida por diversos autores nos últimos anos. As abordagens envolvem discussões sobre o processo de implementação, as produções científicas acerca do tema, a interpretação dos resultados e como isso reverbera em sala de aula. Os autores indicam que, geralmente, esses resultados culminam em ranqueamento das escolas e culpabilização discente a respeito dos resultados.

Em razão disso, em algumas escolas, alunos com Necessidade Educativas Específicas (NEE) são orientados a não comparecer no dia da prova para evitar que suas notas afetam a pontuação da escola. Contudo, de acordo com o Ministério da Educação, que aplica avaliações em larga escala na Educação Básica como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o objetivo dessas provas é promover um processo de avaliação da qualidade do ensino oferecido no território nacional por meio de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Logo, todos os estudantes das escolas deveriam participar do processo avaliativo, pois os alunos com NEE fazem parte deste processo e, pelo motivo de muitas vezes precisarem de um atendimento diversificado, a qualidade deste atendimento e a melhoria da aprendizagem destes estudantes refletem a qualidade do ensino oferecido pela instituição.

Nessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar o processo de formação e aplicação das provas de avaliação das aprendizagens da rede pública do Distrito Federal, em 2022, com os profissionais que deram apoio aos estudantes com Necessidade Educativas Específicas durante o processo., nomeado Diagnóstico Inicial, na perspectiva dos professores que aplicaram as provas em alunos com Necessidades Educativas Específicas. O estudo tem um delineamento qualitativo crítico. Recorremos à teoria Histórico Cultural para compreender a realidade escolar e os instrumentos de pesquisa são o questionário, a observação, conversas informais e análise documental.

Além desta introdução e das considerações finais, este estudo tem três seções: na primeira, apresentamos alguns conceitos teóricos que consideramos fundamentais para compreender a estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Educação Especial e a avaliação em larga escala; na segunda a metodologia, ou seja, o caminho percorrido para realizar a pesquisa; e na terceira apresentamos as interpretações das informações coletadas ao longo do processo da avaliação aplicando o método Histórico-Cultural para analisá-las.

A importância desta pesquisa está em pensar nos processos avaliativos e a Educação Especial no DF em uma perspectiva de defender os direitos dos alunos com NEE e compreender que mesmo os processos de avaliação em larga escala devem contemplar todos os atores do espaço escolar,

principalmente, a Educação Especial que é uma modalidade de atendimento historicamente precarizada, desvalorizada e invisibilizada em processos avaliativos.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL

A educação especial é uma modalidade de atendimento que é transversal à Educação Básica e ao Ensino Superior, logo

> A construção de uma escola inclusiva deve ser projeto de todos e com a participação de todos, pois não é só um querer do espaço físico adaptado e acessível, é preciso promover todas as mudanças e sempre rever os critérios e padrões de avaliação, para que eles possam alcançar uma educação de qualidade, garantindo a construção do conhecimento para todos, o que, consequentemente, permitirá ao alunos com deficiência uma verdadeira participação na sociedade, pois não tem como considerar a democracia, os direitos humanos e a igualdade social sem considerar a educação (MARTINS; PINHEIRO, 2023, p. 70).

Martins e Pinheiro (2023) mencionam os padrões de avaliação, foco desta pesquisa, e concordamos com as autoras, no sentido de que não há educação especial na perspectiva da educação inclusiva se todo espaço e tempo na escola não for pensado para todos os alunos que estão presentes em sala de aula e, como dito pelas autoras, é uma questão de direitos humanos reconhecer e garantir uma educação de qualidade para todos.

Cabe esclarecer que entendemos educação de qualidade como aquela que garante a instrução dos alunos no sentido de que eles se tornem indivíduos com conhecimento e cultura geral; que permita a esse aluno ser inserido na vida profissional e, por fim, que forme um cidadão (PEDROZA; CHAGAS, 2016). Assim, para garantir essa qualidade é necessário investir em recursos humanos, por meio da formação inicial e continuada (HAMMALIL-NÁJERA; MARTÍNEZ-IGLESIAS; MOLINA-SAORÍN, 2024; ALBÁN-MARTINEZ; NARANJO, 2020).

Pesquisas internacionais desenvolvidas por pesquisadores do México, Chile, Peru, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos, Canadá e em países pobres na África e na Ásia (CASTRO, 2024; ESCUDERO, 2023; GARCÍA; RENDERÍA, 2024; SEGURA-PERÉZ, 2024; AZPITARTE; HOLT, 2024; SHETON; GEZER, 2023; DAVIES, 2022; ADJEI *et al*.; 2024; SARAN *et al*., 2023) demonstraram que alunos com deficiência tem o rendimento muito abaixo do que os alunos com desenvolvimento típico, mas não em função da comorbidade que eles apresentam, mas sim pelas condições de ensino e aprendizagem que são oferecidas a eles, principalmente durante o período do isolamento social, quando muitos ficaram sem atendimento, ou recebiam atividades sem a adequação necessária.

Buscando ampliar esse conceito a pesquisa de Mitra (2006, p. 246) "[...] destaca a possibilidade de que os recursos financeiros da pessoa com deficiência e seu ambiente econômico podem ser incapacitantes." Corroborando essa afirmação Murray *et al*. (2018) adotam a mesma abordagem no que diz respeito a pessoas com deficiência auditiva, ao defenderem escolas bilíngues, Libras e recursos financeiros para garantir uma educação de qualidade para todos. Importa considerar que o desenvolvimento humano perpassa necessariamente pelo acesso a cultura e as interações entre os seres humanos e quanto maior a diversidade de seres, maiores as possibilidades de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2023; FERREIRA; MOURA; MIETO, 2021).

Já a pesquisa conduzida por Santos, Vendel e Braga (2025) identificou que a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com deficiência tem como um dos pilares a socialização, esse momento de interação com seus pares e isso tem se constituído como um dos pontos basilares da inclusão. Os estudos de Silva e Carvalho (2017) alertam que há poucas pesquisas oriundas sobre o sentimento dos professores ao vivenciarem a inclusão. Freire (2021) afirma que a educação não é um ato isolado, quando o professor entra em sala de aula ele carrega consigo suas ideias, marcas e concepções, portanto saber como esse profissional se sente sobre a inclusão é fundamental, acrescido de como essas percepções impactam o processo de inclusão.

Nessa mesma direção, Kassar (2011) defende que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva deve oferecer matrículas em classes comuns e Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os estabelecimentos de ensino, tanto para complementar, como para suplementar. A autora ainda demonstra preocupação com a política do governo federal em oferecer formação no sistema de multiplicadores e à distância, uma vez que esse tipo de escolha pode ser incompatível com a garantia de direitos sociais.

Não se pode negar que quando se trata de pessoas com deficiência e TEA a família tem um papel bastante significativo (ANAYA; ROJAS, 2022) no desenvolvimento deles. A pesquisa de Underwood (2010) revelou que os pais participam e executam as atividades com seus filhos, quando percebem que os exercícios propostos são acessíveis e irão impactar de maneira positiva o desenvolvimento de seus filhos. A autora defende o engajamento dos pais no desenvolvimento das atividades de seus filhos. Nessa mesma direção os estudos Schalock, Luckasson e Tassé (2021) defendem o respeito e o empoderamento das famílias de pessoas com deficiência intelectual para garantir possibilidades de desenvolvimento para esses alunos.

Nesse sentido, a Educação Especial precisa ser trabalhada na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, aquela em que os espaços, as estratégias, as metodologias e os processos avaliativos sejam pensados para atender aos alunos. Durante muitos anos, a educação assumiu uma postura integradora, o

que demandava do estudante criar meios e estruturas para ser inserido no espaço da escola, ou seja, uma visão medicalizada da deficiência, onde o ser humano deve tentar romper as barreiras que foram criadas por outros seres humanos que não compreendem que o desenvolvimento se dá de maneira diversa, plural, heterogênea, que as pessoas são diferentes (VIGOTSKI, 2023; PLETSCH, 2020; FERREIRA; ARAUJO; ZARDO, 2023).

Desta forma, defendemos que a educação especial na perspectiva da inclusão entende a deficiência como uma produção social, onde barreiras precisam ser demolidas e pontes construídas e assim "[...] reduzir estruturalmente a falta de acessibilidade nos diferentes espaços sociais (FERST; NOGUEIRA, 2025, p. 100). Para tanto a escola precisa mudar, e

> Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

Nesse contexto, a escola precisa mudar seus paradigmas, investir nos diferentes saberes que se encontram no chão da sala de aula e dar voz a todos os alunos tenham eles desenvolvimento típico ou atípico. Outro ponto a ser considerado que poderia impactar de maneira positiva essa situação é a classificação da deficiência no Brasil que adota a Classificação Internacional de Doenças (CID), hoje na versão 11, que Foca no aspecto biomédico, os estudos de Allan *et al*. (2006) defendem que seja adotado também a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que tem o foco no modelo biopsicossocial, que também é defendido por Card (2021) por ser uma abordagem integrativa, mais ampla, centrada no ser humano, em seu desenvolvimento, ou seja, em possibilidades. Uma vez que "o acesso a serviços clínicos, médicos e educacionais é um direito humano, mas não deve moldar todos os aspectos da vida de uma criança. A vida das pessoas com deficiência, relacionamentos, experiências e contribuições das pessoas com deficiência são um local valioso de orgulho, alegria conexão (UNDERWOOD, MUSLEH, 2024, p. 87).

Nessa mesma direção a revisão sistemática de Van Mieghem *et al*. (2016) feita na Bélgica revelou que os professores que atuam na Educação Especial não se identificam como qualificados para trabalhar na área. Nessa mesma direção, a pesquisa desenvolvida por Santos, Vendel e Braga (2025) conduzida no Brasil e de Rosero-Calderón *et al*. (2021) conduzida na Colômbia encontraram resultados semelhantes ao constatar que professoras que atuam com alunos com deficiência intelectual (DI) e auditiva apresentavam concepções superficiais sobre a DI e tinham dificuldades interpessoais com os estudantes, o qual consideramos como uma das grandes barreiras para a inclusão.

No que diz respeito a educação especial no DF, a SEEDF oferece diversos atendimentos aos alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtornos de aprendizagem e Altas habilidades/Superdotação, alguns deles como os Centros de Ensino e as classes especiais (CASTRO, 2024) podem ser considerados como não inclusivos por atender apenas alunos com desenvolvimento atípico, mas, no que diz respeito às classes especiais, as pesquisas de Ferreira (2024) e Ferreira, Araujo e Zardo (2023) relatam experiências onde esse modelo de atendimento contribuiu para o desenvolvimento e a inclusão de alunos com TEA. No quadro 1 organizamos os atendimentos e profissionais que a rede pública do DF disponibiliza para alunos NEE, são eles:

Quadro 1 - Atendimentos/profissionais ofertados pela SEEDF para alunos com NEE

Atendimentos/Profissionais	Descrição
Classe comum inclusiva	Turma composta por alunos com desenvolvimento típico e atípico.
Integração inversa	Turma composta por alunos com desenvolvimento típico e atípico, mas com quantidade reduzida de alunos.
Classe especial	Turma com atendimento exclusivo para alunos com deficiência.
Sala de recursos generalista	Atendimento especializado para alunos matriculados em turma comuns inclusivas ou de integração inversa diagnosticados com deficiência intelectual, física ou múltipla ou TEA;
Sala de recursos específica	Atendimento especializado para alunos matriculados em turma comuns inclusivas ou de integração inversa diagnosticados com deficiência visual ou auditiva;
Sala de recursos de Altas Habilidade Superdotação	Atendimento especializado para alunos matriculados em turma comuns inclusivas diagnosticados com Altas Habilidade Superdotação;
Equipe especializada de Apoio à Aprendizagem	Equipe formada por uma pedagoga e uma psicóloga com o objetivo de promover "de ações que viabilizem a reflexão e a conscientização de funções, papeis e responsabilidades dos atores da escola, principalmente, professores e gestores, bem como no apoio à equipe escolar, favorecendo a apropriação de conhecimentos, o desenvolvimento de recursos e habilidades que viabilizem a oxigenação e a renovação das práticas educativas" (DISTRITO FEDERAL, 2010a, p. 66).
Sala de Apoio	Atendimento especializado para alunos matriculados em turma comuns diagnosticados com transtornos do desenvolvimento (TDAH, dislexia, dislalia, discalculia);
Programa de Educação Precoce	Atendimento para bebês/crianças entre 0 e três anos e 11 meses com que apresentem atraso ou alteração no desenvolvimento, identificados por profissional da saúde e encaminhados para o serviço (DISTRITO FEDERAL, 2023).
Centro de Ensino Especial	Instituição escolar que atende exclusivamente alunos com desenvolvimento atípico.
Monitor de Gestão Educacional	Profissional que dará suporte operacional às atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças no âmbito de competência da Secretaria de Estado de Educação (DISTRITO FEDERAL, 2013).
Educador Social Voluntário	Função voluntária, com turnos de 4h diárias, podendo ser estendido para 8h, com o objetivo de "auxiliar os estudantes com necessidades educacionais especiais e/ou deficiência e TEA nas atividades diárias, autônomas e sociais que seguem: a) refeições; b) uso do banheiro, escovação dentária, banho e troca de fraldas; c) locomoção nas atividades realizadas na U.E. e atividade extraclasse; d) para se vestirem e se calçarem; e) atividades recreativas no parque e no pátio escolar" (DISTRITO FEDERAL, 2024).

Fonte: Elaboração própria.

Dos atendimentos oferecidos pela SEEDF, participaram da avaliação Diagnóstico inicial 2022 alunos regularmente matriculados na Classe comum inclusiva e em turmas de Integração inversa. O encaminhamento dos alunos para os atendimentos depende de um laudo médico e estudo de caso realizado no ano letivo anterior, o qual deve contar com a participação do professor regente, do professor da sala de recursos, da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o Orientador Educacional (quando houver esses profissionais na instituição escolar) ou pelo processo de triagem na Coordenação Regional de Ensino ao longo do período de matrículas novas na rede, quando o responsável pelo aluno informa que ele tem NEE.

A SEEDF tem um caderno do Currículo em Movimento voltado especificamente para a Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10) que preconiza a educação especial na rede no sentido de envidar "...esforços e organizado suas ações e políticas educacionais, fundamentadas no princípio de inclusão de todos os estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns, subsidiadas pelo caráter multifuncional, diversificado e extensivo de atendimento educacional especializado".

Importa destacar que, em 2025, a rede lançou o Caderno de orientação pedagógica da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (DISTRITO FEDERAL, 2025) que traz uma série de orientações para auxiliar os docentes no processo de inclusão dos alunos da educação especial, tais como avaliação, adequação curricular, atendimentos e atribuições dos profissionais da rede. Assim, o propósito da Educação Especial no DF é a inclusão, bem como proporcionar aos alunos entrar em relação com outros alunos com desenvolvimento típico e atípico e assim criar possibilidades de desenvolvimento humano (FERREIRA, 2024).

Em 2010, a SEEDF publicou a Orientação Pedagógica da Educação Especial (OPEE) (DISTRITO FEDERAL, 2010b) documento que necessita de uma revisão urgente tendo em vistas as diversas mudanças que aconteceram nos últimos 14 anos na área, mas como mencionado anteriormente, até que seja publicado uma nova orientação, esse documento permanece válido. A OPEE define os atendimentos que são oferecidos pela rede e o processo de encaminhamento e permanência destes alunos em cada modalidade oferecida. Entre eles a sala de recursos.

SALA DE RECURSOS

As salas de recursos oferecem atendimento para alunos e alunas com deficiência e TEA. Elas têm o objetivo de auxiliar os discentes no processo de aprendizagem de apoio individualizado ou em pequenos grupos, de acordo com suas necessidades. As salas de recursos se constituem como uma das

estratégias de Educação Inclusiva, pois no DF elas atendem exclusivamente alunos com deficiência ou TEA que estejam matriculados no ensino regular, assim

> Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (MANTOAN, 2003, p. 23).

A autora concebe o AEE como uma possibilidade de garantia da inclusão da pessoa com deficiência e TEA no ensino regular, reafirmando a transversalidade a Educação Especial em todas as modalidades de atendimento.

No Distrito Federal, as salas de recursos são divididas entre generalistas - que atendem alunos Deficiência intelectual, Deficiência física, Deficiência múltipla e Transtorno do Espectro Autista (TEA); sala de recursos generalista bilíngue e as salas de recursos específicas que atendem alunos com Deficiência auditiva, Deficiência visual e para alunos com Altas Habilidades (DISTRITO FEDERAL, 2023).

Os professores que desejam atuar nessas salas de recurso precisam ter cursos ou especialização específica em Educação Especial e participar de uma entrevista e prova de aptidão feita por uma equipe da Educação Inclusiva da SEEDF que acontece anualmente.

A principal característica da sala de recursos é oferecer um suporte adicional, como atividades específicas para desenvolver habilidades motoras, sensoriais, cognitivas, comunicativas e sociais. A sala de recursos deve ser equipada com materiais concretos e manipuláveis, recursos tecnológicos e pedagógicos adequados, jogos educativos, softwares assistivos, equipamentos de acessibilidade, materiais em braile, entre outros.

O atendimento ao aluno com deficiência, TEA ou Altas Habilidades deve ser ofertado em turno inverso ao da escolarização e não substitui o ensino regular. Como determina o art. 5.º da Resolução n.º 4/2009,

> O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Esse atendimento não substitui a convivência e o aprendizado na sala de aula regular, mas busca garantir que o aluno tenha condições necessárias para participar plenamente do processo educativo. E é de extrema importância que o professor da sala de recursos trabalhe lado a lado com o professor regente, desenvolvendo habilidades que possam ajudar o processo de aprendizagem.

É esse trabalho em conjunto que permitirá a identificação das necessidades, habilidades e potencialidades do aluno no processo de ensino e aprendizagem e, assim, o planejamento das intervenções adequadas para cada aluno. Além do monitoramento do progresso e o ajustamento de estratégias e recursos utilizados para atender os objetivos educacionais.

Esse trabalho colaborativo serve de base para os familiares e outros profissionais envolvidos e subsidia relatórios orientando as práticas inclusivas trabalhadas na vida escolar dos alunos.

A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A SEEDF

O Currículo em Movimento da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014b) aborda o processo de avaliação também na perspectiva de ser formativa, processual e contínua e funciona como um instrumento que deve ser flexibilizado, adaptado e adequado às necessidades dos alunos, prevendo a modificação em instrumentos e técnicas de modo a atender às especificidades dos estudantes.

Com efeito, Castro (2024) afirma que a avaliação em uma perspectiva inclusiva pode ser um problema para alguns professores, porque foram atribuídas à avaliação várias funções distintas: classificação, realimentação do trabalho docente e aprimoramento das aprendizagens. Nesse sentido, cabe ao professor ter um olhar diferenciado para o seu aluno e entender que o momento em que vivemos é a inclusão, ou seja, a escola deve criar meios para atender o aluno e não o contrário, implicando em uma mudança na organização educacional, o que envolve o processo de avaliação também (MANTOAN, 2003).

As avaliações de larga escala já fazem parte do cenário educativo brasileiro desde 1992. Elas fazem parte do calendário escolar e são resultados de política nacional e internacional das quais o Brasil é signatário. As avaliações têm o objetivo de avaliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes para, a partir desses resultados, elaborar estratégias interventivas. Entretanto, de acordo com pesquisas no Brasil e no mundo afora, isso não acontece exatamente desta maneira, ocasionando uma série de problemas na escola.

Exemplo disso é a pesquisa desenvolvida por Hatfield e Soløst (2025) na Noruega cujos resultados apontam para o ranqueamento das escolas, problemas éticos como alteração de respostas em testes para garantir a proficiência e a dispensa de alunos no dia da prova que apresentam baixo

rendimento na prova. Nessa mesma direção, os estudos de Iwasse e Branco (2022) apontam pontos negativos da avaliação em larga escala no Brasil, tais como, a perda de autonomia docente, práticas repetitivas de treinamento, incentivo a competividade entres os estudantes e o ranqueamento.

Outro aspecto importante a ser considerado é o impacto que as avaliações de larga escala têm no currículo escolar. Bonamino e Sousa (2012, p. 386) ao analisarem três gerações de avaliações implementadas no país, chegaram a conclusão que a segunda geração, que corresponde aquelas que o resultado da prova implica em uma devolutiva para escola, sem estabelecer, necessariamente, uma consequência material, mas sim simbólicas frutos da divulgação dos resultados, de acordo com as autoras, essa segunda geração tem "[...] potencial de direcionar o que, como e para que ensinar."

No que diz respeito à SEEDF, nas Diretrizes de Avaliação Educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016, a avaliação da rede deve ser processual, contínua e formativa, ou seja, corresponde "...à obtenção de informações. Analisá-las para promover intervenções constantes é o que compõe o ato avaliativo…" (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 10). A proposta da rede, segundo as Diretrizes, é avaliar para as aprendizagens, onde alunos e professores participam do processo, avaliando tanto a aprendizagem discente quanto o trabalho desenvolvido pelo docente. Neste documento, é previsto o lançamento de um Sistema Permanente de Avaliação Educação do DF com o objetivo de acompanhar o desempenho escolar dos estudantes.

Já em relação à Avaliação em Larga Escala (ALE), o processo vem sendo aplicado na educação básica, implementado pelo Governo Federal, por meio do Instituto Anísio Teixeira, desde a década de 1990 com o exame denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (MACHADO; ALAVARSE; CHAPPAZ, 2024) e desde então o Distrito Federal participa de todas as edições.

A partir desse teste, em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) com o objetivo de medir a qualidade do ensino, considerado um marco histórico na implementação de um sistema de avaliação de qualidade da educação nacional. E segundo as Diretrizes de avaliação da SEEDF, os resultados do Ideb devem ser discutidos no Conselho de Classe (órgão colegiado docente que se reúne uma vez por bimestre, ou extraordinariamente, a qualquer tempo, para acompanhar e avaliar o processo de educação) e deverá promover "...a reflexão sobre seu Projeto Político-Pedagógico, abrindo espaços para o crescimento de todo o coletivo e reorganização do trabalho pedagógico da escola como um todo" (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 47).

Portanto, a avaliação na rede deve funcionar como um direcionador do trabalho pedagógico, um instrumento que permite ao professor conhecer os processos de desenvolvimento dos seus alunos e rever suas estratégias pedagógicas. Funcionando como uma rua de mão dupla. Ela deve ser pensada em:

> [...] articulação com os outros dois níveis (aprendizagem em larga escala ou redes) faz-se, inclusive, quando traz para o centro da discussão os processos e procedimentos utilizados para realização dos trabalhos no interior da escola. A avaliação institucional aqui defendida analisa, retoma, reorganiza os processos utilizados na avaliação para as aprendizagens. Procura instruir e melhorar as concepções e práticas que se materializaram na avaliação que ocorreu no cotidiano da sala de aula (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 56).

A proposta de avaliação da rede é direcionar o trabalho que o professor vem desenvolvendo com aluno, buscando compreender como as aprendizagens estão (ou não) acontecendo e quais as mudanças necessárias para que ela continue a acontecer e quais as mudanças que podem fazer com que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra da maneira que Freire (2021) defende, ou seja, que o ensinar crie condições para o aprendiz intervir no mundo. Importa considerar que no exame aplicado em 2022, os descritores e as habilidades avaliadas foram retirados da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, Machado, Alavarse e Chappaz (2024) afirmam que essas avaliações de larga escala foram pensadas para promover o desenvolvimento econômico do país, bem como desenvolver ações específicas para intervenção no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, o Diagnóstico inicial 2022 realizado pela SEEDF foi uma avaliação em larga escala aplicada como forma de aferir as aprendizagens alcançadas pelos alunos da rede, com vista à recuperação das aprendizagens e organizar o trabalho pedagógico determinando recursos materiais e humanos que poderiam ser alocados para atender as necessidades e a realidade de cada unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2022c).

METODOLOGIA

No sentido de compreender como foi o processo de formação e de aplicação da avaliação em larga escala em relação aos alunos da SEEDF Necessidades Educativas Específicas, este estudo apresenta um delineamento qualitativo crítico na perspectiva proposta por Tilley (2019, p. 160) que busca "[...] explorar as experiências de indivíduos e grupos que enfrentaram marginalização e tratamento desigual nos sistemas educacionais e para criticar as políticas e os procedimentos em vigor" e as informações apresentadas foram coletadas ao longo do mês de março de 2022, a partir de anotações, conversas informais com os colaboradores da pesquisa (professores, coordenador e servidores da SEEDF), a pesquisa documental, a observação de acordo com os pressupostos de Kumar e Sharma (2023), e um questionário portanto as informações compreendem o período de antes, durante e depois da aplicação da prova Diagnóstico Inicial.

Em relação ao questionário, que passou por um processo de validação (RANGANATHAN; CADUFF, 2023) o instrumento foi elaborado no aplicativo *Google Forms* com 12 perguntas sobre o perfil dos participantes e 13 perguntas (4 abertas e 9 fechadas) sobre o processo de formação e aplicação das provas. Participaram 15 profissionais que atuam em escolas com alunos NEE, dos quais 12 aplicaram a prova, sendo 11 mulheres e 1 homem. O tempo de atuação dos respondentes varia entre 3 e 27 anos na rede de ensino nas áreas de serviço de apoio como monitor, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Intérprete de Libras, regência de classe, professor readaptado e vice direção. Todos possuem graduação superior em diferentes áreas da educação e 46,7% são pedagogas.

Dentre os participantes, 73,3 % possuem alguma especialização. Entre a atuação deles estão os serviços de apoio como monitor, professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA), Intérprete de Libras, além de professores regentes, professor readaptado e uma vice-diretora. Os colaboradores atuavam em cinco diferentes coordenações regionais de ensino das 14 que o DF possui. Eram sete (7) profissionais atuando no Anos Iniciais, quatro (4) nos Anos Finais e um (1) nos dois segmentos. O público atendido abrangia pessoas com Deficiência Intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA), Deficiência Múltipla (DMu), Deficiência Física (DF), Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A pesquisa documental que seguiu os princípios de Bowen (2009), envolveu a legislação local e federal, o currículo da SEEDF, cadernos orientadores de aplicação e avaliação do Diagnóstico inicial, os cadernos de prova, diretrizes de avaliação, orientações pedagógicas e informações do censo escolar. A observação compreendeu desde o momento que as escolas foram convocadas para a reunião de aplicação da avaliação até o momento de aplicação das provas com os alunos NEE ao longo dos dois dias previstos. Já as conversas informais foram com a coordenadora e com dois professores da sala de recurso de uma das escolas que aplicou a avaliação, a escola é do Ensino Fundamental II e atende alunos do 6º ao 9º ano.

Foram atendidos 40 alunos por dia ao longo dos dois dias de prova pelos 12 profissionais, conforme o quadro 2. O método aplicado para compreender as informações produzidas na pesquisa foi Histórico-Cultural (VERESOV, 2022; 2024), esse método tem característica dedutivas-interpretativas, explicando a gênese dos fenômenos encontrados, à luz da teoria. Assim, cada fenômeno se constituiu em uma unidade de análise, onde procuramos explicar o contexto de cada fato, o processo que culminou naquela situação observando a gênese de cada circunstância em diálogo com os teóricos da área.

Destarte, todas as respostas e demais informações são analisadas, organizadas, entrelaçadas e interpretadas em um processo interpretativo-dedutivo.

Desta forma, as respostas dos colaboradores foram lidas, discutidas e analisadas à luz da teoria Histórico-Cultural que compreende o desenvolvimento humano como social, processual e histórico, a partir das relações que o homem estabelece com o meio e com seus pares, bem como da sua inserção na cultura (VIGOTSKI, 2023; ALBÁN-MARTINEZ; NARANJO, 2020). Observando o método Histórico-Cultural, após mapear as informações produzidas ao longo da pesquisa as interpretações foram organizadas em quatro temas: 1) o processo de aplicação da avaliação em larga escala e recursos de acessibilidade; 2) a falta adaptação da prova; 3) o tempo destinado para a realização da prova; 4) o objetivo do Diagnóstico Inicial 2022 e alunos NEE. O registro das falas dos 12 colaboradores foi feito aplicando o código da letra P, associado ao número do questionário por ele/ela respondido, iniciando em P1 indo até P12.

O cenário da pesquisa: O Distrito Federal e a SEEDF

O Brasil está organizado politicamente em 26 estados e um Distrito Federal. O Distrito Federal é uma área no centro do país, especificamente, dentro do estado de Goiás, de formato retangular, que abriga a capital do país, Brasília. É a única unidade da federação que não tem municípios e sim regiões administrativas (RA). Hoje são 35 RA, totalizando cerca de 2,87 milhões de habitantes em 2022. O órgão responsável por gerir a educação no DF é a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

De acordo com o Censo Escolar de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022b) a SEEDF contava com 818 escolas sendo distribuídas em unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Concentradas em 14 coordenações regionais de ensino.

Para atender a essa demanda, 24.072 professores estiveram em exercício ao longo do ano letivo de 2022, entre professores efetivos e temporários (DISTRITO FEDERAL, 2022b). No dia 4 de janeiro de 2023, o governo do Estado de Goiás reconhece a área metropolitana do Distrito Federal, a qual inclui 11 cidades do estado de Goiás que usufruem de diversos serviços do DF, incluindo a educação. Essa área também foi reconhecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas qual é o impacto disso para o DF? O reconhecimento de que essas cidades utilizam os serviços de transporte, saúde e educação do DF é fundamental. Portanto, as políticas públicas devem considerar a integração dessas 11 cidades do Goiás no planejamento (GAMA, 2024).

Em 2022, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal aplicou, ao longo dos dias 15 e 16 de março, provas de Língua Portuguesa e Matemática em toda a rede pública do Distrito Federal, abrangendo alunos desde o 2º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio nomeada Diagnóstico inicial (DISTRITO FEDERAL, 2024).

As provas foram elaboradas pela própria equipe da rede, que está entre as poucas unidades da federação que têm um sistema próprio de avaliação. O objetivo desta avaliação era fazer o diagnóstico do nível de aprendizagem dos estudantes após o período de isolamento provocado pela COVID-19. Importa considerar que durante a fase de suspensão das aulas presenciais, uma parte deles passou a ter aulas mediados pelo uso de tecnologias e aqueles que não tinham acesso recebiam atividades impressas.

Todos os alunos matriculados no ensino regular, exceto do 1º ano do Ensino Fundamental, deveriam participar da avaliação e, considerando que desde o advento da Lei n° 3.218, de 05 de novembro de 2003 (DISTRITO FEDERAL, 2003) todas as escolas do DF são inclusivas, os testes deveriam ser aplicados em alunos com NEE. Esse cenário compõe o nosso problema de pesquisa: Como foi o processo de aplicação da avaliação das aprendizagens em alunos com Necessidades Educacionais Específicas de Apoio pela rede pública do Distrito Federal em 2022? Para tanto, estabelecemos como objetivo analisar o processo de formação e aplicação das provas de avaliação das aprendizagens da rede pública do Distrito Federal, em 2022, com os profissionais que deram apoio aos estudantes com Necessidade Educativas Específicas durante o processo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme supracitado, as informações nesta seção foram organizadas em quatro temas, após a análise e escrutínio dos fenômenos observados, vivenciados e coletados pelas pesquisadoras ao longo do processo de preparação e aplicação do Diagnóstico Inicial 2022. A avaliação em larga escala, aplicada em alunos do 2º ano do Ensino fundamental I até o 3ª série do Ensino Médio, que tinha como objetivo diagnosticar a aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino do DF no ano letivo de 2022, logo após o término do ensino remoto provocado pela pandemia mundial do Covid-19 que afastou alunos e professores de sala de aula, de maneira abrupta e não planejada, para terem aulas utilizando plataformas educacionais mediada por tecnologias ou por meio de atividades impressas e os estudos de Balter *et al*. (2023) no Canadá e Shelton e Gezer (2023) nos Estados Unidos indicam que alunos com deficiência e TEA foram extremamente afetados pela falta de adaptação das atividades. Assim, essa avaliação em larga escala tem o papel de avaliar a aprendizagem estudantil no sentido de orientar o trabalho docente e o planejamento de estratégias interventivas. O foco da nossa pesquisa é como esse processo aconteceu

em relação aos professores que atenderam aos alunos da SEEDF com Necessidades Educativas Específicas. Desta forma, o processo de retomada das atividades escolares, como afirmam Gallagher-Mackay *et al*. (2021) deve levar em consideração as diferentes necessidades de cada estudante e o processo educacional que eles receberam ao longo do ensino remoto.

O processo de aplicação da avaliação em larga escala e recursos de acessibilidade

O exame em larga escala foi aplicado ao longo dos dias 15 e 16 de março de 2022, os alunos da rede fizeram duas provas: uma de Língua Portuguesa e a outra de Matemática, cada prova tinha 20 questões, exceto as que foram aplicadas aos alunos do EJA que tinham 10 questões de cada disciplina. Cada prova acompanhava um guia de aplicação com instruções para o aplicador.

Os professores foram orientados, após aplicar as provas, a acessarem o site Avaliação em Destaque (o site só pode ser acessado por meio de login, por profissionais da SEEDF) e lançarem as respostas dos seus alunos. Em observância aos descritores e habilidades de cada ano, o sistema gera um documento informando aos docentes as potencialidades e fragilidades dos alunos.

No que diz respeito ao processo de formação dos aplicadores da prova, foi utilizado o modelo de escada. Nesse modelo, os coordenadores das regionais de ensino participaram de uma formação realizada na área central e estes ficaram responsáveis por repassar o treinamento aos coordenadores das escolas. Estes, por sua vez, tinham o papel de replicar o processo em suas respectivas instituições de ensino, garantido que todos os envolvidos estivessem preparados para a aplicação da prova.

Desta forma, o processo de formação permanece na oralidade, no repasse de informações que foram recebidas e transferidas, não havendo a entrega de documentos orientadores por escrito nesse momento, apenas anotações da pessoa que participou da reunião e ficou responsável pelo processo de transmissão. Sabemos que muitas culturas foram e são preservadas apenas na oralidade, contudo correm o risco de se perderem e terem suas essências alteradas ao longo dos anos, em razão das falhas, trocas e desentendimentos no processo.

Destarte, esse tipo de prática em um processo avaliativo não se sustenta, principalmente quando estamos tratando de alunos NEE, pois dúvidas podem surgir (e elas surgiram) como saná-las se não há um documento orientador, isso indica a falta de planejamento e organização da rede em um processo que deveria ter sido pensado, detalhado, registrado e divulgado de maneira sistemática, o que evitaria dúvidas e incertezas por parte de quem aplica a prova. O registro de duas colaboradoras nos suscita isso, quando foi solicitado como eles definiriam a experiência de aplicar a prova em alunos NEE

P10 - Infelizmente essas avaliações não atendem à realidade das escolas. Quando não se dá toda a oportunidade para um estudante NEE já demonstra a falta de cuidado com eles. Espero que os resultados sejam avaliados para a melhoria das escolas para TODOS os estudantes.

P2 - Sem fundamento para alguns estudantes. A avaliação não distingue as necessidades dos estudantes e sem nenhuma orientação cada escola teve que se adequar.

P6 - Frustrante

P7 - Incoerente com a realidade.

A professora P10 deixa registrada sua insatisfação com a prova por não contemplar os alunos NEE, uma vez que desde o processo de formação dos aplicadores até a prova em si não há coerência entre uma rede que se diz inclusiva e as atitudes por ela tomadas no processo de avaliar as aprendizagens destes estudantes. Os estudos de Segura-Perez *et al.* (2024) na Espanha e García e Rentería (2024) no Peru, demonstram que o fato de encontrar na escola compartilhamento de objetivos e como a educação inclusiva é implementada tem um impacto positivo sobre o trabalho do professor que atua com alunos NEE. Assim, avançamos sobre o trabalho de Segura-Perez *et al.* (2024) e García e Rentería (2024) e afirmamos que essa falta de apoio e reconhecimento do trabalho com alunos NEE tem um impacto negativo sobre esse profissional o que afeta diretamente o aluno NEE.

Hatfield e Soløst (2025) encontraram como resultado de pesquisa na Noruega o pouco envolvimento dos professores em relação a avaliação de larga escala. Ao analisarmos o processo de aplicação da prova no Distrito Federal, somos levados a questionar a necessidade da formação específica para as avaliações, já que elas fazem parte do calendário, são políticas públicas nacionais, estaduais e distritais e irão acontecer de maneira sistemática, portanto, talvez o investimento na formação docente poderia trazer possibilidades maiores de engajamento e disponibilidade por parte dos docentes.

Já em relação a experiência com avaliação em larga escala, de acordo com as informações dos nossos colaboradores, 25% deles ainda não tinham aplicado a prova, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Você já tinha aplicado avaliação em larga escala?



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 nos traz um panorama da experiência dos aplicadores da prova. Vale ressaltar que o público alvo são pessoas com Necessidades Específicas Educativas, portanto, as estratégias adotadas pelo profissional devem privilegiar as potencialidades dos alunos. Entretanto, ao mesmo tempo que o profissional se familiariza com a prova, pode se constituir em um ponto de tensão. Isso pode ser um dos pontos que levou 16,7% dos profissionais a afirmarem que sentiram dificuldade em aplicar a prova, mesmo não sendo a primeira vez, tendo em vista que a prova não foi adaptada e o aplicador deveria fazer isso de maneira simultânea, conhecer a prova e elaborar a adaptação que os alunos precisavam.

Santos e Giraffa (2023) consideram a avaliação como um processo central do processo de ensino e aprendizagem, quando pensada em uma perspectiva formativa, ou seja, para as aprendizagens. Desta forma, o profissional que for aplicar a prova aos alunos com NEE deveria ter acesso à prova antes do aluno, para elaborar as estratégias de acessibilidade e até mesmo providenciar recursos manipuláveis que lhe permitam resolver a prova e ter os seus conhecimentos avaliados de maneira justa. Entretanto, na capa do guia de aplicação do teste há algumas diretrizes, entre elas:

> 8. Não é permitido o uso de equipamentos eletrônicos, instrumentos de desenho, calculadoras ou quaisquer fontes de consulta (DISTRITO FEDERAL, 2022a).

O guia não estabelece nenhum tipo de exceção. Contudo, o uso de uma calculadora, por exemplo, por parte de um aluno, só fará sentido se ele souber utilizar o instrumento para realizar o cálculo necessário. Portanto, consideramos a proibição do uso do instrumento inócua, principalmente quando pensamos na calculadora como um recurso de acessibilidade. Outro ponto de destaque em relação ao uso da calculadora são as habilidades avaliadas de acordo com o gabarito de correção do Diagnóstico Inicial 2022 que afirma

> Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos **com e sem uso de calculadora** (DISTRITO FEDERAL, 2022d)

O gabarito é uma contradição, pois ao mesmo tempo que a prova proíbe o uso da calculadora, nas habilidades descritas para os alunos do 6º , 7º e 8º anos, como no exemplo supracitado que descreve uma habilidade que o aluno do 7º ano deveria demonstrar, estão previstos avaliar o conhecimento do aluno usando a calculadora. Portanto fica a dúvida, como o professor poderá avaliar tal habilidade se o aluno não pode usar o recurso.

Os estudos de Santana e Medeiros (2019, p. 346) revelam que "vale salientar que não é a simples utilização de algum recurso tecnológico que tornará mais fácil algum conteúdo matemático [...]"

portanto não é a proibição do uso de equipamentos eletrônicos que irá garantir o processo de avaliação das aprendizagens, muito pelo contrário, o recurso poderia ser considerado como um instrumento de avaliação das habilidades dos estudantes, sabemos que em uma avaliação em larga escala isso é um fator complicador, contudo estamos nos referindo a um grupo de alunos que todo e qualquer recurso deveria ser considerado para o seu processo de desenvolvimento e manifestação das duas aprendizagens.

Somado a isso, o uso de Tecnologias Assistivas (TA) faz parte do trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam em salas de recursos, uma vez que é demandado que eles tenham "... conhecimento sobre o uso da Tecnologia Assistiva (TA) e utilize de forma consciente, efetiva e eficiente os diversos produtos, metodologias, estratégias e serviços de tecnologia ligados à inclusão" (MORAES; HUMMEL; SILVA, 2023, P. 41). Ora, simplesmente coibir o uso de tecnologias não é uma forma coerente de avaliar a aprendizagem quando muitos alunos dependem dela como meio de comunicação, como é o caso de alunos com TEA que fazem uso de *tablets* para a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

A falta de adaptação da prova

Em face do exposto, a análise das informações nos indicou que 100% dos profissionais que aplicaram a prova relataram a necessidade da adaptação do instrumento avaliativo, o que indica que o foco ainda não é a aprendizagem do estudante NEE. A pesquisa de García e Rentería (2024, p. 10) indica que "[...] sem adaptações adequadas e uma compreensão abrangente por parte de todos os envolvidos, a educação inclusiva pode colocar desafios consideráveis para toda a comunidade educativa, incluindo os alunos não NEE".

Destarte, a ausência de adaptação e o processo de observação confirmaram esse dado. O diagnóstico da aprendizagem desses alunos deveria ter sido equacionado pela equipe ao elaborar a prova, uma vez que a avaliação é uma atividade central do processo de ensino e aprendizagem "[...] porque a través dela os docentes podem ponderar sobre o avanço dos estudantes e assim realimentar as suas experiências educativas e identificar os aspectos que precisam de ser reforçados" (CASTRO, 2024, p. 15).

Uma das colaboradoras fez a seguinte afirmação sobre a aplicação da prova

> P1 - Uma experiência interessante, mas a prova estava um pouco cansativa para alunos que têm dificuldade de um tempo de atenção maior aos comandos

A pergunta foi feita sobre a experiência de aplicar a prova e a colaboradora mencionou que a prova estava cansativa relacionado ao tempo de atenção dos alunos NEE, a atenção é uma das funções executivas necessárias para o processo de aprendizagem, o que envolve também a resolução de problemas e a realização de provas, no que diz respeito a pessoas com NEE a atenção é um dos fatores mais afetados, por isso a recomendação de atividades curtas, que sejam elaboradas de acordo com o interesse do aluno, pois assim cria-se a possibilidade de engajamento e disponibilidade discente (DISTRITO FEDERAL, 2025; RIBAS, 2021; VIGOTSKI, 2023; FREIRE, 2021; PAVÃO; PAVÃO, 2023). Isso se aplica a prova também e, como não houve adaptação, os alunos NEE foram prejudicados, uma vez que os estudos de Adjei *et al*. (2024) demonstram que o engajamento é fundamental para o sucesso escolar de alunos NEE.

Nessa perspectiva, enquanto parte essencial da organização do trabalho pedagógico, a avaliação precisa servir às aprendizagens e, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), expressar a qualidade da educação. Os resultados deverão servir para a tomada de ações administrativas e pedagógicas no sentido de aceitá-los ou reorganizar o trabalho pedagógico a fim de garantir as aprendizagens.

Evidencia-se, assim, uma grande incoerência entre o praticado pela rede de ensino do Distrito Federal e as orientações dos documentos normativos. Como seria possível reorganizar o trabalho pedagógico e melhorar a aprendizagem sem uma avaliação que de fato evidencie o real conhecimento dos estudantes? A atual prática de ranqueamento observada (HATFIELD; SOLØST, 2023; IWASSE; BRANCO, 2022). Assim, a avaliação dever ser "[...] com vistas a favorecer as condições necessárias e adequadas à aprendizagem destes estudantes no ambiente escolar" (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 8).

Nesse sentido concordamos com a colaboradora que fez a seguinte afirmação:

> P12 - O olhar especial, para as deficiências precisa sair do papel e acontecer de acordo com a individualidade de cada estudante, cada pessoa

Exatamente, de acordo com o Currículo da Educação Especial (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e as Diretrizes de avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014a) o processo de avaliação deve ser acessível ao aluno, contudo, conforme a fala da colaboradora, isso precisa sair do papel e se tornar realidade para todos os alunos NEE da rede pública de ensino.

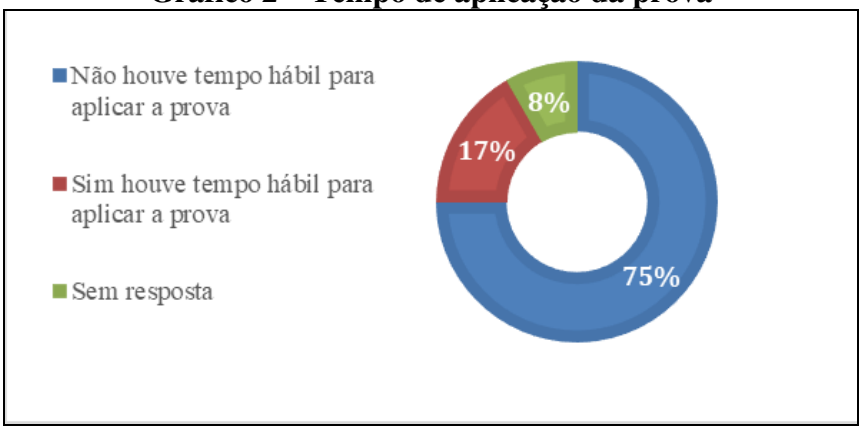
Castro (2024), ao analisar o processo de avaliação de estudantes com deficiência no México, alerta para o fato de que a avaliação, quando mal articulada, serve como ferramenta de exclusão, sem que esse fenômeno seja percebido no contexto escolar. Assim, na premissa de uma avaliação em larga escala inclusiva de que trata esse artigo, destacamos a urgência de romper com as práticas avaliativas de

cunho excludente "[...] com o objetivo de remover barreiras ao aprendizado, outros para atender às necessidades dos alunos" (CASTRO, 2024, p. 4). Reafirmamos a imprescindibilidade das adaptações nos instrumentos avaliativos, especialmente para que os estudantes tenham a oportunidade de explicitar suas aprendizagens.

O tempo destinado para a realização da prova

Outro aspecto a ser considerado em relação a isso é o tempo de prova, pois fazer uma avaliação, para muitos alunos em si, já é um processo de tensão e nervosismo os quais podem afetar o desempenho discente (CASTELLANI, *et al*. 2022). Quando questionados sobre o tempo determinado para a realização das provas, os colaboradores se manifestaram da seguinte maneira: 75% consideraram o tempo suficiente para aplicar a prova, enquanto 16,7% afirmaram que não houve tempo hábil.

Gráfico 2 – Tempo de aplicação da prova



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao tempo de prova, a recomendação da SEEDF, no que diz respeito aos alunos NEE, seria que eles poderiam usufruir de todo tempo necessário, entretanto como já foi informado pelos professores que aplicaram a prova, havia textos longos, que para alguns alunos se torna cansativo (HATFIELD; SOLØST, 2025), pois quando a leitura do texto era concluída, alguns alunos não se lembraram do início do texto, gerando a necessidade de se retomar o que foi lido no início do texto, por diversas vezes, o que levava alguns alunos, como foi observado pelas pesquisadoras, a escolherem respostas de maneira aleatória, para não precisarem retomar o texto. Os estudos de Davies *et al.* (2022) desenvolvidos no Canadá indicam que o setor público é responsável pela maioria dos atendimentos para alunos NEE, afirmando que esses serviços podem fazer a diferença na vida destas pessoas, assim uma prova aplicada desta forma pode comprometer o desenvolvimento de pessoas com necessidades educativas especiais.

O objetivo do Diagnóstico Inicial 2022 e alunos NEE

Considerando que a proposta do Diagnóstico Inicial 2022 era diagnosticar o desenvolvimento discente logo após o retorno do ensino remoto, perguntamos aos colaboradores da pesquisa se eles consideravam que este objetivo foi alcançado, as respostas foram organizadas no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Resposta dos professores aplicadores avaliando se o objetivo da avaliação foi alcançado

Nº	O objetivo desta avaliação era fazer um diagnóstico, você acha que a prova foi elaborada pensando nos estudantes com NEE? Justifique sua resposta.
P01	Não porque no caso dessa aluna, ela não consegue nem pegar no lápis, nem ficar parada para realizar a prova, nem prestou atenção na leitura realizada e não demonstrou nenhum interesse pela mesma [sic]
P02	Não. A avaliação não contempla os alunos com deficiência.
P03	A prova foi muito conteudista e extensa para alunos atendidos. Deveria haver elaboração de provas adaptadas ouvindo os professores das salas de recursos.
P04	Não. O estudante surdo necessita de uma avaliação com recursos visuais e libras [sic]
P05	Não - A linguagem era muito complexa, com conteúdos sem contexto para os alunos, o formato inadequado, imagens desestimulantes e banais [sic]
P06	Não, um dos estudantes do 3 ano não consegue escrever. [sic]
P07	Não. Foi aplicado a mesma prova sem nenhuma adaptação às necessidades deles. E não veio nenhuma orientação sobre os estudantes com NEE.
P08	Eu tenho certeza que não foi pensada!! Sem adaptação, vários textos sendo que poderia ter trabalhado somente um, a quantidade de questões entre outros.
P09	Não
P10	Não. A prova foi elaborada para atender a todos os estudantes, sem pensar nos ENEEs (no meu caso, tivemos apenas um tempo maior para realizá-la). Sabendo que as escolas são inclusivas, haveria a necessidade de se pensar nesse público. [sic]
P11	Faltaram recursos visuais na prova para facilitar o entendimento de alunos NEE, principalmente nas situações problema da prova de matemática. [sic]
P12	Os alunos NEE, como todos os alunos são únicos, dessa forma uma atividade pensada no todo... nunca privilegiará o individual♀[sic]

Fonte: Elaboração própria.

Historicamente, a educação especial vem travando uma luta pelo direito à educação do seu público-alvo, passando por momentos de segregação, pela integração e hoje experimentamos a inclusão (ESCUDEIRO, 2025; SOUZA; MIRANDA, 2021). Todos os profissionais que aplicaram a prova, ou seja, 100% consideraram que o objetivo não foi atingido, que o processo de aprendizagem dos alunos NEE não foi diagnosticado. Isso indica, talvez, um retrocesso na política de inclusão. Ao analisarmos a rede pública de ensino do DF, que elabora a sua própria prova, o que facilitaria, a princípio, o processo de adaptação da prova, mas mesmo assim, não o faz. Os estudos de Viana e Manrique (2021) apontam as estruturas precárias e o processo excludente, que os alunos da educação especial enfrentam no que diz respeito às avaliações em larga escala; e como os próprios aplicadores constataram no quadro 2, quanto

apontaram a falta de recursos, textos longos, linguagem complexa, intérprete de libras entre outras formas de acessibilidade.

Nesse sentido, o conceito desenvolvido por Crenshaw (1989) a interseccionalidade, se aplica com maestria quando tratamos desse campo: dentro da Educação Especial temos mulheres, negros, povos originários, quilombolas, população LGBTQIAPN+ os quais são grupos tratados como minorias, muito embora não o sejam. Os quais são historicamente marginalizados e recebem tratamento, por parte das políticas de maneira precária. Então, quando camadas se sobrepõem, tais como uma pessoa com deficiência e negra ou uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista e mulher, temos dois níveis diferentes de discriminação no mesmo sujeito e dentro do espaço da escola precisamos combater isso diariamente, em busca da dignidade humana e de uma educação que atenda a todos sem exceção, baseada nos princípios da de equidade, acessibilidade, diversidade e colaboração (RANBIR, 2024).

As orientações para a análise pedagógica dos resultados (DISTRITO FEDERAL, 2022c, p. 2) afirma que a rede "...alcançou o total de 98,45% do lançamento dos resultados de Língua Portuguesa e 98,33% de Matemática" e afirma ainda que o "...Diagnóstico Inicial 2022 é em prol das aprendizagens de **todos os estudantes**". Todavia, os alunos com NEE ainda não fazem parte do todo da SEEDF no processo de diagnóstico inicial, o que é um paradoxo porque, de acordo com esse mesmo documento, essa avaliação tem uma perspectiva formativa e deveria apontar não só as fragilidades, mas também as habilidades que foram consolidadas pelo corpo discente. Contudo, os alunos NEE não são computados nesse processo? A aprendizagem deles não precisa ser diagnosticada? De fato, esse exame em larga escala revelou a fragilidade da rede em pensar o diagnóstico desse público, muito embora seja uma rede considerada inclusiva desde 2003, segundo a lei.

Uma das autoras deste artigo participou da aplicação das provas ao longo dos dois dias, nos turnos matutino e vespertino e enfrentou as mesmas dificuldades apontadas pelos professores no quadro 2, à época ela estava atuando em uma escola de Anos Finais. Naquele contexto, um aluno em específico, diagnosticado com TDAH, matriculado no 6º ano, demonstrava bastante dificuldade com os textos longos, quando terminava a leitura ele não se recordava do início do texto, processo que foi frustrando o aluno (ele demonstrava isso por meio de se levantar constantemente, passar as mãos pelo cabelo, batendo o lápis na mesa, expelindo ar pela boca com força), esse comportamento foi observado na prova de matemática também. Muito embora tenha tentado contornar a situação, a forma com que o aluno resolveu a situação foi fazer as questões de maneira rápida, sem dispensar muito tempo para interpretar ou refletir sobre o que foi lido, perguntando constantemente se ainda faltava muito para concluir o exame.

Assim, cerca de 66,7% dos profissionais que aplicaram a prova não consideram que essa avaliação irá contribuir para o diagnóstico dos alunos com NEE e 16,7% consideram que sim e 16,7% demonstraram dúvida sobre esse a possibilidade dessa avaliação em larga escala contribuir para o diagnóstico do processo de aprendizagem dos estudantes NEE. A pesquisa conduzida por Hatfield e Soløst (2025) na Noruega sobre a concepção dos professores sobre a avaliação de larga escala uma professora afirma que estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem, ao realizarem estes testes, são impedidos de mostrarem suas habilidades.

Como dito anteriormente, a avaliação é um dos direcionadores da prática docente, por meio dela, professores e alunos podem compreender o processo de ensino e aprendizagem e traçar novas diretrizes, mudar estratégias entre outros. Mas, a maneira que o Diagnóstico inicial 2022 aconteceu, nos indica que esse não é o caminho para atender o aluno com NEE, pois uma prova que não foi pensada com eles e sobre eles (alunos com NEE e professores que atendem alunos com NEE) não possibilita avaliar suas aprendizagens.

Outro ponto de destaque é a quantidade incompatível entre alunos que precisam de apoio e a quantidade de profissionais habilitados para atendê-los. Na escola em que uma das autoras do artigo atuava, em apenas um turno havia 20 alunos com transtorno, seis com deficiência e quatro com TEA para apenas três profissionais (1 pedagoga, 2 professoras de sala de recursos). Na tabela 1 temos apresentamos o quantitativo de estudantes atendidos por cada profissional.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos atendidos pelos participantes da pesquisa

Participante da pesquisa	Quantidade de alunos atendidos
P1	01
P2	08
P3	02
P4	06
P5	02
P6	02
P7	08
P8	01
P9	02
P10	02
P11	01
P12	06

Fonte: Elaboração própria.

Os números da tabela 1 demonstram a desproporcionalidade de atendimento entre os profissionais que pode ser resultado tanto do quantitativo de alunos NEE na escola, ou alunos que faltaram no dia da prova ou que foram informados sobre a não obrigatoriedade de eles fazerem

avaliação. A pesquisa que García e Rentería (2024) desenvolveram no Peru indica também a necessidade de maior investimento por parte do poder público na Educação Especial.

Importa considerar que Adjei *et al.* (2024) concluíram, após fazerem uma revisão sistemática, que não existem dados confiáveis e viáveis sobre a quantidade de matrículas, a frequência e o desenvolvimento de alunos com deficiência em países de baixa renda. Nesse sentido, a SEEDF desperdiçou a oportunidade de fazer um levantamento sobre o desenvolvimento desse grupo de alunos, após um período tão significativo como foi o ensino remoto, quando este mesmo público não teve acesso a uma educação que contemplasse as suas necessidades.

Em face do exposto, é necessário considerar que uma educação de qualidade se faz necessária para todos e pensando em todos e isso implica, necessariamente, em pensar nas especificidades de cada aluno, seja ele com NEE ou não, uma vez que a personalização da aprendizagem pode auxiliar alunos em dificuldades de aprendizagem (SOUZA; BARBOSA, 2025), característica predominante do público NEE.

Pesquisa desenvolvida na Inglaterra por Azpitarte e Holt (2024) constatou que o atual sistema educacional está falhando em proporcionar melhores resultados para as crianças com Necessidades Educativas Especiais. Da mesma forma, no Distrito Federal, ao aplicarmos avaliações que desconsideram os alunos com deficiência e TEA, perpetuamos um modelo excludente que não atende às reais necessidades desses estudantes, comprometendo sua aprendizagem e inclusão.

Como abordamos anteriormente, a situação de prova pode gerar uma tensão e medo por parte dos estudantes provocada por uma cultura há muito disseminada que deve ser combatida. Sua presença persistente na escola, acrescida de uma prova que não foi pensada para avaliar a aprendizagem de forma diversificada, demonstra que a rede, ainda que em seus documentos exalte a diversidade, em sua prática continua tratando o desenvolvimento de cada aprendiz como linear.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçamos como objetivo deste artigo analisar o processo de formação e aplicação das provas de avaliação das aprendizagens da rede pública do Distrito Federal, em 2022, com os profissionais que deram apoio aos estudantes com Necessidade Educativas Específicas durante o processo. Para tanto, recorremos a dois questionários, análise documental, conversas informais e à observação. Compreendemos a necessidade da avaliação diagnóstica de uma rede pública com mais de 818 escolas, no sentido de organizar e planejar o ano letivo. Especialmente, após retornar de um período de ensino remoto, cuja modalidade foi elaborada, praticamente, em meio ao processo de sua execução. A

avaliação é um instrumento indispensável à prática docente e aos órgãos diretivos no sentido de planejar as políticas e ações para recuperar as aprendizagens.

Entretanto, em momento algum podemos esquecer que a rede é diversa, que o desenvolvimento humano acontece por meio de evoluções e involuções, que a diferença nos faz mais ricos e está presente em toda e qualquer sala de aula. Portanto, ao elaborar uma prova sem pensar nos alunos com Necessidades Especiais Específicas, a rede sinaliza um pensamento tradicional que buscamos, há muito tempo, superar. A nossa amostra é pequena em relação ao tamanho da rede, mas ela nos permite ter uma ideia de como foi esse processo, o qual não incluiu os alunos NEE, e isso é inaceitável. Se um aluno não está recebendo o atendimento adequado, a dignidade e o direito dele foram desrespeitados e, como dito anteriormente, todos, absolutamente, todos os alunos devem receber um atendimento que observe as suas especificidades.

A nossa pesquisa evidenciou que os professores consideraram que a avaliação não contemplou os alunos com NEE e muito menos atingiu o objetivo de avaliar a aprendizagem deles, pois se a ideia era fazer um diagnóstico inicial, ela falhou em relação aos alunos NEE ao não levar em consideração a acessibilidade deles ao exame. Além disso, a proibição do uso de recursos tecnológicos, sem esclarecer o objetivo, abre a margem para questionarmos a falta de compreensão dos elaboradores sobre a TA e sobre o uso da calculadora por parte do aluno não significa necessariamente que ele está burlando o sistema.

As limitações apresentadas por essa pesquisa são o quantitativo de professores que participaram da pesquisa, a coleta de informações por meio do questionário que impõe algumas limitações ao pesquisador, não permitindo aprofundar alguns temas com os participantes. Quanto a desdobramentos, esse estudo poderia ser desenvolvido com os próprios estudantes da Educação Especial Inclusiva da rede, dando voz a eles e atendendo ao paradigma da inclusão que determina: Nada por nós, sem nós e uma pesquisa com o grupo que elabora a pesquisa para investigar os princípios que norteiam a elaboração da avaliação. Quanto a ética na pesquisa, todos os participantes aceitaram participar da pesquisa de livre e espontânea vontade.

A SEEDF dispõe de um amplo aparato legal, além de orientações pedagógicas e cadernos específicos voltados para inclusão. No entanto, o processo de execução ainda apresenta falhas, como evidenciado pelos resultados da nossa pesquisa. As avaliações diagnósticas, especialmente realizadas logo após o retorno às aulas pós-COVID, demostram que a efetivação das políticas inclusivas não aconteceram plenamente, comprometendo o atendimento adequando aos alunos NEE.

Por fim, esperamos novas posturas, (que demonstrem de maneira efetiva uma rede inclusiva, tal como elaborar provas que permitam aos alunos NEE participar de maneira efetiva do processo) acerca

das avaliações em larga escala e com os alunos com NEE. A escola só será de todos quando ela for pensada para todos e isso inclui métodos, técnicas, estratégias e avaliação, seja ela de pequeno ou grande alcance.

REFERÊNCIAS

ADJEI, E. S. *et al*. "A systematic review of academic performance of Children with Disabilities (CWDs) in inclusive education schools in Low and Middle-Income Countries (LMICs)". **Heliyon**, vol. 10, n. 3, 2024.

ALBÁN-MARTINEZ, J.; NARANJO, T. "Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal". **593 Digital Publisher CEIT**, vol. 5, n. 4, 2020.

ALLAN, C. M. *et al*. "A conceptual model for interprofessional education: The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)". **Journal of Interprofessional Care**, vol. 20, n. 3, 2006.

ANAYA, M. D.; ROJAS, C. A. B. "La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos". **Praxis Pedagógica**, vol. 22, n. 3, 2022.

AZPITARTE, F.; HOLT, L. "Failing children with Special Educational Needs and Disabilities in England: New evidence of poor outcomes and a postcode lottery at the Local Authority level at Key Stage 1". **British Educational Research Journal**, vol. 50, 2024.

BALTER, A. *et al*. "Re-Imagining Inclusion Through the Lens of Disabled Childhoods." **Social Inclusion**, vol. 11, n. 1, 2023.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. "Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola". **Educação e Pesquisa**, vol. 38, n. 2, 2012.

BOWEN, G. A. "Document Analysis as a Qualitative Research Method". **Qualitative Research Journal**, vol. 9 n. 2, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/09/2024.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 04/09/2024.

CARD, A. J. "The biopsychosociotechnical model: a systems-based framework for human-centered health improvement". **Health Systems**, vol. 12, n. 4, 2023.

CASTELLANI, R. M. *et al*. "Comportamento do estresse psicobiológico durante semanas de prova e trabalho de conclusão de curso em estudantes universitários: existe diferença entre gêneros?" **Educação Temática Digital**, vol. 24, n. 2, 2022.

CASTRO, J. P. “Pedagogía inclusiva y evaluación de los aprendizajes, una relación compleja”. **Debates em Educação**, vol. 16, n. 38, 2024.

CRENSHAW, K. W. “Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. **University of Chicago Legal Forum**, vol. 1 n. 8, 1989.

DAVIES, K. *et al*. “Systemic knowledge at school entry: learning from disabled children and their families”. **Community, Work and Family**, vol. 25, n. 5, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar 2022**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022b. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional**: Aprendizagem, institucional e em larga escala 2014-2016. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014a. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 3.218, de 5 de novembro de 2003**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2003. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno de orientação pedagógica da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2025. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento caderno da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014b. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Diagnóstico inicial 2022**: Gabaritos e habilidades: Língua Portuguesa e Matemática. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022d. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Diagnóstico inicial 2022**: orientação para a análise pedagógica dos resultados. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022c. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Guia de aplicação 2º, 3º ano do ensino fundamental e EJA**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022a. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei n. 5.106, de 3 de maio de 2013**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2013. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010a. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025

DISTRITO FEDERAL. **Orientação Pedagógica**: Educação Especial. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2010b. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria n. 1.305, de 21 de dezembro de 2023**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2023. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria n. 28, de 12 de janeiro de 2024**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2024. Disponível em: <www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 15/03/2025.

ESCUDERO, J. C. "La Educación Especial en Chile: desde un sistema propio a uno integrado". **Caderno de História da Educação**, vol. 22, 2023

FERREIRA, A. T. R. J. "A classe especial e a inclusão: um caminho possível". *In*: MASON, A. P. U. *et al*. (orgs.). **Formação Humana, processos educativos, TICs e inclusão no século XXI**. Itapiranga: Editora Schreiben, 2024.

FERREIRA, A. T. R. J.; ARAUJO, S. S.; ZARDO, S. P. "Um por todos e todos por um: relato de experiência de uma proposta inclusiva". *In*: SANTOS, M. *et al*. (orgs.). **Educação Inclusiva na prática**: Relatos de experiência através de perspectivas e evidências. Itapiranga: Editora Schreiben. 2023.

FERREIRA, J. M.; MOURA, G. G.; MIETO, G. S. M. "Children's Sociability in Institutional Contexts: Theoretical Reflections on Cognitive Development Within Peer Interactions". **Hu Arenas**, vol. 4, 2021.

FERST, M. C.; NOGUEIRA, S. C. S. "Deficiência: uma abordagem legal e biomédica no contexto brasileiro". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 21, n. 61, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021.

GALLAGHER-MACKAY, K. *et al*. "COVID-19 and Education Disruption in Ontario: Emerging Evidence on Impacts". **Law and Society Faculty Publications**, vol. 1, 2021.

GAMA, E. "IBGE divulga atualização dos Recortes Metropolitanos e Aglomerações Urbanas". **Agência IBGE Notícias** [2024]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em 06/12/ 2024.

GARCÍA, V. B. S.; RENTERÍA, J. M. "Students with special educational needs in regular classrooms and their peer effects on learning achievement". **Humanities and Social Sciences Communications**, vol. 11, n. 521, 2024.

HAMMALIL-NÁJERA, Y.; MARTÍNEZ-IGLESIAS, J. M. A.; MOLINA-SAORÍN, J. "Alumnos con bajo desempeño funcional: percepción de los profesores sobre su práctica pedagógica". **Artículos: Educação e Sociedade**, vol. 45, 2024.

HATFIELD, J. L.; SOLØST, T. E. T. "Assessing the assessment: exploring Norwegian primary education teachers' perceptions of national accountability testing". **Scandinavian Journal of Educational Research**, vol. 69, n. 2, 2025.

IWASSE, L. F. A.; BRANCO, E. P. "Políticas públicas y evaluaciones a gran escala en brasil: críticas y possibilidades". **Paradigma**, vol. 43, n. 2, 2022.

KASSAR, M. C. M. “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional”. **Educar em Revista**, n. 41, 2011.

KUMAR, A.; SHARMA, A. “Observation Method: A Review Study”. **ResearchGate** [2023]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/1-01/2025.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O.; CHAPPAZ, R. “Large-scale assessments in Latin America: Problematizing the quality of school Education”. **Educação em Revista**, vol. 0, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARTINS, M. A.; PINHEIRO, T. A. S. “Educação inclusiva. Os desafios no processo da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular da escola municipal acre do 1 º ao 5º ano”. *In*: SENHORAS, E. M.; PAZ, A. C. O. **Educação especial e Inclusiva**: Experiências do Ensino Fundamental ao Superior. Boa Vista: Editora IOLE, 2023.

MITRA, S. “The Capability Approach and Disability Sophie”. **Journal of Disability Policy Studies**, vol. 16, n. 4, 2006.

MORAES, M. R.; HUMMEL, E. I.; SILVA, E. P. “Tecnologia Assistiva como recurso pedagógico: concepções dos docentes das salas de recursos multifuncionais”. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 43, 2023.

MURRAY, J. J. *et al*. “Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities”. **International Journal of Inclusive Education**, vol. 24, n. 7, 2018.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. O. (orgs.). **Intervenções pedagógicas no AEE**: Potencializando o ensino, a aprendizagem e a inclusão. Santa Maria: Editora da UFSM, 2023.

PEDROZA, R. L. S.; CHAGAS, J. C. “Direitos humanos e o projeto político-pedagógico”. *In*: GONZALÉZ, Á. M. B. *et al*. (orgs.). **Educação, direitos humanos e organização do trabalho pedagógico**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2016.

PLETSCH, M. D. “O que há de especial na educação especial brasileira?” **Momento - Diálogos em Educação**, vol. 29, n. 1, 2020.

RANBIR, D. R. “Inclusive Education Practices for Students with Diverse Needs”. **Innovative Research Thoughts**, vol. 10, n. 1, 2024.

RANGANATHAN, P.; CADUFF, C. “Designing and validating a research questionnaire - Part 1”. **Perspectives in Clinical Research**, vol. 14, n. 3, 2023.

RIBAS, L. M. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes**: imaginação-emoção e o coletivo (Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Brasília: UnB, 2021.

ROSERO-CALDERÓN, M. *et al*. “Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual”. **Revista Unimar**, vol. 39, n. 1, 2021.

SANTANA, J. E. B.; MEDEIROS, K. M. "O uso da calculadora científica nas aulas de Matemática do Ensino Médio: explorando a resolução de problemas". **Revemop**, vol. 1, n. 3, 2019.

SANTOS, A. A.; GIRAFFA, L. M. M. "Avaliação e tecnologia: concepções e práticas docentes na construção de uma avaliação para a aprendizagem personalizada". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 15, n. 45, 2023.

SANTOS, K. C. L. S.; VENDEL, A. L.; BRAGA, D. S. "Percepção dos professores dos anos finais do ensino fundamental acerca da inclusão de alunos com deficiência intelectual". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 21, n. 61, 2025.

SARAN, A. *et al*. "Effectiveness of interventions for improving social inclusion outcomes for people with disabilities in low- and middle-income countries: A systematic review". **Campbell Systematic Reviews**, vol. 19, n. 1, 2023.

SCHALOCK, R. L.; LUCKASSON, R.; TASSÉ, M. J. "Defining, diagnosing, classifying, and planning supports for people with intellectual disability: an emerging consensus". **Siglo Cero**, vol. 52, n. 3, 2021.

SEGURA-PEREZ, Á. et al. "Teachers' perceptions on the role of augmentative and alternative communication systems". **Educação e Pesquisa**, vol. 50, 2024.

SHELTON, A.; GEZER, T. "Investigating the educational experiences of students with disabilities during the COVID-19 school disruption: an international perspective". **Large-scale Assess Education**, vol. 11, n. 34, 2023.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. "Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores uma Revisão Integrativa". **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol. 23, n. 2, 2017.

SOUZA, R. T.; MIRANDA, J. C. "Inclusão escolar no brasil: uma análise documental". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 5, n. 13, 2021.

SOUZA, V.; BARBOSA, X. C. "Inclusão excludente? Desafios da assistência estudantil no instituto federal de Rondônia". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 21, n. 62, 2025.

TILLEY, S. "The role of critical qualitative research in educational contexts: A Canadian perspective". **Educar em Revista**, vol. 35, n. 75, 2019.

UNDERWOOD, K. "Involving and Engaging Parents of Children with IEPs". **Exceptionality education International**, vol. 20, n. 1, 2010.

UNDERWOOD, K.; MUSLEH, A. "Children of Bill 82: Reflective histories of disability and childhood in Ontario, Canada". **Studies in Social Justice**, vol. 18, n. 1, 2024.

VERESOV, N. "Cultural-Historical research methodology for studying of child's development". **Psicologia da Educação**, n. 54, 2022.

VERESOV, N. "The problem of data analysis in cultural- historical research". **Cultural-Historical Psychology**, vol. 20, n. 3, 2024.

VIANA, E. A.; MANRIQUE, A. L. “Por uma avaliação que considere a diversidade: das cicatrizes às possibilidades”. *In*: MOREIRA, G. E. *et al*. **Políticas de avaliação e suas relações com o currículo de matemática na Educação Básica**. Brasília: SBEM Nacional, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. São Paulo: Editora Hogrefe, 2023.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano VII | Volume 21 | Nº 62 | Boa Vista |2025

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio. Universidade Estadual de