

CAPÍTULO 04 - OS APOIOS: ACESSIBILIDADE, PROFISSIONAIS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

DOI: <https://doi.org/10.58871/214.C04>

Márcia Fernanda Lima Barbosa⁷

4.1 ACESSIBILIDADE, BARREIRAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA

4.1.1 A rampa que termina em degrau

A escola construiu rampa de acesso à entrada principal. Bem executada, com corrimão e inclinação correta. Ao final dela, para chegar ao pátio onde ficam as salas, há um degrau de doze centímetros.

O caso é literal e também é metáfora precisa do modo como a acessibilidade costuma ser tratada na escola brasileira: investimento pontual, tecnicamente correto no trecho executado, que não resolve o percurso. Rampa é um item, não acessibilidade. Acessibilidade é a possibilidade de o estudante fazer o mesmo percurso que os demais, do portão à carteira, do material à avaliação.

Este item organiza o vocabulário, com os conceitos de barreira, acessibilidade, adaptação razoável e tecnologia assistiva, e mostra como cada um aparece na PNEEI e no trabalho de sala de aula.

4.1.2 Barreira: o conceito que sustenta a política

A Lei Brasileira de Inclusão define barreira, no inciso IV do artigo 3º, como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa e o gozo de seus direitos, e as classifica em seis tipos (Brasil, 2015a). Traduzidos para a escola:

Urbanísticas. O trajeto até a escola: calçada, travessia, ponto de ônibus.

Arquitetônicas. Degraus, portas estreitas, banheiro sem barra, carteira inadequada, laboratório no segundo andar sem elevador.

Nos transportes. Transporte escolar sem acessibilidade, itinerário incompatível com o contraturno do AEE.

⁷ Pedagoga, especialista em Metodologia de Ensino para Pessoas com Deficiência Visual. Professora da educação infantil em São José de Ribamar e instrutora de Braille na Semed de Paço do Lumiar. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7392-6715> E-mail: marcia.barbosa@uab.ibc.gov.br

Nas comunicações e na informação. Material em formato único, ausência de Libras, avisos apenas orais, provas que exigem leitura autônoma sem alternativa, sistemas escolares sem compatibilidade com leitor de tela.

Atitudinais. Baixa expectativa, infantilização, presunção de incapacidade, tratamento dirigido ao acompanhante.

Tecnológicas. Plataforma de atividades inacessível, vídeo sem legenda ou audiodescrição, aplicativo incompatível com recursos de acessibilidade do sistema.

A lista importa porque o estudo de caso pede exatamente essa classificação. Escola que só enxerga barreira arquitetônica conclui, invariavelmente, que "aqui é tudo acessível, temos rampa".

4.1.3 Acessibilidade é condição, não providência

O inciso VI do artigo 2º do Decreto nº 12.686/2025 estabelece a acessibilidade entre os princípios da política; o inciso V do artigo 3º a inscreve entre as diretrizes, ao lado das adaptações razoáveis.

A consequência é de ordem prática. Se acessibilidade é princípio, ela integra a condição de funcionamento da escola e deixa de ser providência acionada quando aparece um estudante que dela necessita. Material didático em formato acessível, comunicação em mais de um canal, mobiliário adequado e rotas livres são requisitos da oferta educacional, não resposta a uma matrícula específica.

Há também um argumento de eficiência, que costuma convencer a gestão mais rápido do que o argumento de direito: acessibilidade planejada é barata; acessibilidade improvisada em setembro, depois que o problema apareceu, é cara e mal feita.

4.1.4 Adaptação razoável e o limite do ônus desproporcional

Adaptação razoável, na definição do inciso VI do artigo 3º da LBI, são as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, requeridos em cada caso, para assegurar às pessoas com deficiência o exercício de seus direitos em igualdade de condições (Brasil, 2015a).

Dois elementos merecem atenção.

"Requeridos em cada caso." A adaptação é individual e situacional. Não existe pacote padrão por tipo de deficiência.

"Que não acarretem ônus desproporcional e indevido." É a única exceção admitida, e é exceção, não regra. A desproporção precisa ser demonstrada em concreto, considerando o porte da rede e os recursos disponíveis, e não alegada genericamente.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

"Não temos condições" não é demonstração de ônus desproporcional. Demonstrar significa identificar o ajuste necessário, estimar o custo, verificar as fontes de financiamento disponíveis, como PDDE, PAR e dupla matrícula, registrar a impossibilidade e indicar a alternativa adotada enquanto o ajuste não se viabiliza. O que a norma não admite é a ausência de resposta.

Registre-se ainda o que a adaptação razoável não é: redução do objetivo de aprendizagem. Ela opera sobre o meio, o formato, o tempo e o suporte, nunca sobre o direito de aprender o conteúdo da etapa.

4.1.5 Planejar para a variabilidade

Uma estratégia reduz drasticamente o volume de adaptações individuais: planejar a aula, desde o início, admitindo mais de um caminho.

Se o material é oferecido em texto e em áudio, se a resposta pode ser escrita, ditada ou gravada, se o comando aparece na fala e na lousa, se o produto final admite formatos diversos, boa parte das barreiras deixa de existir antes de ser identificada.

Essa é a proposta do desenho universal para a aprendizagem (DUA), formulada por pesquisadores do CAST, nos Estados Unidos, a partir do conceito de desenho universal vindo da arquitetura, e organizada em torno de múltiplos meios de representação, de ação e expressão e de engajamento (Zerbato; Mendes, 2018; CAST, 2024).

A distinção que Zerbato e Mendes (2018) sublinham é decisiva para este item: o DUA não consiste em preparar atividade específica para o estudante público da educação especial, e sim em acessibilizar o currículo desde o planejamento, para a turma inteira. Trata-se, portanto, de deslocar o momento da decisão, que sai do remendo posterior e passa para a concepção da aula.

O desenho universal não substitui a adaptação razoável, que continua sendo devida quando o planejamento geral não alcança a demanda específica. Reduz, porém, a frequência com que ela precisa ser acionada e beneficia estudantes que não integram o público da educação especial, o que ajuda a desfazer a percepção de que inclusão é trabalho adicional dedicado a poucos. Böck, Gesser e Nuernberg (2021) demonstram esse efeito ampliado ao examinar a aplicação do DUA a contextos de educação a distância.

4.1.6 Tecnologia assistiva

O que o termo abrange.

A LBI define tecnologia assistiva de modo deliberadamente amplo: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que promovam funcionalidade, autonomia e inclusão (Brasil, 2015a).

O volume 5 dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI trata especificamente de educação inclusiva e tecnologia assistiva (Brasil, 2026e). O conceito oficial brasileiro, contudo, é anterior à LBI e mais preciso. Foi aprovado pelo Comitê de Ajudas Técnicas em 14 de dezembro de 2007, e define a tecnologia assistiva como área do conhecimento, de caráter interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços destinados a promover funcionalidade, autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2007; Bersch, 2017).

Duas consequências desse conceito, ambas úteis à escola. A primeira é que a definição inclui método e estratégia, e não apenas equipamento: a escola que acredita não ter tecnologia assistiva por não ter comprado nada em geral já a utiliza sem nomeá-la. A segunda é terminológica e pouco conhecida: o próprio Comitê decidiu que a expressão fosse empregada no singular, por designar uma área do conhecimento, e não um conjunto de aparelhos.

Baixa e alta tecnologia.

A organização por categorias funcionais, difundida no Brasil por Bersch (2017), ajuda a planejar. Uma divisão prática, para uso escolar:

Baixa tecnologia: engrossador de lápis, plano inclinado, tesoura adaptada, marcador de linha para leitura, contraste ampliado, prancha de comunicação impressa, delimitador de espaço na folha, agenda visual de rotina. São recursos de custo baixo, muitos produzidos na própria escola, e respondem por boa parte das demandas cotidianas.

Alta tecnologia: leitor de tela, linha braille, acionadores, software de comunicação alternativa, teclado adaptado, sistemas de ampliação. Exigem aquisição, configuração e formação de quem vai usar, e é aqui que a compra sem preparo costuma resultar em equipamento guardado no armário.

Comunicação alternativa e aumentativa.

Merece destaque por ser a demanda mais frequentemente não atendida. Estudantes sem fala oral funcional, e não apenas os estudantes com autismo, necessitam de um sistema que lhes permita manifestar escolha, recusa, dúvida e opinião.

A literatura de referência na área organiza esses sistemas em dois grandes grupos: os que não dependem de equipamento externo, apoiados em gestos e expressões, e os que utilizam

recursos externos, da prancha impressa ao dispositivo gerador de fala (Beukelman; Mirenda, 2013).

Começar é mais simples do que a escola supõe: um conjunto de figuras de escolha, uma prancha temática por atividade, um aplicativo gratuito em tablet. O erro comum é adiar a implantação à espera do sistema ideal.

O dispositivo digital portátil.

Tratado no item 3.4: o § 4º do artigo 12 determina que a instituição de ensino proveja parecer pedagógico autorizando o uso de dispositivos digitais portáteis como tecnologia assistiva. É o dispositivo que compatibiliza a necessidade do estudante com regimentos que restringem eletrônicos em sala.

4.1.7 Material didático acessível

O artigo 19 do decreto prevê, entre as formas de apoio da União, a aquisição e a distribuição de materiais didáticos e paradidáticos acessíveis no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Enquanto o material oficial não chega no formato necessário, a escola dispõe de margem própria: ampliação de fonte e contraste, versão em áudio gravada pelo professor, texto em arquivo editável compatível com leitor de tela, simplificação de layout, redução de poluição visual na folha, versão com apoio de imagens. Nenhuma dessas providências depende de autorização ou de orçamento.

4.1.8 Um percurso inteiro: o caso do material em Braille

Vale acompanhar um caso do começo ao fim, porque ele mostra o problema da rampa em outro terreno. Uma escola recebe a matrícula de um estudante cego no 3º ano. A rede providencia o livro didático em Braille, que chega no fim de março. Do ponto de vista do inventário, a acessibilidade está resolvida: o material existe no formato adequado.

O percurso, no entanto, continua interrompido em vários pontos. A professora escreve o enunciado na lousa e lê em voz alta apenas parte dele. A atividade do dia é uma folha avulsa, produzida naquela manhã, que não está em Braille. O mapa do bairro, trabalhado na aula seguinte, existe só em versão impressa colorida. Na roda de leitura, o paradidático escolhido pela turma está disponível apenas em tinta. E a prova bimestral, transcrita às pressas, chega com a numeração das questões fora de ordem.

Nenhuma dessas interrupções se resolve com o livro em Braille, e todas se resolvem com decisões de planejamento. O enunciado da lousa precisa ser lido por inteiro em voz alta, providência que beneficia a turma toda. A folha avulsa precisa ser preparada com antecedência

suficiente para a transcrição, o que significa que o planejamento semanal deixa de ser feito na véspera. O mapa precisa de versão tátil, que a própria escola produz com barbante, lixa, papelão e cola de relevo, sem depender de equipamento. O paradidático precisa ser escolhido com antecedência ou lido em voz alta. E a prova precisa ser conferida por quem lê Braille antes de ser aplicada.

Quase nada disso é aquisição. É antecedência, revisão de rotina e oferta da mesma informação em mais de um canal, que é exatamente o que o desenho universal recomenda no item 4.1.5. O recurso comprado resolve um trecho; o percurso depende do planejamento.

A resposta parte da barreira, não do diagnóstico.

Dois estudantes cegos na mesma escola podem demandar coisas bem distintas. Um que lê Braille com fluência precisa de material transcrito com antecedência e de tempo adicional. Outro, que perdeu a visão há pouco e ainda não domina o sistema, precisa antes do ensino do próprio Braille, de orientação e mobilidade e do uso de leitor de tela, tarefas do atendimento educacional especializado, e não da sala comum. É o estudo de caso que separa uma situação da outra, e é o plano que registra qual delas se está atendendo. O volume 8 dos Cadernos Pedagógicos, dedicado às práticas inclusivas com estudantes com deficiências sensoriais, detalha esse percurso (Brasil, 2026h).

É também aqui que a distinção do item 4.2.2 entre AEE e reforço fica visível. Ensinar o estudante a usar a reglete, a máquina de escrever em Braille ou o leitor de tela é atendimento educacional especializado. Repetir com ele, no contraturno, o conteúdo de geografia que não foi acessível pela manhã é reforço, e é sinal de que a barreira da manhã continua onde estava.

4.1.9 Quem financia

Três fontes principais, todas previstas na política:

Dupla matrícula no Fundeb, reafirmada pelo artigo 19-A, que sustenta a manutenção do AEE.

Programa Dinheiro Direto na Escola, indicado no artigo 19 como via de repasse, recurso que chega à unidade e admite aquisição de materiais e recursos de acessibilidade.

Plano de Ações Articuladas, para demandas de maior porte, incluindo obras de acessibilidade e aquisição de equipamentos.

A escola que registra a demanda no plano do estudante, formaliza o pedido à secretaria e acompanha a resposta constrói o histórico necessário para exigir. A que apenas constata a falta não constrói nada.

4.1.10 Identificar antes de comprar

Um padrão recorrente: a rede adquire um lote de equipamentos por edital, distribui às escolas e descobre, meses depois, que nenhum estudante os utiliza, seja porque não correspondem às barreiras identificadas, seja porque ninguém foi formado para configurá-los, seja porque chegaram sem o suporte necessário.

A sequência correta é a inversa e está na própria norma: o estudo de caso identifica a barreira, o plano define o recurso e a aquisição atende à definição. Recurso escolhido antes da identificação é aposta.

4.1.11 Em síntese

A rampa que termina em degrau não resulta de má-fé nem de falta de recurso. Resulta de tratar acessibilidade como item de obra em vez de percurso do estudante.

O mesmo raciocínio se aplica ao material, à avaliação e à comunicação: a pergunta útil não é "temos o recurso?", e sim "este estudante consegue percorrer, do começo ao fim, o mesmo caminho que os demais?". Onde o percurso se interrompe há barreira, e barreira identificada é barreira que entra no plano.

4.2 O PROFESSOR DO AEE E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

4.2.1 Dois profissionais, duas confusões

Na escola A, o profissional de apoio senta ao lado do estudante durante toda a aula, copia por ele as atividades do quadro, responde às perguntas dirigidas a ele e o acompanha até no recreio. Ao final do ano, o estudante não desenvolveu nenhuma rotina autônoma e a família pede a manutenção do mesmo profissional, porque "sem ele não anda".

Na escola B, o professor do AEE dedica os atendimentos a revisar o conteúdo que o estudante não acompanhou em sala. A sala de recursos virou reforço escolar, e ninguém identificou barreira alguma no ambiente: apenas se repõe, à tarde, aquilo que de manhã não funcionou.

As duas situações são frequentes, ambas descaracterizam funções previstas em norma e ambas têm em comum o mesmo equívoco: tratam o apoio como compensação individual, em vez de tratá-lo como remoção de barreira.

4.2.2 O professor do atendimento educacional especializado

A formação exigida.

O artigo 13 do Decreto nº 12.686/2025, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, estabelece que o professor que atua no AEE deve ter formação inicial que o habilite ao exercício da docência e formação continuada para a educação especial inclusiva com carga horária mínima de trezentas e sessenta horas, nos termos de ato do Ministro de Estado da Educação.

A mudança é substancial. A redação original de outubro de 2025 tratava a formação específica como preferencial e a fixava em oitenta horas. A revisão de dezembro tornou-a exigência e quadruplicou a carga.

Ela também responde a um problema antigo. Bezerra (2020), ao examinar as orientações e os documentos legais editados na esteira da política de 2008, identificou silenciamento normativo quanto à formação exigida dos profissionais que atuam no apoio à inclusão. Segundo o autor, essa lacuna favoreceu alternativas mais econômicas para as redes e desqualificou tanto a formação especializada quanto o papel do professor de educação especial.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Duas leituras da mesma alteração, e ambas procedem. Para a qualidade do atendimento, é avanço: oitenta horas não formam ninguém para atuar com a diversidade de demandas que chegam à sala de recursos. Para a realidade das redes, é desafio imediato: há municípios em que o professor do AEE tem formação bem inferior a esse patamar, e a exigência sem oferta correspondente acaba recaindo sobre o próprio docente.

Efeitos sobre carreira e provimento.

A fixação de patamar objetivo produz consequências previsíveis em três frentes: editais de concurso e de seleção passam a poder exigir a carga horária; a atribuição de aulas e a lotação em sala de recursos ganham critério verificável; e planos de carreira tendem a incorporar a formação específica na progressão.

Para o professor que já atua, a pergunta prática é sobre aproveitamento do que já cursou. Cursos anteriores em educação especial inclusiva, especializações e formações continuadas de rede tendem a ser computáveis, mas os critérios de aproveitamento dependem do ato ministerial referido no próprio artigo 13. Por isso a Portaria MEC nº 421/2026 e suas alterações merecem acompanhamento direto por quem está na função.

De onde deve vir a formação.

Não do bolso do professor. O artigo 4º inscreve entre os objetivos da política a promoção da formação continuada dos profissionais da educação, e o artigo 19 prevê o apoio da União, inclusive por provimento de bolsas e por programas executados em regime de

colaboração. A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva tem, entre seus objetivos, expandir a formação continuada em serviço.

A exigência de trezentas e sessenta horas é, portanto, obrigação da rede antes de ser obrigação do docente. A revisão integrativa de Lopes, Cunha, Brasil, Nina e Silva (2023) sobre a produção brasileira acerca da formação docente para a inclusão oferece um mapa útil de onde o campo já acumulou conhecimento e de onde ele ainda é escasso, útil a quem for desenhar essa oferta.

O que o professor do AEE faz, e o que não faz.

Faz: identificar barreiras junto ao professor regente; elaborar e revisar o plano individualizado; produzir e adaptar recursos; ensinar o uso de tecnologia assistiva; desenvolver estratégias de comunicação, autonomia e organização; orientar e articular o trabalho com a sala comum; participar do estudo de caso.

Não faz: reforço escolar do conteúdo da sala comum; terapia de qualquer natureza; escolarização substitutiva; avaliação diagnóstica de condição de saúde; guarda do estudante durante o horário em que ele deveria estar em aula.

A distinção entre AEE e reforço é a mais importante e a menos observada. Reforço repete o conteúdo pelo mesmo caminho que já não funcionou. O AEE trabalha a barreira que impediu o percurso, o que pode significar ensinar o estudante a usar o leitor de tela, construir um sistema de comunicação, desenvolver estratégia de organização da tarefa ou produzir o recurso que a aula seguinte exigirá.

4.2.3 O profissional de apoio escolar

Atribuições.

Os artigos 14 e 15 tratam do profissional de apoio escolar, cuja atuação se dá em consonância com o plano individualizado. O texto, após a revisão de dezembro, menciona expressamente o PAEE e o PEI.

O Ministério da Educação dedicou a essa função um volume inteiro dos Cadernos Pedagógicos (Brasil, 2026m), o que dá medida da centralidade que ela assumiu. As atribuições envolvem o auxílio em atividades de locomoção, de higiene e de alimentação, com respeito ao corpo e à privacidade do estudante, além do apoio à comunicação e ao uso de recursos de tecnologia assistiva.

A ressalva sobre corpo e privacidade não é formalidade. Trata de adolescentes que precisam de auxílio na higiene, de estudantes que dependem de apoio para se alimentar, de situações em que a assimetria de poder é máxima. Registrar no plano quem realiza esse auxílio, em que espaço e com que cuidados protege o estudante e também o profissional.

Vale registrar que o cuidado, nesse contexto, não é tarefa acessória nem doméstica: Gesser, Zirbel e Luiz (2022) o tratam como questão de justiça social, e Leitão, Freitas e Lima (2026) mostram, em revisão da literatura sobre cuidado no contexto escolar, o quanto essa dimensão permanece pouco elaborada na formação de quem a executa.

Quanto ao apoio ao uso de recursos, Queiroz e Melo (2021) discutem especificamente o papel desse profissional como mediador de tecnologia assistiva, atribuição que a redação vigente do artigo 14 incorpora e que exige preparo técnico, não apenas disponibilidade.

Formação.

O artigo 15, na redação dada pelo Decreto nº 12.773/2025, exige formação inicial de nível médio, no mínimo, e formação continuada de, no mínimo, cento e oitenta horas. O patamar anterior era de oitenta horas.

A elevação responde a uma constatação de campo: atribuiu-se a esse profissional, ao longo dos anos, um conjunto de funções que exige preparo, como comunicação alternativa, manejo de tecnologia assistiva e mediação de interação, sem qualquer formação correspondente.

A oferta independe de laudo.

O § 2º do artigo 14 estabelece que a oferta do profissional de apoio será avaliada pelo estudo de caso e independe de diagnóstico, laudo, relatório ou documento emitido por profissional de saúde. O tema foi tratado no item 3.3; aqui basta reter a consequência operacional: o documento que instrui o pedido à rede é o estudo de caso, não o laudo.

O que o profissional de apoio não é.

Não é professor particular. Não planeja aula, não ensina conteúdo, não substitui o professor na relação pedagógica com o estudante.

Não é responsável pela aprendizagem. A responsabilidade permanece do professor regente, e a presença do apoio não a transfere.

Não é profissional de saúde. Não realiza procedimentos clínicos nem administra medicação, porque demandas dessa natureza exigem articulação intersetorial.

Não é presença perpétua. O apoio decorre de barreiras identificadas; barreiras mudam, e a necessidade é reavaliada a cada revisão do plano.

Essas advertências não são hipotéticas. Lopes e Mendes (2023), em estudo multicase sobre profissionais de apoio à inclusão escolar em municípios de dois estados, encontraram precariedade no perfil e na atuação, adoção indiscriminada do serviço, desvio de função e condições de trabalho ruins. O quadro ajuda a entender por que a elevação da carga de formação, isolada, não resolve o problema se não vier acompanhada de definição clara de atribuições.

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

O apoio bem-sucedido é o que se torna progressivamente dispensável. Se ao final do ano o estudante depende mais do adulto do que dependia em fevereiro, o apoio produziu dependência em vez de autonomia, ainda que a família e a escola percebam o resultado como sucesso.

Daí a importância do campo previsto no Apêndice A: registrar expressamente as situações em que o profissional **não** atua. Sem esse registro, o apoio tende a se expandir até ocupar o lugar do estudante.

4.2.4 O trabalho colaborativo

Os três profissionais, o regente, o professor do AEE e o profissional de apoio, atuam sobre o mesmo plano. A norma prevê expressamente as atividades colaborativas na escola entre as frentes que o documento orienta.

A revisão integrativa de Pereira, Ferreira e Soares (2026) sobre formação de professores para a educação especial inclusiva reforça que o trabalho colaborativo depende menos de disposição individual e mais de condições institucionais estáveis.

Colaboração exige três condições que dependem de decisão institucional, não de boa vontade: tempo previsto no horário, pauta registrada e um documento comum. Onde o encontro depende do intervalo, ele não acontece com regularidade; onde não há registro, as decisões se perdem na troca de professores.

4.2.5 Outros profissionais

A política e a legislação correlata preveem ainda funções específicas conforme a demanda: tradutor e intérprete de Libras, guia-intérprete para estudantes surdocegos e professor bilíngue, no âmbito da modalidade de educação bilíngue de surdos instituída pela Lei nº 14.191/2021. A alocação segue a mesma lógica: identificação no estudo de caso, previsão no plano e solicitação fundamentada à rede.

4.2.6 Em síntese

As duas escolas da abertura têm profissionais dedicados e agindo de boa-fé. O que falta a ambas é o mesmo: um plano que defina o que cada função faz, sobre qual barreira e com que critério de sucesso.

Sem plano, o profissional de apoio ocupa o espaço que sobra, e sobra tudo. Sem plano, o AEE preenche a tarde com o que a manhã não deu conta. Com plano, cada função encontra seu objeto: o regente ensina, o professor do AEE remove barreiras e ensina o uso dos recursos,

e o profissional de apoio viabiliza o que o estudante ainda não faz sozinho, trabalhando para que ele passe a fazer.

4.3 CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: ADAPTAR O PERCURSO SEM REDUZIR O DIREITO

4.3.1 Duas formas de falhar com o mesmo estudante

Primeira cena. Conselho de classe do 5º ano. Um estudante com deficiência intelectual recebe conceitos satisfatórios em todos os componentes. Perguntada sobre o que ele aprendeu no ano, a professora responde com honestidade: "ele é muito participativo, todo mundo gosta dele". Ninguém sabe dizer que habilidade da etapa foi consolidada. O boletim está azul e a trajetória, vazia.

Segunda cena. Mesma escola, outro estudante. A avaliação "adaptada" que recebe consiste em colorir figuras enquanto a turma resolve problemas de proporcionalidade. Ele é reprovado ao final do ano, sob a justificativa de que "não atingiu os objetivos".

As duas cenas parecem opostas e têm a mesma origem: a escola não distinguiu o que se adapta do que não se adapta. Na primeira, foi a exigência de aprendizagem que se adaptou; na segunda, foi o próprio objeto de conhecimento. Nos dois casos, o estudante perdeu o ano.

4.3.2 O ponto de partida: o currículo é o mesmo

O § 1º do artigo 4º do Decreto nº 12.686/2025 determina que a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da educação básica se aplicam aos estudantes público da educação especial.

O dispositivo, tratado no item 2.3, tem aqui sua consequência mais direta: não existe currículo reduzido, currículo paralelo ou base alternativa. A habilidade prevista para a etapa continua sendo o objetivo, para todos os estudantes da turma.

O que a norma prevê, em contrapartida, é a adaptação razoável, mencionada no artigo 4º, inciso I, especificamente em relação às políticas **curriculares, avaliativas e de planejamento**. A adaptação incide sobre o percurso; o destino permanece.

4.3.3 O que se adapta e o que não se adapta

Elemento

Adapta-se?

Habilidade da BNCC prevista para a etapa

Não

	Nível de exigência conceitual do objeto de conhecimento
Não	
	Formato do material e do enunciado
Sim	
	Tempo de realização
Sim	
	Forma de registro da resposta
Sim	
	Recursos e suportes disponíveis durante a atividade
Sim	
	Quantidade de itens por vez e fracionamento da tarefa
Sim	
	Ambiente e condições de aplicação
Sim	
	Instrumento avaliativo utilizado
Sim	
	A linha divisória é estável: adapta-se como o estudante acessa o conhecimento e como demonstra o que aprendeu. Não se adapta o que ele tem direito a aprender.

4.3.4 Adaptações por tipo de barreira

Os volumes 4 e 10 dos Cadernos Pedagógicos da PNEEI tratam, respectivamente, de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula e de práticas inclusivas em alfabetização e letramento (Brasil, 2026d; 2026j), e ampliam consideravelmente o repertório sintetizado no quadro seguinte.

Barreira

Ajustes usuais na avaliação

Leitura autônoma

Leitura do enunciado em voz alta; áudio; leitor de tela; ampliação; contraste; transcrição em Braille; material em relevo

Registro escrito

Resposta oral registrada pelo professor; digitação; gravação; múltipla escolha; ditado

Tempo de processamento

Tempo adicional; aplicação em dois momentos; redução de itens por sessão

Atenção e organização

Fracionamento; um item por folha; apoio visual de etapas; pausas programadas

Comunicação oral

Prancha de comunicação; escolha entre alternativas; resposta por apontamento

Sensorial / ambiental

Sala com menor estímulo; aplicação individual; ajuste de iluminação e ruído

Compreensão do enunciado

Reescrita do comando em linguagem direta, sem alterar a exigência conceitual

Note-se o último item: simplificar a redação do enunciado não é simplificar a questão.

Um problema de proporcionalidade escrito em linguagem direta continua sendo um problema de proporcionalidade.

4.3.5 Adaptação e substituição, lado a lado

O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA

Adaptação: a turma escreve um texto argumentativo; o estudante dita o texto ao professor, que registra. A habilidade avaliada continua sendo a mesma, construir argumentação escrita.

Substituição: a turma escreve um texto argumentativo; o estudante recorta e cola figuras. A habilidade avaliada deixou de existir.

Adaptação: a turma resolve seis problemas de divisão; o estudante resolve dois, com material manipulável e tempo adicional.

Substituição: a turma resolve problemas de divisão; o estudante pinta numerais.

O teste é sempre o mesmo: ao final, é possível dizer qual habilidade da etapa o estudante demonstrou? Se a resposta for não, houve substituição.

4.3.6 Avaliar processualmente

Estudantes que enfrentam barreiras raramente demonstram o que sabem em prova única, escrita, cronometrada e aplicada em dia determinado. Essa é uma característica geral da avaliação por instrumento único, que aqui apenas se torna mais visível.

Três instrumentos ampliam a chance de captar aprendizagem real:

Registro de observação. Anotação sistemática do que o estudante fez, com data e contexto. Vale mais do que impressão acumulada e é o que sustenta a decisão do conselho de classe. Matiazzi e Souza (2026) mostram, em contexto de educação infantil, como a avaliação deixa de ser instrumento de classificação e passa a orientar o trabalho pedagógico quando se apoia em registro processual construído coletivamente.

Portfólio. Conjunto de produções ao longo do período, que evidencia percurso e não apenas resultado final.

Situações-problema em contexto. Verificação da habilidade em uso, e não apenas em formato de teste.

Nenhum desses instrumentos é exclusivo da educação especial, e é justamente por isso que funcionam: o plano do estudante indica quais deles serão usados, e o professor os aplica dentro do seu planejamento regular.

4.3.7 Nota, aprovação e terminalidade

A aprovação compassiva.

É a primeira cena deste item. Aprovar sem aprendizagem e sem registro produz três efeitos, todos contra o estudante: mascara a ausência de apoio, impede a identificação do que precisa ser retomado e desloca o problema para a etapa seguinte, onde a distância será maior.

Não se trata de defender reprovação, e sim de exigir que a aprovação corresponda a alguma aprendizagem demonstrável e registrada. Quando não corresponder, a escola deve registrar também o que faltou em termos de apoio.

A retenção sistemática.

O extremo oposto é igualmente frequente: reter o estudante ano após ano na mesma etapa, à espera de que "amadureça". A prática colide com o objetivo de redução da distorção idade-série previsto no artigo 4º, inciso III, e desconsidera que a permanência na mesma etapa, sem alteração das condições de apoio, tende a reproduzir o mesmo resultado.

Retenção que não vem acompanhada de mudança no plano de apoio é repetição, não é nova oportunidade.

Terminalidade específica.

O inciso II do artigo 59 da LDB prevê a terminalidade específica para estudantes que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências, bem como a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Convém conhecer o desenho completo do instituto, porque ele é bem mais restrito do que a prática escolar costuma supor. O artigo 16 da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com apoio no Parecer CNE/CEB nº 17/2001, o destina ao estudante com **grave deficiência intelectual ou múltipla** que não apresentar os resultados de escolarização previstos no inciso I do artigo 32 da LDB, e exige três elementos cumulativos: certificação de conclusão de escolaridade; histórico escolar que descreva as competências efetivamente desenvolvidas; e encaminhamento para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

Não se trata, portanto, de recurso disponível para qualquer estudante que não alcance a média, nem de expediente para desocupar vaga. Lima e Mendes (2011), ao estudarem trajetórias

de escolarização de pessoas com deficiência intelectual e as expectativas de suas famílias, situam a terminalidade no campo das disputas sobre o que a escola espera desses estudantes e alertam para o risco de que a certificação opere como encerramento precoce, em lugar de reconhecimento de percurso.

Lido à luz da política vigente e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, seu emprego há de ser excepcional e exige demonstração de que os apoios devidos foram efetivamente ofertados, o que pressupõe estudo de caso, plano individualizado, adaptações razoáveis e revisões documentadas.

Terminalidade aplicada a estudante que nunca teve plano nem apoio registrado não certifica limite algum do estudante: certifica omissão da escola.

4.3.8 Avaliações externas

Estudantes público da educação especial participam das avaliações em larga escala, com direito aos recursos de acessibilidade previstos, entre eles prova ampliada, braille, leitor, transcritor, intérprete de Libras e tempo adicional, conforme o instrumento.

A solicitação depende de registro prévio, em geral no Censo Escolar e nos sistemas específicos de cada avaliação. Escola que não declara o recurso no prazo inviabiliza a participação adequada, e tanto o não comparecimento quanto o desempenho obtido sem os recursos devidos distorcem o próprio indicador da rede.

4.3.9 O que precisa estar registrado

Para sustentar qualquer decisão de conselho de classe, três registros:

O que foi ensinado e com que ajustes. Vinculado às habilidades da etapa.

O que o estudante demonstrou. Com evidência: produção, observação datada, instrumento aplicado.

O que a escola ofertou e o que não conseguiu ofertar. Inclusive as demandas encaminhadas à rede e não atendidas.

O terceiro item é o mais omitido e o mais importante. Sem ele, toda a explicação do desempenho recai sobre o estudante.

4.3.10 Em síntese

As duas cenas da abertura descrevem escolas que queriam acertar. A primeira protegeu o estudante da reprovação e o deixou sem aprendizagem; a segunda protegeu o rigor e o deixou sem acesso ao conteúdo.

O caminho entre as duas não é meio-termo, é método: manter a habilidade da etapa como objetivo, ajustar o percurso com adaptações razoáveis, registrar o que foi ofertado e o que foi demonstrado. É trabalhoso, e é a única forma de a aprovação significar alguma coisa para quem a recebe.

QUESTÕES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Percorra o trajeto do portão até a sua sala de aula na posição de um estudante com mobilidade reduzida. Onde o percurso se interrompe?
2. Classifique, pelos seis tipos do item 4.1.2, as barreiras que um estudante da sua turma enfrenta. Quantas são atitudinais?
3. Que recursos de baixa tecnologia sua escola já utiliza sem nomeá-los como tecnologia assistiva?
4. Há equipamentos de acessibilidade guardados sem uso na sua unidade? O que impediu que fossem incorporados?
5. Tome um plano de aula recente e aplique o teste do DUA: em quantos formatos o conteúdo é oferecido e em quantos o estudante pode responder?
6. Qual a formação dos professores de AEE da sua rede? Quantos alcançam as trezentas e sessenta horas exigidas?
7. Há oferta de formação continuada custeada pela rede? Quem se inscreve e quem paga?
8. Observe o trabalho de um profissional de apoio na sua escola por uma aula. Quais ações ampliaram a autonomia do estudante e quais a substituíram?
9. Existe tempo previsto em horário para o encontro entre professor regente e professor do AEE? Com que periodicidade ocorre de fato?
10. Pegue a última avaliação adaptada aplicada na sua escola. É possível nomear a habilidade da BNCC que ela verificou?
11. Aplique o teste do item 4.3.5 a três atividades diferenciadas em uso na sua turma. Quantas são adaptação e quantas são substituição?
12. Que registros o conselho de classe da sua escola utiliza para decidir sobre a aprovação de estudantes público da educação especial?
13. Sua escola declara os recursos de acessibilidade necessários às avaliações externas dentro do prazo?