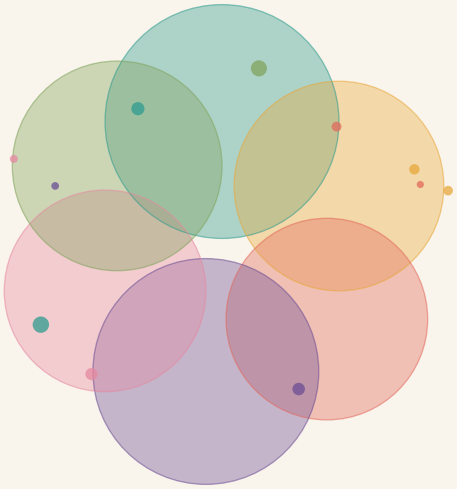

Avaliação, Intervenção e Aprendizagem *na Educação Especial*

Avaliação Pedagógica, Planejamento Individualizado
e Monitoramento do Progresso

Joyce Ramalho Pires Konageski
Osana Maria Leal
Pâmela Cavalheiro Amora
Poliana Castro de Paula

EDITORA
MANUAL

AVALIAÇÃO, INTERVENÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Avaliação Pedagógica, Planejamento Individualizado e Monitoramento do Progresso

Joyce Ramalho Pires Konageski • Osana Maria Leal
Pâmela Cavalheiro Amora • Poliana Castro de Paula

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 2026

AVALIAÇÃO, INTERVENÇÃO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Avaliação Pedagógica, Planejamento Individualizado e Monitoramento do Progresso

• • •

Joyce Ramalho Pires Konageski • Osana Maria Leal
Pâmela Cavalheiro Amora • Poliana Castro de Paula

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 1ª edição • 2026

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO

Neurodiversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas: Aprendizagem, Participação e Respostas Educacionais à Variabilidade Humana

EDITORA

EDITORA MANUAL CNPJ: 12.072.139/0001-20

(27) 99750-4756 www.editoramanual.com.br editoramanualoficial@gmail.com

Rua Costa Brandão,785, Loja A, São Benedito, Cariacica, Espírito Santo – ES, CEP:

29145-340

EDIÇÃO

1ª edição, 2026

AUTORES

Joyce Ramalho Pires Konageski
Osana Maria Leal
Pâmela Cavalheiro Amora
Poliana Castro de Paula

ORGANIZAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITOR-CHEFE

Afonso Henrique Souza de Assis

PRODUTOR EDITORIAL

Kátia Karolini Amaro El Alam

REVISÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

CAPA

Claude

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL

Janaina Ramos

REVISÃO DE TEXTO E CAPA
Kátia Karolini Amaro El Alam

DIAGRAMAÇÃO
Kátia Karolini Amaro El Alam

CORPO EDITORIAL
Dra. Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Paraná
Dr. Walmir Fernandes Pereira – MUST University
Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília
Dr. Gabriel Arruda Burani - Univerdidad de Ciencias Empresariales e Sociales
Dr. Januario Neto Pereira Sarmento – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Dr. Tiago Piñeiro Martins – Secretaria Municipal de Educação de Salvador
Dra. Lucimara Cabreira Benitez – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Me. Afonso Henrique Souza de Assis – Universidad Leonardo da Vinci
Me. Elizabete Nascimento Aguiar – Universidade de Passo Fundo
Me. Swelen Freitas Gabarron – Universidade Tuiuti do Paraná
Me. José Neto de Oliveira Felippe – Faculdade de Caldas Novas
Me. Sueli Cristina Merotto Pereira – Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Marataízes

Catalogação na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

A945

Avaliação, intervenção e aprendizagem na educação especial: avaliação pedagógica, planejamento individualizado e monitoramento do progresso / Organização de Kátia Karolini Amaro El Alam. – Cariacica/ES: Editora Manual, 2026.

Autoras: Joyce Ramalho Pires Konageski, Osana Maria Leal, Pâmela Cavalheiro Amora, Poliana Castro de Paula.

Livro em PDF

ISBN: 978-65-831-2118-9
DOI: 10.29327/5932248

1. Educação especial. 2. Avaliação pedagógica. 3. Planejamento educacional. I. Alam, Kátia Karolini Amaro El (Organizadora). II. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático
I. Educação inclusiva

Obra publicada em Setembro de 2026.

DOI: 10.29327/5932248

© 2026. Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida por qualquer meio sem observância da legislação aplicável e dos direitos autorais.

APRESENTAÇÃO

Avaliação, Intervenção e Aprendizagem na Educação Especial: Avaliação Pedagógica, Planejamento Individualizado e Monitoramento do Progresso parte de uma questão central para a prática inclusiva: como transformar informações sobre o estudante em decisões pedagógicas capazes de ampliar aprendizagem, participação e autonomia, sem reduzir a escolarização a diagnósticos, formulários ou expectativas previamente diminuídas.

A obra examina a avaliação como processo de produção de evidências para o ensino. Isso implica distinguir informação clínica de decisão pedagógica, reconhecer potencialidades e barreiras presentes no contexto, construir linhas de base úteis e relacionar dados a objetivos que façam sentido no currículo e na vida escolar. PAEE, PEI e planejamento individualizado aparecem, assim, como instrumentos de responsabilidade educacional, e não como documentos destinados apenas ao cumprimento burocrático.

Os capítulos também enfrentam uma das dificuldades mais concretas da educação especial: escolher intervenções, implementá-las com qualidade e saber quando mantê-las, adaptá-las, intensificá-las ou substituí-las. Evidências científicas, fidelidade de implementação e monitoramento do progresso são discutidos sem transformar o trabalho docente em aplicação mecânica de protocolos. O foco permanece na capacidade de formular hipóteses, observar respostas e revisar decisões de maneira fundamentada.

A discussão se amplia para comportamento, autorregulação, participação do estudante, colaboração com famílias e articulação com redes de apoio. Nesses campos, a obra procura preservar limites importantes entre educação e clínica, evitando tanto a patologização das dificuldades escolares quanto a negação de necessidades que exigem apoio específico. A participação do próprio estudante é tratada como componente da qualidade do planejamento, especialmente quando metas, apoios e transições interferem diretamente em sua experiência educacional.

Destinada a professores, profissionais da educação especial, gestores, pesquisadores, estudantes e equipes que participam da construção de práticas inclusivas, a obra propõe um ciclo contínuo: avaliar para decidir, intervir para produzir oportunidades reais de aprendizagem, monitorar para compreender a resposta e reavaliar sempre que os dados mostrarem que a estratégia adotada não é

suficiente. O compromisso que une os capítulos é fazer com que cada informação coletada tenha possibilidade concreta de melhorar o ensino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1 — Avaliação pedagógica na educação especial: finalidade, ética e limites do olhar diagnóstico 18

CAPÍTULO 2 — Do laudo ao perfil de aprendizagem: potencialidades, barreiras e necessidades de apoio 31

CAPÍTULO 3 — Estudo de caso e linha de base: transformar observações em dados pedagógicos úteis 46

CAPÍTULO 4 — PAEE, PEI e planejamento individualizado: objetivos, prioridades e acesso ao currículo 58

CAPÍTULO 5 — Intervenções educacionais baseadas em evidências: escolha, implementação e fidelidade 70

CAPÍTULO 6 — Monitoramento do progresso e tomada de decisão baseada em dados 82

CAPÍTULO 7 — Quando a resposta é insuficiente: intensificação, adaptação e individualização da intervenção 94

CAPÍTULO 8 — Comportamento, autorregulação e participação: compreender função antes de intervir 106

CAPÍTULO 9 — Estudante, família e rede de apoio: colaboração, escuta e limites entre educação e clínica 120

CAPÍTULO 10 — Da intervenção ao resultado: reavaliação, transições e aprendizagem institucional 135

CONSIDERAÇÕES FINAIS 148

REFERÊNCIAS 155

SOBRE AS AUTORAS 162

INTRODUÇÃO

Avaliar é uma das ações mais frequentes da escola e, ao mesmo tempo, uma das que mais profundamente interferem na trajetória dos estudantes. Professores avaliam quando observam uma estratégia de resolução, interpretam uma produção escrita, comparam desempenhos ao longo do tempo, escutam uma explicação, analisam erros, registram avanços ou decidem que determinado apoio precisa ser mantido, retirado ou modificado. Na educação especial, essa atividade adquire consequências ainda mais sensíveis. Uma avaliação pode abrir acesso a recursos, tornar uma necessidade visível e orientar uma intervenção mais precisa; mas também pode cristalizar expectativas reduzidas, confundir deficiência com incapacidade de aprender, transformar um resultado circunstancial em característica permanente e deslocar para o estudante problemas que foram produzidos pelo ambiente, pela tarefa ou pela própria forma de ensinar. Por isso, a questão central não é apenas como avaliar, mas para que, com quais evidências e com quais consequências pedagógicas se avalia.

Essa pergunta se torna decisiva quando avaliação educacional e diagnóstico clínico são tratados como se fossem procedimentos equivalentes. Diagnósticos podem contribuir para compreender condições de saúde, desenvolvimento e funcionalidade e podem oferecer informações relevantes ao trabalho escolar. Entretanto, eles não descrevem, por si mesmos, o que um estudante já sabe, quais estratégias utiliza, em que condições aprende melhor, que barreiras encontra diante de determinado conteúdo ou como responde a uma intervenção pedagógica específica. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar repertórios, necessidades de apoio, interesses, formas de comunicação e trajetórias escolares profundamente diferentes. Da mesma forma, dificuldades semelhantes de desempenho podem emergir por razões distintas. Converter categoria clínica em previsão pedagógica produz uma falsa sensação de precisão: parece oferecer uma explicação completa justamente quando reduz a complexidade do processo de aprender.

A legislação brasileira recente reforçou de maneira explícita essa separação entre identificação pedagógica e exigência de documentação clínica. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva instituiu o estudo de caso como metodologia de produção e sistematização de informações para o Atendimento Educacional Especializado e determinou que sua construção considere demandas individuais, barreiras presentes no contexto escolar, potencialidades, necessidades de apoio e

estratégias ou recursos capazes de favorecer participação e aprendizagem. O resultado deve fundamentar o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano Educacional Individualizado, com participação do estudante e de seus familiares. A avaliação biopsicossocial pode subsidiar esse processo, mas o laudo médico não constitui condição para matrícula, acesso ao AEE ou planejamento educacional (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; INEP, 2026).

Esse deslocamento é importante porque recoloca a escola diante de sua própria responsabilidade. Quando toda dificuldade é interpretada como expressão direta de uma condição individual, torna-se fácil concluir que pouco pode ser modificado pedagogicamente. Quando se examinam também as características do ensino, do currículo, da comunicação, dos materiais, do tempo, das relações, dos instrumentos de avaliação e dos apoios disponíveis, a pergunta muda. Em vez de perguntar apenas o que o estudante não consegue fazer, torna-se possível investigar em que condições consegue, quais componentes da tarefa constituem obstáculo, quais conhecimentos prévios estão consolidados, que tipo de mediação produz avanço e que alteração do ensino modifica o desempenho. Essa não é uma tentativa de negar impedimentos reais, mas de evitar que eles sejam utilizados como explicação totalizante para fenômenos educacionais que dependem de múltiplas relações.

A Lei Brasileira de Inclusão já havia situado acesso, permanência, participação e aprendizagem como responsabilidades dos sistemas educacionais e associado inclusão à oferta de serviços, recursos e adaptações capazes de remover barreiras. Essa formulação tem uma consequência direta para a avaliação: desempenho não pode ser interpretado fora das condições em que foi produzido. Se um estudante que utiliza comunicação alternativa é avaliado exclusivamente por respostas orais, o resultado não informa apenas sobre seu conhecimento; informa também sobre a incompatibilidade entre o instrumento e sua forma de expressão. Se uma prova digital não é navegável pela tecnologia assistiva utilizada pelo estudante, a pontuação obtida mistura domínio do conteúdo e inacessibilidade da plataforma. Se uma tarefa exige velocidade motora que não corresponde ao objetivo curricular, parte daquilo que se chama de "dificuldade de aprendizagem" pode ser, na realidade, dificuldade de acesso à forma escolhida para demonstrar aprendizagem (BRASIL, 2015).

Isso não significa que toda avaliação deva ser completamente individualizada ou que comparações, critérios e medidas padronizadas sejam inúteis. Sistemas educacionais precisam de parâmetros, professores precisam identificar diferenças entre o desempenho observado e os objetivos curriculares, e determinadas medidas podem

oferecer informações difíceis de obter apenas pela impressão cotidiana. O problema surge quando o instrumento deixa de ser tratado como uma fonte de evidência e passa a funcionar como sentença. Nenhum resultado é autoexplicativo. Sua interpretação depende daquilo que foi medido, da qualidade do instrumento, das condições de aplicação, da familiaridade do estudante com a tarefa, dos apoios utilizados e das decisões que se pretende tomar a partir dele. Avaliar com rigor exige, portanto, tanto medir quanto compreender os limites do que a medida permite concluir.

A perspectiva formativa oferece uma base importante para esse movimento. Black e Wiliam demonstraram, em revisão clássica, que a avaliação produz ganhos de aprendizagem quando a informação obtida é incorporada ao processo de ensino e utilizada para ajustar ações de professores e estudantes. O aspecto central não está na frequência de provas, mas na transformação da evidência em decisão pedagógica. Uma atividade pode gerar muitos dados e continuar tendo função apenas classificatória; outra, breve e informal, pode alterar decisivamente o planejamento quando permite identificar um erro conceitual, uma estratégia eficiente ou a necessidade de uma explicação diferente. Avaliação formativa não é um tipo específico de teste, mas uma função que a evidência assume dentro do processo de ensino (BLACK; WILIAM, 1998).

Essa distinção é especialmente relevante na educação especial, onde o risco de acumular registros sem produzir mudança é elevado. Relatórios extensos podem descrever dificuldades durante anos sem indicar quais intervenções foram tentadas, em que intensidade, por quanto tempo e com quais resultados. Expressões como “não acompanha a turma”, “tem dificuldade de concentração”, “necessita de apoio constante” ou “apresenta defasagem” podem parecer informativas e, ainda assim, serem pedagogicamente insuficientes. Para planejar, é necessário transformar impressões gerais em perguntas observáveis: em quais tarefas a dificuldade aparece? Qual etapa é realizada sem ajuda? Que tipo de pista favorece a resposta? A dificuldade se mantém quando o formato muda? Quantas oportunidades de prática são necessárias? O desempenho melhora com ensino explícito, modelos, material concreto, tempo adicional ou redução de estímulos concorrentes? Sem esse nível de precisão, o registro descreve o problema, mas não ajuda a modificá-lo.

É por isso que uma linha de base tem função tão importante. Antes de perguntar se uma intervenção “deu certo”, é necessário saber de onde o estudante partiu e qual aspecto se pretendia modificar. Linha de base não deve ser confundida com uma fotografia definitiva do aluno. Ela é um ponto de referência construído em

determinado momento, sob determinadas condições, que permite comparar mudanças posteriores. Pode incluir amostras de trabalho, observação sistemática, tarefas alinhadas ao currículo, medidas breves de desempenho, registros de frequência e duração, entrevistas, autoavaliação e outras fontes compatíveis com a pergunta pedagógica. O valor está menos na quantidade de instrumentos e mais na coerência entre a evidência coletada e a decisão que precisará ser tomada.

A multiplicidade de fontes também protege contra interpretações precipitadas. Uma única prova pode ser afetada por cansaço, ansiedade, barreiras de comunicação, desconhecimento do formato ou condições ambientais. Uma observação isolada pode refletir uma aula atípica. A percepção familiar pode revelar repertórios que não aparecem na escola, enquanto a observação escolar pode mostrar demandas que não estão presentes em casa. Produções realizadas com diferentes níveis de apoio ajudam a distinguir aquilo que o estudante realiza de forma independente daquilo que realiza com mediação. A triangulação não elimina incertezas, mas permite que decisões educacionais importantes sejam sustentadas por um conjunto mais consistente de evidências.

Ao mesmo tempo, coletar mais dados não equivale automaticamente a conhecer melhor o estudante. Sistemas de avaliação podem produzir sobrecarga, reduzir tempo de ensino e criar uma cultura de monitoramento na qual tudo é registrado e pouco é interpretado. Na educação especial, esse risco pode ser ampliado pela existência de múltiplos profissionais, formulários e planos. O critério para decidir o que registrar deveria ser simples e exigente: essa informação ajudará alguém a compreender melhor o problema, escolher uma ação, acompanhar uma mudança ou justificar uma decisão? Se a resposta for negativa, a coleta pode estar servindo mais à burocracia do que à aprendizagem.

O planejamento individualizado começa justamente quando os dados deixam de ser inventário de déficits e passam a organizar prioridades. Um plano de atendimento ou um plano educacional individualizado não se torna melhor porque contém muitos objetivos. Objetivos demais fragmentam a intervenção, diluem tempo e dificultam acompanhamento. Também não basta formular metas genéricas como “melhorar a leitura”, “desenvolver autonomia” ou “aumentar atenção”. Para orientar ensino e avaliação, objetivos precisam definir uma direção educacional relevante, estar relacionados ao currículo e à participação e permitir que professores reconheçam evidências de progresso. Mensurabilidade é necessária, mas não deve produzir metas triviais escolhidas apenas porque são fáceis de contar.

Essa tensão entre precisão e relevância atravessa toda intervenção educacional. Práticas baseadas em evidências oferecem um ponto de partida mais sólido do que escolhas sustentadas apenas por tradição, preferência pessoal ou popularidade de determinado método. Entretanto, "baseada em evidências" não significa aplicar um procedimento de maneira automática, independentemente do estudante e do contexto. Evidência científica informa probabilidades e condições de eficácia; o trabalho pedagógico precisa combinar essa informação com conhecimento do currículo, características da tarefa, repertório atual do estudante, recursos da escola e julgamento profissional. A implementação também importa: uma intervenção eficaz em pesquisa pode fracassar quando utilizada de modo irregular, com intensidade insuficiente ou sem os componentes que explicavam seus efeitos.

A fidelidade de implementação, por isso, não deve ser entendida como obediência cega a um roteiro. Ela permite distinguir duas hipóteses que têm consequências diferentes: o estudante não respondeu a uma intervenção adequadamente implementada ou a intervenção nunca foi realmente oferecida nas condições previstas? Sem essa distinção, corre-se o risco de atribuir ao aluno uma suposta "resistência" quando sessões foram interrompidas, o tempo foi reduzido, os materiais essenciais não estavam disponíveis ou os profissionais não receberam formação suficiente. Ao mesmo tempo, fidelidade não impede adaptação. Quando dados mostram resposta insuficiente apesar de implementação consistente, adaptar intensidade, quantidade de prática, explicitação, agrupamento, suporte à generalização ou outros componentes pode ser exatamente o passo necessário.

A literatura sobre individualização baseada em dados torna essa lógica particularmente visível. Desenvolvida em grande parte no contexto norte-americano, ela articula linha de base, intervenção validada, monitoramento frequente do progresso, análise da resposta e adaptações sucessivas quando os resultados são insuficientes. Seu valor para esta obra não está em importar um modelo de elegibilidade ou uma estrutura administrativa de outro sistema educacional, mas em explicitar um princípio aplicável de forma mais ampla: intervenções precisam ser tratadas como hipóteses pedagógicas que podem ser testadas, avaliadas e revistas, e não como prescrições cuja eficácia se presume antecipadamente (ESPINAS; FUCHS, 2022).

Esse princípio ganhou apoio recente em uma meta-análise de estudos sobre monitoramento do progresso da aprendizagem. Fuchs, Radkowitsch e Sommerhoff reuniram evidências de diferentes contextos e observaram que o acompanhamento

recorrente pode favorecer desempenho acadêmico, inclusive para estudantes com necessidades educacionais, mas seus efeitos dependem das condições de implementação e do suporte oferecido aos professores para interpretar e utilizar os dados. A conclusão é importante porque impede duas simplificações opostas: monitorar não é inútil, mas também não produz melhoria apenas porque gráficos ou testes foram adicionados à rotina escolar. A informação precisa retornar ao ensino (FUCHS; RADKOWITSCH; SOMMERHOFF, 2025).

Feedback ocupa lugar semelhante. Hattie e Timperley mostraram que seus efeitos variam conforme o tipo de informação oferecida, o momento e o nível para o qual ela dirige a atenção. Dizer que um estudante "foi bem" ou "precisa se esforçar mais" oferece pouco suporte para que ele compreenda o que fazer em seguida. Feedback educacionalmente útil aproxima desempenho atual, objetivo e próximos passos. Na educação especial, ele também precisa ser acessível à forma de comunicação e compreensão do estudante e não pode restringir-se aos adultos que participam de reuniões de planejamento. Sempre que possível, o próprio estudante deve compreender o que está aprendendo, quais estratégias o ajudam e como seu progresso está sendo percebido (HATTIE; TIMPERLEY, 2007).

A participação do estudante é, aliás, uma das fronteiras mais importantes entre planejamento individualizado e planejamento feito sobre o indivíduo. Crianças, adolescentes, jovens e adultos podem participar em níveis diferentes conforme idade, comunicação e necessidade de apoio, mas sua perspectiva não deve ser presumida como irrelevante. Preferências, interesses, percepção de dificuldade, estratégias que já funcionaram, situações de constrangimento, objetivos de autonomia e prioridades para a vida escolar fornecem informações que avaliações externas não capturam integralmente. A mesma lógica vale para famílias, que podem contribuir com história de desenvolvimento, experiências anteriores, recursos utilizados e mudanças percebidas fora da escola. A normativa brasileira atual exige esse envolvimento no estudo de caso, reforçando que planejamento não deve ser produzido como documento técnico fechado àqueles que viverão seus efeitos (BRASIL, 2025a).

Essa participação, contudo, não significa transferir às famílias a responsabilidade de definir tecnicamente a intervenção ou atribuir ao estudante a obrigação de solucionar as barreiras que encontra. Colaboração exige papéis claros. Professores trazem conhecimento pedagógico e curricular; profissionais do AEE contribuem com análise de barreiras, recursos e estratégias especializadas; famílias e estudantes oferecem perspectivas indispensáveis sobre trajetória, necessidades e prioridades; profissionais

de saúde e assistência podem fornecer informações pertinentes quando existe necessidade de articulação intersetorial. Nenhum desses saberes, isoladamente, substitui os demais. O desafio é construir decisões compartilhadas sem apagar a especificidade profissional da educação.

Esse limite é especialmente necessário na relação entre escola e clínica. Informações de fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, medicina e outras áreas podem ajudar a compreender formas de comunicação, condições de saúde, aspectos funcionais ou recomendações de suporte. Entretanto, metas clínicas não devem migrar automaticamente para o currículo escolar, assim como professores não devem assumir funções terapêuticas para as quais não foram formados. A pergunta que organiza o trabalho educacional permanece pedagógica: como determinada informação modifica o acesso ao currículo, a participação, a aprendizagem, a autonomia e as decisões de ensino? Quando essa mediação não ocorre, a escola corre o risco de transformar pareceres externos em planos educacionais sem tradução para a experiência concreta da sala de aula.

Outra tensão diz respeito às expectativas. Individualizar não pode significar reduzir antecipadamente o que se considera possível aprender. Sistemas inclusivos precisam reconhecer que estudantes podem necessitar de diferentes apoios, tempos, formas de participação e caminhos para demonstrar conhecimento, sem concluir que todo objetivo mais complexo é inadequado. A UNESCO tem destacado que exclusão educacional também se produz por currículos, avaliações, práticas e expectativas que não respondem à diversidade dos estudantes. A questão não é prometer resultados idênticos, mas garantir que decisões sobre objetivos e apoios sejam sustentadas por evidências do processo de aprendizagem, e não por pressupostos associados à categoria diagnóstica ou à deficiência (UNESCO, 2020).

Há, portanto, uma diferença decisiva entre adaptar uma intervenção porque dados mostram uma necessidade e simplificar indefinidamente a escolarização porque se espera pouco do estudante. A primeira atitude trata a resposta ao ensino como informação e preserva a possibilidade de revisão. A segunda transforma baixa expectativa em currículo. Uma intervenção intensiva pode oferecer mais modelagem, prática guiada, oportunidades de resposta, tempo, feedback, explicitação e apoio à generalização sem abandonar objetivos intelectualmente relevantes. O desafio é descobrir quais componentes precisam mudar para que a aprendizagem avance e em que momento a própria meta precisa ser reavaliada.

O monitoramento do progresso também precisa evitar a lógica de vigilância. Dados educacionais dizem respeito a pessoas e podem influenciar decisões de apoio, promoção, agrupamento, encaminhamento e expectativa. Registros devem ser necessários, compreensíveis e protegidos; interpretações precisam considerar incerteza e contexto; informações sensíveis não devem circular além do necessário. Mais importante, estudantes não podem ser reduzidos a curvas de desempenho. Uma trajetória pode incluir avanços qualitativos difíceis de representar em uma única medida, como maior independência para iniciar uma tarefa, uso mais eficiente de uma estratégia, capacidade de pedir ajuda, generalização de um conhecimento para outro contexto ou participação mais ativa em atividades coletivas. O que não cabe facilmente em um gráfico não deixa, por isso, de ser educacionalmente relevante.

A própria noção de progresso precisa ser suficientemente ampla para incluir aprendizagem acadêmica, participação e autonomia sem tornar o plano uma soma indiscriminada de comportamentos observáveis. Priorizar significa escolher. Em determinados momentos, a leitura de palavras pode ser o alvo central; em outros, a comunicação necessária para participar das atividades pode representar a condição sem a qual objetivos curriculares sequer se tornam acessíveis. Para estudantes com altas habilidades ou superdotação, o problema pode ser outro: avaliar adequadamente o nível de domínio e oferecer complexidade, aprofundamento e ritmo compatíveis, evitando que individualização seja compreendida apenas como remediação. Avaliar bem é reconhecer tanto necessidade de apoio quanto necessidade de desafio.

Essa amplitude ajuda a compreender por que avaliação, intervenção e aprendizagem não devem constituir etapas isoladas. O modelo linear — avaliar uma vez, elaborar um plano, aplicar atividades e reavaliar ao final do ano — responde mal à variabilidade do processo educacional. O estudante aprende durante a intervenção; o professor aprende sobre o estudante enquanto ensina; novas barreiras aparecem; estratégias antes eficazes podem perder função; objetivos podem precisar ser ampliados ou reformulados. Planejamento individualizado é necessariamente provisório no melhor sentido do termo: tem direção e critérios claros, mas permanece aberto à evidência produzida pelo próprio processo.

É nessa relação circular que este livro se posiciona. A avaliação será tratada como produção de evidência para decisões educacionais, e não como mecanismo de classificação do estudante. A intervenção será compreendida como ação intencional, fundamentada e passível de revisão, não como conjunto de atividades especiais aplicadas porque determinado diagnóstico está presente. O monitoramento do

progresso será discutido como ponte entre aquilo que foi planejado e aquilo que efetivamente aconteceu. E a individualização será analisada como aumento da precisão do apoio, preservando vínculo com currículo, participação e expectativas de aprendizagem.

Essa perspectiva exige resistir a soluções confortáveis. Um laudo pode ser útil, mas não substitui avaliação pedagógica. Um plano pode ser detalhado, mas não prova que existe intervenção. Uma prática pode ter evidência científica, mas não funciona quando seus componentes essenciais não são implementados. Um gráfico pode mostrar desempenho, mas não explica sozinho por que ele mudou. Uma adaptação pode remover uma barreira, mas também pode empobrecer a tarefa se for feita sem clareza sobre o objetivo. Uma equipe pode reunir muitos profissionais, mas produzir decisões fragmentadas se ninguém articula as informações em torno da experiência escolar do estudante.

O compromisso mais exigente é fazer com que cada informação coletada tenha possibilidade de transformar o cuidado pedagógico. Avaliar deve ajudar a decidir o que ensinar, como ensinar, que apoio oferecer e o que observar em seguida. Intervir deve produzir evidências sobre a adequação da escolha realizada. Monitorar deve permitir manter aquilo que funciona, modificar aquilo que não funciona e reconhecer quando o próprio objetivo precisa ser revisto. Nessa lógica, erro e ausência de resposta deixam de funcionar apenas como sinais de fracasso e passam a constituir dados para compreender o encontro entre estudante, ensino e contexto.

A tese que sustenta a obra pode ser formulada de maneira simples, embora suas implicações sejam profundas: avaliação sem decisão tende a se tornar burocracia; intervenção sem monitoramento permanece apoiada em suposição; dado sem contexto pode distorcer a aprendizagem que pretende representar; e individualização sem expectativa acadêmica pode transformar apoio em redução de oportunidades. Construir práticas educacionais mais precisas exige manter essas quatro dimensões conectadas. A pergunta decisiva não será apenas se o estudante possui um plano ou recebe um serviço, mas se as decisões tomadas em seu nome são continuamente confrontadas com evidências de participação, aprendizagem e desenvolvimento. É esse deslocamento — da descrição para a decisão, da decisão para a intervenção e da intervenção novamente para a evidência — que orientará os capítulos seguintes.

CAPÍTULO 1 — Avaliação pedagógica na educação especial: finalidade, ética e limites do olhar diagnóstico

A avaliação pedagógica não observa a aprendizagem de modo direto. Ela produz inferências a partir de evidências: uma resposta oral, um texto, uma estratégia de cálculo, uma escolha entre alternativas, uma sequência de ações, uma tentativa de comunicação, a forma como o estudante utiliza um apoio ou o modo como participa de determinada tarefa. Entre aquilo que o estudante sabe, compreende ou consegue fazer e aquilo que a escola registra existe sempre uma situação construída para tornar esse conhecimento observável. Essa constatação parece elementar, mas muda profundamente a maneira de avaliar na educação especial. Se o desempenho depende também da tarefa proposta, da linguagem utilizada, do tempo disponível, dos recursos de acesso, das experiências anteriores e das condições do ambiente, nenhum resultado pode ser interpretado como fotografia transparente de uma capacidade interna e imutável.

A mesma resposta aparentemente incorreta pode ter significados pedagógicos distintos. Um estudante pode não resolver um problema porque ainda não compreendeu o conceito matemático, porque não compreendeu o enunciado, porque a quantidade de leitura exigida supera o que consegue acessar com autonomia, porque o recurso de comunicação não contém o vocabulário necessário, porque precisa de mais tempo para organizar a resposta ou porque a situação de avaliação interrompeu uma estratégia que utiliza habitualmente. Tratar todos esses resultados como expressão de uma única 'dificuldade do aluno' reduz a precisão da avaliação. O trabalho pedagógico começa justamente quando a escola procura distinguir o que pertence ao objetivo de aprendizagem daquilo que foi introduzido pela forma de avaliar.

Na educação especial, essa distinção possui consequências particularmente importantes porque decisões avaliativas podem alterar expectativas, apoios, oportunidades curriculares e trajetórias escolares. Um registro escrito em determinado momento pode acompanhar o estudante por anos e passar a ser repetido como característica permanente. Expressões como 'não acompanha', 'não abstrai', 'não tem autonomia' ou 'não consegue realizar' podem nascer de observações reais e ainda assim se tornar imprecisas quando omitem em quais tarefas, com quais apoios, em que condições e comparado a qual expectativa a conclusão foi formulada. Avaliar

eticamente exige resistir à transformação de uma evidência situada em identidade educacional definitiva.

Por essa razão, uma avaliação pedagogicamente robusta precisa responder a três perguntas antes de escolher qualquer instrumento: para que a informação será utilizada, que evidência é necessária para sustentar essa decisão e quais condições precisam ser garantidas para que a evidência represente o fenômeno que se pretende conhecer. A ordem importa. Quando a escola começa pelo instrumento disponível — uma prova, uma ficha, um teste, uma escala ou um roteiro — e só depois tenta descobrir o que fazer com o resultado, aumenta o risco de produzir dados abundantes e decisões frágeis. A avaliação inclusiva inverte essa lógica: parte das decisões educacionais que precisam ser melhor fundamentadas e organiza a coleta de informação em função delas (EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION, 2007).

Avaliar para decidir: da classificação à regulação do ensino

Avaliações escolares cumprem finalidades diferentes e essas finalidades não devem ser confundidas. Há avaliações voltadas a descrever o ponto de partida de uma aprendizagem, acompanhar mudanças ao longo do tempo, identificar erros recorrentes, verificar domínio de objetivos curriculares, subsidiar a escolha de apoios, comunicar progresso, certificar resultados ou alimentar decisões de política educacional. Um mesmo dado pode contribuir para mais de uma finalidade, mas nenhum instrumento responde adequadamente a todas elas. Uma prova construída para verificar domínio de conteúdos ao final de uma unidade, por exemplo, não se converte automaticamente em instrumento capaz de explicar por que determinado estudante ainda não aprendeu ou quais condições pedagógicas favoreceriam sua aprendizagem.

Essa distinção entre medir desempenho e produzir informação para a ação está no centro da avaliação formativa. Black e Wiliam (2009) definem o caráter formativo não pelo nome do instrumento nem pela frequência com que ele é aplicado, mas pelo uso da evidência para orientar decisões subsequentes de ensino e aprendizagem. Uma pergunta realizada durante a aula pode ser mais formativa do que uma bateria extensa de testes se a resposta permite ao professor perceber um raciocínio, modificar uma explicação, reorganizar a tarefa ou oferecer feedback que ajuda o estudante a avançar. Da mesma forma, um instrumento aplicado semanalmente deixa de cumprir função

formativa quando os resultados são apenas arquivados, convertidos em notas ou representados em gráficos sem produzir mudança na prática.

Na educação especial, a regulação do ensino precisa ocorrer com especial atenção ao modo como a evidência foi produzida. Se o objetivo é verificar compreensão de relações causais em uma atividade de Ciências, exigir exclusivamente uma resposta escrita extensa pode acrescentar à avaliação uma demanda motora ou linguística que não corresponde ao objeto principal. Se o estudante utiliza comunicação aumentativa e alternativa, permitir que selecione símbolos, componha frases no dispositivo ou responda oralmente por meio de síntese de voz pode preservar a exigência conceitual e modificar somente o meio de expressão. A decisão não deve ser guiada por uma regra abstrata de que 'tudo precisa ser adaptado', mas pela pergunta sobre qual característica da tarefa é essencial ao que se pretende avaliar e qual característica apenas cria uma barreira irrelevante para essa finalidade.

Os Standards for Educational and Psychological Testing formulados conjuntamente por AERA, APA e NCME (2014) ajudam a dar precisão a esse problema. Validade não é uma propriedade genérica de um teste que o acompanha em qualquer utilização; ela diz respeito ao conjunto de evidências que sustenta determinada interpretação dos resultados para determinado uso. Quanto mais relevante a decisão, maior deve ser o cuidado com aquilo que se conclui. Uma medida de fluência de leitura pode informar velocidade e precisão em uma tarefa específica, mas não autoriza, sozinha, uma conclusão ampla sobre inteligência, compreensão textual, potencial acadêmico ou capacidade de aprender. O erro não está necessariamente no instrumento, mas na expansão indevida da inferência para além daquilo que a evidência sustenta.

Esse princípio também protege contra uma forma frequente de falsa precisão: tratar números como se eliminassem a necessidade de interpretação. Escores, percentis, níveis de desempenho e frequências de comportamento podem ser úteis porque organizam informação, permitem comparação e tornam mudanças mais observáveis. Contudo, um número continua dependente da qualidade da tarefa, das condições de aplicação, da estabilidade do comportamento observado e do significado atribuído ao resultado. Duas medidas quantitativamente iguais podem exigir decisões distintas quando produzidas por estudantes com histórias, formas de acesso e estratégias diferentes. A objetividade pedagógica não decorre de substituir julgamento profissional por números, mas de tornar o julgamento mais explícito, fundamentado, revisável e aberto à confrontação com outras evidências.

Avaliar para regular o ensino exige, portanto, que o professor saiba qual hipótese está examinando. Diante de um estudante que apresenta poucos acertos em leitura, a pergunta pode ser se reconhece correspondências grafema-fonema, se lê palavras com padrões já ensinados, se compreende vocabulário, se mantém informação suficiente para integrar frases, se acessa visualmente o material ou se a tarefa demanda uma resposta que não consegue produzir pelo meio oferecido. Cada hipótese pede evidências diferentes. Uma avaliação que apenas repete a constatação de baixo desempenho adiciona pouco ao que já era conhecido; uma avaliação que discrimina componentes e mostra sob quais condições o desempenho muda começa a orientar a intervenção.

A noção de linha de base, que será aprofundada adiante nesta obra, decorre desse compromisso. Antes de alterar uma prática, é necessário registrar de maneira suficientemente clara como o estudante está respondendo ao objetivo definido. Isso não significa transformar toda aprendizagem em sequência de números. Uma linha de base pode combinar dados quantitativos e qualitativos: número de itens lidos corretamente, tipos de erro, nível de ajuda necessário, estratégia utilizada, tempo de engajamento e qualidade da explicação oferecida. O que importa é que a descrição permita comparar momentos e decidir se a intervenção produziu mudança relevante, sem depender exclusivamente da memória ou da impressão geral de que o estudante 'parece melhor'.

A multiplicidade de evidências é especialmente importante quando o desempenho apresenta grande variabilidade. Alguns estudantes respondem de maneira diferente conforme horário, previsibilidade da rotina, modalidade de apresentação, familiaridade com o interlocutor, exigência sensorial ou possibilidade de utilizar recursos de apoio. Tratar essa variação como 'inconsistência do aluno' pode ocultar informação valiosa sobre condições de aprendizagem. A pergunta pedagogicamente produtiva não é apenas qual desempenho representa o estudante 'de verdade', mas que elementos do contexto estão associados às respostas mais independentes, precisas e generalizáveis. A variabilidade pode ser ruído, mas também pode funcionar como pista sobre como ensinar melhor.

Isso explica por que avaliações padronizadas, embora possam ter papel legítimo, precisam ser integradas a outras fontes. Elas oferecem procedimentos de aplicação e critérios de comparação que favorecem determinadas formas de consistência, mas tendem a reduzir deliberadamente a variação contextual para tornar os resultados comparáveis. O planejamento pedagógico, ao contrário, precisa muitas vezes

compreender exatamente como o desempenho muda quando recursos, tarefas e mediações mudam. O dado padronizado responde à pergunta 'como o estudante respondeu nessas condições definidas'; a avaliação pedagógica acrescenta 'o que acontece quando modificamos condições relevantes para a aprendizagem'. Uma fonte não invalida a outra, mas elas não são intercambiáveis.

A avaliação formativa também modifica a posição do erro. Em uma lógica predominantemente classificatória, o erro aparece como distância em relação ao padrão esperado e tende a diminuir a nota. Em uma lógica de regulação, sua estrutura pode revelar o que o estudante já compreendeu e onde o raciocínio se desorganiza. Dois estudantes que assinalam a mesma alternativa incorreta podem ter seguido percursos diferentes; um pode ter aplicado uma regra inadequada, outro pode ter compreendido o conceito e se confundido na leitura da pergunta. Para que o erro se converta em dado pedagógico, a escola precisa criar oportunidades de explicitação do raciocínio, e não apenas contabilizar respostas finais.

Há ainda um limite institucional. Nenhum sistema de avaliação será formativo se os profissionais não dispuserem de condições para analisar e responder aos dados que produzem. Multiplicar fichas, checklists, provas e registros pode criar aparência de acompanhamento enquanto reduz o tempo necessário para planejar intervenções. Fuchs, Radkowitsch e Sommerhoff (2025), em meta-análise sobre monitoramento da aprendizagem, encontraram evidências de benefício, mas também mostraram que suporte aos professores e condições de uso são componentes importantes para que o monitoramento se traduza em desempenho. A consequência para a educação especial é clara: o valor de um dado não está na frequência com que é coletado, e sim na capacidade do sistema escolar de transformá-lo em decisão e depois verificar o efeito dessa decisão.

O olhar diagnóstico e seus limites: entre informação clínica, barreiras e responsabilidade pedagógica

A relação entre avaliação educacional e diagnóstico clínico exige uma distinção cuidadosa porque ambos podem produzir informação relevante e, ao mesmo tempo, responder a perguntas diferentes. Um diagnóstico pode identificar uma condição clínica ou do neurodesenvolvimento segundo critérios próprios de determinada área profissional. A avaliação pedagógica precisa compreender como um estudante acessa tarefas, responde ao ensino, utiliza conhecimentos, participa das atividades, encontra barreiras e se beneficia de apoios no contexto escolar. O diagnóstico pode integrar esse

quadro, mas não contém, por si só, uma descrição suficiente de como ensinar aquela pessoa.

Essa diferença é explicitada na política brasileira vigente. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, define o estudo de caso como metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE. Suas etapas incluem identificação das demandas e barreiras, análise do contexto escolar, reconhecimento de potencialidades e demandas de apoio e definição de estratégias e recursos de acessibilidade. O próprio decreto estabelece que a oferta do AEE não pode ser condicionada a diagnóstico, laudo ou documento emitido por profissional de saúde e permite que a avaliação biopsicossocial seja utilizada como documento subsidiário, não como substituta do processo pedagógico (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

As orientações atualizadas do Inep para o Censo Escolar reforçam a mesma fronteira ao qualificar o estudo de caso como avaliação pedagógica e colaborativa, e não diagnóstica, suficiente para documentar a situação educacional nos termos da política vigente. Também afirmam que o laudo médico não é condição para matrícula, acesso ao AEE ou planejamento das ações educacionais (INEP, 2026). Essa orientação possui um efeito que ultrapassa a dimensão administrativa. Ela impede que a escola suspenda sua própria capacidade de observar, analisar e intervir enquanto aguarda uma definição clínica e reafirma que barreiras pedagógicas precisam ser enfrentadas com instrumentos pedagógicos.

A crítica ao olhar diagnóstico, entretanto, não deve ser convertida em rejeição da informação clínica. Um relatório de saúde pode esclarecer condições auditivas ou visuais, efeitos de medicação, características motoras, formas de comunicação, crises, necessidades de posicionamento, fadiga, dor ou outros aspectos que influenciam segurança e participação. Pode também ajudar família e escola a compreender comportamentos que seriam mal interpretados sem esse conhecimento. O problema surge quando a informação clínica é utilizada para produzir conclusões educacionais que ela não foi construída para responder. Saber que um estudante possui determinada condição não informa automaticamente quais conhecimentos dominou, quais estratégias de ensino funcionam, que textos consegue compreender ou quais objetivos curriculares são prioritários.

O diagnóstico também não produz homogeneidade. Estudantes que compartilham uma mesma categoria podem apresentar diferenças marcantes em

linguagem, cognição, autonomia, interesses, experiências escolares, saúde, comunicação, desempenho acadêmico e necessidade de apoio. Quando a categoria antecede a observação, há risco de procurar apenas comportamentos que confirmem expectativas associadas ao rótulo. Esse movimento é sutil: a avaliação parece individual porque fala sobre um estudante específico, mas suas conclusões podem ter sido parcialmente importadas de uma descrição genérica do diagnóstico. Uma avaliação realmente individualizada precisa permitir que a pessoa contradiga as previsões feitas sobre o grupo ao qual pertence.

A tendência oposta também produz dano. Temendo estigmatizar, algumas práticas minimizam impedimentos ou evitam reconhecer necessidades específicas que exigem apoio especializado. Uma perspectiva inclusiva não exige negar diferenças funcionais. Ela exige compreender como essas diferenças interagem com ambientes e tarefas e quais responsabilidades podem ser assumidas pela escola. A interação entre impedimentos e barreiras, presente na Lei Brasileira de Inclusão, impede tanto a explicação exclusivamente individual quanto a fantasia de que toda dificuldade desapareceria se o ambiente fosse ideal. Há necessidades que permanecem específicas; há barreiras que são socialmente produzidas; e o planejamento precisa lidar com ambas sem transformar uma delas na explicação total (BRASIL, 2015).

O conceito de barreira é particularmente útil porque devolve capacidade de ação à instituição. Se um estudante não participa de uma atividade porque o material não pode ser lido pelo recurso que utiliza, existe uma condição modificável na tarefa. Se não consegue responder porque a única modalidade aceita exige fala oral, a forma de expressão pode ser revista. Se o conteúdo foi apresentado por meio de instruções longas, rápidas e sem apoio visual, é possível testar outra organização. A avaliação pedagógica não precisa decidir primeiro 'quanto do problema está no aluno e quanto está na escola'; ela precisa identificar quais variáveis podem ser modificadas de maneira ética e verificar se a mudança melhora acesso, desempenho e autonomia.

Essa responsabilidade institucional é enfraquecida quando o laudo funciona como ponto final da investigação. Expressões como 'é assim por causa do autismo', 'não aprende porque tem deficiência intelectual' ou 'não acompanha por causa da deficiência' podem soar explicativas, mas são pedagogicamente insuficientes. Elas relacionam um desempenho a uma categoria sem identificar mecanismo, condição ou possibilidade de intervenção. Uma explicação educacional precisa ser mais operacional: diante de determinada demanda, o estudante responde de determinada forma; com certo apoio, sua resposta muda ou não muda; determinada barreira

aumenta dependência; determinada estratégia favorece generalização. É esse nível de descrição que permite ao ensino sair da contemplação do diagnóstico e entrar no campo da ação.

O trabalho intersetorial ganha qualidade quando as perguntas respeitam essas fronteiras. A escola pode perguntar a profissionais de saúde quais condições devem ser observadas para segurança, comunicação, posicionamento ou regulação; profissionais externos podem conhecer objetivos escolares e informar estratégias já úteis em outros contextos; família e estudante podem relatar preferências, experiências e sinais que a escola ainda não reconheceu. Mas objetivos curriculares, critérios avaliativos e decisões sobre ensino permanecem responsabilidade educacional. Colaboração não significa dissolver as atribuições de cada área, e sim produzir informação compatível com decisões compartilhadas sem transformar uma profissão em autoridade universal sobre a vida escolar.

O olhar diagnóstico também precisa ser interrogado quando a avaliação se concentra apenas no que falta. Inventários de déficits podem reunir descrições precisas e ainda produzir planejamento pobre se não registram repertórios disponíveis, interesses, estratégias espontâneas, condições de maior independência e conhecimentos já consolidados. A política brasileira atual inclui explicitamente a identificação de potencialidades no estudo de caso, e esse elemento possui uma função prática: o que o estudante já consegue fazer é parte da arquitetura da intervenção. Um apoio eficaz frequentemente utiliza competências existentes para alcançar objetivos novos, em vez de iniciar sempre pela correção da maior fragilidade observada (BRASIL, 2025a).

Esse cuidado é igualmente necessário com estudantes com altas habilidades ou superdotação. Avaliar apenas dificuldades de adaptação, comportamento ou desempenho irregular pode invisibilizar áreas de desempenho avançado; avaliar apenas produtos excepcionais pode ocultar necessidades de apoio, dupla excepcionalidade ou barreiras de participação. A educação especial não pode operar com uma única direção do desvio em relação à média. Seu compromisso é compreender necessidades educacionais relevantes, o que inclui situações em que o currículo oferece desafio insuficiente e produz desengajamento, assim como aquelas em que demandas curriculares precisam de apoio intensivo.

Há, finalmente, uma dimensão temporal. Diagnósticos clínicos podem permanecer estáveis por longos períodos, enquanto o desempenho pedagógico deve

ser presumido como modificável. O estudante aprende, amadurece, encontra estratégias, muda de professor, recebe novas tecnologias, passa por transições curriculares e responde de maneira diferente a intervenções. Relatórios educacionais precisam registrar esse caráter dinâmico. Quando uma descrição antiga continua sendo utilizada sem reavaliação, corre-se o risco de ensinar ao estudante que existia, não ao que está diante da escola. A informação clínica pode acompanhar a trajetória; o perfil pedagógico precisa ser continuamente atualizado pela resposta ao ensino.

Ética, validade e participação: o que torna uma avaliação pedagogicamente útil e inclusiva

A ética da avaliação não começa depois que os dados são coletados. Ela está presente na escolha do que observar, na forma de criar situações de avaliação, nas pessoas autorizadas a acessar registros, na linguagem utilizada para interpretar resultados e nas consequências associadas às conclusões. Avaliar alguém em contexto educacional envolve poder: a escola decide quais desempenhos contam como evidência, quais diferenças serão consideradas relevantes e quais respostas gerarão apoio, reprovação, encaminhamento ou mudança de expectativa. Quanto maior a consequência de uma decisão, maior deve ser a exigência de transparência sobre a qualidade e os limites da evidência utilizada.

Validade, confiabilidade e equidade ajudam a organizar essa exigência, mas não devem ser reduzidas a propriedades técnicas exclusivas de testes padronizados. Os Standards de AERA, APA e NCME (2014) colocam a equidade ao lado de validade e confiabilidade como fundamento das boas práticas de avaliação. Para a educação especial, uma consequência particularmente importante é reconhecer que condições idênticas de aplicação não garantem necessariamente avaliação justa. Se uma característica do formato impede determinado estudante de acessar o construto que se pretende medir, manter a mesma condição para todos pode produzir comparabilidade aparente e interpretações inválidas.

A distinção entre objetivo e meio volta a ser decisiva. Se uma prova pretende avaliar ortografia, o modo como a palavra é registrada faz parte do que está sendo avaliado e determinadas tecnologias podem alterar o construto. Se a mesma prova pretende avaliar compreensão de um fenômeno histórico, exigir escrita manual extensa pode introduzir variação irrelevante para um estudante com comprometimento motor. O recurso de acessibilidade não deve ser escolhido pela regra geral de 'facilitar' ou 'não facilitar', e sim por análise do que a atividade pretende

tornar observável. Uma adaptação adequada reduz barreiras estranhas ao objetivo sem eliminar a exigência que define o objetivo.

Essa análise precisa alcançar instrumentos cotidianos, não apenas exames formais. Uma atividade projetada em letra pequena, uma tabela inacessível ao leitor de tela, uma pergunta oral feita rapidamente a um estudante que necessita mais tempo de processamento ou uma situação em que o usuário de CAA não dispõe do vocabulário necessário podem produzir evidência contaminada por barreiras de acesso. Quando isso ocorre, a avaliação passa a medir simultaneamente conhecimento e capacidade de vencer o formato. O resultado pode até ser consistente, mas não responde de maneira limpa à pergunta pedagógica formulada.

A participação do estudante ajuda a identificar essas distorções porque ele conhece aspectos da experiência que não são visíveis ao avaliador. Perguntar qual formato permite compreender melhor uma instrução, que tipo de ajuda foi útil, em que momento a tarefa se tornou confusa ou como prefere demonstrar determinado conhecimento não significa delegar a avaliação ao aluno. Significa incorporar uma fonte de evidência sobre acessibilidade, esforço e estratégia. Em estudantes que se comunicam por meios não convencionais, essa participação requer tempo, observação e recursos adequados; a ausência de resposta imediata não pode ser tomada como ausência de opinião.

Famílias também oferecem informação valiosa quando seus relatos são tratados como evidência contextual e não como substituição da observação escolar. Elas podem descrever habilidades demonstradas em casa, interesses intensos, estratégias de autorregulação, formas de comunicação e mudanças recentes que ajudam a interpretar o comportamento na escola. Ao mesmo tempo, a instituição precisa preservar a especificidade de sua pergunta: um desempenho observado em contexto familiar não prova automaticamente domínio curricular, assim como uma dificuldade observada na escola não invalida competências percebidas em outros ambientes. A divergência entre contextos deve ser investigada porque pode revelar diferenças de demanda, apoio, motivação ou previsibilidade.

Triangular evidências não significa acumular indefinidamente fontes até alcançar certeza absoluta. Significa procurar convergências e divergências suficientes para uma decisão proporcional ao risco de erro. Uma intervenção pedagógica de baixo risco pode ser testada a partir de evidências preliminares e revisada rapidamente. Uma decisão que reduz acesso curricular, modifica de maneira relevante a trajetória escolar

ou estabelece apoio intensivo requer fundamentação mais ampla. A qualidade da avaliação está ligada, portanto, à proporcionalidade entre incerteza, consequência e possibilidade de revisão.

A linguagem dos registros também é parte da ética. Descrições observáveis são mais úteis do que adjetivos totalizantes. Escrever que o estudante 'é desatento' produz menos informação do que registrar que, em tarefas expositivas de vinte minutos sem apoio visual, deixa de responder às solicitações após determinado período, enquanto em atividades divididas em etapas menores mantém participação com menor necessidade de redirecionamento. A segunda formulação é mais longa, mas identifica condições e abre hipóteses de intervenção. O mesmo vale para termos como 'agressivo', 'dependente', 'sem interesse' ou 'não verbal', que podem encobrir funções, contextos e formas de comunicação que precisam ser descritas com maior precisão.

Esse princípio protege também a dignidade do estudante. Relatórios educacionais frequentemente circulam entre profissionais e podem ser lidos por famílias e pelo próprio estudante ao longo da trajetória. Não há ganho científico em utilizar linguagem humilhante, determinista ou centrada em fracassos. Precisão não exige frieza. É possível registrar riscos, limitações e comportamentos que demandam intervenção sem reduzir a pessoa a eles. A escrita deve distinguir o estudante de seu desempenho em uma situação e evitar conclusões permanentes quando a evidência é circunstancial.

A proteção das informações faz parte do mesmo compromisso. Avaliações podem conter dados sobre deficiência, saúde, comportamento, comunicação, história familiar e desempenho acadêmico. Nem todo profissional precisa ter acesso a todo dado para realizar seu trabalho. O princípio pedagógico é compartilhar informação suficiente para garantir continuidade e segurança, preservando o que não é necessário para aquela finalidade. Em reuniões e documentos, a curiosidade institucional não é justificativa para exposição. O estudante não perde o direito à privacidade porque necessita de apoio.

Vieses do avaliador também precisam ser considerados como parte da qualidade do processo. Expectativas relacionadas a deficiência, linguagem, origem social, raça, gênero, comportamento ou histórico escolar podem afetar a quantidade de ajuda oferecida, o tempo esperado por uma resposta e a interpretação de um erro. Nenhum profissional elimina completamente seus vieses apenas por conhecê-los. Procedimentos que explicitam critérios, utilizam mais de um observador quando

necessário, registram exemplos concretos e comparam hipóteses alternativas ajudam a reduzir o peso de impressões automáticas. A avaliação inclusiva precisa examinar não apenas o estudante, mas também as lentes por meio das quais a instituição o observa.

A European Agency for Development in Special Needs Education (2007) propôs que a avaliação inclusiva tenha como finalidade apoiar a aprendizagem e a participação de todos os estudantes vulneráveis à exclusão. A relevância dessa formulação permanece atual porque impede que inclusão seja tratada como concessão posterior a um sistema avaliativo desenhado para um aluno ideal. Se determinados procedimentos excluem sistematicamente estudantes da possibilidade de mostrar o que sabem, o problema não é apenas de adaptação individual; é um problema de qualidade da própria avaliação. Melhorias feitas para quem encontra barreiras podem, inclusive, tornar critérios, feedbacks e objetivos mais claros para o conjunto da turma.

Ao mesmo tempo, tornar a avaliação inclusiva não significa eliminar padrões ou produzir resultados sempre positivos. Há situações em que a evidência mostrará que objetivos não foram alcançados, que determinado apoio não produziu efeito ou que o estudante necessita de intervenção mais intensiva. O compromisso ético não consiste em suavizar conclusões, mas em garantir que elas sejam sustentadas por evidência válida, apresentadas com respeito e ligadas a uma resposta educacional. Reconhecer que uma intervenção falhou é mais responsável do que proteger o plano de questionamento atribuindo todo insucesso ao estudante.

Feedback ocupa um lugar estratégico porque transforma a avaliação em experiência que também ensina. Para ser útil, precisa indicar algo sobre a tarefa, a estratégia ou o próximo passo, e não apenas emitir julgamento sobre a pessoa. Comentários como 'você precisa se esforçar mais' podem parecer motivacionais, mas não explicam o que deve mudar. Informações específicas sobre o que já foi alcançado, onde ocorreu o erro e que estratégia pode ser tentada tornam a avaliação mais acionável. Esse princípio vale igualmente quando o estudante utiliza meios alternativos de comunicação: feedback precisa ser acessível, compreensível e suficientemente próximo da tarefa para que possa orientar uma nova tentativa.

A utilidade pedagógica pode ser testada por uma pergunta simples: se esta informação for verdadeira, o que faremos de diferente? Quando nenhuma decisão razoável muda, talvez o dado não precise ser coletado ou precise ser formulado de outra maneira. Essa pergunta reduz burocracia e obriga a escola a vincular documentação à ação. Também explicita situações em que a informação é

insuficiente: em vez de concluir apressadamente, a equipe identifica qual nova evidência é necessária e em que contexto deve ser obtida.

Essa lógica preserva a abertura da avaliação. Conclusões pedagógicas devem ser fortes o suficiente para orientar uma decisão e provisórias o suficiente para serem revistas quando a resposta ao ensino contradiz a hipótese inicial. A avaliação não encerra a investigação; ela estabelece o próximo teste pedagógico. Se uma estratégia produz avanço, a hipótese ganha apoio. Se não produz, é necessário examinar implementação, intensidade, objetivo, barreiras e adequação da própria interpretação inicial. A resposta do estudante à intervenção torna-se, assim, nova evidência sobre a qualidade da avaliação.

O resultado mais importante desse movimento é deslocar a pergunta de 'o que este estudante tem?' para um conjunto mais exigente de questões: o que ele já sabe e consegue fazer; o que ainda não realiza; em quais condições seu desempenho melhora ou piora; quais barreiras interferem; quais apoios ampliam autonomia; que objetivo educacional é prioritário; e qual evidência mostrará que houve progresso. O diagnóstico pode aparecer em parte dessas respostas, mas deixa de funcionar como atalho explicativo. A avaliação pedagógica recupera sua finalidade própria: produzir conhecimento suficientemente preciso para ensinar melhor.

Essa finalidade prepara o passo seguinte da obra. Depois de definir os limites e compromissos da avaliação, torna-se necessário construir um perfil de aprendizagem que não seja simples transcrição de laudos nem inventário de déficits. O desafio do próximo capítulo será mostrar como reunir potencialidades, desempenhos, barreiras, estratégias e demandas de apoio em uma descrição capaz de orientar decisões concretas, preservando a complexidade do estudante sem torná-la desculpa para a imprecisão pedagógica.

CAPÍTULO 2 — Do laudo ao perfil de aprendizagem: potencialidades, barreiras e necessidades de apoio

Depois de estabelecer que a avaliação pedagógica precisa produzir evidências capazes de orientar decisões, surge uma tarefa mais delicada: transformar informações dispersas em uma compreensão suficientemente organizada do estudante para que o ensino possa ser planejado. Escolas acumulam dados em diferentes formatos — laudos, relatórios, provas, registros do AEE, atividades de sala, observações de comportamento, conversas com familiares, produções escolares, avaliações externas e percepções construídas pelos profissionais ao longo do cotidiano. A quantidade de informação, entretanto, não garante qualidade de compreensão. Um arquivo pode ser extenso e ainda responder pouco sobre o que o estudante já sabe, quais estratégias utiliza, em que condições demonstra melhor desempenho, quais barreiras interferem na participação e que apoios modificam concretamente sua relação com o currículo.

O problema se torna mais visível quando o diagnóstico passa a organizar toda a descrição. A categoria clínica pode ser relevante para compreender determinadas características, antecipar cuidados e articular a escola com outros serviços, mas não contém um currículo oculto sobre a pessoa. Saber que um estudante tem paralisia cerebral não informa, por si só, como compreende textos, quais conceitos matemáticos domina, como comunica dúvidas, quanto tempo necessita para responder, que recursos permitem registrar suas ideias ou em quais atividades participa com maior autonomia. Da mesma forma, conhecer um diagnóstico de transtorno do espectro autista, deficiência intelectual, baixa visão ou deficiência auditiva não autoriza inferir automaticamente interesses, estratégias de aprendizagem, nível acadêmico ou intensidade de apoio. A passagem do laudo ao perfil pedagógico exige abandonar a expectativa de que uma categoria explique aquilo que precisa ser observado no contexto escolar.

Essa passagem não implica negar impedimentos nem substituir informação clínica por uma linguagem excessivamente positiva. Um perfil de aprendizagem útil precisa ser simultaneamente realista e aberto à mudança. Deve registrar dificuldades quando elas produzem consequências pedagógicas, reconhecer potencialidades sem transformá-las em elogios genéricos, identificar barreiras sem atribuir ao ambiente toda e qualquer dificuldade e descrever apoios sem convertê-los em dependência permanente. Seu valor não está em produzir uma narrativa agradável sobre o

estudante, mas em organizar hipóteses que possam ser verificadas e utilizadas para ampliar acesso, participação e aprendizagem.

A política brasileira vigente oferece uma orientação coerente com essa lógica. O art. 11 do Decreto nº 12.686/2025 estrutura o estudo de caso a partir da identificação das demandas individuais e barreiras, da análise do contexto escolar, da identificação das potencialidades e demandas de apoio e da definição de estratégias e recursos de acessibilidade. Com a alteração promovida pelo Decreto nº 12.773/2025, o resultado desse processo fundamenta tanto o PAEE quanto o PEI (BRASIL, 2025a, 2025b). As orientações do Inep atualizadas em 2026 reforçam que se trata de uma avaliação pedagógica e colaborativa, não diagnóstica, voltada a documentar impedimentos funcionais no contexto educacional, potencialidades, demandas de apoio, barreiras e estratégias para sua eliminação (INEP, 2026). A mudança de linguagem é importante porque altera o objeto da investigação: em vez de perguntar apenas qual condição o estudante possui, a escola precisa compreender como ele funciona, aprende e participa nas situações que efetivamente compõem sua escolarização.

Um perfil pedagógico pode ser entendido, portanto, como uma representação provisória e funcional da relação entre o estudante e as demandas escolares. Provisória, porque aprendizagem, desenvolvimento, saúde, experiências, recursos e ambientes mudam. Funcional, porque a descrição precisa orientar ações. Relacional, porque o desempenho não é produzido apenas por características individuais: ele emerge do encontro entre conhecimentos prévios, habilidades, impedimentos, estratégias, expectativas, tarefa, linguagem, recursos, tempo, ambiente, relações e apoios. Essa concepção impede que o perfil seja confundido com inventário estático de características pessoais e prepara uma pergunta mais produtiva: quais combinações de condições permitem que este estudante demonstre, amplie e use aquilo que sabe?

Perfil de aprendizagem não é rótulo: descrever desempenho, estratégias e condições

A expressão perfil de aprendizagem pode sugerir, à primeira vista, a ideia de classificar estudantes segundo tipos relativamente estáveis. Essa associação precisa ser evitada. A literatura sobre os chamados estilos de aprendizagem oferece um alerta importante: não há base empírica robusta para a prática de diagnosticar estudantes como “visuais”, “auditivos” ou “cinestésicos” e então presumir que aprenderão melhor quando o ensino for combinado ao estilo atribuído. A revisão de Pashler, McDaniel, Rohrer e Bjork (2008) mostrou que a hipótese de correspondência entre

estilo identificado e modalidade de ensino não possuía o suporte experimental necessário para justificar sua aplicação escolar. Preferências existem e podem ser pedagogicamente relevantes, mas não devem ser convertidas em identidades cognitivas rígidas nem em limites sobre como alguém pode aprender.

Um perfil pedagógico cumpre função diferente. Ele descreve padrões de desempenho observados e condições associadas a esses padrões. Em leitura, por exemplo, não basta registrar que o estudante "tem dificuldade". É mais informativo distinguir reconhecimento de palavras, fluência, compreensão literal, produção de inferências, vocabulário, acompanhamento de ideias ao longo do texto, acesso ao material e possibilidade de responder ao que compreendeu. Um estudante pode compreender bem um texto ouvido e ter dificuldade para decodificá-lo; outro pode ler com precisão e não estabelecer relações entre informações; outro pode compreender o conteúdo, mas não conseguir demonstrá-lo em uma resposta escrita convencional. Essas diferenças conduzem a decisões pedagógicas distintas e mostram por que categorias amplas têm utilidade limitada quando não são decompostas em tarefas observáveis.

O mesmo raciocínio vale para matemática, escrita, comunicação, organização, mobilidade ou participação social. Dizer que alguém "não sabe matemática" oculta diferenças entre compreensão de quantidade, fatos aritméticos, cálculo, linguagem matemática, resolução de problemas, planejamento de estratégias e registro da resposta. Dizer que "não escreve" pode misturar domínio da linguagem escrita com velocidade grafomotora, coordenação motora fina, ortografia, planejamento textual ou acesso a um sistema de escrita. A qualidade do perfil depende da capacidade de separar componentes que exigem respostas diferentes sem fragmentar o estudante em uma soma interminável de déficits.

Nesse ponto, a distinção entre capacidade e desempenho presente na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde oferece uma contribuição conceitual útil. A CIF compreende funcionamento e deficiência como resultados de uma interação dinâmica entre condições individuais e fatores contextuais e diferencia aquilo que uma pessoa é capaz de fazer de seu desempenho no ambiente real. Fatores ambientais podem funcionar como barreiras ou facilitadores e modificar significativamente o que é observado (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2001). Embora a escola não deva transformar a CIF em instrumento clínico de classificação pedagógica, essa distinção ajuda a formular uma

pergunta decisiva: o baixo desempenho observado expressa uma habilidade ainda não desenvolvida, uma barreira do contexto ou a combinação das duas coisas?

Essa pergunta é particularmente importante quando apoios alteram radicalmente a resposta. Se um estudante resolve problemas matemáticos quando pode ditar o raciocínio, mas apresenta baixo desempenho quando precisa copiar longos enunciados e registrar tudo manualmente, o perfil não deve concluir simplesmente que ele "só consegue com ajuda". É preciso discriminar o que o apoio está modificando. Se a tecnologia, o escriba, o tempo adicional ou a resposta oral removem uma barreira motora sem ensinar o conceito matemático, o desempenho obtido com apoio continua sendo evidência válida de conhecimento. Confundir independência física com competência acadêmica é uma das formas mais persistentes de subestimar estudantes na educação especial.

O inverso também precisa ser considerado. Um recurso pode facilitar a execução da tarefa sem resolver a dificuldade de aprendizagem que motivou a intervenção. Leitor de tela oferece acesso ao texto a um estudante cego, mas não ensina compreensão leitora. Comunicação aumentativa e alternativa pode permitir que um estudante expresse uma resposta, mas não garante que o conceito curricular tenha sido compreendido. Calculadora pode reduzir a carga de cálculo em uma atividade cujo objetivo é raciocínio algébrico, mas será inadequada quando o objetivo avaliativo for justamente verificar determinado procedimento de cálculo. O perfil precisa distinguir apoio de acesso, estratégia de ensino e competência curricular para evitar interpretações equivocadas sobre o que a resposta significa.

Também é necessário observar como o desempenho varia dentro do próprio estudante. Horário, fadiga, dor, sobrecarga sensorial, familiaridade com a atividade, previsibilidade da rotina, tamanho do grupo, complexidade linguística, quantidade de etapas, tempo disponível e relação com os interlocutores podem produzir diferenças marcantes. Variabilidade não significa necessariamente inconsistência ou falta de esforço. Ela pode indicar que a tarefa exige recursos que ainda não estão automatizados ou que determinadas condições ambientais consomem parte relevante dos recursos necessários para aprender. Um perfil que registra apenas o melhor ou apenas o pior desempenho perde exatamente a informação que poderia ajudar a compreender essa variação.

Por isso, expressões como "faz quando quer" ou "às vezes consegue" são pouco informativas se não forem seguidas da investigação das condições. Quando consegue?

Com qual tipo de instrução? Depois de quantos exemplos? Em atividade individual ou coletiva? Com apoio visual, demonstração, leitura compartilhada, material concreto ou tempo de espera? O que muda quando não consegue? A passagem de julgamento para descrição transforma comentários cotidianos em hipóteses pedagógicas. Em vez de atribuir o resultado a uma disposição interna invisível, a equipe começa a identificar variáveis que podem ser modificadas e testadas.

A comunicação precisa ocupar lugar central nesse mapeamento. Um estudante pode compreender instruções mais complexas do que sua fala sugere; pode utilizar Libras como língua principal; pode combinar fala, gestos, símbolos, escrita e dispositivo de CAA; pode necessitar de tempo prolongado para formular respostas; pode compreender linguagem literal e encontrar dificuldade em inferências pragmáticas; ou pode responder adequadamente em contextos conhecidos e ter menor desempenho diante de interlocutores pouco familiares. O perfil deve registrar não apenas "como o estudante se comunica", mas como recebe informação, como expressa diferentes funções comunicativas, como pede ajuda, recusa, pergunta, comenta, argumenta e participa de interações acadêmicas.

Interesses também podem ser relevantes, mas precisam ser utilizados com critério. Eles podem aumentar engajamento, criar pontos de entrada para conceitos e favorecer relações com pares, sem que todo o currículo seja reduzido ao tema preferido do estudante. A revisão de White et al. (2023), voltada a abordagens baseadas em forças com estudantes autistas, encontrou que interesses e potencialidades pessoais produzem melhores condições quando articulados a elementos do ambiente escolar, como integração curricular, diferenciação, experiências significativas, colaboração entre profissionais e participação de adultos e colegas. O achado reforça que uma potencialidade não funciona isoladamente: seu valor pedagógico depende das oportunidades criadas para que seja mobilizada.

A voz do estudante é outra fonte indispensável. Perguntas simples podem produzir informação que não aparece em provas: o que torna determinada tarefa difícil, que apoio ajuda, o que gera confusão, quais atividades fazem sentido, como prefere pedir ajuda, quando sente que está participando de verdade, o que gostaria de conseguir fazer com mais autonomia. Nem todo estudante responderá verbalmente a essas perguntas, mas participação não se limita a entrevista formal. Escolhas, aproximações, recusas, uso de recursos, padrões de iniciativa e outras formas de expressão também podem oferecer pistas, desde que interpretadas com cautela e sem substituir comunicação possível por suposições adultas.

O perfil se torna mais confiável quando diferentes fontes são colocadas em relação. Produções escolares mostram o que foi realizado; observação revela como; conversa com o estudante acrescenta experiência subjetiva; familiares podem informar estratégias já utilizadas e comportamentos em outros contextos; profissionais do AEE conhecem recursos e barreiras específicas; o professor da classe comum observa o desempenho diante do currículo e dos pares; avaliações formais oferecem recortes adicionais. Nenhuma dessas fontes, isoladamente, possui autoridade absoluta. Divergências são esperadas e podem ser produtivas: se o estudante realiza uma tarefa em um contexto e não em outro, a discrepância não precisa ser "resolvida" escolhendo qual observador está certo; ela pode revelar que os ambientes estão exigindo coisas diferentes.

Esse cuidado impede que o perfil se transforme em novo tipo de rótulo. Uma descrição útil não afirma que o estudante "é visual", "é concreto", "é dependente", "é desorganizado" ou "não generaliza". Ela registra padrões situados e passíveis de revisão: compreende instruções com duas etapas quando acompanhadas de demonstração; localiza informações explícitas em textos curtos e necessita de mediação para justificar inferências; inicia atividades conhecidas de forma independente e requer antecipação para tarefas novas; comunica escolhas espontaneamente por CAA, mas ainda precisa de oportunidades planejadas para formular perguntas. A diferença parece pequena, mas altera profundamente o que a equipe pode fazer com a informação.

Por fim, um perfil não precisa descrever tudo. O excesso de dados pode produzir a ilusão de precisão enquanto esconde prioridades. Informações são relevantes quando ajudam a compreender acesso ao currículo, participação, aprendizagem, autonomia ou necessidade de apoio. Preferências pessoais podem humanizar o registro, mas não devem ocupar mais espaço que competências acadêmicas e condições de ensino. Da mesma forma, uma longa lista de comportamentos sem relação com decisões pedagógicas pode desviar atenção do problema central. A pergunta de controle continua sendo a mesma: de que maneira esta informação modifica o planejamento?

Potencialidades e barreiras: interpretar a variabilidade sem apagar necessidades

A inclusão de potencialidades nos processos avaliativos representa um avanço importante diante de tradições que registraram estudantes da educação especial predominantemente pelo que não faziam. Ainda assim, uma abordagem baseada em

potencialidades pode ser esvaziada quando se limita a adjetivos como “carinhoso”, “esforçado”, “inteligente” ou “interessado”. Esses termos podem expressar percepções legítimas, mas raramente ajudam a decidir o que ensinar ou como organizar uma tarefa. Potencialidade, em um perfil pedagógico, precisa ser traduzida em competência, estratégia, interesse ou condição que possa ser mobilizada no processo de aprendizagem.

Isso pode significar reconhecer que o estudante possui vocabulário oral mais desenvolvido do que sua escrita indica; aprende rapidamente quando identifica regularidades; memoriza sequências com facilidade; sustenta atenção por longos períodos em tarefas de investigação; utiliza representação espacial para resolver problemas; demonstra habilidade de argumentação em discussões; lê palavras com precisão; cria soluções originais; persiste diante de tarefas de construção; faz perguntas sofisticadas; observa detalhes relevantes; utiliza tecnologias com autonomia; ou estabelece relações consistentes entre conteúdos e experiências. A descrição ganha valor quando a equipe consegue imaginar como essa competência pode servir de ponto de partida para novas aprendizagens.

Uma perspectiva de potencialidades, entretanto, não exige negar impedimentos ou dificuldades. Esse risco merece atenção porque a linguagem da inclusão pode ser mal utilizada para evitar conversas necessárias sobre apoio. Um estudante pode possuir alta capacidade de raciocínio e, ao mesmo tempo, precisar de apoio intenso para comunicação; pode apresentar excelente memória e grande dificuldade em compreender a intenção de determinadas tarefas; pode ler muito acima da média e necessitar de ajuda para organizar a produção escrita; pode demonstrar talento específico e ainda enfrentar barreiras significativas de autorregulação, mobilidade ou acesso sensorial. O perfil precisa sustentar essas informações simultaneamente, sem exigir que uma anule a outra.

A noção de barreira ajuda a organizar essa complexidade porque desloca parte da investigação para as condições em que o desempenho ocorre. O modelo da CIF destaca que ambientes podem restringir ou ampliar o funcionamento da mesma pessoa e reconhece fatores físicos, sociais e atitudinais como componentes da interação (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2001). Na educação, isso significa observar materiais, linguagem, ritmos, regras, tecnologias, disposição do espaço, formas de participação, modos de avaliação, expectativas e relações. A barreira não é apenas aquilo que impede entrada física na escola; pode ser qualquer

característica evitável do contexto que torne o acesso ao currículo desnecessariamente difícil.

Esse deslocamento precisa ser feito sem produzir um novo automatismo. Nem toda dificuldade desaparece quando uma barreira externa é removida. Um estudante com deficiência intelectual pode necessitar de ensino explícito, prática distribuída, exemplos graduados e retomadas sistemáticas mesmo em ambiente acessível. Um estudante com dislexia pode continuar precisando de intervenção específica em leitura ainda que receba textos digitalmente acessíveis. Reconhecer a interação pessoa-ambiente não significa afirmar que todas as diferenças de desempenho são criadas pela escola; significa impedir que a escola trate como imutável aquilo que pode ser modificado e, ao mesmo tempo, identificar onde ensino especializado é necessário.

A análise mais produtiva procura localizar o ponto de encontro. Se um estudante tem dificuldade para acompanhar explicações orais longas, pode haver uma necessidade individual de apoio à memória de trabalho e, simultaneamente, uma prática pedagógica pouco eficiente quando informações essenciais não possuem organização visual ou oportunidades de retomada. Se a escrita manual é lenta, pode existir um impedimento motor e também uma atividade que exige copiar extensos trechos sem relação com o objetivo de aprendizagem. Se o estudante evita determinados ambientes, pode haver hipersensibilidade sensorial, mas ruído excessivo, iluminação inadequada e imprevisibilidade também são características concretas do contexto. A intervenção se torna mais precisa quando essas dimensões deixam de competir por uma explicação única.

Essa leitura também protege contra expectativas excessivamente baixas. Quando profissionais conhecem primeiro o diagnóstico e apenas depois observam o estudante, há risco de interpretar todo desempenho a partir de expectativas previamente estabelecidas. Tarefas podem ser simplificadas antes que a necessidade seja demonstrada; oportunidades de leitura, escrita, resolução de problemas, trabalho em grupo ou liderança podem ser oferecidas com menor frequência; respostas incompletas podem ser tomadas como limite definitivo. A consequência é circular: expectativas baixas produzem oportunidades reduzidas, oportunidades reduzidas produzem menos evidência de competência e essa ausência de evidência parece confirmar a expectativa inicial.

O problema inverso também existe: potencialidades podem ser romantizadas. Atribuir “talentos especiais” a estudantes simplesmente por pertencerem a

determinada categoria diagnóstica substitui um estereótipo negativo por outro aparentemente positivo. Nem toda pessoa autista possui habilidades excepcionais de memória ou cálculo; nem toda pessoa cega possui audição extraordinária; nem todo estudante com altas habilidades apresenta desempenho elevado em todas as áreas. Um perfil de aprendizagem precisa resistir a essas narrativas e registrar aquilo que foi observado, em vez de preencher lacunas com expectativas culturais sobre a deficiência.

No caso de altas habilidades ou superdotação, essa cautela possui outra consequência. Desempenhos elevados podem coexistir com necessidades de apoio, dificuldades específicas, deficiência ou grande assimetria entre áreas. Um estudante pode resolver problemas complexos e apresentar escrita abaixo do esperado; dominar conteúdos muito avançados em uma área e precisar de apoio intenso em outra; demonstrar criatividade elevada e desempenho escolar irregular. O perfil não deve buscar uma média que apague essas diferenças. Ao contrário, precisa permitir que suplementação, desafio curricular e apoios específicos sejam planejados a partir de um padrão desigual quando esse padrão estiver presente.

O comportamento merece interpretação semelhante, embora sua análise funcional seja aprofundada mais adiante nesta obra. Registros como "não participa", "recusa atividades" ou "é resistente" descrevem muito pouco. A recusa pode estar associada a dificuldade de compreensão, tarefa excessivamente fácil ou difícil, história de fracasso, falta de comunicação para pedir pausa, sobrecarga, ausência de previsibilidade, busca de autonomia ou contingências sociais específicas. Isso não significa que todo comportamento tenha origem exclusivamente pedagógica, mas mostra por que tratá-lo como traço pessoal fecha a investigação cedo demais.

A participação de familiares e do próprio estudante ajuda a ampliar essa leitura, sobretudo quando a escola encontra competências que aparecem em outros ambientes. Há estudantes que realizam tarefas domésticas complexas, utilizam aplicativos, planejam trajetos, pesquisam temas de interesse, cuidam de objetos, produzem conteúdo digital, negociam regras em jogos ou se comunicam de maneiras que não aparecem na sala de aula. Esses desempenhos não devem ser transferidos automaticamente para o currículo, mas oferecem pistas sobre memória, planejamento, linguagem, resolução de problemas, persistência, autonomia e recursos que o contexto escolar ainda não está conseguindo mobilizar.

Da mesma forma, relatos familiares precisam ser interpretados dentro das diferenças de contexto. O fato de um comportamento não ocorrer em casa não prova

que a escola esteja descrevendo incorretamente; o fato de ocorrer apenas em casa não significa que seja irrelevante para a escola. Demandas, interlocutores, rotinas e consequências são diferentes. A comparação é valiosa quando produz perguntas: o que existe em um ambiente e falta no outro? Que apoio está sendo usado sem receber esse nome? Que grau de familiaridade, previsibilidade ou autonomia muda a resposta? A divergência se torna informação quando não é tratada como disputa de versões.

Potencialidade também precisa ser compreendida como algo que pode emergir depois da remoção de barreiras. Uma competência não demonstrada anteriormente pode aparecer quando o estudante recebe meio de comunicação adequado, material acessível, ensino explícito, tempo suficiente ou oportunidade de escolha. Por isso, ausência de desempenho não deve ser confundida imediatamente com ausência de capacidade. A escola não precisa esperar indefinidamente por uma habilidade hipotética, mas deve testar condições razoáveis antes de concluir que determinada demanda está além das possibilidades atuais do estudante.

Esse princípio se aproxima da orientação mais ampla da educação inclusiva de transformar sistemas para que diferentes necessidades sejam consideradas e todos os estudantes possam participar e aprender juntos (UNESCO, 2020). A consequência prática é que o perfil de aprendizagem não pertence apenas ao estudante. Parte dele descreve a escola: quais recursos estão disponíveis, quais barreiras permanecem, como os adultos respondem, que oportunidades são oferecidas, quais estratégias já foram tentadas e com que resultado. Quando o perfil contém somente características individuais, a instituição se torna invisível exatamente no documento que deveria orientar sua ação.

Uma formulação equilibrada, portanto, combina três movimentos: reconhecer aquilo que o estudante já realiza e pode mobilizar; identificar dificuldades e impedimentos que exigem ensino ou apoio; e analisar barreiras ou facilitadores que modificam a expressão dessas competências. A força do perfil está menos na quantidade de características listadas e mais na qualidade das relações estabelecidas entre elas. É dessa articulação que começam a emergir necessidades de apoio que podem ser efetivamente planejadas.

Necessidades de apoio como hipótese operacional: prioridade, contexto e revisão

A expressão necessidade de apoio pode parecer autoexplicativa, mas frequentemente é registrada de maneira vaga. “Necessita de apoio constante”, “precisa

de mediação", "requer acompanhamento individual" ou "necessita de adaptações" indicam que algo deve ser feito, porém não esclarecem o quê, quando, para qual tarefa nem com qual objetivo. Quando o apoio não é operacionalizado, torna-se difícil avaliar se está adequado, insuficiente, excessivo ou simplesmente mal direcionado.

Uma necessidade de apoio pedagogicamente útil precisa ligar situação, barreira, recurso e resultado esperado. Em vez de registrar que o estudante "precisa de ajuda para ler", pode-se identificar que necessita de ensino explícito de correspondências grafema-fonema para ampliar precisão na leitura de palavras, ao mesmo tempo em que utiliza leitura em voz alta ou recurso de áudio para acessar conteúdos curriculares que não podem esperar o desenvolvimento completo da decodificação. Em vez de afirmar que "precisa de acompanhante para tudo", pode-se especificar em quais situações há necessidade de apoio físico, comunicação, organização, segurança ou início de tarefa e em quais já existe independência. Quanto mais precisa a descrição, maior a possibilidade de o apoio promover aprendizagem em vez de apenas manter a rotina.

Também é necessário distinguir apoio de acesso e intervenção instrucional. Alguns apoios removem uma barreira sem ensinar a habilidade que está sendo avaliada: material em Braille, intérprete de Libras, comunicação alternativa, teclado adaptado, tempo adicional, mobiliário adequado ou texto digital acessível. Outros constituem ensino deliberado: modelagem, prática guiada, instrução explícita, feedback, ensino de estratégias, sequenciamento de passos. Há ainda apoios organizacionais, como antecipação de mudanças, divisão de tarefas longas, agenda visual e preparação de transições. Misturar essas funções pode levar à retirada de um recurso de acesso em nome de "estimular independência" ou, no sentido oposto, manter ajuda adulta onde seria necessária uma intervenção para desenvolver a habilidade.

A intensidade do apoio também precisa ser analisada no contexto. Alguns recursos são permanentes porque correspondem a condições duradouras de acesso. Não faz sentido planejar a retirada de Braille, Libras, cadeira de rodas ou CAA como se autonomia significasse funcionar sem os meios que tornam a participação possível. Em outros casos, a meta pode ser reduzir gradualmente pistas ou ajuda direta à medida que a habilidade se consolida. A decisão não deve obedecer a uma regra geral de "dar menos apoio", mas ao efeito sobre participação, aprendizagem, segurança e autodeterminação.

Esse ponto é particularmente importante quando há apoio individual de adulto. A presença de um profissional pode ser essencial em determinadas situações, mas também pode criar efeitos não intencionais quando se transforma em proximidade contínua e indiscriminada. O estudante pode passar a receber instruções filtradas pelo adulto, interagir menos diretamente com o professor e os colegas, esperar ajuda antes de tentar ou ter menos oportunidades de tomar decisões. O perfil precisa, portanto, identificar quais funções o apoio humano realmente cumpre e quais poderiam ser reorganizadas por meio de ambiente, rotina, tecnologia, ensino de estratégias ou participação dos demais profissionais da turma.

Necessidades de apoio também devem ser priorizadas. Um estudante pode apresentar dezenas de pontos que poderiam ser trabalhados, mas um plano educacional não consegue tratar todos simultaneamente com a mesma intensidade. Prioridade não significa considerar algumas necessidades irrelevantes; significa escolher aquelas cuja mudança terá maior impacto sobre acesso ao currículo, participação, comunicação, segurança, autonomia ou aprendizagem. Às vezes, desenvolver um meio funcional de comunicação altera várias áreas de uma vez. Em outras situações, ampliar fluência leitora, ensinar a pedir ajuda, garantir mobilidade no espaço escolar ou criar uma forma independente de registrar respostas destrava oportunidades que estavam bloqueadas.

A prioridade também deve considerar o currículo e a etapa de escolarização. Uma habilidade pode ser importante em termos gerais e ainda não ser a decisão mais urgente naquele momento. O risco da educação especial é construir programas paralelos compostos apenas por habilidades consideradas pré-requisitos, mantendo o estudante indefinidamente afastado de conteúdos que seus colegas estão estudando. Apoios e intervenções precisam desenvolver competências específicas sem interromper desnecessariamente o acesso ao currículo comum. Isso exige trabalhar em duas frentes quando necessário: ensinar aquilo que precisa ser aprendido e oferecer formas de acesso ao que não pode esperar.

As necessidades não são determinadas mecanicamente pelo diagnóstico. Dois estudantes com a mesma condição podem demandar apoios diferentes; o mesmo estudante pode precisar de apoio intenso em uma atividade e pouco ou nenhum em outra. Essa variabilidade explica por que listas padronizadas de adaptações por deficiência são insuficientes. Elas podem funcionar como repertório inicial, mas a seleção precisa ser orientada por barreiras e efeitos observados. O Decreto nº 12.686/2025 expressa essa lógica ao vincular o estudo de caso às demandas

individuais, ao contexto, às potencialidades e às estratégias e recursos de acessibilidade, e não a um pacote automático definido pela categoria diagnóstica (BRASIL, 2025a, 2025b).

Uma boa hipótese de apoio é testável. Se a equipe supõe que o estudante participa pouco de discussões porque o ritmo de perguntas não oferece tempo para formular respostas em CAA, pode-se ampliar tempo de espera, antecipar questões ou organizar turnos de fala e observar se a participação muda. Se a hipótese é que longas instruções verbais dificultam a execução, pode-se oferecer instrução segmentada e representação visual e comparar o nível de independência. Se o problema parece ser complexidade conceitual, apoios de acesso provavelmente não serão suficientes e será necessário alterar a instrução. O apoio deixa de ser favor e passa a funcionar como intervenção deliberada cuja efetividade pode ser examinada.

Registrar a resposta ao apoio também impede que soluções se cristalizem por hábito. Recursos que funcionavam em uma etapa podem se tornar inadequados em outra; estratégias podem perder efeito; habilidades podem se desenvolver; novas demandas curriculares podem exigir outras soluções. Um estudante que necessitava de organização visual muito detalhada pode passar a usar uma agenda mais autônoma; um sistema de CAA pode precisar de vocabulário e acesso mais complexos; um apoio de leitura pode mudar quando os textos passam a exigir maior volume e vocabulário disciplinar. A revisão não deve ser interpretada como instabilidade do plano, mas como sinal de que ele acompanha a aprendizagem.

Da mesma forma, o fato de uma estratégia não funcionar não prova que o estudante "não responde". É necessário perguntar se a estratégia foi implementada como planejado, em quantidade suficiente, por tempo adequado e nas condições previstas. Se cada professor aplica uma orientação de maneira diferente ou se o recurso fica disponível apenas em alguns dias, o resultado informa pouco sobre a adequação da intervenção. Essa preocupação antecipa um tema central dos capítulos seguintes: não é possível interpretar resposta ao ensino sem observar também a qualidade da implementação.

A documentação deve ser suficientemente clara para circular entre os profissionais sem perder significado. Em vez de recomendações genéricas, o registro pode indicar o apoio, sua finalidade, os contextos em que deve ocorrer, o grau de ajuda, sinais de que está funcionando e situações que exigem revisão. Essa clareza favorece continuidade quando há mudança de professor, turma, etapa ou escola e

reduz a dependência de conhecimentos mantidos apenas na memória de quem acompanha o estudante há mais tempo.

Ao mesmo tempo, a documentação não deve transformar o estudante em um manual de instruções fechado. Pessoas respondem a interlocutores e situações de maneiras diferentes, e a equipe precisa conservar espaço para julgamento profissional. Um perfil útil oferece referências sem produzir determinismo. O professor precisa saber que determinado apoio costuma favorecer participação, mas também precisa observar se naquela atividade específica ele é necessário e se outra estratégia pode produzir resultado melhor. Padronizar informação não significa congelar a resposta pedagógica.

A família e o estudante têm papel importante nessa revisão porque percebem efeitos que podem escapar aos indicadores acadêmicos. Um recurso pode aumentar acertos e, ainda assim, ser desconfortável, estigmatizante, lento ou incompatível com a rotina; uma forma de apoio pode produzir dependência ou exposição que o estudante considera indesejada; uma adaptação pode facilitar tarefas, mas reduzir oportunidades de escolha. Eficácia educacional inclui desempenho, mas também participação, dignidade e possibilidade de usar o apoio de maneira sustentável.

A pergunta sobre sustentabilidade aproxima o perfil de aprendizagem do planejamento institucional. Se um apoio depende exclusivamente de uma pessoa, de um equipamento sem manutenção, de material produzido artesanalmente toda semana ou de uma rotina impossível de sustentar em outras disciplinas, sua efetividade pode ser frágil. Isso não significa rejeitar soluções individualizadas porque demandam trabalho, mas considerar desde o início como serão incorporadas ao cotidiano. Um apoio que funciona apenas em condições excepcionais precisa ser descrito como tal para que a escola não confunda demonstração pontual de sucesso com acesso garantido.

Ao final, necessidades de apoio devem ser tratadas como hipóteses operacionais, não como características permanentes anexadas ao nome do estudante. Elas são formuladas a partir de evidências, transformadas em ações, observadas em uso e revistas conforme resultados e novas demandas. Essa dinâmica preserva dois compromissos que podem parecer tensionados: reconhecer necessidades reais sem reduzir a pessoa a elas e manter expectativas de desenvolvimento sem retirar apoios necessários em nome de uma independência abstrata.

Com esse perfil, a avaliação deixa de ser apenas uma coleção de informações e começa a adquirir estrutura para o planejamento. Ainda falta, porém, transformar descrições amplas em indicadores suficientemente observáveis para que mudanças possam ser acompanhadas. O próximo passo é construir o estudo de caso e uma linha de base que registrem onde a aprendizagem se encontra antes da intervenção, em quais condições o desempenho ocorre e quais medidas permitirão saber se o ensino está produzindo diferença. É essa passagem do perfil para dados pedagógicos utilizáveis que organiza o capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3 — Estudo de caso e linha de base: transformar observações em dados pedagógicos úteis

Estudo de caso como investigação pedagógica: da descrição à pergunta que orienta decisões

Quando a avaliação pedagógica produz um conjunto amplo de informações sobre o estudante, surge um problema menos visível, mas decisivo: como organizar essas informações de modo que elas ajudem a tomar decisões de ensino? Relatos familiares, registros da sala comum, observações do atendimento educacional especializado, produções escolares, avaliações curriculares, dados de frequência, respostas a apoios, informações clínicas subsidiárias e a própria voz do estudante podem ser relevantes, porém não se transformam automaticamente em conhecimento pedagógico apenas porque foram reunidos em um documento. Sem uma pergunta orientadora, o estudo de caso corre o risco de se tornar uma biografia escolar extensa, um inventário de dificuldades ou uma coleção de impressões que descreve muito e decide pouco. O desafio deste capítulo é justamente discutir como passar da informação dispersa para um conjunto de evidências suficientemente claras para sustentar planejamento, estabelecimento de prioridades e monitoramento posterior.

Na Política Nacional de Educação Especial Inclusiva vigente, o estudo de caso ocupa posição central porque deve documentar impedimentos funcionais observados no contexto educacional, potencialidades, demandas de apoio, barreiras presentes na escola e estratégias ou recursos de acessibilidade capazes de reduzir essas barreiras. As orientações atualizadas do Inep reforçam seu caráter pedagógico e colaborativo, distinguindo-o de uma avaliação diagnóstica e vinculando seus resultados à elaboração do PAEE e do PEI (BRASIL, 2025a; INEP, 2026). Essa definição produz uma consequência importante: o estudo de caso não existe para explicar quem o estudante "é" em termos gerais, mas para compreender como determinadas características, demandas e condições ambientais se relacionam com participação e aprendizagem em situações concretas de escolarização.

Uma investigação pedagógica útil começa, portanto, por perguntas que podem ser respondidas no contexto escolar. "Por que ele não aprende?", "qual é o nível de comprometimento?" ou "qual é o problema dessa aluna?" são formulações amplas demais e tendem a empurrar a resposta para categorias clínicas ou julgamentos globais. Perguntas mais produtivas delimitam uma relação observável: em quais tipos de tarefa

o estudante compreende instruções com autonomia e em quais depende de mediação adicional? Que características de um texto aumentam ou diminuem a compreensão? O que acontece com a participação quando a resposta pode ser oral, digitada ou apoiada por comunicação alternativa? Quais etapas de um problema matemático são realizadas de forma independente e em quais a estratégia se interrompe? Que apoios reduzem tempo, erro ou necessidade de ajuda? Quando a pergunta se torna específica, a observação deixa de procurar uma essência do estudante e passa a examinar uma interação entre pessoa, atividade, ambiente e suporte.

Essa mudança parece simples, mas altera profundamente o tipo de registro produzido. Uma anotação como "tem dificuldade de leitura" reúne sob a mesma expressão fenômenos muito distintos: reconhecimento de palavras, fluência, vocabulário, compreensão inferencial, atenção ao texto, acesso visual, decodificação, familiaridade temática, fadiga ou ainda inadequação do próprio material. Da mesma forma, "não participa" pode significar ausência de oportunidades de resposta, comunicação pouco acessível, demora maior para formular uma mensagem, receio de exposição, dificuldade em acompanhar o ritmo da conversa, baixa compreensão da tarefa ou experiências anteriores em que sua contribuição foi sistematicamente ignorada. O estudo de caso ganha valor quando decompõe afirmações genéricas em componentes que possam ser observados, comparados e relacionados às condições em que ocorrem.

Isso exige distinguir dado de interpretação. "Durante uma atividade de 20 minutos, iniciou duas das oito questões sem solicitação do adulto e completou cinco após instrução individual" é um registro diferente de "é dependente". A segunda frase é uma interpretação global; a primeira descreve um padrão que pode ser verificado, discutido e comparado depois. O mesmo cuidado vale para expressões como "desatento", "desmotivado", "agressivo", "não acompanha", "tem boa memória" ou "é muito inteligente". Tais palavras podem fazer parte da linguagem cotidiana da escola, mas, quando assumem função decisória, precisam ser traduzidas em evidências mais específicas. Não se trata de transformar todo professor em pesquisador experimental, e sim de reduzir a distância entre aquilo que se afirma e aquilo que efetivamente foi observado.

A observação, por sua vez, não é neutra. Quem observa seleciona eventos, atribui relevância, interpreta intenções e pode ser influenciado por expectativas anteriores. Quando uma equipe já espera baixo desempenho, tende a notar confirmações desse julgamento com maior facilidade; quando entende determinado comportamento

como “falta de interesse”, pode deixar de investigar se a tarefa é inacessível ou excessivamente complexa. A melhor proteção contra esse problema não é acreditar que seja possível eliminar toda subjetividade, mas construir procedimentos que a tornem discutível: registrar episódios específicos, comparar fontes, observar em mais de uma situação, ouvir diferentes profissionais, incluir o estudante e a família e, sempre que possível, produzir medidas que possam ser repetidas.

O caráter colaborativo do estudo de caso é especialmente relevante porque nenhum observador tem acesso completo ao funcionamento do estudante. O professor da classe comum conhece demandas curriculares, ritmo da turma e situações em que participação e desempenho se modificam. O professor do AEE pode observar recursos de acessibilidade, estratégias específicas e condições de apoio que não estão disponíveis em todas as aulas. A família identifica formas de comunicação, autonomia e resolução de problemas em outros ambientes. O próprio estudante pode explicar o que entende, o que considera difícil, que ajuda lhe é útil e que estratégias considera constrangedoras ou pouco funcionais. Informações de saúde e assistência social podem esclarecer condições que repercutem na escolarização, desde que sejam tratadas como subsídios e não como substitutas da análise pedagógica.

Colaboração, contudo, não significa simplesmente reunir muitas opiniões. Se cada participante acrescenta uma descrição sem que a equipe examine convergências, divergências e condições de ocorrência, o documento cresce sem aumentar sua precisão. Quando um estudante realiza determinada tarefa de forma independente no AEE, mas depende de ajuda constante na sala comum, a discrepância não deve ser resolvida escolhendo qual profissional “está certo”. Ela é um dado. Pode indicar diferenças no tamanho do grupo, nível de ruído, tempo disponível, modo de apresentação, familiaridade com o adulto, quantidade de pistas, complexidade da atividade ou expectativa de autonomia. A divergência entre contextos é justamente o tipo de evidência que permite formular hipóteses testáveis.

Essa perspectiva também impede que o estudo de caso seja confundido com um dossiê de tudo o que já aconteceu na trajetória escolar. Histórico é importante quando ajuda a compreender o presente, mas a utilidade pedagógica diminui quando o documento acumula episódios sem relação com decisões atuais. Uma descrição de anos anteriores pode explicar a origem de um apoio, uma transição ou uma lacuna de aprendizagem, porém precisa ser conectada à pergunta contemporânea: o que essa informação modifica no planejamento agora? O princípio de relevância protege tanto

a qualidade do documento quanto a privacidade do estudante, porque reduz a circulação de informações que não são necessárias para a finalidade educacional.

Ao final dessa primeira etapa, um bom estudo de caso não precisa encerrar todas as dúvidas. Pelo contrário, ele deve produzir um conjunto mais qualificado de perguntas. Algumas serão respondidas imediatamente por evidências já disponíveis; outras precisarão de observação estruturada; outras ainda exigirão teste de um apoio ou mudança de condição. A função do estudo de caso não é produzir certeza total antes do ensino começar. É organizar o suficiente para que a equipe saiba quais problemas está tentando compreender, quais evidências precisa coletar e quais decisões poderão ser revistas à luz dos dados produzidos.

Linha de base: medir o ponto de partida sem congelar o estudante em um resultado

É nesse ponto que a noção de linha de base se torna útil. Em termos pedagógicos, linha de base é uma descrição suficientemente precisa do desempenho inicial em uma habilidade, comportamento acadêmico ou forma de participação que se pretende acompanhar ao longo do tempo. Ela responde à pergunta: antes de alterar sistematicamente o ensino ou introduzir determinado apoio, o que o estudante consegue fazer, com que nível de precisão, frequência, duração, autonomia ou qualidade, e sob quais condições? A ideia não exige importar para a escola todas as exigências de um desenho experimental. Entretanto, sua origem em tradições de mensuração contínua e pesquisas de caso único ajuda a lembrar duas condições fundamentais: definir claramente o que será observado e obter dados repetidos o bastante para compreender o padrão inicial, em vez de tratar uma única ocorrência como retrato estável do estudante (DENO, 1985; HORNER et al., 2005).

Uma única prova pode informar alguma coisa sobre desempenho, mas raramente constitui uma boa linha de base para decisões individualizadas. O resultado pode ser afetado por sono, ansiedade, ausência recente, familiaridade com o formato, acessibilidade do material, pistas dadas durante a aplicação, conteúdo específico ou até erro de correção. Repetir uma medida em momentos próximos, quando isso é apropriado, ajuda a estimar a variabilidade natural. Se o estudante acerta 80% em uma ocasião e 25% em outra, a questão pedagógica não é simplesmente calcular uma média; é investigar o que mudou entre as situações. A instabilidade pode ser parte central do problema a compreender.

A qualidade da linha de base depende primeiro da definição do alvo. “Melhorar a leitura” é amplo demais para ser monitorado. É necessário perguntar qual dimensão da leitura está em foco e por quê. Se o objetivo é fluência, pode ser útil observar palavras corretas por minuto em textos de dificuldade comparável, sem transformar velocidade em sinônimo de compreensão. Se a preocupação é compreensão, talvez seja necessário registrar respostas a questões literais e inferenciais, reconto, identificação de ideias centrais ou uso de estratégias. Em escrita, quantidade de palavras pode ser inadequada quando a prioridade é organização de ideias, legibilidade ou produção por um sistema alternativo de acesso. A medida deve corresponder à habilidade que se pretende ensinar e às condições de resposta do estudante.

O mesmo vale para matemática. Um estudante pode obter baixa pontuação numa folha extensa de exercícios porque realiza poucos itens no tempo disponível, embora os itens concluídos estejam corretos. Outro pode completar muitos itens com erros sistemáticos de valor posicional. Um terceiro compreende o raciocínio quando explica oralmente, mas não consegue registrar os passos pelo método exigido. Somar acertos sem examinar o padrão de erros e a forma de acesso pode produzir uma linha de base estatisticamente simples e pedagogicamente pobre. A medida inicial precisa revelar não apenas quanto o estudante fez, mas, quando relevante, como resolveu, onde a estratégia se rompeu e que ajuda modificou a resposta.

Em habilidades de participação, comunicação ou autonomia, outras unidades de medida podem ser mais adequadas. Frequência informa quantas vezes um comportamento ocorre; duração, por quanto tempo; latência, quanto tempo leva para iniciar após uma instrução ou oportunidade; percentual de oportunidades, em quantas situações possíveis a resposta aparece; nível de ajuda, quanto suporte foi necessário; e medidas de qualidade podem descrever critérios graduados previamente definidos. Não há uma métrica universalmente superior. A escolha deve responder ao fenômeno que se pretende acompanhar e ser simples o bastante para que profissionais reais consigam utilizá-la com consistência.

Essa simplicidade é crucial. Sistemas de coleta excessivamente complexos tendem a ser abandonados ou preenchidos retrospectivamente, o que reduz a confiabilidade. Um bom registro escolar precisa equilibrar precisão e viabilidade. Se a equipe precisa de quinze campos para documentar cada resposta durante uma aula, provavelmente o instrumento competirá com o próprio ensino. Em muitos casos, uma amostra breve e planejada, repetida em momentos definidos, produz informação mais confiável do que uma planilha extensa que ninguém consegue manter. A mensuração baseada no

currículo surgiu justamente como tentativa de aproximar observação sistemática e utilidade instrucional, criando indicadores repetíveis que pudessem apoiar decisões sobre ensino e progresso (DENO, 1985).

A literatura sobre curriculum-based measurement também mostra que a utilidade não está apenas em coletar escores. Quando professores utilizam medidas frequentes associadas a regras de decisão e informações sobre habilidades, os dados podem contribuir para mudanças instrucionais mais oportunas. A revisão de Stecker, Fuchs e Fuchs (2005) encontrou melhores resultados quando o monitoramento era efetivamente usado para orientar modificações no programa de ensino, e não apenas arquivado. Essa distinção é central para o contexto deste livro: a linha de base só tem valor se estabelecer um ponto de comparação para decisões posteriores.

Para estudantes que utilizam tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa, adaptações de acesso ou apoio humano, a linha de base deve registrar explicitamente as condições em que o desempenho foi obtido. Um dado como "respondeu corretamente a seis de dez questões" é insuficiente se não se sabe se as respostas foram apontadas, digitadas, selecionadas por varredura, produzidas com parceiro de comunicação ou realizadas após leitura do enunciado por outra pessoa. O apoio não é um detalhe que contamina a medida; frequentemente é parte da condição que permite ao estudante demonstrar conhecimento. O que precisa ser separado é a habilidade-alvo da ajuda oferecida, para que a equipe saiba se está medindo o conteúdo pretendido ou a capacidade de superar uma barreira de acesso.

Por isso, estabelecer linha de base não significa retirar apoios essenciais para descobrir "o que o aluno faz sozinho". Essa prática pode produzir dados artificialmente baixos e, em alguns casos, negar acessibilidade. O ponto de partida deve representar condições de participação eticamente adequadas. Quando é pedagogicamente relevante comparar graus de suporte, a equipe pode observar desempenho com diferentes níveis de pista ou ajuda, sem suprimir recursos indispensáveis. O objetivo é compreender a relação entre suporte e desempenho: que tipo de ajuda é necessário, em que quantidade e se há possibilidade de reduzir mediações sem diminuir acesso ou qualidade.

Também é preciso considerar efeitos de piso e teto. Uma medida difícil demais, na qual o estudante obtém zero ou quase zero repetidamente, informa pouco sobre pequenos avanços. Uma tarefa fácil demais, na qual o desempenho já é máximo, também não permite detectar crescimento. A linha de base precisa ser sensível à

mudança esperada. Isso pode exigir selecionar tarefas mais próximas do nível atual, dividir habilidades complexas em componentes ou combinar medidas de produto e processo. Em vez de perguntar apenas se "sabe ou não sabe", a equipe procura localizar um ponto em que o desenvolvimento possa ser observado.

Há ainda um cuidado importante com a comparabilidade. Para acompanhar mudança, as medidas precisam ser suficientemente equivalentes. Se a linha de base é obtida com um texto curto, conhecido e ilustrado, e o acompanhamento utiliza um texto muito mais longo, desconhecido e linguisticamente complexo, uma diferença de desempenho pode refletir mudança de tarefa, não de aprendizagem. Isso não significa repetir exatamente o mesmo material, o que pode gerar efeito de prática, mas manter características relevantes em níveis comparáveis. O mesmo princípio vale para número de itens, tempo, forma de instrução, recursos de acesso e critérios de correção.

Em situações de alta variabilidade, a linha de base pode ser representada não por um único número, mas por uma faixa e uma descrição das condições associadas aos melhores e piores resultados. Esse formato é particularmente útil quando o estudante apresenta desempenho sensível a fadiga, linguagem da tarefa, organização do ambiente, tempo de processamento ou tipo de apoio. Em vez de ocultar a variabilidade por meio de uma média, a equipe pode transformá-la em informação: "com instrução coletiva e tempo padrão, inicia em até cinco minutos e conclui cerca de 30% dos itens; com instrução segmentada e tempo ampliado, inicia em menos de dois minutos e conclui aproximadamente 70%". O dado passa a explicar quais condições alteram o acesso à tarefa.

Não existe um número mágico de observações que transforme uma linha de base em verdade definitiva. Em pesquisa experimental, decisões sobre estabilidade, tendência e número de pontos obedecem a requisitos metodológicos específicos; na rotina escolar, a lógica precisa ser proporcional à decisão que será tomada. Uma habilidade muito frequente e fácil de registrar pode ser observada várias vezes em poucos dias. Uma produção complexa, como texto argumentativo ou apresentação oral, talvez exija amostras menos numerosas e mais ricas. O princípio é evitar tanto a precipitação de decidir com base em um episódio quanto a paralisia de adiar indefinidamente o ensino em busca de uma estabilidade impossível. Se os dados mostram padrão suficientemente claro para orientar uma tentativa pedagógica responsável, a intervenção pode começar e o próprio monitoramento passa a produzir novas evidências.

A representação visual dos dados pode ajudar quando torna tendências mais legíveis. Gráficos simples de acertos, frequência, duração ou nível de ajuda ao longo do tempo permitem perceber crescimento, estagnação e variabilidade que listas numéricas escondem. Contudo, a aparência de uma linha ascendente não dispensa interpretação. É preciso saber se a tarefa permaneceu comparável, se houve mudança de apoio, se o estudante teve oportunidades semelhantes e se o indicador continua representando o objetivo. Visualizar dados é uma forma de organizar raciocínio, não de substituir julgamento pedagógico.

A linha de base, portanto, não congela o estudante em um patamar inicial. Ela é uma fotografia seriada e contextualizada, construída precisamente para permitir que se observe mudança. Seu valor está menos em afirmar "este é o nível do aluno" e mais em estabelecer "este era o padrão observado sob estas condições antes de uma decisão de ensino que agora será testada". Essa formulação preserva o caráter provisório da avaliação e mantém aberta a possibilidade de que novas condições revelem competências que ainda não estavam visíveis.

Do registro à decisão: qualidade dos dados, triangulação e critérios para avançar

Transformar registros em decisões exige, porém, mais do que produzir números. Dados pedagógicos precisam ser interpretáveis, suficientemente confiáveis e conectados a critérios de ação. Uma planilha cheia de marcações pode criar aparência de objetividade sem informar o que fazer. O ponto decisivo é construir uma cadeia explícita: pergunta pedagógica, indicador, procedimento de coleta, padrão observado, hipótese e decisão. Quanto mais clara essa cadeia, menor a possibilidade de a equipe ajustar o ensino apenas por impressão retrospectiva.

A triangulação é uma estratégia importante nesse processo. Ela não significa exigir que todas as fontes digam exatamente a mesma coisa, mas comparar evidências produzidas por métodos e observadores diferentes. Uma dificuldade identificada em avaliação curricular pode ser examinada em produções de sala, observação direta e fala do estudante. Um padrão de baixa participação pode ser confrontado com registros de diferentes componentes curriculares e situações sociais. Um apoio que parece eficaz no AEE pode ser testado em contexto de turma. Convergências aumentam confiança; divergências indicam que contexto, tarefa ou interpretação precisam ser investigados.

Também é necessário observar a fidelidade do próprio procedimento de avaliação. Se um professor registra nível de ajuda considerando qualquer orientação

verbal como “apoio”, enquanto outro só marca ajuda quando realiza parte da tarefa pelo estudante, os dados não são comparáveis. Critérios simples precisam ser combinados antes: o que conta como resposta correta, qual intervalo de observação será utilizado, que tipo de pista corresponde a cada nível de suporte, quando uma tarefa é considerada iniciada e quais recursos estarão disponíveis. A preocupação com definições operacionais e repetição sistemática é central na pesquisa de caso único e oferece uma lição útil para a prática educacional, mesmo quando a escola não está conduzindo um experimento (HORNER et al., 2005).

Confiabilidade, entretanto, não deve ser confundida com rigidez. Se a medida deixa de representar o que a equipe precisa saber, ela deve ser revista. Um indicador escolhido no início pode se tornar pouco sensível quando o estudante progride, ou pode revelar que estava medindo algo diferente do alvo. Uma avaliação inclusiva precisa permitir ajustes sem esconder que eles ocorreram. O registro da mudança de instrumento ou critério preserva a interpretação histórica e impede que séries de dados aparentemente contínuas sejam comparadas como se fossem equivalentes.

A análise de erros é outro componente que números agregados frequentemente ocultam. Dois estudantes podem obter a mesma pontuação e demandar intervenções completamente diferentes. Em leitura, um pode errar por decodificação e outro por compreensão lexical. Em cálculo, um pode conhecer fatos básicos e aplicar algoritmo incorreto, enquanto outro compreende o algoritmo e perde resultados por dificuldade de registro. Em produção escrita, um pode formular ideias complexas com baixa legibilidade, enquanto outro escreve com fluência motora, mas apresenta pouca organização semântica. A linha de base deve preservar, quando necessário, informação qualitativa suficiente para que o ensino ataque o mecanismo provável da dificuldade e não apenas a pontuação baixa.

O princípio vale igualmente para acertos. Uma resposta correta obtida ao acaso, por imitação ou após quantidade elevada de pistas pode não representar domínio; ao mesmo tempo, uma resposta incompleta pode revelar raciocínio relevante que um sistema binário de correção classificaria como erro. Rubricas, amostras de produção, registros de estratégia e níveis de ajuda podem complementar percentuais de acerto quando o objetivo exige compreensão mais fina. A escolha do registro deve seguir a pergunta, não a conveniência de um único tipo de dado.

A voz do estudante também funciona como dado, desde que não seja tratada como elemento decorativo. Perguntar que parte da tarefa foi difícil, que estratégia

utilizou, o que ajudou, o que tornou a atividade cansativa ou constrangedora e como prefere demonstrar determinado conhecimento pode revelar barreiras invisíveis na observação externa. Isso é particularmente importante quando o desempenho varia de acordo com fatores sensoriais, comunicacionais, emocionais ou sociais. O relato do estudante não substitui outras evidências, mas pode alterar a interpretação delas.

A família contribui de modo semelhante quando informa padrões fora da escola. Uma habilidade que não aparece em sala pode estar consolidada em contexto doméstico, sugerindo problema de generalização, linguagem da tarefa ou oportunidade. O inverso também ocorre: a escola pode observar autonomia que não se mantém em casa porque os ambientes oferecem demandas e apoios diferentes. Em vez de usar essa discrepância para decidir qual contexto representa o "verdadeiro" estudante, a equipe pode perguntar o que cada ambiente ensina sobre condições de desempenho.

Uma questão ética atravessa toda a documentação: coletar apenas dados que tenham finalidade pedagógica legítima e utilizar linguagem que preserve dignidade. Registros destinados ao planejamento não precisam acumular informações íntimas sem relação com o ensino. Tampouco devem converter dificuldades em adjetivos permanentes. "Recusou quatro das cinco atividades escritas após correções públicas" abre possibilidades de análise; "é resistente e pouco colaborativo" fecha a interpretação em um traço pessoal. A precisão técnica, nesse sentido, também é uma forma de respeito.

A gestão desses registros também precisa ser proporcional à finalidade. Planilhas, vídeos, amostras de produção e formulários podem conter informações pessoais e, em alguns casos, dados sensíveis. A equipe deve saber quem precisa acessar cada registro, onde ele será armazenado e por quanto tempo continua necessário. O desejo de documentar bem não justifica transformar a rotina escolar em vigilância permanente. Dados úteis são aqueles coletados de forma transparente, com finalidade definida e capacidade real de contribuir para decisões educacionais.

Definida a linha de base, a equipe precisa estabelecer critérios que indiquem o que contará como progresso suficiente, estagnação ou necessidade de mudança. Sem esses critérios, dados podem ser reinterpretados de acordo com a expectativa do momento. O professor pode manter uma intervenção ineficaz porque percebe "alguma melhora" ou abandoná-la cedo demais porque o crescimento ainda não atingiu o resultado final desejado. Critérios não precisam ser algoritmos rígidos, mas

devem antecipar perguntas como: quantas observações serão necessárias antes de revisar a estratégia? Que tendência seria considerada promissora? Qual grau de variabilidade é esperado? Em que situação é preciso investigar fidelidade de implementação antes de concluir que a intervenção não funcionou?

A literatura de monitoramento curricular mostra justamente que coletar dados sem regras para modificar o ensino produz menos benefício do que utilizar os resultados para decisões sistemáticas. Stecker, Fuchs e Fuchs (2005) destacam a importância de regras de decisão e análise de habilidades para que o monitoramento se traduza em ganhos de aprendizagem. O dado não "fala por si". Ele precisa estar inserido em um processo no qual profissionais tenham autoridade, tempo e conhecimento para alterar objetivos, métodos, intensidade, agrupamento, recursos ou condições de acesso quando as evidências indicarem necessidade.

Essa lógica ajuda a evitar dois erros opostos. O primeiro é persistir indefinidamente numa estratégia porque ela foi recomendada por especialista, prevista em documento ou considerada baseada em evidências. Uma prática eficaz em estudos ou para outros estudantes não está automaticamente funcionando para aquele estudante. O segundo é trocar continuamente de abordagem diante de qualquer oscilação, sem dar tempo para implementação adequada e sem verificar se o procedimento foi realizado como planejado. A linha de base e o monitoramento posterior criam uma referência que permite distinguir variação esperada de um padrão persistente que exige mudança.

Também é importante separar ausência de progresso de ausência de oportunidade para aprender. Se o estudante perdeu aulas, recebeu intervenção de forma irregular, não teve acesso ao recurso previsto ou trabalhou com tarefas diferentes das planejadas, uma curva de desempenho baixa não autoriza concluir que a estratégia é ineficaz. Antes de atribuir a resposta ao estudante, a equipe precisa verificar exposição, qualidade e consistência do ensino. Esse cuidado antecipa uma discussão que será aprofundada nos capítulos sobre intervenção baseada em evidências e fidelidade de implementação.

Os dados do estudo de caso e da linha de base devem culminar em uma síntese breve o bastante para orientar ação. Essa síntese pode identificar, por exemplo, quais habilidades já estão consolidadas, qual é o alvo prioritário, quais condições interferem no desempenho, quais apoios produzem efeito, qual indicador será usado para acompanhar mudança e quais evidências ainda precisam ser coletadas. O valor do

documento está em tornar o raciocínio pedagógico rastreável. Se outra pessoa lê o registro, deve ser capaz de compreender por que determinada prioridade foi escolhida e como se pretende saber se a decisão foi adequada.

Nesse ponto, estudo de caso e linha de base deixam de ser etapas preliminares isoladas e passam a funcionar como infraestrutura do planejamento. O primeiro organiza o problema em contexto; a segunda estabelece um ponto de comparação. Juntos, reduzem a chance de que o PAEE ou o PEI seja preenchido com objetivos genéricos como "melhorar a aprendizagem", "desenvolver autonomia" ou "estimular socialização" sem definição do que mudará na prática. Um objetivo pode ser ambicioso e ainda assim precisa indicar direção observável.

O próximo passo, portanto, não é produzir mais dados, mas convertê-los em prioridades e objetivos educacionais que façam sentido no currículo e na vida escolar. Essa passagem exige decidir o que merece ser trabalhado primeiro, que resultado se espera, que apoio será oferecido e como o progresso será acompanhado. É nessa transformação da evidência em compromisso pedagógico que PAEE e PEI deixam de ser formulários administrativos e podem se tornar instrumentos reais de planejamento individualizado.

CAPÍTULO 4 — PAEE, PEI e planejamento individualizado: objetivos, prioridades e acesso ao currículo

Os capítulos anteriores organizaram um percurso que parte da finalidade da avaliação pedagógica, passa pela construção de um perfil de aprendizagem e chega à produção de dados suficientemente claros para sustentar decisões. O problema que se apresenta agora é outro: o que fazer com esse conhecimento. Uma escola pode conhecer as barreiras de um estudante, registrar suas potencialidades, descrever os apoios que modificam seu desempenho e ainda assim produzir um planejamento pouco consequente, no qual metas genéricas, estratégias vagas e responsabilidades difusas não alteram a experiência cotidiana de aprendizagem. É justamente nessa passagem entre compreender e agir que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) ganham relevância. Eles não são o ponto final da avaliação, mas a forma pela qual evidências se transformam em compromissos pedagógicos verificáveis.

O contexto normativo brasileiro tornou essa discussão especialmente importante. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações introduzidas pelo Decreto nº 12.773/2025, passou a prever expressamente documentos individualizados de natureza pedagógica, com atualização contínua, derivados do estudo de caso, incluindo PAEE e PEI. A norma estabelece ainda que esses instrumentos integrem o projeto político-pedagógico e orientem o trabalho na classe comum, o AEE, as atividades colaborativas e a articulação intersetorial. A Portaria MEC nº 421/2026 reforçou a obrigatoriedade dos documentos individualizados e a organização dos apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem. Em orientação atualizada em julho de 2026, o Inep detalhou funções operacionais do PAEE e do PEI e reiterou que ambos devem nascer de avaliação pedagógica, e não da simples transcrição de um laudo clínico (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b; BRASIL, 2026a; INEP, 2026).

Esse marco recente também modifica um problema histórico. Ao comparar diferentes países, Tannús-Valadão e Mendes (2018) mostraram que o planejamento individualizado brasileiro vinha se desenvolvendo de forma fragmentada e dependente de iniciativas locais, sem a mesma definição normativa observada em outros sistemas. A produção nacional posterior ampliou experiências e modelos, mas continuou

registrando desafios de conceituação, formação e implementação (SILVA; CAMARGO, 2021). O cenário de 2025-2026 não elimina essas dificuldades; ele altera, porém, o ponto de partida. A questão já não é apenas defender a existência de planejamento individualizado, mas discutir sua qualidade, sua articulação com o currículo e sua capacidade de orientar ensino, acompanhamento e revisão. Um documento obrigatório pode fortalecer direitos, mas também pode produzir nova burocracia se a escola responder à exigência normativa apenas preenchendo campos.

Do estudo de caso ao compromisso pedagógico: PAEE e PEI além do formulário

A primeira condição para que PAEE e PEI sejam úteis é compreender que eles não devem repetir o estudo de caso. O estudo de caso investiga e sistematiza: identifica demandas, barreiras, potencialidades, apoios e estratégias possíveis. O planejamento começa quando essas informações são convertidas em escolhas. Se a avaliação mostra que um estudante compreende textos compatíveis com sua etapa escolar quando utiliza leitor de tela, mas enfrenta materiais digitalizados como imagem; se consegue produzir argumentos oralmente, mas a exigência exclusiva de escrita manual limita sua expressão; ou se participa de atividades coletivas quando recebe antecipação visual da rotina, o plano não precisa recontar longamente essas características. Precisa declarar o que a escola fará com elas: quais barreiras serão removidas, quais recursos estarão disponíveis, quais objetivos serão priorizados, quem será responsável, em quais contextos e como se verificará se a decisão funcionou.

O Decreto nº 12.686/2025, em sua redação vigente, aproximou formalmente PAEE e PEI ao defini-los como documentos pedagógicos individualizados, derivados do estudo de caso e vinculados ao projeto político-pedagógico. Essa aproximação é importante porque impede interpretar o PAEE como propriedade exclusiva da sala de recursos e o PEI como formulário isolado do professor regente. Ao mesmo tempo, a orientação operacional do Inep preserva uma diferenciação funcional: o PAEE é elaborado no âmbito do AEE, de forma colaborativa, para organizar necessidades específicas, recursos e ações especializadas; o PEI é apresentado como instrumento de planejamento pedagógico da escolarização comum, elaborado pelo professor da classe com suporte do professor do AEE e da equipe escolar. O valor dessa distinção não está em criar dois documentos que competem entre si, mas em evitar que o conhecimento produzido em um espaço deixe de alcançar o outro (INEP, 2026).

Na prática, a duplicação documental é um risco real. Quando PAEE e PEI possuem os mesmos textos, as mesmas descrições e as mesmas listas de estratégias, apenas com cabeçalhos diferentes, a escola cumpre uma exigência formal sem construir coordenação. O problema oposto também ocorre: o PAEE concentra todas as informações relevantes sobre o estudante, enquanto o planejamento da classe comum permanece inalterado. Nessa situação, a individualização fica confinada ao atendimento especializado. O estudante passa a ter um plano detalhado para algumas horas semanais e, nas demais, continua exposto às mesmas barreiras que justificaram o planejamento. A coerência exige um circuito de ida e volta: o AEE identifica, experimenta e organiza recursos e estratégias; a classe comum incorpora aquilo que modifica acesso e aprendizagem; o uso em contexto real gera novos dados; e esses dados retornam ao planejamento para revisão.

Esse circuito também ajuda a distinguir individualização de isolamento. Um PEI não deveria responder à pergunta 'o que este estudante fará enquanto a turma faz outra coisa?', mas 'como este estudante participará dos objetivos educacionais relevantes e quais apoios ou prioridades adicionais precisa para progredir?'. Em alguns casos, haverá metas individualizadas que não coincidem integralmente com as tarefas imediatas da turma, sobretudo quando existem necessidades específicas de comunicação, autonomia, mobilidade, autorregulação ou acesso. Isso não autoriza, contudo, construir um currículo paralelo como destino permanente. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva explicita que a Base Nacional Comum Curricular e as diretrizes curriculares da educação básica se aplicam ao público da educação especial e prevê medidas individualizadas e adaptações razoáveis para assegurar participação e aprendizagem (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A literatura sobre planejamento individualizado mostra por que essa conexão curricular precisa ser deliberadamente protegida. Em uma análise de 88 IEPs de estudantes com necessidades extensas de apoio nos Estados Unidos, Kurth et al. (2021) verificaram que apenas 26% dos objetivos refletiam filosofias curriculares contemporâneas alinhadas a conteúdos acadêmicos da série, enquanto grande parte permanecia ancorada em abordagens desenvolvimentais, funcionais ou de inclusão social de períodos anteriores. O achado não significa que objetivos funcionais ou sociais sejam irrelevantes; indica que, quando eles ocupam todo o planejamento, estudantes com deficiência podem ser privados de oportunidades acadêmicas que seus pares recebem como pressuposto. Individualizar deve ampliar as possibilidades de acesso ao currículo, não oferecer justificativa técnica para reduzi-las.

A mesma tensão aparece em pesquisa mais recente. Burke et al. (2024), ao examinar objetivos anuais de estudantes com necessidades extensas de apoio, encontraram pouca abrangência de conteúdos acadêmicos e oportunidades limitadas para desenvolver autodeterminação, além de presença de metas centradas em conformidade. Esse resultado ajuda a perceber como objetivos aparentemente neutros carregam uma concepção de estudante. Metas como 'permanecer sentado', 'seguir comandos', 'reduzir comportamentos inadequados' ou 'aceitar ajuda' podem ser relevantes em contextos específicos, mas se tornam problemáticas quando substituem objetivos de comunicação, pensamento, escolha, participação e conhecimento. Um plano que mede sobretudo obediência corre o risco de produzir um estudante administrativamente mais fácil de conduzir, sem necessariamente ampliar sua aprendizagem ou sua agência.

Por isso, o primeiro trabalho da equipe não é preencher todos os campos disponíveis, mas selecionar o que merece prioridade. A linha de base construída no capítulo anterior oferece matéria-prima para essa decisão. Nem toda dificuldade observada precisa virar meta individualizada. Algumas serão resolvidas por mudança no ambiente, outras por estratégia de ensino que beneficiará toda a turma, outras por recurso de acessibilidade, e algumas exigirão intervenção específica acompanhada. Transformar toda diferença em objetivo do PEI sobrecarrega o plano e dilui aquilo que realmente importa. A prioridade deve recair sobre aprendizagens e condições de acesso que, se modificadas, aumentem de maneira relevante a participação, a autonomia ou o progresso do estudante.

Um critério útil é perguntar se a meta altera a trajetória educacional ou apenas descreve uma preferência adulta. Outro é examinar se a barreira está sendo atribuída ao estudante quando poderia ser removida pela organização da escola. Se uma aluna surda não acompanha uma atividade sem interpretação em Libras, a meta não é 'melhorar atenção'. Se um estudante que utiliza comunicação aumentativa não consegue responder porque seu sistema não está disponível na aula, o problema não é 'aumentar iniciativa'. Se um aluno com baixa visão não lê um material com contraste inadequado, a primeira resposta não deve ser treinar mais leitura. O planejamento individualizado começa com a responsabilidade de corrigir as condições de acesso antes de converter cada dificuldade em tarefa de remediação da pessoa.

Essa lógica é coerente com o modelo de barreiras adotado pela legislação brasileira e com a própria natureza pedagógica do estudo de caso. O plano deve registrar tanto o que o estudante aprenderá quanto aquilo que a instituição precisa fazer. Esse

equilíbrio é decisivo. Planos que só contêm metas para o estudante podem sugerir que a inclusão depende exclusivamente de sua capacidade de adaptar-se. Planos que registram apenas providências institucionais, por outro lado, podem perder clareza sobre as aprendizagens que serão acompanhadas. A qualidade está na relação entre ambas: barreira identificada, resposta institucional, objetivo educacional, estratégia de ensino e evidência de progresso. É essa cadeia que transforma o documento em instrumento de responsabilidade compartilhada.

Priorizar sem empobrecer: objetivos observáveis, currículo e altas expectativas

Definir prioridades não basta; é preciso formulá-las de modo que possam orientar ensino e avaliação. Um objetivo como 'melhorar a leitura' é desejável, mas insuficiente para organizar uma intervenção. Melhorar em que aspecto: precisão, fluência, vocabulário, compreensão literal, inferência, uso de estratégia? Em qual tipo de texto? Com quais apoios? A partir de qual ponto de partida? Qual mudança indicará progresso? O mesmo vale para metas como 'desenvolver autonomia', 'aumentar interação social', 'melhorar coordenação motora' ou 'ampliar comunicação'. Elas apontam uma direção, mas não definem um resultado observável. Um plano de qualidade precisa reduzir a distância entre intenção e ação.

A construção de objetivos mensuráveis não deve, contudo, cair em uma engenharia de números vazios. A possibilidade de medir é necessária para acompanhar, mas não torna uma meta automaticamente relevante. Um estudante pode atingir 80% de acertos em uma tarefa que pouco altera seu acesso ao currículo; pode cumprir uma sequência de passos em ambiente altamente estruturado sem generalizar para situações reais; pode demonstrar uma habilidade apenas com um adulto específico; ou pode aumentar a frequência de uma resposta escolhida porque é fácil de contar, enquanto aprendizagens mais significativas permanecem invisíveis. A medida precisa servir ao objetivo, e o objetivo precisa servir à participação e à aprendizagem.

Essa preocupação aparece há décadas na literatura sobre qualidade de metas individualizadas. Boavida et al. (2010), ao analisar objetivos de programas individualizados na educação infantil portuguesa, mostraram variação importante na funcionalidade e qualidade das metas. Revisões mais recentes continuam identificando preocupações semelhantes. McKenna et al. (2024), em revisão sistemática de estudos sobre IEPs de estudantes com dificuldades de aprendizagem,

encontraram um conjunto de investigações que documenta problemas na qualidade dos planos e na correspondência entre requisitos, necessidades e conteúdo educacional. A permanência desse problema sugere que o desafio não é apenas ensinar professores a redigir frases mais específicas, mas construir processos coletivos de decisão em que linha de base, currículo, intervenção e monitoramento estejam alinhados.

Uma meta bem formulada parte de um desempenho atual conhecido. Se a equipe não consegue localizar o ponto de partida, qualquer alvo corre o risco de ser arbitrário. A linha de base permite responder quanto o estudante já realiza, em quais condições e com qual nível de apoio. A partir daí, o objetivo pode explicitar a habilidade ou conhecimento esperado, o contexto de realização, o critério de desempenho e, quando relevante, o grau de independência ou apoio. Essa estrutura não precisa produzir frases artificiais ou excessivamente longas. Precisa tornar claro o suficiente para que dois profissionais diferentes reconheçam o que será ensinado e como saberão se houve mudança.

Também é importante distinguir o objetivo de aprendizagem do meio pelo qual o estudante demonstrará o que sabe. Se a finalidade é argumentar com base em evidências, a escrita manual pode ser apenas uma forma de resposta, não o objetivo em si. Um estudante que utiliza teclado adaptado, ditado por voz ou CAA pode demonstrar o mesmo raciocínio por outra via. Se a finalidade é compreender relações numéricas, dificuldades motoras para registrar cálculos não devem ser confundidas com ausência de compreensão matemática. Planejamento individualizado de qualidade explicita o que é essencial preservar e o que pode ser flexibilizado para garantir acesso. Essa distinção impede que adaptações de acesso sejam interpretadas como redução automática da exigência cognitiva.

Em outros casos, haverá necessidade legítima de modificar a complexidade, a extensão ou a sequência de determinados objetivos curriculares. A decisão, porém, precisa ser criteriosa e revisável. Reduzir sistematicamente o currículo por antecipação pode produzir uma profecia de baixo desempenho: oferece-se menos porque se espera menos e, depois, utiliza-se o resultado limitado como confirmação da expectativa inicial. O Decreto nº 12.686/2025 procura enfrentar esse risco ao combinar direito ao currículo, adaptações razoáveis e medidas individualizadas efetivas. O desafio pedagógico é preservar altas expectativas sem negar apoios e reconhecer que altas expectativas não significam exigir o mesmo percurso, no mesmo tempo e pelo mesmo meio de todos os estudantes.

A relação entre metas individuais e currículo da série merece atenção particular nos estudantes com necessidades extensas de apoio. O estudo de Kurth et al. (2021) mostrou que o distanciamento curricular pode aumentar nos anos mais avançados, justamente quando as oportunidades de acesso a conteúdos acadêmicos complexos deveriam se ampliar. Burke et al. (2024) acrescentam outro alerta ao evidenciar metas pouco voltadas à autodeterminação. Esses achados convidam a revisar uma tradição em que adolescentes e jovens com deficiência são direcionados quase exclusivamente a objetivos funcionais genéricos, enquanto seus pares estudam ciência, literatura, história, matemática e produção cultural. Funcionalidade e participação comunitária são dimensões legítimas da educação; não precisam ser colocadas em oposição ao direito ao conhecimento.

Priorizar também significa decidir quantas metas cabem realisticamente no período. Planos extensos podem transmitir sensação de completude, mas dificultam implementação consistente e monitoramento. Uma escola que define quinze objetivos prioritários para um semestre precisa perguntar quem ensinará cada um, com que frequência e quando os dados serão analisados. Se essas respostas não existem, o volume de metas pode funcionar mais como arquivo de necessidades do que como plano de ação. Poucas prioridades bem justificadas, ligadas a habilidades que destravam outras aprendizagens ou ampliam participação em diferentes contextos, tendem a produzir maior coerência.

Nesse processo, a voz do estudante precisa participar da definição do que é prioritário, em formatos compatíveis com suas formas de comunicação. Participação não significa atribuir à criança ou ao adolescente a responsabilidade técnica pelo currículo, mas reconhecer que seus interesses, percepções de dificuldade, preferências de apoio e metas de autonomia oferecem informações que a equipe não obtém apenas observando. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva prevê participação do estudante e da família tanto no estudo de caso quanto na gestão e no acompanhamento das ações. Em um plano que pretende ser individualizado, ignorar sistematicamente a pessoa a quem ele se refere constitui uma contradição substantiva (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b).

A família, por sua vez, pode contribuir com informações sobre comunicação, rotinas, estratégias já testadas e mudanças percebidas fora da escola, mas sua participação não deve converter o PEI em lista de demandas domésticas nem deslocar para a família tarefas que pertencem ao sistema educacional. O planejamento precisa preservar sua natureza pedagógica. Quando existem prioridades intersetoriais, elas

podem ser articuladas sem confundir objetivos clínicos, terapêuticos e educacionais. Um objetivo de fisioterapia, por exemplo, pode dialogar com condições de posicionamento necessárias à participação em aula, mas a escola continua responsável por transformar essa informação em decisão educacional: como o estudante acessará a mesa, manipulará materiais, permanecerá confortável e participará das atividades.

A produção brasileira sobre PEI reforça a importância do caráter colaborativo. A revisão de Silva e Camargo (2021) apresenta o PEI como metodologia de trabalho centrada no estudante, construída a partir de características, conhecimentos prévios e objetivos de aprendizagem, com acompanhamento do progresso. Em pesquisa-ação com gestores, professores e pesquisadores, Pereira e Nunes (2024) mostraram que a elaboração de um modelo de PEI esteve diretamente associada a formação teórico-prática e construção colaborativa, e não apenas à entrega de um formulário. O dado é relevante porque instrumentos sofisticados não compensam ausência de compreensão compartilhada. A qualidade do plano depende menos do número de campos e mais da capacidade da equipe de produzir boas decisões dentro deles.

A linguagem utilizada no PEI também merece cuidado. Textos excessivamente técnicos podem dificultar participação da família e do próprio estudante; descrições moralizantes podem cristalizar julgamentos; e expressões como 'não consegue', 'não aceita', 'é resistente' ou 'é dependente' pouco informam sobre contexto e apoio. Sempre que possível, o plano deve registrar comportamentos e desempenhos em termos observáveis, relacionando-os às condições em que ocorrem. Em vez de 'não realiza atividades sozinho', por exemplo, é mais útil registrar quais etapas realiza de forma independente, em quais solicita ajuda, que tipo de apoio é eficaz e que mudança se pretende alcançar. Essa precisão reduz estigma e aumenta utilidade pedagógica.

Assim, estabelecer objetivos não é simplesmente escrever metas SMART ou adotar um modelo importado. É construir uma ponte entre o currículo comum, a linha de base individual, as barreiras identificadas e o futuro educacional que a escola considera possível. A meta precisa ser suficientemente específica para orientar a ação e suficientemente significativa para justificar o tempo pedagógico investido. Quando essa conexão se perde, o PEI corre o risco de se tornar tecnicamente mensurável e pedagogicamente pobre.

Um plano que governa o ensino: responsabilidades, monitoramento e revisão

Um plano só se torna educacionalmente real quando consegue governar o que acontece depois de sua elaboração. Essa afirmação parece óbvia, mas muitas escolas concentram grande esforço no momento de preencher o documento e pouco na sua utilização cotidiana. O PEI é produzido em reunião, arquivado no sistema, consultado em períodos de relatório e, entre esses momentos, o ensino segue orientado principalmente pelo planejamento geral da turma e por decisões improvisadas. Nesse cenário, a existência do documento não garante individualização. A pergunta decisiva é se as pessoas que ensinam o estudante sabem quais objetivos foram priorizados, quais estratégias devem utilizar, quais apoios precisam estar disponíveis e que sinais serão observados para decidir se o plano deve continuar ou mudar.

A legislação atual procura aproximar documento e implementação ao afirmar que PAEE e PEI devem orientar trabalho na sala comum, AEE, atividades colaborativas e articulação intersetorial, além de possuírem atualização contínua. A orientação do Inep acrescenta elementos mínimos ao PEI: articulação das atividades da sala de recursos com a classe comum, medidas de acessibilidade curricular, didático-pedagógica e avaliativa, estratégias de acompanhamento e monitoramento do desenvolvimento e devolutivas periódicas à família. Embora mencione revisão anual, a própria lógica de atualização contínua impede compreender essa periodicidade como autorização para manter um plano inalterado por doze meses diante de dados que indiquem inadequação (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026a; INEP, 2026).

Monitorar não significa registrar qualquer dado. O indicador escolhido precisa corresponder ao objetivo. Poch, Datchuk e Epp (2026) enfatizam exatamente essa necessidade de mapear metas acadêmicas a procedimentos de coleta e acompanhamento, considerando habilidade prioritária, método de avaliação, rigor e forma de comunicar o progresso. Rojo, Nozari e Bryant (2022), ao discutir metas de matemática, também relacionam objetivos específicos a medidas sistemáticas de progresso. A lição é simples e exigente: se uma meta afirma que o estudante produzirá textos argumentativos, contar quantas atividades ele entregou não mede o objetivo; se pretende ampliar leitura de palavras, uma impressão geral de 'melhora' não substitui uma medida consistente; se o objetivo é usar uma estratégia de autorregulação de modo independente, o registro precisa capturar frequência, contexto e nível de apoio.

Essa correspondência deve ser planejada antes da intervenção, não inventada ao final do bimestre. Para cada prioridade, a equipe precisa saber que evidência será coletada, com que frequência e por quem. Isso não exige transformar cada aula em sessão de pesquisa. Algumas metas comportam amostras semanais breves; outras podem ser acompanhadas por produtos escolares, rubricas, registros de participação ou observação estruturada. O critério é produzir informação suficiente para diferenciar três situações: a intervenção está funcionando e deve continuar; há progresso, mas insuficiente, exigindo ajuste; ou não há evidência de benefício, exigindo mudança mais significativa. Sem esse mecanismo, a permanência de uma estratégia pode ser determinada por hábito e não por resultado.

Responsabilidades também precisam ser explícitas. Termos como 'a equipe deverá estimular', 'a escola favorecerá' ou 'serão propostas atividades' diluem a ação. Quem adapta o material antes da aula? Quem garante que o dispositivo de comunicação esteja carregado e disponível? Quem coleta o indicador de leitura? Quem ensina a estratégia específica? Quem verifica se ela aparece em outros contextos? Quem conversa com a família sobre mudanças relevantes? A individualização não é responsabilidade de uma única pessoa, mas responsabilidade compartilhada não pode significar responsabilidade sem sujeito. Um bom plano distribui tarefas de forma clara sem fragmentar o estudante em partes pertencentes a diferentes profissionais.

O professor da classe comum ocupa lugar central porque é nesse contexto que a maior parte da escolarização acontece. O professor do AEE contribui com conhecimento especializado, recursos, análise de barreiras e estratégias, mas não substitui a responsabilidade curricular da classe comum. O profissional de apoio escolar atua em consonância com PAEE e PEI, segundo o Decreto nº 12.686/2025, favorecendo acesso e participação sem assumir a função docente. Coordenação pedagógica e gestão precisam criar tempo, fluxos e condições para colaboração. Quando todo o planejamento individualizado depende da boa vontade de dois professores que precisam conversar no corredor entre turnos, o problema não é falta de compromisso individual; é desenho institucional insuficiente.

A revisão do plano deve utilizar os dados como argumento, não como veredito sobre o estudante. Se o progresso está abaixo do esperado, a primeira pergunta não deveria ser 'por que ele não aprendeu?', mas 'o que precisamos examinar na relação entre objetivo, ensino, apoio, tempo e oportunidade?'. A meta pode ter sido ambiciosa demais ou, ao contrário, baixa demais; a intervenção pode ter sido aplicada

com frequência insuficiente; o recurso pode não ter estado disponível; o critério de medida pode não ser sensível; faltas podem ter reduzido oportunidade de aprendizagem; ou a estratégia pode simplesmente não ter funcionado. Essa análise prepara o terreno para os capítulos seguintes, nos quais a escolha de intervenções, a fidelidade de implementação e o monitoramento do progresso serão aprofundados.

Há também um risco menos discutido: atribuir todo progresso ao plano sem examinar outras mudanças contextuais. Um estudante pode avançar após troca de professor, mudança de grupo, acesso a tecnologia assistiva, redução de ruído ambiental, maior presença escolar ou amadurecimento. A documentação longitudinal ajuda a distinguir padrões e evita narrativas simplistas. O objetivo não é estabelecer causalidade perfeita no cotidiano escolar, mas produzir uma memória pedagógica suficientemente informativa para que decisões futuras não recomecem do zero a cada ano.

Essa memória é especialmente importante nas transições. Mudança de turma, professor, etapa ou escola frequentemente rompe apoios que funcionavam porque estavam armazenados na experiência de pessoas, não no sistema. Um PEI de qualidade deve permitir que a nova equipe compreenda rapidamente o que foi priorizado, que estratégias se mostraram eficazes, que barreiras permanecem e que dados sustentam essas conclusões. Isso não significa transportar mecanicamente o mesmo plano. A transição exige nova observação e revisão, mas partir de conhecimento acumulado é diferente de reconstruir a história do estudante a cada matrícula.

O planejamento precisa ainda proteger dados pessoais e sensíveis. PAEE e PEI podem reunir informações sobre deficiência, saúde, comportamento, comunicação, rotina familiar e necessidades de apoio. O Decreto nº 12.686/2025 determina que coleta, tratamento, armazenamento e compartilhamento observem a Lei Geral de Proteção de Dados, com atenção especial às crianças e adolescentes. Do ponto de vista pedagógico, isso significa registrar apenas o que é necessário para a finalidade educacional, limitar acesso às pessoas que precisam das informações e evitar circulação informal de documentos completos quando uma orientação específica seria suficiente. Individualizar não autoriza expor.

A participação do estudante pode acompanhar também a revisão. Sempre que possível, ele deve ter acesso a uma versão compreensível de seus objetivos, perceber quando está avançando e discutir quais apoios considera úteis. Esse movimento favorece autodeterminação e reduz a lógica de um plano produzido sobre a pessoa sem

sua presença. Os resultados de Burke et al. (2024), que apontaram oportunidades limitadas de autodeterminação em metas de estudantes com necessidades extensas de apoio, tornam esse cuidado particularmente relevante. Aprender a reconhecer necessidades, pedir recursos, avaliar estratégias e participar de decisões também constitui aprendizagem educacional.

Por fim, a qualidade de PAEE e PEI não pode ser julgada apenas pela completude documental. Um plano pode conter todos os campos preenchidos, assinaturas, datas e linguagem técnica e ainda produzir pouca diferença. O critério substantivo é outro: ele tornou mais claro o que ensinar? Aumentou a coerência entre sala comum e AEE? Reduziu barreiras? Garantiu apoios no momento em que eram necessários? Produziu objetivos que preservam acesso ao currículo e expectativas acadêmicas? Permitiu acompanhar progresso e mudar a intervenção quando os dados indicaram necessidade? Deu ao estudante e à família condições reais de compreender e participar? Essas perguntas deslocam a auditoria do documento para a qualidade do processo educacional.

É nessa perspectiva que o planejamento individualizado se conecta ao próximo problema do livro. Depois de definir prioridades, objetivos, responsabilidades e formas de acompanhamento, a escola precisa decidir que intervenção utilizar para produzir a mudança desejada. Não basta que a estratégia pareça plausível, esteja em moda ou tenha funcionado com outro estudante. A escolha exige analisar evidências, adequação ao contexto e condições de implementação. O PEI organiza o destino pedagógico; a intervenção será o mecanismo pelo qual a equipe tentará alcançá-lo.

CAPÍTULO 5 — Intervenções educacionais baseadas em evidências: escolha, implementação e fidelidade

Os quatro capítulos anteriores construíram um percurso que vai da finalidade da avaliação à formulação de objetivos individualizados. Nesse ponto, surge uma pergunta que parece simples, mas que concentra uma parte decisiva da qualidade do trabalho pedagógico: o que fazer, concretamente, para favorecer a aprendizagem daquele estudante? A existência de um objetivo bem formulado não determina automaticamente a intervenção capaz de aproximá-lo do resultado esperado. Entre o que foi identificado na avaliação e o que efetivamente será ensinado há escolhas sobre procedimentos, materiais, intensidade, agrupamento, mediação, sequência, feedback, tecnologias, oportunidades de prática e organização do ambiente. Algumas dessas escolhas possuem apoio consistente de pesquisa; outras são promissoras, mas sustentadas por evidência ainda limitada; outras circulam amplamente na prática escolar sem que seus efeitos tenham sido demonstrados de forma convincente. A responsabilidade pedagógica começa por reconhecer que essas situações não são equivalentes.

A expressão "baseada em evidências" ganhou força justamente para diferenciar práticas apoiadas por investigação sistemática de recomendações fundamentadas apenas em tradição, preferência profissional, apelo comercial ou relatos de sucesso isolados. Na Educação Especial, entretanto, o termo se tornou também fonte de confusão. Uma intervenção pode ser apresentada como "científica" porque existe algum estudo a seu respeito, embora o desenho da pesquisa seja frágil, a amostra seja pequena, os resultados sejam inconsistentes ou os efeitos tenham ocorrido em condições muito diferentes daquelas existentes na escola. Cook e Cook (2013) chamam atenção para a necessidade de distinguir práticas efetivamente classificadas como baseadas em evidências de expressões mais vagas, como "baseadas em pesquisa", "melhores práticas" ou "práticas recomendadas". A diferença não é semântica: ela interfere no grau de confiança que pode ser atribuído à decisão educacional.

Também seria um erro imaginar que a evidência científica elimina a necessidade de julgamento profissional. Estudos identificam probabilidades e padrões de efeito; não produzem uma receita capaz de antecipar todas as respostas individuais. Uma intervenção com bom suporte empírico pode ser inadequada para determinado objetivo, inviável no contexto disponível ou pouco aceitável para o estudante. Da

mesma forma, uma prática teoricamente compatível com o problema pode fracassar quando aplicada em intensidade insuficiente ou quando seus componentes essenciais são descaracterizados. Por isso, escolher uma intervenção envolve articular pelo menos quatro perguntas: qual é o alvo educacional, qual evidência sustenta a prática, qual é sua adequação às características e condições do estudante e qual capacidade real existe para implementá-la com qualidade. A evidência informa a decisão; não a substitui.

Evidência não é selo: identificar práticas, examinar qualidade e julgar pertinência

Uma prática educacional não se torna baseada em evidências porque foi publicada, porque aparece em uma formação ou porque recebeu grande adesão profissional. O estatuto de prática baseada em evidências depende da qualidade, quantidade e consistência do conjunto de pesquisas que investigou seus efeitos. Os padrões formulados pelo Council for Exceptional Children procuraram responder exatamente a esse problema ao estabelecer indicadores de qualidade para estudos e critérios para classificar a base de evidências de práticas em Educação Especial. Esses indicadores consideram aspectos como descrição do contexto e dos participantes, clareza da intervenção, fidelidade de implementação, validade interna, qualidade das medidas de resultado e análise dos dados, tanto em pesquisas de grupo quanto em delineamentos de caso único (COOK et al., 2015). O objetivo não é produzir uma hierarquia abstrata de métodos, mas evitar que conclusões fortes sejam construídas sobre evidências metodologicamente frágeis.

Na Educação Especial, essa análise precisa reconhecer ainda que evidência de qualidade não se restringe a grandes ensaios randomizados. Muitos fenômenos e intervenções individualizadas são investigados por delineamentos experimentais de caso único, nos quais o controle é construído pela demonstração repetida de relação funcional entre intervenção e mudança no comportamento ou desempenho. Os padrões do CEC foram formulados justamente para integrar evidências oriundas de estudos de grupo e de caso único, respeitando critérios metodológicos próprios de cada desenho (COOK et al., 2015). Isso é importante porque evita duas simplificações: considerar qualquer relato individual como prova de eficácia ou, no extremo oposto, descartar evidências rigorosas apenas porque não vieram de grandes amostras.

O What Works Clearinghouse segue lógica semelhante ao avaliar estudos educacionais por meio de padrões explícitos de elegibilidade, rigor metodológico,

estimativa de efeitos e síntese das evidências. Sua versão 5.0 reforça que a pergunta "funciona?" só pode ser respondida depois que se examina como o estudo foi conduzido, quais comparações foram realizadas, quais resultados foram medidos e quão plausível é atribuir os efeitos observados à intervenção (WHAT WORKS CLEARINGHOUSE, 2022). Para o professor, isso não significa transformar o cotidiano escolar em leitura permanente de manuais metodológicos. Significa adotar uma postura epistemicamente mais cuidadosa: uma afirmação de eficácia precisa ser sustentada por algo mais do que autoridade, popularidade ou linguagem técnica.

Essa cautela é especialmente necessária em campos nos quais intervenções se tornam conhecidas antes de sua base científica estar consolidada. Famílias e escolas são frequentemente expostas a métodos apresentados como capazes de "desbloquear" aprendizagem, reorganizar funções neurológicas, acelerar desenvolvimento ou corrigir dificuldades de maneira ampla. O problema não está em investigar novas possibilidades; inovação é parte necessária do avanço educacional. O problema surge quando incerteza é convertida em certeza comercial ou institucional, principalmente quando a prática exige alto investimento de tempo, dinheiro ou energia e desloca oportunidades de acesso a intervenções mais bem sustentadas. Uma decisão ética precisa considerar não apenas o possível benefício, mas também o custo de oportunidade de escolher uma estratégia em detrimento de outra.

Também é necessário distinguir ausência de evidência de evidência de ausência de efeito. Uma prática pouco estudada não pode ser automaticamente classificada como ineficaz; o que se pode afirmar é que o grau de confiança disponível é limitado. Essa incerteza deve pesar na decisão proporcionalmente ao risco e ao custo envolvidos. Quando existem alternativas bem sustentadas para o mesmo objetivo, escolher uma opção sem base comparável exige justificativa mais forte. Quando não há intervenção consolidada, a escola pode precisar trabalhar com estratégias promissoras, mas deve fazê-lo com expectativas explícitas, monitoramento próximo e disposição para revisar a escolha. A incerteza científica não autoriza paralisia, mas exige transparência.

A classificação de uma prática como baseada em evidências também não significa que todos os seus estudos encontraram exatamente o mesmo efeito. A pesquisa educacional opera em contextos heterogêneos: estudantes diferem em idade, repertório inicial, linguagem, experiência escolar, formas de apoio, condições socioeconômicas e necessidades específicas; professores diferem em formação e experiência; escolas dispõem de recursos distintos. Resultados agregados podem esconder variações relevantes. É necessário perguntar para quais participantes a

evidência foi produzida e qual a proximidade entre as condições estudadas e a situação em que a intervenção será usada. Generalizar além da população pesquisada pode ser necessário em certas decisões, mas deve ser reconhecido como inferência, não apresentado como certeza.

O mesmo vale para o resultado utilizado para declarar sucesso. Uma intervenção pode produzir melhora em uma medida muito próxima das tarefas ensinadas e efeito menor em uma avaliação mais ampla de generalização. Pode favorecer precisão sem alterar fluência, aumentar desempenho durante sessões individuais sem produzir autonomia na sala comum ou reduzir ajuda necessária sem modificar participação no currículo. Assim, a relevância da evidência depende da correspondência entre o que a pesquisa mediu e o que o plano educacional pretende modificar. Uma prática "eficaz" para um desfecho diferente não resolve o problema definido no PEI ou no PAEE apenas porque possui um rótulo de evidência.

Essa análise protege também contra a escolha de intervenções guiada exclusivamente pelo diagnóstico. Dizer que determinada prática "é para autismo", "é para deficiência intelectual" ou "é para dislexia" pode ser uma simplificação inadequada quando o objetivo pedagógico é específico. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades muito diferentes em leitura, comunicação, resolução de problemas, interação com pares, organização de tarefas ou autonomia. A unidade de decisão precisa ser o alvo educacional construído a partir da avaliação, e não a categoria diagnóstica isoladamente. A pergunta mais útil é "qual intervenção possui evidência para este tipo de objetivo e é plausível para este estudante neste contexto?", e não simplesmente "qual método corresponde ao laudo?".

Isso não reduz a importância do conhecimento especializado sobre condições específicas. Há intervenções cuja evidência foi produzida precisamente para grupos com determinadas características e cuja pertinência depende dessa correspondência. O cuidado está em não transformar a categoria clínica em substituto da análise funcional e pedagógica. A literatura de práticas baseadas em evidências em Educação Especial insiste justamente na necessidade de comunicação precisa sobre o que a evidência permite afirmar e sobre os limites da aplicação de resultados médios a estudantes individuais (COOK; COOK, 2013). A boa escolha nasce da interseção entre evidência disponível, objetivo, contexto e resposta observada.

Por esse motivo, a seleção inicial de uma prática deve ser tratada como uma hipótese educacional de alta qualidade, e não como sentença definitiva. Ao escolher

uma intervenção bem sustentada, a equipe aumenta a probabilidade de benefício, mas ainda precisa verificar se o efeito esperado aparece naquele estudante. Essa postura evita dois extremos: abandonar conhecimento científico em nome de uma personalização intuitiva e, no sentido oposto, insistir indefinidamente em um programa porque "a pesquisa diz que funciona", mesmo diante de dados consistentes de ausência de progresso. A própria lógica do planejamento individualizado exige que evidência externa e evidência produzida pelo acompanhamento do estudante conversem continuamente.

Da eficácia à implementação: fidelidade, dose, qualidade e adaptação responsável

A existência de uma prática eficaz não garante que seus efeitos sobrevivam à passagem da pesquisa para a rotina escolar. Cook e Odom (2013) destacam que o potencial das práticas baseadas em evidências é limitado pela qualidade, alcance e manutenção de sua implementação. Essa observação desloca a análise: quando o estudante não progride, não é suficiente concluir que "a intervenção não funcionou". Antes disso, é necessário saber qual intervenção foi realmente entregue. Entre o programa descrito no planejamento e a experiência efetivamente vivida pelo estudante podem existir diferenças de frequência, duração, sequência, materiais, oportunidades de resposta, feedback, agrupamento, apoio e competência de quem implementa.

A revisão de Durlak e DuPre (2008), abrangendo centenas de estudos de programas de prevenção e promoção, mostrou associação consistente entre qualidade de implementação e melhores resultados. Embora não seja específica da Educação Especial, sua contribuição é central para compreender um princípio geral: efeitos observados em estudos dependem de uma intervenção que foi realizada de determinada maneira. Quando componentes relevantes desaparecem durante a implementação cotidiana, já não é possível assumir que a prática aplicada corresponde àquela cuja eficácia foi investigada. A mensuração da implementação deixa, assim, de ser questão administrativa e se torna requisito para interpretar os resultados do estudante.

Fidelidade é frequentemente reduzida à ideia de "seguir o protocolo", mas o conceito é mais amplo. Dane e Schneider (1998) organizaram dimensões que continuam influentes na literatura: adesão aos componentes previstos, exposição ou dose, qualidade da entrega, responsividade dos participantes e diferenciação da prática em relação a outras condições. Essas dimensões ajudam a compreender por que duas

salas podem declarar utilizar a mesma intervenção e, na realidade, oferecer experiências muito diferentes. Uma pode realizar cinco sessões semanais de ensino explícito com oportunidades intensas de prática e feedback; outra pode utilizar parte dos materiais uma vez por semana, com interrupções frequentes. O nome do programa é o mesmo; a intervenção entregue não é.

Outro componente frequentemente esquecido é a diferenciação. Para interpretar fidelidade, é preciso saber o que distingue a intervenção escolhida do ensino habitual ou de outras práticas simultaneamente utilizadas. Se um estudante recebe várias estratégias novas ao mesmo tempo, uma melhora posterior pode ser educacionalmente desejável, mas será difícil identificar qual componente contribuiu para o resultado. Na escola, nem sempre é possível ou desejável isolar intervenções como em laboratório. Ainda assim, registrar mudanças relevantes ajuda a evitar narrativas causais excessivamente seguras e permite decisões mais informadas quando parte do plano precisa ser modificada.

A dose precisa ser interpretada de forma pedagógica, não apenas cronológica. Trinta minutos planejados não equivalem necessariamente a trinta minutos de aprendizagem. O estudante pode ter poucas oportunidades de responder, passar parte da sessão aguardando materiais ou depender de mediações que reduzem o tempo de prática do alvo. Por isso, frequência, duração e quantidade de oportunidades relevantes precisam ser consideradas em conjunto. Em determinadas intervenções, o elemento decisivo pode ser o número de tentativas distribuídas ao longo do dia; em outras, a duração de uma interação, a sequência de passos ou a frequência do feedback. A pergunta é quanto da experiência considerada necessária para produzir aprendizagem realmente chegou ao estudante.

Qualidade de entrega acrescenta outra camada. Dois profissionais podem cumprir os mesmos passos com resultados distintos quando um deles apresenta explicações claras, ajusta o ritmo, observa erros, oferece feedback contingente e mantém participação ativa, enquanto o outro executa o roteiro mecanicamente. Fidelidade, portanto, não significa apenas presença dos componentes, mas também competência na forma como são realizados. Isso explica por que formação inicial baseada exclusivamente em exposição teórica costuma ser insuficiente para intervenções complexas. A implementação exige modelagem, oportunidades de prática, observação, feedback e, quando necessário, coaching ao longo do tempo. A ciência da implementação tem mostrado reiteradamente que informação, por si só, raramente garante mudança sustentada de prática (FIXSEN et al., 2005).

A responsividade do estudante é igualmente relevante. Uma prática pode estar sendo realizada conforme planejado e, ainda assim, produzir baixa participação porque o material é pouco acessível, o nível de dificuldade está inadequado, o reforço utilizado perdeu valor, a forma de comunicação não permite respostas autônomas ou o contexto produz sobrecarga. Tratar essa situação como mero problema de "adesão do aluno" seria inverter a responsabilidade. Responsividade é um dado sobre a interação entre intervenção e participante. Ela ajuda a decidir se ajustes de acesso, ritmo, linguagem, motivação ou organização são necessários sem que o objetivo central seja abandonado.

A fidelidade precisa, então, conviver com adaptação. Aplicar uma intervenção com rigidez absoluta pode ser tão problemático quanto descaracterizá-la. Escolas reais possuem tempos, recursos, turmas, culturas e necessidades que não reproduzem integralmente o ambiente de pesquisa. Estudantes podem requerer comunicação aumentativa, recursos visuais, tecnologia assistiva, redução de estímulos, pausas planejadas ou modos alternativos de resposta. Se esses ajustes apenas tornam acessíveis os componentes essenciais, eles podem aumentar, e não reduzir, a qualidade da implementação. O problema está em distinguir adaptação responsiva de alteração que remove o mecanismo pelo qual a intervenção deveria produzir efeito.

O modelo de Century, Rudnick e Freeman (2010) é útil para essa distinção porque enfatiza a necessidade de definir com clareza os componentes críticos de uma inovação e os elementos que admitem variação. Sem essa definição, qualquer mudança pode ser tratada como "falta de fidelidade" ou, no extremo oposto, qualquer descaracterização pode ser justificada como personalização. A equipe precisa saber o que é nuclear e o que é adaptável. Se uma intervenção depende de ensino explícito, prática cumulativa e feedback corretivo, por exemplo, utilizar pictogramas em vez de texto impresso pode ser uma adaptação de acesso; retirar sistematicamente a prática guiada talvez modifique um componente essencial.

Essa distinção tem implicação direta para a Educação Especial. Personalização não deve significar improvisação permanente. O estudante pode necessitar de uma forma diferente de acessar a intervenção, mas a equipe precisa registrar o que foi alterado e por quê. Sem documentação, torna-se impossível compreender se a mudança preservou o mecanismo de ação, se melhorou responsividade ou se coincidiu com queda de desempenho. A adaptação responsável é deliberada, fundamentada, monitorada e reversível. Quando uma modificação não produz o efeito esperado, deve

poder ser revista; quando funciona, precisa ser incorporada ao conhecimento pedagógico sobre aquele estudante.

Fidelidade também não pode ser utilizada como instrumento de culpabilização docente. Baixa implementação pode refletir ausência de formação, materiais indisponíveis, incompatibilidade com o horário, excesso de estudantes por grupo, rotatividade de profissionais, falta de tempo para planejamento ou expectativas institucionais contraditórias. Cook e Odom (2013) aproximam justamente práticas baseadas em evidências e ciência da implementação porque a adoção depende de sistemas de apoio, e não apenas de vontade individual. Se uma escola escolhe uma intervenção que exige condições que ela não consegue oferecer, o problema começa na decisão institucional e não termina no professor que tenta executá-la.

Escolher, testar e sustentar: intervenção como ciclo de decisão baseado em dados

Uma escolha responsável começa antes da primeira sessão. A equipe precisa explicitar o problema que pretende modificar e estabelecer critérios para julgar adequação da intervenção. Isso inclui correspondência com o objetivo, características da população estudada, intensidade exigida, competências necessárias ao implementador, recursos materiais, compatibilidade com tecnologias assistivas, tempo disponível, aceitabilidade para estudante e família e possibilidade de monitorar resultados. A intervenção mais estudada não é automaticamente a melhor quando não existe capacidade mínima para implementá-la. A escolha precisa equilibrar força da evidência e viabilidade sem permitir que "viabilidade" se torne justificativa permanente para oferecer práticas de baixa qualidade.

A preparação também requer traduzir a intervenção para uma descrição operacional. Expressões como "usar ensino estruturado", "fazer reforço positivo", "trabalhar consciência fonológica" ou "estimular autonomia" são amplas demais para permitir avaliação de fidelidade. É necessário saber quais comportamentos do profissional devem ocorrer, em que sequência, com que frequência e em resposta a quais comportamentos do estudante. Quanto mais vaga a descrição, maior o risco de cada profissional implementar algo diferente sob o mesmo nome. Os padrões do CEC incluem justamente a descrição da prática e da fidelidade entre os indicadores necessários para julgar a qualidade da evidência, porque não há como replicar ou avaliar aquilo que não foi suficientemente definido (COOK et al., 2015).

Um procedimento simples de verificação pode ser mais útil do que instrumentos extensos que ninguém consegue utilizar. Checklists de componentes críticos, registros de duração e frequência, amostras de trabalhos, observações breves, gravações quando eticamente e legalmente apropriadas e reuniões de feedback podem produzir informação suficiente para identificar desvios relevantes. O objetivo não é vigiar profissionais, mas responder a uma questão causal básica: o estudante está recebendo a intervenção que pensamos estar oferecendo? Sem essa informação, progresso baixo pode levar a uma sequência de trocas precipitadas de método, quando o problema real era dose insuficiente ou implementação inconsistente.

A verificação de fidelidade deve ser proporcional à complexidade e ao risco da decisão. Não faz sentido transformar cada atividade cotidiana em protocolo de pesquisa; por outro lado, intervenções intensivas, custosas ou utilizadas para justificar mudanças importantes no percurso educacional exigem documentação mais robusta. Quanto maior a consequência da conclusão — por exemplo, afirmar que um estudante "não responde" a determinado ensino — maior deve ser a segurança de que a intervenção recebeu tempo, dose e qualidade suficientes. Essa proporcionalidade é também uma questão ética: não se pode atribuir ao aluno uma falha que pertence à implementação.

Também é importante evitar o erro inverso: atribuir toda ausência de progresso à fidelidade. Uma intervenção pode ser bem implementada e ainda assim não responder às necessidades de determinado estudante. É justamente por isso que o monitoramento do progresso, tema do capítulo seguinte, precisa acompanhar a implementação. Dois fluxos de dados são necessários: um sobre o que o adulto fez e outro sobre o que aconteceu com o desempenho do estudante. Somente a leitura conjunta permite decisões mais seguras. Fidelidade alta com progresso adequado sugere manutenção; fidelidade baixa com pouco progresso recomenda corrigir a implementação antes de julgar a prática; fidelidade alta com ausência persistente de resposta exige reconsiderar a intervenção, sua intensidade ou sua adequação.

Critérios de interrupção ou revisão precisam ser pensados com a mesma antecedência que critérios de sucesso. Intervenções podem produzir algum ganho sem justificar sua manutenção indefinida, especialmente quando o progresso é muito lento, o custo é alto ou existem alternativas mais promissoras. Definir checkpoints protege contra o efeito de investimento acumulado, no qual a equipe continua utilizando uma prática apenas porque já dedicou tempo e recursos a ela. O compromisso é com o objetivo educacional do estudante, não com a preservação de

um método. Mudar uma intervenção diante de evidência consistente de baixa resposta não representa fracasso profissional; pode representar precisamente uma decisão profissional bem fundamentada.

Essa matriz de interpretação impede que a equipe permaneça presa a explicações únicas. Se os dados mostram pouca mudança, pode haver problemas no objetivo selecionado, na linha de base, na intervenção, na implementação, na intensidade ou na medida de resultado. O raciocínio profissional deve testar essas possibilidades de modo ordenado. Trocar tudo simultaneamente dificulta saber o que produziu eventual melhora. Da mesma maneira, aumentar intensidade sem avaliar se a intervenção está sendo corretamente aplicada pode apenas ampliar a exposição a uma prática que já não corresponde ao problema.

A formação profissional precisa ser organizada em torno desse ciclo. Cursos pontuais podem introduzir conceitos, mas práticas complexas exigem apoio próximo ao local de implementação. Fixsen et al. (2005) descrevem componentes de implementação que incluem seleção, treinamento, coaching e avaliação de desempenho, apoiados por estruturas organizacionais e uso de dados. Em Educação Especial, Odom, Cox e Brock (2013) mostraram como princípios da ciência da implementação podem ser articulados ao desenvolvimento profissional para ampliar uso de práticas baseadas em evidências no atendimento a estudantes autistas. A lição mais ampla é que formação eficaz não termina quando o profissional compreende o método; precisa alcançar a capacidade de executá-lo, receber feedback e resolver problemas de aplicação.

Isso inclui criar condições para que a equipe identifique desvios sem medo de punição. Se fidelidade é tratada apenas como auditoria de conformidade, registros tendem a se tornar defensivos e pouco úteis. Uma cultura de melhoria precisa permitir que professores reconheçam que determinada etapa foi difícil, que a dose planejada não foi cumprida ou que uma adaptação foi feita porque o estudante não conseguia acessar a tarefa. Esses dados são precisamente os que permitem melhorar a intervenção. O compromisso deve ser com transparência e aprendizagem profissional, preservando, ao mesmo tempo, responsabilidade por decisões que afetam o direito do estudante a receber ensino de qualidade.

A participação do estudante e da família também interfere na sustentabilidade. Uma intervenção pode demonstrar efeito em medidas acadêmicas e ainda impor custo desproporcional, gerar aversão, competir com atividades curriculares importantes ou

exigir rotinas inviáveis fora da escola. Escutar essas experiências não significa submeter decisões científicas a preferência imediata, mas reconhecer que aceitabilidade e viabilidade influenciam adesão e continuidade. Um plano que só funciona enquanto todos toleram condições insustentáveis dificilmente produzirá benefício duradouro. A resposta precisa ser avaliada em conjunto com participação, autonomia e acesso ao cotidiano educacional.

Há ainda uma dimensão de equidade. Práticas baseadas em evidências são produzidas em amostras e contextos específicos; sua implementação pode reproduzir desigualdades se materiais, exemplos, linguagem ou expectativas não forem cultural e linguisticamente adequados. Adaptar elementos periféricos para preservar compreensão, dignidade e pertinência pode ser necessário para que o mecanismo pedagógico chegue ao estudante. A fidelidade que importa é fidelidade ao princípio ativo da intervenção e ao objetivo educacional, não fidelidade cega a cada detalhe circunstancial do estudo original. Essa diferenciação exige conhecimento técnico e documentação, exatamente porque adaptações bem-intencionadas também podem remover componentes essenciais.

A sustentabilidade precisa ser pensada desde a escolha. Uma intervenção cuja continuidade depende de um único profissional, de material inacessível à escola ou de financiamento excepcional pode produzir resultados temporários e desaparecer na primeira transição. Isso não significa rejeitar práticas que demandam investimento, mas incluir manutenção e transferência de conhecimento no planejamento. Quem mais precisa aprender a implementação? Onde ficarão os materiais? Como novos profissionais serão formados? O que acontece nas ausências? Como a prática acompanha o estudante quando muda de turma? Essas perguntas transformam a intervenção de episódio isolado em capacidade institucional.

O What Works Clearinghouse e os padrões do CEC oferecem ferramentas para julgar a força da evidência, mas a responsabilidade da escola começa justamente onde a síntese de pesquisa termina: na tradução de um conhecimento geral para uma decisão situada. A melhor decisão não é a que ostenta a expressão “baseada em evidências”, mas a que consegue explicar por que determinada prática foi escolhida, quais componentes serão preservados, quais adaptações são necessárias, como a implementação será apoiada e quais dados indicarão manutenção, ajuste ou substituição. Esse nível de explicitação reduz tanto o experimentalismo improvisado quanto o uso ritualizado de programas.

Intervenções educacionais baseadas em evidências, portanto, não constituem uma coleção fixa de técnicas autorizadas. Elas integram um processo de decisão no qual a pesquisa fornece uma base de probabilidade, o conhecimento profissional interpreta contexto e condições de ensino, o estudante oferece evidência sobre sua própria resposta e a implementação precisa ser examinada para que os resultados façam sentido. Uma prática cientificamente bem sustentada, aplicada de forma inconsistente, não pode ser avaliada como se tivesse sido plenamente testada; uma prática aplicada com alta fidelidade, mas sem progresso, não deve ser mantida indefinidamente em nome de seu prestígio científico.

É justamente essa última situação que conduz ao próximo problema do livro. Depois de selecionar uma intervenção plausível e construir condições para implementá-la com qualidade, a equipe precisa saber se a trajetória do estudante está mudando na direção esperada e em tempo educacionalmente significativo. Sem monitoramento, a intervenção pode permanecer correta apenas no papel; com monitoramento, torna-se possível comparar desempenho com linha de base, reconhecer padrões de resposta e decidir quando manter, ajustar ou intensificar o ensino. A ciência da intervenção só se completa quando a evidência sobre "o que costuma funcionar" encontra dados sobre "o que está acontecendo agora com este estudante".

CAPÍTULO 6 — Monitoramento do progresso e tomada de decisão baseada em dados

Selecionar uma intervenção plausível e implementá-la com qualidade não encerra o trabalho pedagógico. A pergunta decisiva passa a ser outra: a trajetória do estudante está mudando na direção esperada, em magnitude suficiente e dentro de um tempo educacionalmente significativo? Sem uma resposta sustentada por dados, a equipe pode manter durante meses uma prática pouco efetiva, trocar precipitadamente uma intervenção diante de uma semana ruim ou interpretar qualquer melhora pontual como evidência de sucesso. Monitorar o progresso não é acrescentar uma camada burocrática ao ensino. É construir um mecanismo de retroalimentação capaz de mostrar se aquilo que foi planejado está produzindo o efeito pretendido e de transformar essa informação em decisão.

Essa função diferencia monitoramento de progresso de avaliação inicial, avaliação somativa e registro rotineiro de notas. A linha de base procura representar de onde o estudante parte; a avaliação somativa costuma sintetizar o que foi alcançado ao final de um período; o monitoramento acompanha uma trajetória enquanto ainda existe tempo para modificá-la. Seu valor está justamente na possibilidade de intervir antes que a distância entre o desempenho real e o objetivo se torne grande demais. A literatura clássica sobre avaliação formativa já demonstrava que coletar informações frequentes sobre desempenho pode favorecer resultados quando os dados são efetivamente usados para ajustar o ensino (FUCHS; FUCHS, 1986). Décadas depois, o desafio continua menos relacionado à existência de registros e mais à qualidade da interpretação que eles recebem.

A meta-análise de Fuchs, Radkowitsch e Sommerhoff (2025), que reuniu 25 estudos e 87 efeitos sobre monitoramento da aprendizagem, reforça essa distinção. Os autores encontraram efeitos favoráveis do monitoramento, mas também mostraram que o simples ato de medir não produz automaticamente melhoria acadêmica. Os benefícios foram maiores quando os professores receberam apoio para interpretar resultados e transformar dados em adaptação instrucional. Isso desloca a discussão de uma lógica de controle para uma lógica de decisão: gráficos, planilhas e sondagens têm valor apenas quando ajudam a responder o que deve continuar, o que precisa mudar e qual nova evidência será necessária para avaliar a mudança.

Monitorar para enxergar mudança: medida, frequência e comparabilidade

Um sistema de monitoramento começa pela escolha daquilo que será medido. Essa escolha precisa manter correspondência estreita com o objetivo educacional, mas também permitir observações repetidas ao longo do tempo. Se o objetivo é ampliar fluência de leitura, por exemplo, uma medida pode acompanhar precisão e taxa em tarefas equivalentes; se o foco é produção escrita, podem ser observados indicadores previamente definidos de extensão, organização, precisão ou qualidade; se a meta envolve autonomia em uma rotina, o registro pode considerar quantidade de etapas realizadas, nível de ajuda ou tempo necessário. O indicador não precisa reduzir a aprendizagem a um único número, mas precisa produzir informação suficientemente estável para que mudanças sejam interpretadas.

A sensibilidade à mudança é um critério central. Uma prova ampla aplicada duas vezes por ano pode ser válida para determinadas finalidades e ainda ser pouco útil para acompanhar uma intervenção semanal. O instrumento utilizado no monitoramento precisa ser capaz de detectar progressos pequenos, mas educacionalmente relevantes, sem que o desempenho varie principalmente por diferenças entre versões da tarefa. Stecker, Fuchs e Fuchs (2005) mostraram que a mensuração baseada no currículo pode apoiar decisões instrucionais justamente porque combina procedimentos breves, repetíveis e vinculados ao desempenho acadêmico. Isso não transforma qualquer atividade curta em medida de progresso: equivalência, confiabilidade e relação com o construto continuam necessárias.

Comparabilidade é especialmente importante na Educação Especial, porque mudanças de formato ou apoio podem alterar profundamente o desempenho observado. Se em uma semana o estudante responde oralmente, em outra utiliza comunicação aumentativa e em uma terceira precisa copiar a resposta manualmente, a variação pode refletir exigências de acesso mais do que aprendizagem. O mesmo ocorre quando textos possuem complexidade muito diferente, quando o tempo concedido muda, quando a quantidade de ajuda varia sem registro ou quando uma tecnologia assistiva está disponível apenas em parte das coletas. Monitorar exige manter constantes os elementos que precisam ser comparáveis e documentar deliberadamente aqueles que mudaram.

Isso não significa retirar apoios para produzir uma condição artificialmente "pura". Se leitor de tela, CAA, material ampliado, teclado alternativo, apoio visual ou

outra tecnologia constitui meio legítimo de acesso, sua presença deve integrar a condição regular de mensuração. O que precisa ser conhecido é a relação entre apoio e desempenho. Em alguns objetivos, a redução progressiva de determinado prompt será parte do próprio resultado; em outros, o recurso continuará necessário porque remove uma barreira estável de acesso. Misturar esses dois casos produz interpretações perigosas: independência não pode ser confundida com ausência de recurso, assim como uso de apoio não significa falta de aprendizagem.

A frequência de coleta também precisa derivar da decisão que se pretende tomar. Medir com intervalo muito longo pode atrasar a identificação de baixa resposta; medir excessivamente pode consumir tempo de ensino e produzir grande volume de ruído. Não existe uma frequência universal válida para qualquer objetivo. Habilidades com muitas oportunidades de resposta e instrumentos breves podem ser acompanhadas semanalmente ou até com maior frequência; mudanças que dependem de tarefas complexas, generalização ou contextos menos frequentes podem exigir outros intervalos e múltiplas fontes. A meta-análise de Fuchs, Radkowitsch e Sommerhoff (2025) encontrou efeitos maiores quando medidas eram administradas pelo menos semanalmente, mas esse achado não deve ser convertido em regra mecânica desvinculada do tipo de habilidade e da qualidade da medida.

Também é necessário considerar o tempo necessário para que uma intervenção tenha oportunidade razoável de produzir efeito. Uma coleta realizada logo após a introdução de um procedimento pode documentar adaptação inicial, não resposta consolidada. No sentido oposto, esperar um bimestre inteiro para revisar dados pode significar manter uma trajetória insuficiente por tempo demais. A periodicidade do monitoramento e a periodicidade das decisões não precisam ser idênticas: dados podem ser coletados semanalmente e revisados formalmente em checkpoints planejados, preservando estabilidade suficiente para interpretar tendência sem tornar a equipe refém de cada ponto isolado.

O registro gráfico é útil porque transforma uma sequência de resultados em trajetória visual. Uma tabela com dez escores permite consulta; um gráfico torna mais evidente nível, inclinação, variabilidade e relação com uma meta. Essa vantagem já aparecia nos estudos de avaliação formativa sintetizados por Fuchs e Fuchs (1986), nos quais formas mais sistemáticas de representar e avaliar os dados estavam associadas a melhores resultados. Entretanto, visualizar não significa interpretar automaticamente. Gráficos podem induzir conclusões equivocadas quando escalas são inadequadas,

poucos pontos são utilizados, valores extremos recebem peso excessivo ou linhas de tendência parecem mais precisas do que os dados permitem.

Por isso, todo sistema de monitoramento precisa preservar rastreabilidade. Data, tarefa, condição de administração, apoio utilizado, quem coletou, eventuais intercorrências e mudanças relevantes na intervenção devem acompanhar o resultado quando tiverem potencial de afetá-lo. Um desempenho muito abaixo do habitual pode coincidir com doença, sono reduzido, falha do dispositivo de comunicação, ambiente excepcionalmente ruidoso ou interrupções frequentes. Esses elementos não autorizam descartar qualquer dado inconveniente, mas ajudam a interpretar variabilidade sem convertê-la imediatamente em regressão. Dado contextualizado é diferente de justificativa improvisada; o primeiro aumenta a qualidade da inferência, enquanto a segunda tenta proteger uma conclusão previamente desejada.

Também convém distinguir medidas de domínio de subhabilidades e medidas mais amplas de resultado. Uma tarefa que verifica se o estudante aprendeu exatamente o conteúdo ensinado naquela semana pode ser excelente para ajustar a próxima aula, mas tende a apresentar melhora rápida porque acompanha de perto o que acabou de ser praticado. Uma medida mais geral pode responder se esse ganho está se transferindo para um repertório acadêmico mais amplo. As duas funções são legítimas, mas não intercambiáveis. Um estudante pode dominar itens treinados sem mostrar crescimento generalizado; em outro caso, a medida global pode parecer estável enquanto uma habilidade pré-requisito importante está sendo construída. Combinar indicadores com funções diferentes ajuda a evitar tanto otimismo prematuro quanto a conclusão de que nada mudou.

A escolha entre medidas também precisa considerar o horizonte da meta. Objetivos de curto prazo podem exigir registros muito próximos da intervenção; metas anuais precisam de indicadores que permaneçam interpretáveis durante meses. Se cada professor muda completamente a tarefa de acompanhamento, a equipe perde a possibilidade de comparar fases. Poch, Datchuk e Epp (2026) mostram justamente a importância de mapear metas individualizadas a procedimentos de coleta que possam ser mantidos e compreendidos ao longo do tempo. Continuidade metodológica é especialmente importante nas transições entre profissionais: o histórico precisa permitir que quem recebe o estudante saiba não apenas os resultados anteriores, mas como eles foram produzidos.

Monitorar também envolve decidir o que não medir. Quando dezenas de indicadores são acompanhados simultaneamente, a atenção da equipe pode se dispersar e diferenças pequenas passam a competir com prioridades educacionais mais relevantes. Um sistema parcimonioso tende a privilegiar poucos resultados centrais e dados complementares capazes de explicar sua trajetória. Essa seleção exige coragem pedagógica para abandonar registros tradicionais que consomem tempo sem orientar decisões. A qualidade não está na extensão da planilha, mas na capacidade de manter um vínculo claro entre pergunta, medida e ação.

Esse vínculo deve ser revisto quando a própria medida deixa de representar adequadamente a habilidade. Um estudante que atinge desempenho máximo repetidamente pode ter encontrado um efeito de teto; outro que permanece no mínimo talvez esteja sendo avaliado em uma faixa distante demais de seu repertório atual. Continuar aplicando a mesma tarefa nesses casos produz estabilidade aparente, não informação. Ajustar a medida não significa manipular resultados, desde que a mudança seja documentada e que se preserve uma ponte de interpretação entre as fases. O monitoramento precisa acompanhar o desenvolvimento do estudante, não aprisioná-lo ao instrumento escolhido no início do processo.

Entre tendência e ruído: metas, variabilidade e regras de decisão

A interpretação do progresso exige resistir a uma tendência humana compreensível: atribuir significado excessivo ao resultado mais recente. Um ponto alto pode gerar entusiasmo e um ponto baixo pode provocar mudança imediata de estratégia, mesmo quando ambos estão dentro da variabilidade esperada. Monitoramento é precisamente uma tecnologia para reduzir esse tipo de decisão impressionista. O interesse principal está na trajetória produzida por observações sucessivas. Nível de desempenho, direção da mudança, velocidade de crescimento, estabilidade e distância em relação à meta precisam ser considerados em conjunto.

A linha de meta — ou linha de objetivo — representa a trajetória necessária para sair de um ponto inicial e alcançar um resultado definido em determinado período. Seu valor não é prever com exatidão o futuro, mas explicitar a velocidade de progresso considerada suficiente. Quando essa linha não existe, expressões como “está melhorando” podem esconder situações muito diferentes. Um estudante pode apresentar ganho real e ainda avançar lentamente demais para alcançar um objetivo importante; outro pode permanecer abaixo de colegas da mesma idade e, ao mesmo tempo, demonstrar crescimento acelerado após uma intervenção. A decisão depende

da pergunta: estamos julgando posição atual, ritmo de mudança, alcance da meta ou combinação desses elementos?

Linhas de tendência acrescentam uma estimativa da direção observada nos dados. Compará-las à trajetória esperada pode ajudar a distinguir resposta suficiente de progresso insuficiente. Entretanto, essa comparação não deve adquirir aparência de certeza matemática incompatível com medidas educacionais. Dados escolares contêm erro de mensuração, variabilidade entre tarefas e influência contextual. Van Norman e Christ (2016), ao comparar análise visual e regras de decisão em gráficos de monitoramento de leitura, mostraram que a precisão das interpretações é afetada pela magnitude da tendência, pela variabilidade dos resultados e pela duração da coleta. As decisões tornaram-se mais difíceis justamente quando os dados eram instáveis — cenário comum entre estudantes que recebem apoios intensivos.

Esse achado ajuda a compreender por que regras simples, embora úteis, não podem ser aplicadas como algoritmo cego. Estratégias conhecidas comparam conjuntos de pontos recentes à linha de meta ou utilizam inclinação estimada para decidir se o ensino deve continuar ou mudar. Elas oferecem uma disciplina importante ao raciocínio porque impedem que a equipe selecione apenas os resultados que confirmam sua impressão. Ao mesmo tempo, sua acurácia depende do número de observações, da confiabilidade das medidas, da variabilidade e do modo como a meta foi estabelecida. Uma regra de decisão é um suporte para julgamento profissional; não é substituto do julgamento.

Quanto mais grave for a consequência da decisão, maior deve ser a cautela. Alterar um exemplo, aumentar oportunidades de prática ou reorganizar feedback pode exigir menos evidência do que concluir que determinada abordagem fracassou, reduzir expectativa curricular ou encaminhar o estudante para um percurso educacional mais restritivo. A quantidade e a qualidade de dados necessárias devem ser proporcionais ao impacto da decisão. Esse princípio retoma a discussão ética do Capítulo 1: inferências educacionais precisam ser fortes o suficiente para sustentar aquilo que se pretende fazer com elas.

Variabilidade também precisa ser analisada como informação. Alguns estudantes apresentam desempenho relativamente estável; outros oscilam de maneira acentuada conforme fadiga, linguagem da tarefa, interesse, regulação, condições sensoriais ou qualidade da mediação. A resposta adequada não é necessariamente “tirar a média” e ignorar essa variabilidade. Pode ser necessário descobrir quais condições explicam

parte dela. Se resultados são sistematicamente melhores quando instruções são acompanhadas por apoio visual, isso produz uma hipótese pedagógica. Se caem em tarefas longas, talvez duração, demanda atencional ou organização dos passos estejam interferindo. O padrão de dispersão pode revelar algo que o valor médio esconde.

Há, porém, um limite importante: buscar explicação para toda oscilação pode levar à construção de narrativas causais sem evidência. Nem todo ponto diferente possui uma razão pedagógica identificável. Erro de mensuração existe, assim como variação natural do desempenho. A competência para trabalhar com dados inclui tolerar alguma incerteza. Em vez de inventar uma causa, a equipe pode registrar a anomalia, manter a coleta e verificar se o padrão se repete. Essa postura é menos confortável do que uma explicação imediata, mas cientificamente mais responsável.

O problema se torna ainda mais delicado quando várias medidas apontam em direções diferentes. Um estudante pode melhorar em uma sondagem de fluência e continuar apresentando compreensão limitada; pode executar uma habilidade durante sessões estruturadas sem generalizá-la para a sala comum; pode reduzir prompts em uma rotina e ainda depender de apoio em ambientes novos. Esses resultados não se anulam. Mostram que "progresso" precisa ser especificado. Medidas de aquisição, fluência, generalização, manutenção e participação respondem a perguntas diferentes. Um sistema de monitoramento maduro evita comprimir todas em um único indicador.

Esse cuidado é particularmente relevante para metas de PEI e PAEE. Poch, Datchuk e Epp (2026) chamam atenção para a necessidade de mapear objetivos individualizados a procedimentos concretos de coleta e acompanhamento. Um objetivo pode parecer mensurável no papel e ainda gerar dados pouco úteis se não houver definição de tarefa, critério, frequência e forma de registro. Rojo, Nozari e Bryant (2022), ao discutir monitoramento sistemático de metas individualizadas em matemática, também destacam a importância de alinhar medida e objetivo. A qualidade do plano não está apenas na redação da meta, mas na possibilidade de verificar, durante o ensino, se a trajetória está realmente se aproximando dela.

O gráfico, portanto, deve funcionar como memória externa do processo, não como decoração de reunião. Ele precisa mostrar quando a intervenção começou, quando houve mudança relevante de intensidade ou procedimento e quais fases precisam ser comparadas. Sem essas marcações, uma melhora após determinada adaptação pode ser atribuída ao programa original; uma queda durante semanas de

implementação irregular pode ser interpretada como falha do estudante. Registrar as mudanças cria condições para uma leitura temporal mais honesta e para que novas equipes compreendam o caminho percorrido.

Dados que mudam o ensino: decisão, colaboração e responsabilidade

O monitoramento só cumpre sua função quando existe uma arquitetura explícita de decisão. Coletar dados sem combinar quem os revisará, com que frequência e quais ações podem decorrer deles tende a produzir acúmulo documental. Uma equipe precisa saber, antes de iniciar, quais resultados sugerirão manutenção, quais indicarão necessidade de verificar implementação e quais justificarão alteração ou intensificação. Esses critérios não precisam ser fórmulas inflexíveis, mas devem ser suficientemente claros para reduzir decisões retrospectivas moldadas pela preferência dos adultos.

A leitura conjunta de progresso e fidelidade, apresentada no capítulo anterior, é uma das formas mais úteis de organizar esse raciocínio. Quando há progresso adequado e implementação consistente, a decisão mais plausível é manter o plano, sem mudar apenas por ansiedade por novidade. Quando o progresso é baixo e a implementação foi instável, atribuir o resultado à inadequação da intervenção seria prematuro; primeiro é necessário corrigir condições de entrega. Quando a implementação é adequada e a trajetória permanece insuficiente após período razoável, a equipe obtém evidência mais forte de que o ensino precisa ser modificado. E quando existe progresso, mas à custa de condições insustentáveis, a decisão precisa considerar também viabilidade e participação.

Esse processo é a base da individualização orientada por dados. A meta-análise de Shanahan et al. (2025) mostra que o apoio continuado aos professores para trabalhar com data-based individualization produziu efeitos expressivos sobre conhecimentos, habilidades, crenças e fidelidade docente, além de efeito positivo, embora menor, sobre resultados dos estudantes. Um dado particularmente importante é que os efeitos tenderam a ser maiores quando o apoio ajudava professores a realizar mudanças instrucionais ou incluía resolução colaborativa de problemas. A mensagem é direta: interpretar dados e transformar interpretação em ação é uma competência profissional complexa, que também precisa ser ensinada e apoiada.

Reuniões de equipe podem favorecer essa competência quando são estruturadas em torno de perguntas, e não apenas de relatos. Qual era o objetivo? O que foi efetivamente implementado? O que os dados mostram sobre nível e tendência? A variabilidade sugere alguma condição relevante? O estudante está aproximando-se da

meta na velocidade necessária? Há informação suficiente para decidir? Qual hipótese explica a baixa resposta e qual mudança permitiria testá-la? Essas perguntas reduzem o risco de reuniões dominadas por impressões gerais, nas quais cada participante oferece uma narrativa distinta e a decisão final depende de hierarquia ou persuasão.

A colaboração não exige unanimidade. Profissionais podem interpretar um mesmo padrão de maneira diferente, e essa divergência pode ser produtiva quando obriga a explicitar argumentos. O importante é que a decisão possa ser reconstruída: quais dados foram considerados, quais hipóteses foram descartadas, qual alteração foi escolhida e qual evidência futura permitirá julgá-la. Essa rastreabilidade protege o estudante e também a equipe, porque substitui justificativas vagas por um processo técnico transparente.

O próprio estudante pode contribuir para interpretar dados que, vistos de fora, parecem contraditórios. Uma queda em participação pode ocorrer porque a intervenção se tornou excessivamente repetitiva; um aumento de acertos pode coexistir com esforço muito maior e fadiga; uma ferramenta pode melhorar desempenho em avaliação e ser socialmente constrangedora no cotidiano da turma. Incluir a experiência do estudante não significa substituir medidas por opinião, mas acrescentar uma fonte de evidência sobre aceitabilidade, esforço, autonomia e significado. Para estudantes que utilizam CAA ou outras formas alternativas de comunicação, a escola precisa garantir meios efetivos para essa participação.

Famílias também podem identificar manutenção e generalização fora do ambiente em que a intervenção é aplicada, mas sua participação precisa respeitar limites. Não cabe transferir para casa a responsabilidade de produzir a intensidade que a escola decidiu oferecer nem exigir registros extensos que transformem a vida familiar em extensão permanente do programa. Informações familiares são especialmente úteis quando ajudam a compreender mudanças relevantes, novas demandas, efeitos sobre rotina e transferência de habilidades. A colaboração perde qualidade quando se transforma em terceirização do ensino.

Tomada de decisão baseada em dados também exige atenção à carga de trabalho. Sistemas tão complexos que consomem mais tempo registrando do que ensinando tendem a perder sustentabilidade e qualidade. A resposta não é abandonar o monitoramento, mas selecionar medidas parcimoniosas. Poucos indicadores bem definidos, coletados com consistência e realmente utilizados podem ser mais informativos do que formulários extensos preenchidos irregularmente. A pergunta

operacional deve permanecer simples: qual dado precisamos para tomar a próxima decisão com mais segurança? Se uma informação não altera interpretação nem ação, sua coleta merece ser questionada.

Tecnologias podem reduzir parte dessa carga ao automatizar registro, cálculo de tendência e visualização, mas também podem criar uma falsa sensação de objetividade. Um software pode desenhar uma linha impecável sobre dados obtidos com tarefas pouco comparáveis; pode emitir alertas baseados em regras que desconhecem mudanças de apoio; pode classificar resposta como insuficiente sem considerar erro de mensuração. A automação é útil para cálculo e organização, não para eliminar responsabilidade profissional. Quanto mais automática a recomendação, mais importante saber quais premissas e dados a sustentam.

Há ainda uma dimensão ética de governança. Dados individualizados de desempenho, comportamento, comunicação e apoio podem revelar informações sensíveis sobre estudantes. Devem ser coletados para finalidades educacionais legítimas, armazenados de modo seguro e compartilhados apenas com quem precisa deles para apoiar o processo. A disponibilidade técnica de registrar tudo não cria obrigação pedagógica de fazê-lo. Vídeos, registros digitais detalhados ou plataformas externas podem ser úteis em situações específicas, mas exigem proporcionalidade, proteção de privacidade e clareza sobre acesso e retenção. Monitorar aprendizagem não autoriza transformar o estudante em objeto de vigilância permanente.

A cultura institucional também interfere na honestidade dos dados. Quando resultados baixos são utilizados para culpabilizar professores, pressionar estudantes ou produzir classificações comparativas internas, aumenta o incentivo para selecionar tarefas mais fáceis, evitar registros desfavoráveis ou reinterpretar critérios. Um sistema de monitoramento voltado à melhoria precisa proteger a função formativa da informação. Isso não elimina prestação de contas; significa reconhecer que dados utilizados para aprender sobre o ensino precisam permanecer suficientemente confiáveis para revelar problemas. Se todos forem punidos por mostrar uma dificuldade, a organização aprenderá a não enxergá-la.

O mesmo princípio se aplica a metas ambiciosas. Uma meta pouco exigente pode gerar gráficos agradáveis e decisões confortáveis, mas não garante progresso educacionalmente relevante. Por outro lado, uma meta inalcançável pode fazer uma intervenção eficaz parecer insuficiente. Definir objetivos exige combinar linha de base, expectativas curriculares, evidência sobre taxas de crescimento, importância da

habilidade e horizonte temporal. Black e Wiliam (2009) lembram que avaliação formativa depende de uma concepção clara de onde o estudante está, para onde precisa ir e como reduzir essa distância. Monitoramento de progresso torna essa distância observável, mas não decide sozinho qual distância é justa ou educacionalmente significativa.

A revisão periódica do PEI e do PAEE ganha outra qualidade quando se apoia nesse tipo de evidência. Em vez de renovar objetivos porque o calendário determina ou reescrever metas com base em impressão global, a equipe pode examinar quais habilidades foram adquiridas, quais se mantiveram, onde houve generalização, quais apoios deixaram de ser necessários e quais barreiras persistem. Isso transforma o documento de um retrato anual em parte de um ciclo contínuo de planejamento, ensino, observação e revisão. O registro deixa de existir apenas para comprovar que houve atendimento e passa a documentar o raciocínio que sustentou as decisões.

Também é importante reconhecer progresso que não aparece imediatamente em um indicador principal. Um estudante pode começar a pedir ajuda de forma mais autônoma, tolerar tarefas mais longas, utilizar uma estratégia espontaneamente ou participar de etapas antes evitadas. Se essas mudanças são relevantes para o objetivo e foram definidas de maneira observável, podem integrar o sistema de acompanhamento. O risco está em utilizar ganhos periféricos para justificar ausência persistente do resultado central. Dados complementares enriquecem a interpretação; não devem funcionar como substitutos convenientes quando a meta principal não avança.

Quando os dados apontam progresso insuficiente de forma consistente, a resposta profissional não deveria ser surpresa nem condenação. O sistema de monitoramento foi criado justamente para revelar essa situação antes que se transforme em fracasso acumulado. Nesse momento, a equipe precisa voltar às hipóteses: a meta continua adequada? A medida é sensível? A intervenção foi implementada com qualidade? A intensidade é suficiente? Há barreiras de acesso não resolvidas? O erro revela um componente específico que precisa de ensino mais explícito? A resposta pode estar em uma mudança pequena ou em uma reorganização mais profunda, mas precisa nascer de uma pergunta testável.

A evidência acumulada sobre monitoramento mostra, portanto, que seu efeito não reside no instrumento isolado. Fuchs e Fuchs (1986) já identificavam benefício quando a avaliação formativa era sistematicamente utilizada; Stecker, Fuchs e Fuchs

(2005) reforçaram a relação entre medidas curriculares e ajuste do ensino; Fuchs, Radkowitsch e Sommerhoff (2025) mostraram que apoio ao uso pedagógico dos dados é decisivo; Shanahan et al. (2025) evidenciaram o valor do suporte continuado para a individualização orientada por dados. Ao longo desse percurso, permanece uma mesma exigência: medir só faz sentido se a informação modificar a capacidade de ensinar.

É nesse ponto que o monitoramento deixa de ser etapa final da intervenção e se torna mecanismo que conduz ao próximo movimento. Quando a trajetória é suficiente, ele sustenta continuidade e evita mudanças desnecessárias. Quando os dados permanecem abaixo do esperado apesar de implementação adequada, surge uma pergunta mais exigente: como intensificar sem simplesmente fazer "mais do mesmo"? A resposta insuficiente precisa ser analisada em termos de força, foco, dose, individualização, barreiras e função pedagógica da adaptação. Esse é o problema que o capítulo seguinte enfrenta.

CAPÍTULO 7 — Quando a resposta é insuficiente: intensificação, adaptação e individualização da intervenção

O monitoramento do progresso introduz uma responsabilidade que não pode ser resolvida apenas com a produção de gráficos: decidir o que fazer quando a trajetória observada permanece aquém do necessário. Esse momento é particularmente delicado na Educação Especial porque uma resposta insuficiente pode ser interpretada de maneiras muito diferentes. Pode levar a equipe a concluir, precipitadamente, que o estudante atingiu seu limite; pode produzir uma escalada de tarefas, tempo e exigências sem alteração qualitativa do ensino; pode incentivar a troca sucessiva de métodos antes que qualquer um tenha sido implementado de maneira suficiente; ou pode, no extremo oposto, manter por meses uma intervenção que os próprios dados já mostram ser ineficaz. Intensificar exige escapar dessas quatro respostas. O problema não é simplesmente fazer mais. É descobrir que aspecto da relação entre objetivo, intervenção, estudante e contexto precisa ser modificado para aumentar a probabilidade de aprendizagem.

A tradição da individualização baseada em dados oferece uma contribuição importante para organizar esse problema. No modelo conhecido internacionalmente como data-based individualization (DBI), a intensificação não corresponde a um programa específico, mas a um processo iterativo: parte-se de uma intervenção com suporte empírico, monitora-se a resposta, investigam-se as razões de uma resposta inadequada, introduzem-se adaptações fundamentadas e volta-se a medir. O National Center on Intensive Intervention continua definindo DBI como um processo sistemático de individualização e intensificação guiado por dados, intervenções validadas e estratégias de adaptação baseadas em pesquisa, dirigido especialmente a estudantes com necessidades persistentes e intensas (NCII, 2025). A ideia central é simples, embora sua execução seja complexa: a intervenção deixa de ser um pacote imutável e passa a ser um objeto de investigação pedagógica.

Há evidência de que esse tipo de processo pode favorecer a aprendizagem. A meta-análise de Jung et al. (2018), reunindo 57 tamanhos de efeito de 14 estudos, encontrou efeitos positivos da individualização baseada em dados sobre desempenho acadêmico de estudantes com necessidades intensivas de aprendizagem. Mais recentemente, Shanahan et al. (2025) sintetizaram 26 estudos sobre suporte

continuado aos professores para implementação de DBI e encontraram efeitos positivos tanto sobre conhecimentos, habilidades e fidelidade docente quanto sobre resultados acadêmicos dos estudantes. Ao mesmo tempo, esses trabalhos mostram que o processo não é autoexecutável: sua qualidade depende da capacidade da equipe de interpretar dados, formular hipóteses instrucionais, realizar mudanças pertinentes e receber suporte para fazê-lo. O simples acesso a medidas de progresso não produz individualização.

Também é necessário reconhecer os limites de transferência dessas evidências. Grande parte da literatura empírica sobre intervenção intensiva e DBI foi desenvolvida nos Estados Unidos, sobretudo em leitura e matemática, em sistemas de apoio multinível com organização institucional distinta da realidade brasileira. Isso impede transformar um modelo de outro contexto em protocolo universal. O que pode ser aproveitado é uma lógica de raciocínio: diante de uma resposta insuficiente, verificar primeiro a qualidade do ensino oferecido, investigar necessidades específicas, realizar mudanças explícitas e monitoráveis e decidir novamente com base em evidências. No contexto brasileiro, essa lógica precisa dialogar com o estudo de caso, o PAEE, o PEI, o currículo, os recursos de acessibilidade e a responsabilidade compartilhada entre classe comum e AEE, sem criar uma trilha paralela em que 'intervenção intensiva' se torne sinônimo de afastamento crescente das experiências educacionais comuns.

A intensificação, portanto, não deve começar pela pergunta 'quanto mais podemos oferecer?', mas por outra: 'o que os dados sugerem que está impedindo o progresso esperado?'. A resposta pode estar na dose, na explicitação, no alinhamento entre tarefa e objetivo, no tipo de prática, no feedback, na qualidade da implementação, na dificuldade excessiva dos passos, na insuficiência de oportunidades de resposta, em barreiras de comunicação ou acesso, na ausência de generalização, em fatores motivacionais e de autorregulação ou em uma hipótese instrucional simplesmente equivocada. Cada uma dessas possibilidades exige uma modificação diferente. A função deste capítulo é examinar como sair de uma constatação genérica de 'não resposta' e construir um processo de intensificação que seja deliberado, proporcional e revisável.

Antes de intensificar: distinguir não resposta, falha de implementação e barreira de acesso

A expressão 'o estudante não respondeu à intervenção' parece descrever um fato, mas frequentemente esconde várias perguntas ainda não respondidas. Não responder em relação a quê? Em qual período? A qual meta? Com que grau de fidelidade a intervenção foi oferecida? Houve frequência suficiente? A medida utilizada era sensível à habilidade ensinada? As atividades estavam acessíveis? O estudante participou efetivamente do tempo previsto ou parte dele foi perdida por ausências, interrupções, fadiga, falhas de comunicação ou indisponibilidade de recursos? Uma decisão de intensificação só é defensável quando essas condições são suficientemente conhecidas. Caso contrário, corre-se o risco de adaptar o estudante a um ensino que ainda não foi adequadamente testado.

O primeiro exame deve recair sobre a própria implementação. O Capítulo 5 já mostrou que adesão aos componentes essenciais, dose, qualidade da entrega e responsividade do estudante são dimensões distintas. Elas se tornam ainda mais importantes quando o progresso é baixo. Se uma intervenção prevista para quatro sessões semanais ocorreu duas vezes; se tarefas de prática foram encurtadas; se o feedback planejado não foi fornecido; se o recurso de comunicação frequentemente estava indisponível; ou se o estudante passou grande parte das sessões sem oportunidades de responder, os dados de resultado não representam um teste justo da intervenção. Intensificar nessas condições pode significar acrescentar novos componentes antes de assegurar os básicos. Fuchs, Fuchs e Vaughn (2014) enfatizam que instrução intensiva precisa ser diferenciada de uma simples extensão superficial do que já vinha sendo feito: o aumento de apoio precisa estar ligado às necessidades demonstradas pelo estudante.

Verificar fidelidade, porém, não significa transformar o professor em alvo de auditoria punitiva. Implementações inconsistentes podem resultar de condições sistêmicas: horários fragmentados, turmas grandes, ausência de materiais, falta de formação, rotatividade de profissionais, sobreposição de atribuições e baixa coordenação entre serviços. Uma equipe que identifica baixa dose precisa perguntar por que ela ocorreu e se a escola criou condições para sustentar o plano. Se a intervenção depende de uma rotina impossível dentro do tempo real disponível, o problema não é apenas 'falta de fidelidade'; pode ser um desenho inviável. A intensificação responsável inclui, portanto, a análise da capacidade institucional de entregar aquilo que foi planejado.

O segundo exame diz respeito ao tempo e à oportunidade de aprendizagem. Há intervenções em que uma mudança inicial pode aparecer rapidamente, e outras em que o desenvolvimento requer exposição mais prolongada. Esperar indefinidamente é problemático, mas mudar precocemente também é. Regras de decisão estabelecidas antes ou no início da intervenção ajudam a reduzir respostas impulsivas: determina-se uma frequência de monitoramento, define-se um período mínimo razoável e observa-se a tendência em relação à meta. Quando a trajetória permanece consistentemente abaixo do esperado, apesar de implementação adequada, há base mais forte para investigar adaptações. O ponto é não confundir impaciência institucional com necessidade de intensificação.

O terceiro exame é de validade instrucional. Às vezes, a intervenção está sendo aplicada corretamente, mas o alvo escolhido não corresponde ao principal obstáculo à aprendizagem. Um estudante que lê palavras com precisão, mas não compreende textos, pode receber cada vez mais treino de decodificação sem que sua compreensão melhore. Outro pode apresentar erros em operações matemáticas não porque desconhece o procedimento, mas porque não compreende relações numéricas que sustentam a tarefa. Um estudante que não inicia atividades pode ser submetido a estratégias motivacionais quando, na verdade, não compreende a instrução oral ou não consegue acessar o material. Intensificar um componente irrelevante apenas aumenta a quantidade de uma intervenção mal alinhada. A individualização começa quando a equipe reformula sua hipótese sobre o que precisa ser ensinado.

É nesse ponto que dados diagnósticos pedagógicos voltam a ser necessários. Eles não precisam assumir a forma de uma bateria extensa de testes. Podem envolver análise de erros, tarefas breves que variam uma condição específica, observação em diferentes contextos, amostras de produção, conversa com o estudante, revisão do tipo de ajuda necessário e comparação entre situações em que o desempenho melhora ou piora. No processo de DBI, essa etapa procura identificar componentes de habilidade e condições que expliquem melhor a resposta inadequada antes de selecionar uma adaptação (NCII, 2025). O objetivo não é produzir um novo rótulo, mas construir uma hipótese instrucional mais precisa.

O quarto exame é de acessibilidade. Uma resposta baixa nunca deveria ser interpretada como evidência de necessidade de ensino mais intensivo antes de verificar se o estudante consegue perceber, compreender e responder às demandas. Se a atividade exige leitura visual de material incompatível com leitor de tela, compreensão de instruções sem o apoio de comunicação necessário, escrita manual quando o

objetivo não é grafomotor ou permanência física em uma posição que produz dor e fadiga, aumentar duração e frequência pode intensificar a barreira em vez da aprendizagem. Apoios de acesso não são 'facilidades' a serem removidas para verificar capacidade real; são condições que tornam a medida interpretável. A intensificação precisa preservar os recursos necessários para que o desempenho observado reflita, tanto quanto possível, o alvo pedagógico.

Há ainda uma questão de escala. Um estudante pode responder bem em sessões individuais e não generalizar a habilidade para a sala, ou ter desempenho satisfatório em tarefas estruturadas e perder eficiência quando a complexidade aumenta. Nesses casos, a resposta não é simplesmente insuficiente; ela é dependente de contexto. A dimensão de transferência proposta por Fuchs, Fuchs e Malone (2017) chama atenção para a necessidade de planejar explicitamente a aplicação da aprendizagem a materiais, pessoas, ambientes e demandas diferentes. Se a escola interpreta ausência de generalização como falta de aquisição e reinicia indefinidamente o ensino da habilidade básica, pode deixar de ensinar justamente a ponte entre aprender e usar.

Esse conjunto de verificações produz uma mudança ética importante. A frase 'o aluno não responde' deixa de funcionar como explicação e passa a ser tratada como ponto de partida de investigação. Em vez de localizar a insuficiência no estudante, a equipe pergunta o que aconteceu na interação entre ensino, medida, acesso, contexto e desempenho. Isso não garante que toda dificuldade seja eliminável. Há estudantes que necessitarão de ensino muito mais intensivo, metas intermediárias menores e apoios duradouros. Mas a decisão de chegar a esse nível precisa se apoiar em evidências de necessidade, não em suposições derivadas do diagnóstico ou de baixas expectativas.

Intensificar não é apenas aumentar tempo: dimensões da força instrucional

Quando a análise sustenta a necessidade de intensificação, a opção mais imediata costuma ser aumentar tempo ou reduzir o tamanho do grupo. Essas mudanças podem ser relevantes, mas representam apenas parte do problema. Uma intervenção de quarenta minutos não é necessariamente mais intensa do que uma de trinta se o tempo adicional reproduz baixa participação, tarefas desalinhadas ou feedback tardio. Da mesma forma, atendimento individual pode continuar pouco responsivo se a estratégia central não corresponde à necessidade do estudante. A intensidade deve ser compreendida como a força com que o ensino atinge o alvo proposto, e não como uma simples contagem de minutos.

A Taxonomia da Intensidade da Intervenção, proposta por Fuchs, Fuchs e Malone (2017), oferece uma linguagem útil para organizar essa análise. Os autores descrevem sete dimensões: força da evidência, dose, alinhamento, atenção à transferência, abrangência, suporte comportamental e individualização. O valor dessa estrutura está em impedir que intensificação seja reduzida a uma única variável. Uma equipe pode manter a duração e aumentar oportunidades de resposta; preservar o grupo e tornar a explicação mais explícita; ampliar prática cumulativa; reorganizar a sequência de habilidades; introduzir feedback mais imediato; fortalecer pré-requisitos; ou planejar transferência para contextos em que a habilidade precisa ser utilizada. A mudança adequada depende da hipótese construída a partir dos dados.

A dose merece ser tratada com mais precisão. Ela inclui frequência de sessões, duração, número de oportunidades de prática e quantidade de exposição aos componentes relevantes. Acrescentar quinze minutos sem aumentar respostas ativas pode produzir pouca diferença. Em contrapartida, uma sessão da mesma duração pode se tornar mais intensa quando reduz períodos passivos, distribui mais tentativas, organiza prática deliberada e garante feedback após cada oportunidade relevante. Em leitura, por exemplo, Lemons, Kearns e Davidson (2014) descrevem a individualização como processo de adaptação contínua do ensino a partir dos dados do estudante, incluindo mudanças em dosagem e conteúdo. Em matemática, Powell e Stecker (2014) mostram a mesma lógica: resultados de monitoramento orientam alterações específicas, não um aumento indiferenciado de trabalho.

Outro caminho é aumentar a explicitação. Quando o estudante não infere espontaneamente relações que a instrução pressupõe, o ensino pode precisar tornar visíveis passos, critérios e estratégias que para outros aprendizes permanecem implícitos. Isso envolve modelagem, exemplos cuidadosamente escolhidos, verbalização do raciocínio, prática guiada, redução gradual de pistas e checagem frequente de compreensão. Intensificar aqui não significa simplificar o conhecimento, mas tornar o percurso cognitivo mais acessível. Um conceito complexo pode permanecer intelectualmente exigente e, ao mesmo tempo, ser ensinado com etapas intermediárias mais claras.

A granularidade do objetivo também pode mudar. Metas amplas demais dificultam identificar onde o processo está se rompendo. Se a linha de progresso mostra estagnação, decompor temporariamente uma habilidade em componentes menores pode permitir ensino mais preciso. Essa decomposição, contudo, precisa conservar uma visão do todo. Há risco de o estudante permanecer por longos períodos

em microhabilidades isoladas sem retornar à atividade autêntica que justificou o ensino. Por isso, intensificação eficiente alterna análise de componentes e reconstrução de tarefas completas, garantindo que o aumento de suporte não produza fragmentação curricular permanente.

O alinhamento é outra dimensão decisiva. Materiais, exemplos, tarefas de prática e medida de progresso precisam representar o objetivo que se deseja desenvolver. Se a intervenção ensina um tipo de resposta, enquanto a avaliação exige outro conjunto de competências, a baixa resposta pode refletir desalinhamento. O mesmo ocorre quando atividades são muito fáceis e produzem efeito de teto ou tão difíceis que impedem prática produtiva. Intensificar pode significar ajustar o nível de desafio para manter alta probabilidade de resposta com esforço real, permitindo que o estudante pratique justamente no intervalo em que erro e sucesso oferecem informação útil.

A transferência e a generalização precisam ser planejadas desde cedo. Uma habilidade adquirida com determinado material, professor ou pista pode não aparecer automaticamente em outra situação. Aumentar intensidade pode, então, incluir variação sistemática de exemplos, materiais, pessoas e contextos; redução programada de pistas; retomada espaçada ao longo do tempo; e oportunidades de aplicar a habilidade em tarefas mais naturais. Vaughn et al. (2012), ao sintetizarem orientações para intervenções intensivas em leitura e matemática, destacam a necessidade de ensino explícito, prática suficiente, feedback e atenção à aplicação do que foi aprendido. A meta não é criar desempenho dependente de um cenário de intervenção, mas ampliar a capacidade de usar o conhecimento onde ele é necessário.

A abrangência da intervenção também pode exigir revisão. Alguns estudantes apresentam necessidades que atravessam componentes relacionados. Uma intervenção muito estreita pode produzir ganhos locais sem alterar a dificuldade maior. Intensificar pode significar integrar pré-requisitos, estratégias de autorregulação, linguagem acadêmica, conhecimento de base ou procedimentos de solução de problemas quando esses componentes participam da dificuldade observada. Isso não autoriza adicionar tudo ao mesmo tempo. A abrangência precisa ser suficiente para responder ao padrão de necessidade sem tornar a intervenção tão complexa que ninguém consiga identificar o que está produzindo efeito.

O suporte comportamental é particularmente importante porque engajamento e aprendizagem não operam em compartimentos separados. Um estudante que vivencia repetidos fracassos pode evitar tarefas; outro pode apresentar alta ansiedade diante de

determinada demanda; outro pode depender de previsibilidade, escolha ou pausas estruturadas para sustentar participação. A Taxonomia inclui suporte comportamental justamente porque a intensidade acadêmica pode falhar quando as condições de engajamento são ignoradas (FUCHS; FUCHS; MALONE, 2017). Entretanto, esse componente precisa ser usado com cuidado: dificuldades de acesso ou de compreensão não devem ser reinterpretadas como 'problema de comportamento'. O Capítulo 8 aprofundará como compreender função antes de intervir quando comportamento, autorregulação e participação se tornam parte central da hipótese.

Há ainda um limite que frequentemente desaparece quando se fala em intensidade: mais intervenção pode produzir mais fadiga. Aumento de duração, repetição excessiva, redução de pausas ou retirada de atividades significativas pode transformar o apoio em sobrecarga. Isso é especialmente relevante para estudantes com necessidades motoras, sensoriais, atencionais, de saúde ou comunicação que já mobilizam esforço adicional para participar do cotidiano escolar. A intensidade precisa ser calibrada pelo ganho instrucional por unidade de esforço, e não por uma lógica de ocupação máxima do tempo. Uma intervenção que exaure o estudante e reduz participação nas demais experiências curriculares pode produzir custo educacional maior que seu benefício.

Por isso, a decisão de intensificar deve ser proporcional e testável. Em vez de modificar simultaneamente grupo, duração, conteúdo, materiais, feedback, critérios e rotina, a equipe precisa priorizar as mudanças mais plausíveis para a hipótese atual. Algumas adaptações podem ser combinadas quando são interdependentes, mas a lógica deve permanecer interpretável: o que foi mudado e por quê? Se o estudante melhora, que aspecto provavelmente contribuiu? Se não melhora, qual hipótese precisa ser revista? Essa disciplina impede que 'individualização' se transforme em acumulação de estratégias sem coerência.

Individualização como ciclo de hipóteses: adaptar, monitorar e decidir novamente

Individualizar é frequentemente descrito como personalizar o ensino às características do estudante. Essa definição é verdadeira, mas insuficiente. Em uma abordagem guiada por dados, individualização é um ciclo de hipóteses. A equipe observa um padrão, formula uma explicação pedagógica provisória, modifica um componente da intervenção, implementa a mudança com qualidade e verifica se a

trajetória se altera. O valor do ciclo está em sua revisabilidade: a adaptação não ganha estatuto de verdade por ter sido escolhida por um especialista. Ela precisa demonstrar utilidade no desempenho real do estudante.

O processo de DBI explicita essa dinâmica ao alternar monitoramento, análise diagnóstica e adaptação (NCII, 2025). Uma intervenção inicial é selecionada porque possui evidência e pertinência; os dados mostram resposta inadequada; a equipe investiga por que; introduz uma adaptação; e volta a monitorar. Se há melhora suficiente, mantém-se o componente e trabalha-se consolidação e generalização. Se a resposta continua inadequada, uma nova hipótese precisa ser testada. Esse movimento contrasta com duas práticas comuns: insistir indefinidamente na mesma intervenção ou substituí-la por completo a cada dificuldade. A individualização madura preserva aquilo que funciona e modifica aquilo que os dados tornam problemático.

A evidência acumulada é favorável a esse raciocínio, mas também adverte sobre sua complexidade. Jung et al. (2018) encontraram efeitos médios positivos de DBI sobre desempenho acadêmico, e Shanahan et al. (2025) mostraram que suporte continuado ao professor produz efeitos relevantes sobre competência para implementar o processo e efeitos menores, porém positivos, sobre resultados dos estudantes. Esses achados sugerem que individualização não deve ser tratada como uma habilidade espontânea que todo docente executará apenas por receber um formulário de monitoramento. Interpretar tendência, analisar erros, selecionar adaptações e manter mudanças consistentes requer conhecimento, tempo de planejamento, colaboração e apoio institucional.

A colaboração torna-se particularmente importante quando diferentes profissionais observam partes distintas do problema. O professor da classe comum pode identificar como a dificuldade aparece no currículo diário; o professor do AEE pode analisar recursos e barreiras de acesso; outros profissionais da escola podem contribuir com aspectos de comunicação, mobilidade ou participação; a família pode descrever estratégias e padrões fora da escola; e o próprio estudante pode indicar o que o ajuda, o que o confunde e o que lhe causa esforço excessivo. Isso não significa que todas as opiniões tenham o mesmo peso técnico para qualquer decisão, mas que a hipótese ganha qualidade quando incorpora informação relevante de diferentes contextos.

O estudante, em particular, não deveria aparecer apenas como fonte passiva de dados. Em situações compatíveis com sua idade e forma de comunicação, ele pode

conhecer a meta, observar seu próprio progresso, comparar estratégias e participar da escolha entre apoios. Perguntas simples — 'qual dessas formas te ajuda a começar?', 'onde você percebe que fica mais difícil?', 'esse apoio ainda é necessário?', 'o que muda quando usamos esta estratégia?' — podem revelar variáveis que não aparecem no gráfico. Participação também protege contra intervenções que apresentam pequeno ganho mensurável ao custo de desconforto, estigma ou perda de autonomia que a equipe não percebeu.

A documentação das mudanças precisa ser objetiva o suficiente para permitir continuidade. Não basta escrever 'intensificar atendimento' ou 'usar estratégias diferenciadas'. O registro deve indicar o componente alterado, a razão, a frequência prevista, as condições de aplicação, a medida de resultado e o momento de revisão. Quando a mudança envolve PAEE ou PEI, o plano deve ser atualizado para que o conhecimento não permaneça apenas na memória de quem conduziu a intervenção. Esse registro também permite que trocas de professor, turma ou etapa escolar não apaguem completamente aquilo que já foi aprendido sobre o estudante.

Há valor em modificar, inicialmente, o menor conjunto de variáveis capaz de testar a hipótese. Isso não é uma exigência experimental rígida, mas uma disciplina de interpretação. Se seis componentes mudam de uma vez e o desempenho melhora, a equipe sabe que o pacote funcionou, mas pouco aprende sobre quais elementos eram essenciais. Em necessidades muito intensas, mudanças combinadas podem ser indispensáveis e não devem ser artificialmente adiadas. Ainda assim, a equipe pode registrar quais componentes são considerados centrais e observar indicadores intermediários que ajudem a compreender o mecanismo de mudança.

Também é necessário estabelecer critérios para abandonar uma adaptação. No cotidiano escolar, estratégias podem persistir porque exigiram investimento, foram recomendadas por alguém de autoridade, aparecem em cursos ou porque 'sempre fizemos assim'. Dados consistentes de ausência de benefício devem autorizar a mudança. Isso não significa que toda intervenção que não produz ganho imediato seja descartada. Significa que continuidade precisa ser justificável. Se houve tempo, implementação e oportunidade suficientes, e a trajetória permanece inalterada, insistir indefinidamente deixa de ser perseverança e passa a consumir tempo educacional que poderia ser utilizado de maneira mais produtiva.

O inverso também é verdadeiro: quando uma adaptação funciona, não se deve aumentá-la automaticamente. A resposta adequada pode indicar que a intensidade

atual é suficiente. O próximo problema passa a ser consolidar, generalizar e, quando apropriado, reduzir gradualmente suportes que já não são necessários, sempre observando se o desempenho se mantém. Individualização não tem como objetivo criar dependência permanente de intervenção intensiva. O apoio ideal é aquele que produz aprendizagem e autonomia compatíveis com a necessidade real, podendo ser mantido quando indispensável e retirado quando deixou de agregar proteção ou acesso.

Essa lógica protege o currículo de uma consequência indesejada da intensificação. Quanto mais tempo o estudante passa em intervenção especializada, maior pode ser o risco de perder experiências de ciência, artes, história, educação física, convivência e outros componentes que também constituem direito à educação. A decisão sobre intensidade precisa considerar custo de oportunidade. Em alguns momentos, uma intervenção mais concentrada será necessária; em outros, a própria participação em atividades curriculares comuns pode ser o contexto mais relevante para praticar e generalizar uma habilidade. Intensificar não deve significar retirar progressivamente o estudante da vida escolar para ensiná-lo a voltar a ela.

No contexto brasileiro, essa é uma razão adicional para articular intensificação ao PAEE e ao PEI em vez de criar um sistema paralelo de níveis importado de forma acrítica. A política de Educação Especial Inclusiva vigente organiza apoios a partir do estudo de caso e dos documentos pedagógicos individualizados, preservando a classe comum como espaço de escolarização. A lógica de DBI pode contribuir como método de resolução de problemas e tomada de decisão, mas precisa ser traduzida para essa arquitetura: metas vinculadas ao currículo, apoio especializado em colaboração, monitoramento de progresso e revisão das estratégias quando a resposta é insuficiente. O que se importa é o princípio de responsabilidade pela resposta ao ensino, não uma nomenclatura institucional estrangeira.

Há ainda situações em que a persistência de uma resposta inadequada indica que a hipótese não é apenas acadêmica. Desempenho e participação podem ser afetados por ansiedade, esquiva de tarefas, dificuldade de autorregulação, comunicação de desconforto, condições sensoriais, experiências repetidas de fracasso ou contingências presentes no ambiente. Nesses casos, aumentar explicitação ou dose acadêmica pode ter efeito limitado se a equipe não compreender por que o estudante se afasta, interrompe ou não inicia a atividade. A passagem para o próximo capítulo nasce desse limite: quando comportamento e autorregulação participam da dificuldade, a

pergunta deixa de ser apenas 'como intensificar o ensino?' e passa a incluir 'que função esse comportamento está cumprindo e o que o ambiente está produzindo?'.

A resposta insuficiente, portanto, não encerra o processo avaliativo; ela o torna mais exigente. É o momento em que a qualidade do sistema se revela pela capacidade de revisar hipóteses sem reduzir expectativas, modificar práticas sem improvisação, oferecer mais apoio sem confundir intensidade com excesso e reconhecer quando uma intervenção precisa ser substituída. Uma educação verdadeiramente individualizada não promete encontrar uma técnica perfeita para cada estudante. Ela assume uma obrigação mais realista e mais rigorosa: continuar aprendendo com os dados, com a experiência e com a participação do estudante até que as decisões sejam tão precisas quanto possível e produzam oportunidades educacionais que justifiquem o tempo e o esforço investidos.

CAPÍTULO 8 — Comportamento, autorregulação e participação: compreender função antes de intervir

Poucos temas produzem respostas tão rápidas na escola quanto o comportamento. Quando um estudante grita, abandona a atividade, empurra materiais, se recusa a entrar em determinado espaço, repete uma pergunta, se levanta muitas vezes, permanece longos períodos sem responder ou reage intensamente a uma mudança de rotina, a linguagem cotidiana tende a converter a ocorrência em característica pessoal: "é agressivo", "é opositor", "não tem limites", "não se controla", "não quer aprender". Essas expressões parecem explicar o acontecimento, mas frequentemente encerram a investigação justamente no ponto em que ela deveria começar. Descrever uma pessoa pelo comportamento que mais incomoda o ambiente não informa por que aquilo ocorreu, em quais condições se repete, o que o estudante obtém ou evita com a resposta, que barreiras estavam presentes, quais alternativas ele possui para comunicar a mesma necessidade e que mudanças no ensino poderiam alterar a situação.

Na Educação Especial, esse risco é particularmente relevante porque características associadas à deficiência, ao autismo, à comunicação, à regulação sensorial ou a experiências anteriores podem ser interpretadas sob lentes morais. Um estudante que não inicia uma tarefa pode ser considerado desmotivado quando a instrução é ambígua; aquele que deixa o lugar pode estar tentando escapar de uma demanda que não compreendeu; uma reação intensa pode ocorrer quando a comunicação disponível não permite pedir pausa ou ajuda; a aparente passividade pode refletir dependência produzida por anos de mediação excessiva. O comportamento é real e pode exigir intervenção, inclusive quando cria risco para o próprio estudante ou para outras pessoas. O que precisa ser recusado é a ideia de que nomear o comportamento já equivale a compreendê-lo.

A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva estabelece que os sistemas de ensino devem garantir apoios individualizados e efetivos, eliminar barreiras e assegurar participação, permanência e aprendizagem em ambientes educacionais inclusivos (BRASIL, 2025a). Essa orientação desloca a pergunta pedagógica. Em vez de avaliar apenas se o estudante se ajusta às expectativas comportamentais do ambiente, torna-se necessário examinar também se o ambiente está organizado para tornar previsíveis as demandas, acessível a comunicação, legítimas as formas de pedir ajuda, adequados os

níveis de desafio e possíveis as oportunidades de participação. O comportamento deixa de ser lido apenas como obstáculo a ser reduzido e passa a integrar o conjunto de dados sobre a relação entre pessoa, tarefa e contexto.

Essa perspectiva não significa relativizar situações graves nem tratar todo comportamento como aceitável. Há episódios que exigem resposta imediata de proteção e limites claros. Há comportamentos que interrompem repetidamente a aprendizagem, expõem pessoas a risco ou restringem de modo significativo a participação do próprio estudante. A diferença está em compreender que segurança e análise não são objetivos concorrentes. Uma escola pode proteger no momento da crise e, depois, investigar sistematicamente o que a antecedeu, quais consequências ocorreram, que sinais foram ignorados e quais habilidades ou apoios precisam ser construídos. Sem essa segunda etapa, a instituição corre o risco de repetir contenções, retiradas de sala ou punições sem modificar as condições que tornam o episódio provável.

A literatura sobre intervenções baseadas em função oferece uma contribuição importante para esse deslocamento porque parte da premissa de que respostas semelhantes podem cumprir funções diferentes e, inversamente, uma mesma função pode aparecer em comportamentos distintos. Revisões recentes continuam encontrando resultados favoráveis para intervenções orientadas por função e para o ensino de formas alternativas de comunicação, mas também mostram limites relevantes de implementação e validade ecológica em contextos escolares reais (CHEZAN et al., 2024; CORR; RISPOLI; WELKER, 2026). Isso impede duas conclusões simplistas: não é adequado ignorar a função do comportamento, mas tampouco é suficiente aplicar um procedimento tecnicamente correto sem considerar relações, cultura, rotina escolar, voz do estudante e condições concretas de uso.

O problema deste capítulo, portanto, não é ensinar uma técnica isolada de manejo comportamental. É examinar como a escola pode interpretar comportamento, autorregulação e participação de forma suficientemente rigorosa para que a intervenção não seja mera tentativa de produzir conformidade. O objetivo educacional não deve ser um estudante silencioso, imóvel e fácil de conduzir, mas alguém que disponha de meios progressivamente mais eficazes para compreender situações, comunicar necessidades, participar de atividades, regular ações e emoções com os apoios necessários e acessar o currículo com dignidade. Essa mudança de finalidade altera desde a observação inicial até os critérios usados para julgar se uma intervenção funcionou.

Comportamento como informação: função, contexto e barreiras antes do julgamento

Uma avaliação comportamental pedagogicamente útil começa pela descrição. Expressões como “faz birra”, “fica desorganizado”, “é agressivo” ou “não colabora” condensam interpretações e podem esconder respostas muito diferentes. Para investigar, é preciso registrar o que efetivamente ocorreu: qual ação foi observada, em que momento, com quem, durante qual atividade, por quanto tempo, com que intensidade e frequência, o que aconteceu imediatamente antes e o que ocorreu depois. Esse cuidado não é preciosismo técnico. Ele reduz a probabilidade de que expectativas, irritação ou crenças sobre deficiência sejam confundidas com dados.

A distinção entre topografia e função é central. Topografia é a forma observável da resposta; função diz respeito à relação que essa resposta mantém com o contexto e às consequências que aumentam sua probabilidade de ocorrer novamente. Dois estudantes podem deixar a carteira pelo mesmo caminho e por razões funcionalmente diferentes: um pode escapar de uma tarefa que exige leitura acima do seu repertório; outro pode buscar contato social; um terceiro pode estar tentando regular desconforto produzido pelo ambiente; outro pode ter aprendido que, ao se levantar, recebe assistência imediata para uma tarefa que ainda não consegue iniciar sozinho. Intervir apenas sobre a forma — “permanecer sentado” — pode ignorar completamente o problema que sustenta a resposta.

A avaliação funcional do comportamento, em sentido educacional, organiza esse raciocínio por meio de dados sobre antecedentes, respostas e consequências, complementados por informações sobre história de aprendizagem, condições do ambiente, comunicação disponível, demandas e padrões ao longo do tempo. Ela não exige que todo episódio seja convertido em experimento controlado nem autoriza inferências clínicas que a escola não tem competência para realizar. O princípio essencial é mais simples: antes de escolher uma intervenção, formular uma hipótese testável sobre por que determinado comportamento ocorre e verificar se essa hipótese é compatível com observações de diferentes situações e pessoas.

O contexto precisa ser entendido de modo amplo. Antecedente não é apenas o comando pronunciado segundos antes de uma resposta. Sono insuficiente, fome, dor, mudanças familiares, transporte desgastante, ruído, calor, imprevisibilidade, interrupção de um recurso de comunicação, alteração de professor, sucessivas experiências de fracasso e uma tarefa cuja dificuldade excede muito a capacidade atual

podem modificar a probabilidade de um episódio. A escola não precisa diagnosticar a causa médica ou psicológica desses fatores para reconhecê-los como informações relevantes e encaminhar situações que ultrapassem sua competência. O erro seria tratá-los como irrelevantes porque não pertencem estritamente ao conteúdo curricular.

Também é necessário examinar a própria demanda. Muitas respostas rotuladas como "evasão" aparecem diante de atividades que não estão acessíveis. Se o estudante recebe uma página densa sem recurso de leitura necessário, uma instrução exclusivamente oral apesar de precisar de apoio visual, uma tarefa extensa sem compreensão dos passos ou uma avaliação que exige escrita manual quando seu acesso depende de tecnologia assistiva, retirar-se pode ser a única estratégia disponível para interromper uma situação repetidamente fracassada. Nesses casos, a intervenção mais potente pode não ser ensinar tolerância a uma tarefa inadequada, mas remover a barreira que torna a tarefa injustificadamente difícil.

O oposto também ocorre: adaptar de modo indiscriminado toda atividade diante de sinais de desconforto pode impedir que o estudante desenvolva habilidades para enfrentar demandas possíveis, esperar, persistir, pedir ajuda ou tolerar pequenas frustrações. Uma abordagem baseada em função não significa eliminar qualquer exigência que anteceda um comportamento. Significa distinguir demanda inacessível de desafio pedagogicamente necessário e construir apoios para que a segunda possa ser enfrentada com sucesso crescente. A diferença entre acomodar uma barreira e retirar oportunidades de aprendizagem precisa ser examinada em relação ao objetivo, ao repertório atual e aos dados de resposta.

As consequências também merecem análise porque a escola, sem intenção, pode fortalecer respostas que gostaria de reduzir. Se toda vez que um estudante empurra o material a tarefa é encerrada, essa sequência pode tornar o comportamento uma forma eficaz de escapar. Se um episódio intenso produz atenção individual prolongada enquanto pedidos adequados de ajuda passam despercebidos, o ambiente pode tornar a crise comunicativamente mais eficiente do que a alternativa. Isso não significa que atenção, pausa ou ajuda devam ser negadas como punição. Significa que a intervenção precisa tornar as formas seguras e socialmente válidas de comunicação pelo menos tão eficazes quanto a resposta problemática.

É nesse ponto que o ensino de respostas alternativas ganha importância. A literatura sobre treinamento de comunicação funcional mostra que ensinar uma forma de comunicação que produza consequência semelhante à função identificada

pode reduzir comportamentos desafiadores e ampliar repertórios comunicativos. A mega-revisão de Corr, Rispoli e Welker (2026), sintetizando revisões anteriores em contextos educacionais, encontrou resultados consistentemente favoráveis à redução de comportamentos e ao aumento de comunicação funcional. Ao mesmo tempo, Chezan et al. (2024) alertam que a validade ecológica dos procedimentos de avaliação e intervenção descritos na literatura escolar ainda é frequentemente baixa. Uma alternativa funciona na pesquisa e pode fracassar na escola se for lenta demais, depender de materiais indisponíveis ou não puder ser utilizada nas situações em que o estudante realmente precisa dela.

Por isso, uma resposta alternativa precisa ser funcionalmente eficiente e contextualmente viável. Pedir "uma pausa" por um cartão pode ser útil quando o estudante consegue alcançá-lo e quando os adultos respondem de forma consistente. Para outro estudante, um gesto, um símbolo na CAA, uma palavra, um botão em dispositivo ou uma combinação dessas formas será mais adequada. Se a alternativa exige cinco etapas enquanto o comportamento que interrompe a demanda produz resultado em segundos, a escola construiu uma opção teoricamente correta e praticamente fraca. A tecnologia da comunicação deve servir à função, e não apenas demonstrar que existe um recurso.

A hipótese funcional também precisa ser revisável. Um comportamento pode mudar de função ao longo do tempo ou ocorrer por múltiplas funções em situações diferentes. A equipe pode formular uma hipótese inicial e descobrir, após modificar a tarefa, que parte dos episódios permanece. Pode identificar que a função mais provável em matemática não é a mesma no recreio. Dados de professores, família, AEE e do próprio estudante podem revelar padrões diferentes. A qualidade da avaliação reside justamente em permitir que a explicação mude diante de evidência nova, em vez de transformar a primeira interpretação em verdade permanente.

Esse cuidado é especialmente necessário diante de vieses culturais e capacitistas. Expectativas sobre contato visual, postura corporal, volume de voz, velocidade de resposta, modo de cumprimentar ou participação em grupo variam entre contextos e pessoas. Um plano comportamental não deveria converter preferências normativas em objetivos clínicos ou escolares sem demonstrar relação com segurança, aprendizagem ou participação. Intervir porque uma resposta é incomum não é o mesmo que intervir porque ela impede acesso, produz sofrimento ou cria risco. A pergunta ética é sempre o que se pretende melhorar na vida escolar do estudante, e não o quanto ele pode parecer mais semelhante aos colegas.

A literatura contemporânea também tem mostrado que intervenções baseadas em função precisam dialogar melhor com trauma, relações e cultura. Pollack et al. (2024), em revisão sistemática de 56 estudos com estudantes com transtornos emocionais ou comportamentais, identificaram práticas compatíveis com princípios informados por trauma, mas observaram que muitos elementos — especialmente ensino de habilidades, construção de relações saudáveis e inclusão de família, cultura e comunidade — apareciam pouco nas intervenções analisadas. O achado não invalida a análise funcional; mostra que função comportamental é uma dimensão necessária, porém insuficiente para compreender toda a experiência do estudante.

Esse ponto protege a escola de duas reduções opostas. A primeira é moral: atribuir o comportamento a caráter, vontade ou falta de limite. A segunda é mecanicista: supor que uma sequência antecedente–resposta–consequência esgota a explicação. A investigação pedagógica precisa permanecer suficientemente concreta para orientar mudanças observáveis e suficientemente ampla para reconhecer história, relações, comunicação, cultura, deficiência e condições institucionais. Quando isso acontece, comportamento deixa de ser rótulo e passa a funcionar como informação sobre onde a participação está se rompendo.

Autorregulação não se exige pronta: co-regulação, comunicação e desenho do ambiente

Autorregulação costuma aparecer no discurso escolar como se fosse uma habilidade única: "precisa aprender a se controlar". Na realidade, envolve processos diferentes — manter uma meta em mente, direcionar atenção, inibir respostas quando necessário, mudar estratégia, tolerar espera, reconhecer estados emocionais, utilizar recursos para reduzir ativação, pedir ajuda e retomar uma atividade depois de uma interrupção. A revisão de Dörrenbächer-Ulrich e Bregulla (2024) mostra que autorregulação da aprendizagem e funções executivas se relacionam, mas não são construtos equivalentes; as associações encontradas na literatura são complexas e dependem também de como cada dimensão é medida. Isso é importante para evitar explicações rápidas do tipo "não tem função executiva" para qualquer dificuldade de organização ou comportamento.

Na prática escolar, o desempenho regulatório varia com a situação. Um estudante pode organizar materiais com autonomia em uma atividade previsível e perder essa capacidade quando há mudança inesperada; pode sustentar atenção em uma tarefa de interesse e precisar de mediação em outra; pode esperar alguns minutos quando sabe

quanto tempo falta, mas reagir intensamente diante de espera indefinida. Essas variações não tornam a dificuldade menos real. Ao contrário, ajudam a identificar quais condições apoiam o desempenho e quais exigem ensino ou suporte adicional.

Por isso, autorregulação não deve ser confundida com independência absoluta. Crianças, adolescentes e adultos regulam ações em interação com pessoas, rotinas, linguagem, ferramentas e ambientes. Calendários, listas, timers, pistas visuais, feedback, regras explícitas, antecipação de mudanças, organização do espaço e apoio de outra pessoa funcionam como recursos externos de regulação. Exigir que o estudante deixe de utilizá-los para provar autonomia pode reduzir desempenho sem produzir nenhuma aprendizagem nova. A questão relevante é se o apoio amplia participação e, quando apropriado, se pode ser gradualmente reorganizado para aumentar agência.

A noção de co-regulação ajuda a superar essa dicotomia entre "faz sozinho" e "depende do adulto". Em processos de co-regulação, professor e estudante compartilham temporariamente o monitoramento, a interpretação da situação e a escolha de estratégias. A revisão de Sulla, Monacis e Limone (2023) encontrou diferentes formas pelas quais suporte e interação docente podem favorecer regulação compartilhada da aprendizagem, incluindo prompts, acompanhamento do progresso e apoio ajustado às necessidades da atividade. Embora grande parte dessa literatura não seja específica da Educação Especial, o princípio é altamente pertinente: capacidades regulatórias podem ser ensinadas em interação antes de se tornarem mais autônomas.

Co-regular não é fazer pelo estudante. Um adulto que antecipa toda necessidade, responde antes de qualquer iniciativa ou elimina toda dificuldade pode aumentar dependência. O suporte produtivo é contingente: aparece quando necessário, torna a situação compreensível, ajuda a iniciar ou retomar uma estratégia e pode diminuir quando o estudante demonstra maior controle. Isso exige atenção ao tempo. Retirar apoio cedo demais transforma a atividade em fracasso; mantê-lo de modo permanente e indiferenciado pode impedir que a própria competência se torne visível.

A comunicação é parte inseparável desse processo. Muitos comportamentos se tornam menos necessários quando o estudante consegue sinalizar "não entendi", "preciso de ajuda", "quero mais tempo", "isso está doendo", "quero terminar", "está muito barulhento" ou "não quero agora". Essas mensagens não precisam ser produzidas por fala oral. CAA, Libras, gestos, escrita, recursos visuais ou outras formas de expressão precisam ter o mesmo estatuto comunicativo no cotidiano. Um

sistema que existe apenas durante o AEE e não está disponível no momento da demanda não funciona como recurso de regulação.

Também é necessário reconhecer o direito à recusa e à negociação sem confundir isso com abandono do currículo. Nem toda recusa poderá ser aceita integralmente, assim como ocorre com qualquer estudante; mas toda recusa pode produzir informação. A escola pode investigar se a tarefa é acessível, se o objetivo é compreendido, se existe medo de fracassar, se a demanda é excessivamente longa, se a pessoa precisa de escolha sobre ordem ou forma de resposta e se há uma maneira adequada de solicitar pausa. Ensinar participação não significa extinguir qualquer possibilidade de dizer "não".

O ambiente físico e temporal também regula comportamento. Salas muito ruidosas, mudanças sem aviso, longos períodos de espera, filas imprevisíveis, transições sem sinalização, tarefas apresentadas simultaneamente e ausência de local para reorganização podem elevar demanda regulatória. Modificar esses elementos não é "ceder ao comportamento". É reduzir carga desnecessária para que o estudante use seus recursos cognitivos e emocionais naquilo que é educacionalmente relevante. Uma escola que exige autorregulação enquanto mantém rotinas desorganizadas está transferindo ao estudante a tarefa de compensar falhas do próprio sistema.

A previsibilidade merece atenção porque pode ser confundida com rigidez. Tornar uma rotina previsível não significa prometer que nada mudará. Significa fornecer informações suficientes para que mudanças sejam compreensíveis e possam ser enfrentadas. Antecipar uma substituição de professor, indicar que uma atividade será mais curta, mostrar a sequência do dia ou sinalizar quanto tempo falta para uma transição são apoios que podem ampliar flexibilidade justamente porque reduzem incerteza desnecessária. O objetivo não é construir um ambiente artificialmente imutável, mas ensinar a lidar com variação em condições graduais e seguras.

O ensino explícito de estratégias regulatórias também precisa ser específico. "Se acalme" ou "controle-se" não descreve uma ação. Identificar sinais corporais, nomear emoções quando isso é acessível, reconhecer situações de maior dificuldade, escolher entre estratégias previamente praticadas, usar uma pausa curta, solicitar ajuda, dividir uma tarefa em etapas, respirar de modo intencional ou consultar um roteiro são repertórios que podem ser ensinados e avaliados. Nenhuma estratégia é universal. Para alguns estudantes, falar sobre emoções ajuda; para outros, recursos visuais, movimento, redução de linguagem ou tempo silencioso podem ser mais eficientes.

Há ainda um problema frequente na definição do objetivo: esperar que o estudante demonstre autorregulação apenas para tornar a sala mais fácil de administrar. Sentar por longos períodos, manter as mãos imóveis ou evitar qualquer vocalização não são indicadores universais de regulação. Um estudante pode estar profundamente engajado enquanto movimenta o corpo; outro pode parecer tranquilo e ter deixado de participar. Critérios precisam estar vinculados à função educacional: conseguir iniciar, persistir, pedir apoio, recuperar-se de uma frustração, mudar de estratégia, retornar à atividade ou participar com segurança.

Essa distinção altera também a coleta de dados. Em vez de registrar somente quantas vezes ocorreu um comportamento indesejado, a equipe pode acompanhar o uso de alternativas, o tempo necessário para recuperação, a quantidade de apoio exigida, a participação após uma pausa, a generalização de estratégias e os contextos em que a regulação é mais eficiente. A diminuição do comportamento deixa de ser o único resultado. O estudante pode ainda apresentar episódios, mas passar a comunicar antes, aceitar apoio, recuperar-se mais rapidamente ou participar de situações antes inacessíveis. Esses ganhos são educacionalmente importantes e precisam ser visíveis.

A perspectiva da co-regulação também impede que dificuldades sejam atribuídas exclusivamente à criança ou ao adolescente. A reação do adulto faz parte do sistema. Instruções longas durante uma escalada, disputas públicas de poder, tom de voz crescente, ameaças vagas ou múltiplos profissionais dando comandos simultâneos podem aumentar desorganização. O professor não é culpado por toda crise, mas pode aprender a identificar quais respostas adultas reduzem ou ampliam a demanda. Formação de equipe, linguagem comum e planejamento prévio são, portanto, componentes de intervenção, não detalhes periféricos.

Essa abordagem encontra apoio indireto também na literatura brasileira sobre formação para manejo comportamental. Yazawa e Rodrigues (2021) observaram melhora no desempenho de profissionais da Saúde e Educação após um programa baseado em princípios da análise do comportamento, reforçando a importância de compreender variáveis que mantêm respostas antes de intervir. Para a escola inclusiva, o passo seguinte é integrar esse conhecimento a uma concepção de participação que não reduza o objetivo à obediência: compreender função deve ampliar repertórios e acesso, não apenas aumentar controle adulto.

Da hipótese funcional ao apoio educativo: ensinar alternativas, proteger participação e monitorar efeitos

Uma hipótese funcional só adquire valor educacional quando conduz a um plano capaz de ser executado no cotidiano. Isso exige traduzir a análise em mudanças concretas: o que será ajustado antes das situações críticas, qual habilidade alternativa será ensinada, como os adultos responderão quando ela ocorrer, o que será feito diante do comportamento de risco, quais dados serão coletados, quem acompanhará a implementação e quando a equipe revisará a hipótese. Planos vagos — "reforçar comportamentos adequados", "trabalhar limites", "diminuir crises" — não oferecem orientação suficiente e dificultam avaliar se houve de fato intervenção.

A prevenção é o primeiro componente. Se a análise mostra que episódios se concentram em tarefas longas com baixa clareza, a equipe pode reduzir extensão inicial, tornar etapas visíveis, garantir acesso ao recurso necessário e aumentar oportunidades de resposta bem-sucedida. Se transições inesperadas são críticas, pode introduzir sinalização e preparação. Se a função envolve obter atenção, pode programar formas previsíveis de contato e ensinar maneiras apropriadas de solicitá-lo. Prevenir não significa remover todos os desafios; significa reorganizar condições para que o estudante tenha uma chance real de usar respostas mais eficientes.

O segundo componente é ensinar. Um plano exclusivamente preventivo pode tornar o ambiente dependente de adaptações permanentes sem ampliar repertório. Quando possível, o estudante precisa aprender habilidades que cumpram função semelhante de modo mais seguro e participativo: pedir ajuda, solicitar pausa, escolher entre opções, negociar tempo, tolerar pequenas esperas, iniciar com pistas, utilizar um recurso de organização, comunicar desconforto, procurar um adulto específico ou usar estratégia previamente combinada. A escolha depende da hipótese funcional e da capacidade comunicativa do estudante.

A evidência sobre treinamento de comunicação funcional é particularmente útil nesse ponto, porque mostra a potência de substituir respostas desafiadoras por formas comunicativas funcionalmente equivalentes. Mas a literatura recente também pede cautela. Chezan et al. (2024) observaram que, apesar da boa qualidade metodológica de muitos estudos escolares, a evidência de validade ecológica dos procedimentos era baixa. Corr, Rispoli e Welker (2026) chegaram a uma síntese favorável dos efeitos, mas também identificaram lacunas de generalização, características dos participantes e condições de implementação. Para a escola, isso significa que a pergunta não pode ser

apenas “funcionou no estudo?”, e sim “essa alternativa pode ser usada aqui, por este estudante, com estes parceiros, nas situações em que precisa dela?”.

O terceiro componente é a resposta dos adultos. Se o estudante aprende uma alternativa, mas ela não produz consequências coerentes, o plano perde força. Uma solicitação adequada de ajuda que é ignorada enquanto uma crise recebe intervenção imediata ensina uma diferença indesejada de eficácia. Isso não obriga a atender toda solicitação exatamente no momento em que ocorre; pode ser necessário ensinar espera, negociação ou disponibilidade. O que precisa existir é previsibilidade suficiente para que a comunicação adequada continue valendo a pena.

A resposta a comportamentos de risco precisa ser planejada separadamente da lógica de ensino. Durante uma situação em que há possibilidade de dano, a prioridade é segurança e redução de escalada, de acordo com protocolos institucionais, formação profissional e direitos do estudante. O momento de maior ativação geralmente não é o melhor para explicações longas, exigência de reflexão ou discussão sobre consequências. Depois que a situação está segura, a equipe pode registrar o episódio, acolher, retomar comunicação e revisar o plano. Transformar a crise em palco de punição pública tende a acrescentar exposição e ruptura relacional sem ensinar a habilidade necessária.

A proporcionalidade ética também exige cautela com práticas restritivas. Retirar sistematicamente o estudante da sala, limitar participação, suspender atividades preferidas ou condicionar acesso a apoios essenciais pode produzir aparência de controle ao custo de inclusão. Em situações extremas, medidas protetivas podem ser necessárias, mas não devem se tornar substituto rotineiro para avaliação e ensino. Quanto mais uma intervenção reduz liberdade, participação ou acesso curricular, maior precisa ser a justificativa, o monitoramento, a revisão e a busca por alternativas menos restritivas.

A participação do estudante melhora a qualidade do plano. Dependendo de idade e forma de comunicação, ele pode indicar situações difíceis, estratégias que ajudam, pessoas com quem se sente seguro, sinais de que está ficando sobrecarregado e alternativas que considera aceitáveis. Mesmo quando a comunicação é limitada, escolhas e preferências podem ser observadas de maneira sistemática. Um plano elaborado apenas pelos adultos pode ser tecnicamente coerente e socialmente inválido para quem precisa utilizá-lo.

Família e profissionais externos também podem contribuir, desde que a escola preserve sua responsabilidade pedagógica. A família conhece rotinas, formas de comunicação e mudanças recentes; profissionais da saúde podem informar condições clínicas relevantes e estratégias utilizadas em outros contextos. A função da equipe escolar é integrar essas informações à realidade da escola, e não reproduzir automaticamente protocolos terapêuticos. Uma estratégia eficaz em consultório individual pode não ser exequível em uma turma de trinta estudantes; uma rotina escolar pode revelar demandas que não aparecem em casa. O plano precisa caber no lugar em que será usado.

A necessidade de ajuste ao contexto aparece também na literatura de apoio comportamental positivo. A revisão de Walker et al. (2023) sobre estudantes com necessidades extensas de apoio identificou pouca pesquisa específica sobre sua participação em sistemas escolares amplos de apoio comportamental e destacou a importância de adaptações para que esses estudantes não sejam excluídos de estruturas supostamente universais. O alerta é coerente com a lógica inclusiva: um sistema de comportamento positivo não é universal se suas expectativas, ensino e formas de resposta não forem acessíveis a quem utiliza CAA, necessita de mais tempo, apresenta formas distintas de participação ou requer apoio individualizado.

A revisão de Pollack et al. (2024) acrescenta outra dimensão ao mostrar que intervenções orientadas por função podem permanecer estreitas quando desconsideram relações, trauma, família, cultura e comunidade. Esse achado é especialmente relevante para evitar que dados comportamentais sejam usados como se fossem neutros. A escolha do que observar, a interpretação de uma resposta e a definição do que conta como “adequado” carregam valores. Um plano tecnicamente sofisticado continua sendo problemático se busca normalizar diferenças sem benefício educacional claro ou se ignora experiências que tornam a resposta compreensível.

O monitoramento precisa incluir efeitos desejados e indesejados. Reduzir frequência de uma resposta é insuficiente se o estudante passa a se retirar silenciosamente, perde oportunidades curriculares ou deixa de pedir ajuda. O plano deve acompanhar participação, aprendizagem, uso de habilidades alternativas, bem-estar observável, necessidade de apoio e generalização. Também deve verificar fidelidade de implementação: se não houve melhora, é preciso saber se a hipótese estava errada ou se o plano simplesmente não foi executado de maneira consistente. Essa lógica retoma o ciclo desenvolvido nos capítulos anteriores: intervenção sem dados produz interpretação frágil.

A generalização precisa ser planejada. Uma habilidade de pedir pausa ensinada na sala de recursos pode não aparecer na aula de Educação Física; uma estratégia de organização usada com um professor pode desaparecer na troca de turno. A equipe deve decidir em quais ambientes e com quais parceiros a habilidade será praticada, garantindo que os adultos reconheçam a forma de comunicação e respondam de modo semelhante. Isso é especialmente importante para estudantes que dependem de comunicação aumentativa ou de sinais pouco familiares a pessoas novas.

Também é necessário planejar transições entre apoio e autonomia. Quando uma estratégia funciona, a escola pode testar reduções graduais em pistas, aumentar intervalos, transferir parte do monitoramento ao estudante ou variar contextos. Mas retirar apoio não é um objetivo em si. Algumas pessoas continuarão necessitando de recursos externos de regulação, comunicação ou organização. O critério de sucesso não é parecer independente, e sim participar com o nível de suporte que produz maior autonomia possível sem sacrificar acesso, segurança ou aprendizagem.

Um plano de comportamento educacionalmente forte, portanto, não se mede pela rapidez com que a sala fica silenciosa. Mede-se pela qualidade das hipóteses, pela redução de barreiras, pelo ensino de repertórios substitutivos, pela consistência dos adultos, pelo aumento de comunicação e participação e pela capacidade de revisar decisões quando os dados contradizem expectativas. Em muitos casos, o comportamento que inicialmente parecia ser o problema principal revela uma questão instrucional, comunicacional ou ambiental que a escola ainda não tinha nomeado.

Essa leitura também reposiciona a autorregulação. Em vez de exigir que o estudante administre sozinho uma situação que o sistema continua tornando inacessível, a escola distribui responsabilidade: adapta o que precisa ser adaptado, ensina o que pode ser aprendido, oferece co-regulação quando necessária e reduz apoio quando os dados mostram que isso é possível. O estudante deixa de ser tratado como alguém que precisa "se comportar para merecer participar" e passa a participar enquanto constrói, com apoio, formas mais eficazes de agir no ambiente.

O passo seguinte do livro decorre dessa mudança. Comportamento, autorregulação e participação não podem ser compreendidos apenas dentro da sala de aula nem por um único profissional. Informações familiares, decisões da equipe escolar e contribuições de serviços externos podem ampliar a compreensão, mas também podem criar conflitos de linguagem, expectativas e responsabilidade. Quando educação e clínica se encontram, torna-se necessário preservar a especificidade

pedagógica sem fechar a escola ao diálogo. É essa fronteira — colaboração, escuta e limites entre estudante, família, escola e rede de apoio — que o próximo capítulo examina.

CAPÍTULO 9 — Estudante, família e rede de apoio: colaboração, escuta e limites entre educação e clínica

A individualização do ensino pode dar a impressão de que as decisões se tornam progressivamente mais técnicas à medida que o livro avança: avaliar melhor, construir uma linha de base, definir objetivos, selecionar uma intervenção, monitorar a trajetória e intensificar quando necessário. Entretanto, nenhum desses movimentos acontece em um vazio relacional. Informações sobre o estudante circulam entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores, familiares, serviços de saúde, assistência social e outros integrantes da rede; prioridades podem ser compreendidas de maneiras diferentes; recomendações podem competir entre si; expectativas sobre autonomia, comportamento, aprendizagem e proteção podem divergir. A qualidade da intervenção passa, portanto, não apenas pelo conhecimento disponível, mas pela forma como diferentes pessoas participam da construção das decisões.

Essa dimensão é particularmente importante na Educação Especial porque o histórico das relações entre famílias, instituições e profissionais inclui assimetrias profundas. Durante muito tempo, decisões foram comunicadas às famílias depois de já terem sido formuladas, diagnósticos clínicos funcionaram como linguagem de autoridade para definir possibilidades escolares e estudantes com deficiência tiveram poucas oportunidades de participar de conversas sobre sua própria educação. A passagem para uma perspectiva inclusiva exige alterar essa estrutura. Colaboração não é apenas informar o que foi decidido nem convocar diferentes profissionais para a mesma reunião. Pressupõe reconhecer conhecimentos distintos, explicitar papéis, construir objetivos compartilhados e organizar formas de participação que tenham consequência sobre o planejamento.

A normativa brasileira recente reforça essa direção. O Decreto nº 12.686/2025 determina o envolvimento do estudante e dos familiares responsáveis pelo cuidado cotidiano ao longo de todo o estudo de caso, tanto para contribuir com o histórico de estratégias e necessidades quanto para acompanhar e apoiar a implementação do plano. O mesmo dispositivo admite, quando necessário, diálogo com profissionais da rede de proteção social, incluindo saúde, assistência social e órgãos de proteção à criança e ao adolescente (BRASIL, 2025a). As orientações do Inep atualizadas em 2026 reiteram a participação da família e, quando possível, do próprio estudante na

elaboração dos documentos pedagógicos que sustentam o AEE e o PEI (INEP, 2026). A previsão normativa, contudo, não resolve por si só a qualidade dessa participação. Uma pessoa pode estar formalmente incluída numa reunião e permanecer sem condições reais de influenciar o que será decidido.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência oferece um parâmetro mais exigente. Incorporada ao ordenamento brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, ela assegura às crianças com deficiência o direito de expressar livremente suas opiniões sobre assuntos que lhes dizem respeito e de receber apoio adequado à idade e à deficiência para exercer esse direito, além de estabelecer a participação efetiva e o desenvolvimento máximo de potencialidades entre os objetivos da educação inclusiva (BRASIL, 2009). Essa formulação desloca a voz do estudante de gesto de cortesia para dimensão de direito. A pergunta deixa de ser se o estudante é capaz de participar do modo tradicionalmente esperado e passa a ser que suportes de comunicação, tempo, preparação e mediação são necessários para que sua perspectiva possa ser considerada.

O mesmo raciocínio precisa alcançar as famílias. Família não é extensão informal da escola, nem fonte automática de informações perfeitas sobre todos os contextos, nem obstáculo a ser contornado quando discorda de uma recomendação profissional. Ela possui conhecimento longitudinal sobre o estudante, experiências anteriores com serviços, valores, prioridades, estratégias que funcionam ou falharam e condições concretas que influenciam a continuidade dos apoios. Ao mesmo tempo, profissionais da educação possuem conhecimentos pedagógicos e responsabilidades institucionais que não podem ser transferidos para o âmbito doméstico. Uma parceria madura não dissolve essas diferenças; organiza-as para que possam produzir decisões melhores.

Este capítulo examina essa arquitetura relacional em três movimentos. Primeiro, discute estudante e família como participantes de decisões, problematizando formas meramente simbólicas de escuta e as condições necessárias para reciprocidade. Em seguida, analisa a rede interprofissional e os limites entre educação e clínica, defendendo que colaboração não significa subordinação do currículo ao diagnóstico nem transformação da escola em extensão terapêutica. Por fim, aborda como reuniões, registros, devolutivas, conflitos, proteção de dados e transições podem ser organizados para que a colaboração permaneça funcional ao longo do tempo. O problema de fundo é simples de formular e difícil de resolver: como reunir diferentes saberes sem perder de vista quem aprende, onde aprende e qual responsabilidade pertence a cada instituição.

Participar não é apenas estar presente: estudante e família como sujeitos da decisão

A participação do estudante costuma ser defendida de modo abstrato e reduzida, na prática, a perguntas de baixa consequência: de qual atividade ele gosta, qual recurso prefere ou se concorda com algo que os adultos já decidiram. Essa forma de consulta pode ser útil em situações específicas, mas está distante de uma concepção robusta de voz. Pesquisas recentes em Educação Especial têm chamado atenção para a necessidade de produzir conhecimento e decisões com estudantes com deficiência, e não apenas sobre eles. Mathews, Leko e Rossetti (2026), ao introduzirem um número especial dedicado à voz de estudantes, situam essa participação como elemento capaz de ampliar a compreensão de experiências escolares, oportunidades, progresso educacional e participação. O ponto não é romantizar toda preferência individual, mas reconhecer que decisões tomadas sem acesso sistemático à perspectiva de quem vive seus efeitos permanecem epistemicamente incompletas.

Esse problema se torna mais evidente quando o estudante utiliza formas de comunicação que não coincidem com a fala oral convencional. Um processo de planejamento que só reconhece respostas rápidas em reuniões longas e linguisticamente complexas produz uma barreira antes mesmo de perguntar pela opinião do estudante. Pessoas que utilizam comunicação aumentativa e alternativa podem precisar receber perguntas previamente, acessar vocabulário adequado, responder por seleção, escrita, sinais, gestos, imagens ou parceiros familiarizados com sua comunicação. Estudantes com maior tempo de processamento podem precisar de pausas e oportunidades de retomada. Outros podem participar melhor em conversa individual, registro audiovisual, construção de uma escala de prioridades ou avaliação de situações concretas do cotidiano. O direito à voz perde sentido quando o formato escolhido exclui exatamente aqueles cuja participação pretende garantir.

A revisão sistemática de Willow, Strnadová e Danker (2024) sobre autodeterminação de crianças e jovens com deficiência intelectual mostra que o campo ainda apresenta lacunas importantes na incorporação consistente de voz e escolha. Isso exige cautela com uma linguagem que celebra autonomia enquanto mantém decisões centrais inteiramente nas mãos dos adultos. Autodeterminação não significa ausência de apoio nem transferência precoce de responsabilidades. Significa ampliar oportunidades para que o estudante desenvolva preferência, escolha, autorrepresentação, definição de objetivos e participação em decisões com o suporte necessário. Em determinados casos, a contribuição pode começar pela identificação de

situações agradáveis e aversivas; em outros, pode envolver análise dos próprios dados de progresso, escolha entre alternativas de intervenção ou participação direta em reuniões do PEI.

Também é preciso distinguir escuta de deferência automática. A opinião do estudante é um dado central, mas decisões educacionais continuam submetidas a critérios de direito, segurança, desenvolvimento e responsabilidade pedagógica. Um adolescente pode não desejar utilizar determinado apoio por receio de estigma; a equipe não deve simplesmente impor o recurso nem abandoná-lo sem análise. Precisa compreender o que a recusa comunica: o dispositivo é pouco discreto, lento, infantilizado, incompatível com a identidade do estudante, mal compreendido pelos colegas ou realmente desnecessário naquele contexto? A escuta transforma a pergunta. Em vez de concluir que o aluno 'não adere', a escola investiga como tornar o apoio funcional e socialmente aceitável, ou se outra solução pode cumprir a mesma função.

Com as famílias, a diferença entre presença e parceria também é decisiva. O estudo clássico de Blue-Banning et al. (2004), construído a partir de grupos focais e entrevistas com familiares e profissionais, identificou comunicação, compromisso, igualdade, competência profissional, confiança e respeito como dimensões das parcerias colaborativas. Esses elementos continuam atuais porque apontam para um problema relacional que procedimentos formais não resolvem. Uma família pode receber mensagens frequentes e ainda experimentar comunicação unilateral; pode ser convidada para reuniões e ainda perceber que suas observações são tratadas como anedóticas quando divergem da interpretação técnica; pode assinar um plano e não compreender como aquele documento se relaciona ao cotidiano escolar.

A reciprocidade exige que a comunicação circule nos dois sentidos e tenha finalidade. A escola precisa informar não apenas problemas, mas também avanços, mudanças de estratégia e evidências que sustentam decisões. A família, por sua vez, pode relatar transições, rotinas, respostas a apoios, mudanças importantes e prioridades que ajudam a interpretar o comportamento do estudante. Isso não significa transformar cada dia em relatório exaustivo nem exigir disponibilidade permanente. Comunicação excessiva, fragmentada ou centrada exclusivamente em crises pode aumentar ansiedade sem melhorar decisões. O critério deve ser utilidade: que informação precisa ser compartilhada, com quem, em qual frequência e para qual decisão.

A pesquisa de Johnston e Burke (2026) com famílias de crianças com deficiência em contextos de menores recursos mostra como parceria é atravessada por condições materiais e experiências institucionais. As participantes valorizaram dimensões como comunicação, compromisso, equidade, respeito e confiança, mas relataram experiências heterogêneas com professores da educação comum e da Educação Especial. Esse tipo de evidência é importante porque impede interpretar baixa presença em reuniões, respostas tardias ou dificuldade de acompanhamento como simples 'desinteresse familiar'. Horários de trabalho, transporte, acesso digital, linguagem técnica, experiências anteriores de desrespeito, insegurança diante da instituição e disponibilidade de cuidado para outros filhos podem definir quem consegue participar e de que maneira.

Uma escola que deseja colaboração precisa, portanto, tornar a própria participação acessível. Isso inclui oferecer antecedência razoável para reuniões, explicar objetivos e documentos em linguagem compreensível, possibilitar diferentes formas de encontro quando viáveis, organizar intérprete ou recursos de acessibilidade quando necessários e evitar que a família seja colocada diante de uma mesa de profissionais que já chegaram a uma conclusão única. A estrutura da reunião comunica poder. Quando oito profissionais falam sucessivamente em linguagem especializada e reservam os minutos finais para perguntar se a família 'tem alguma dúvida', a participação formal pode coexistir com forte assimetria.

A desigualdade de poder aparece também na escolha das palavras. Expressões como 'família resistente', 'mãe difícil', 'pais que não aceitam' ou 'família pouco colaborativa' frequentemente condensam conflitos sem explicá-los. Pode haver, de fato, interações hostis ou expectativas incompatíveis, mas esses rótulos encerram a investigação. É mais útil descrever o desacordo: a família contesta a retirada de um apoio, questiona a frequência de atendimento, interpreta um comportamento de forma diferente ou pede um objetivo que a escola considera pouco adequado. Nomear o conteúdo permite discutir evidências, limites institucionais e alternativas. Rotular o interlocutor transforma divergência em característica pessoal.

A parceria também não pode ser construída à custa de atribuir à família tarefas que pertencem à escola. Há situações em que generalização de habilidades para casa é pertinente e desejada; em outras, o chamado 'envolvimento familiar' se torna mecanismo para transferir treino, registro e supervisão para cuidadores já sobrecarregados. Um plano educacional não deve pressupor que a família tenha formação técnica, tempo, materiais ou condições emocionais para executar uma

rotina terapêutica diária. O apoio doméstico precisa ser negociado, proporcional e funcional à vida da família, não imposto como requisito implícito para que o estudante progrida.

Do mesmo modo, a escola não deve tratar a família como autoridade exclusiva sobre o que o estudante pode fazer. O conhecimento familiar é valioso, mas pode refletir experiências em contextos diferentes, expectativas protetivas ou oportunidades anteriores limitadas. Um estudante pode realizar tarefas na escola que ainda não realiza em casa, e o inverso também ocorre. Quando os relatos divergem, a discrepância é informativa: que condições mudam entre os ambientes? Há pessoas, demandas, ruído, suporte, tempo, familiaridade ou expectativas diferentes? A colaboração torna-se mais produtiva quando diferenças são investigadas em vez de usadas para decidir quem 'está certo'.

Essa mesma lógica vale para conflitos sobre objetivos. Uma família pode priorizar autonomia cotidiana enquanto a escola enfatiza alfabetização; o estudante pode valorizar interação com colegas; um profissional clínico pode recomendar metas de comunicação; o professor pode identificar pré-requisitos curriculares urgentes. O planejamento individualizado não resolve essa diversidade simplesmente incluindo tudo. Precisa estabelecer prioridades e justificar relações entre elas. Algumas metas podem se integrar: ampliar comunicação pode aumentar participação acadêmica e social; autonomia para organizar materiais pode reduzir dependência durante tarefas; alfabetização pode ampliar autodeterminação. A negociação fica mais concreta quando os objetivos são analisados por sua função, não por quem os propôs.

Participar, portanto, significa ter informação, possibilidade de expressão, reconhecimento e influência proporcional sobre decisões que afetam a experiência educacional. Para o estudante, isso requer apoio compatível com sua forma de comunicação e desenvolvimento. Para a família, exige reciprocidade, equidade e condições materiais de participação. Para a escola, implica disposição para explicar evidências, ouvir discordâncias e sustentar decisões pedagógicas sem recorrer à autoridade profissional como resposta final. Essa cultura relacional prepara o terreno para uma segunda dificuldade: muitas decisões não envolvem apenas escola, estudante e família, mas também serviços clínicos e sociais que operam com objetivos, linguagens e responsabilidades diferentes.

Rede de apoio sem confusão de papéis: colaboração entre educação, saúde e proteção social

A presença de diferentes profissionais na vida de um estudante pode ampliar a compreensão de suas necessidades, mas não produz coordenação automaticamente. Uma criança pode ser acompanhada por neurologista, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo, fisioterapeuta, assistente social, profissionais do AEE e professores da classe comum, cada qual registrando informações em sistemas diferentes e trabalhando com prioridades próprias. Quanto maior o número de pessoas envolvidas, maior também o risco de recomendações incompatíveis, repetição de avaliações, excesso de atendimentos, circulação inadequada de informações e indefinição sobre quem decide o quê. Rede de apoio não é sinônimo de soma de especialistas; é uma estrutura de relações com finalidade compartilhada e papéis reconhecíveis.

A literatura recente sobre colaboração interprofissional confirma essa complexidade. A revisão de Hallaråker, Hesjedal e Brandmo (2025), ao examinar colaboração entre serviços de psicologia educacional e escolas, identificou predominância de desafios organizacionais e observou que poucas pesquisas incorporavam as perspectivas das próprias crianças e de seus cuidadores. A revisão de Jeremy, Spandagou e Hinitt (2024), focada na colaboração entre professores e terapeutas em escolas primárias inclusivas, também destaca que a prática efetiva depende de propósito claro, estruturas de colaboração e resultados definidos. O consenso genérico de que 'trabalhar em equipe é importante' é, portanto, insuficiente. É preciso especificar o objeto da colaboração e como ela deve alterar a experiência educacional do estudante.

No contexto brasileiro, o Decreto nº 12.686/2025 autoriza o diálogo com profissionais da rede de proteção social quando necessário ao estudo de caso (BRASIL, 2025a). A formulação é relevante justamente porque não estabelece subordinação da escola a essa rede. O diálogo é subsidiário à compreensão das barreiras, potencialidades e apoios no contexto educacional. Um laudo pode informar sobre condições de saúde, riscos, características funcionais e necessidades específicas; uma avaliação fonoaudiológica pode detalhar aspectos de linguagem e comunicação; uma terapia ocupacional pode oferecer informações sobre posicionamento, acesso ou processamento sensorial. Nenhum desses documentos, isoladamente, determina como ensinar um conteúdo, quais metas curriculares priorizar ou como avaliar aprendizagem. Essa tradução permanece uma responsabilidade pedagógica.

Essa fronteira precisa ser explicitada porque recomendações clínicas chegam à escola com diferentes graus de pertinência educacional. Algumas são diretamente necessárias: orientações para alimentação segura, manejo de crises de saúde, uso de dispositivos, mobilidade, comunicação, fadiga ou posicionamento podem proteger a vida e garantir acesso. Outras precisam ser reinterpretadas: trabalhar contato visual, aumentar tempo sentado, reduzir movimentos repetitivos ou treinar habilidades em ambiente terapêutico pode não constituir objetivo educacional por si só. A escola deve perguntar que barreira a recomendação pretende resolver, qual resultado educacional se espera e se existe alternativa menos restritiva ou mais funcional à participação.

O inverso também ocorre. A escola pode encaminhar estudantes para avaliação clínica quando encontra dificuldades que não consegue explicar, esperando que o diagnóstico forneça uma solução pedagógica. O capítulo inicial deste livro já mostrou o limite dessa expectativa. Diagnósticos podem esclarecer condições e abrir acesso a cuidados importantes, mas não substituem linha de base, análise de tarefa, observação contextual ou teste de estratégias de ensino. A rede clínica não deve ser utilizada como lugar para terceirizar perguntas que pertencem ao ensino. Antes de solicitar que um serviço externo explique por que o estudante 'não aprende', a escola precisa demonstrar o que foi ensinado, como foi ensinado, quais apoios foram utilizados e que resposta foi observada.

A qualidade da colaboração depende, ainda, da linguagem utilizada entre os setores. Termos clínicos podem não ter correspondência direta com decisões escolares, enquanto termos pedagógicos podem ser pouco claros para profissionais externos. Um relatório que afirma apenas 'déficit de funções executivas' ou 'dificuldade de integração sensorial' oferece pouca orientação se não descreve situações em que essas características aparecem e efeitos funcionais observáveis. Da mesma forma, uma escola que informa 'baixo rendimento' sem apresentar exemplos de tarefas, condições e apoios dificulta a contribuição da rede. A comunicação interprofissional ganha valor quando traduz conceitos em funcionamento: o que a pessoa consegue fazer, em quais condições, onde a dificuldade aparece e que mudança de ambiente ou suporte altera o desempenho.

Tyldesley-Marshall et al. (2025), em revisão sistemática sobre parcerias de serviços para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais e deficiências, identificaram cinco ingredientes recorrentes: legitimidade para participar, personalização e consulta com crianças e famílias, comunicação respeitosa, preparação para participar da parceria e capacidade de trabalhar entre fronteiras profissionais e

organizacionais. Esses elementos mostram que a colaboração exige infraestrutura. Não basta circular um relatório por e-mail. Profissionais precisam saber por que estão sendo reunidos, quais decisões podem informar, qual linguagem será utilizada e como será verificado se a articulação produziu benefício.

A definição de papéis é particularmente importante quando há intervenção terapêutica no espaço escolar. Em determinadas redes, profissionais de saúde podem atuar dentro da escola ou orientar equipes educacionais. Essa aproximação pode favorecer generalização e acesso, mas também pode criar uma sala de aula organizada por prioridades terapêuticas. O critério precisa permanecer educacional: a presença do profissional externo deve ampliar participação, aprendizagem, comunicação, autonomia ou segurança no contexto escolar. Quando uma atividade clínica retira repetidamente o estudante de componentes curriculares sem avaliação de custo e benefício, a escola precisa discutir se o arranjo está protegendo ou reduzindo seu direito à educação.

Colaboração também não significa que todos devem executar a mesma intervenção. Um fisioterapeuta pode recomendar condições de posicionamento; o professor integra essas condições às atividades. Um fonoaudiólogo pode apoiar a seleção de um sistema de comunicação; a escola cria oportunidades autênticas de uso ao longo do dia. Um psicólogo pode contribuir para compreender fatores emocionais; educadores ajustam demandas e relações sem assumir tratamento clínico. Essa distribuição preserva especialidades e amplia coerência. Quando a equipe educacional tenta se tornar terapeuta, ou quando o profissional clínico passa a dirigir o currículo, as fronteiras ficam menos claras e a responsabilidade se difunde.

Há também situações em que profissionais discordam entre si. Um recurso recomendado externamente pode se mostrar pouco funcional na sala de aula; uma estratégia eficaz em clínica pode não generalizar; uma avaliação escolar pode indicar competência que não apareceu em ambiente terapêutico. Divergência não é necessariamente falha de colaboração. Pode revelar que comportamento e desempenho são contextuais. O problema surge quando a discordância é resolvida por hierarquia presumida: o parecer médico vence porque é médico, a escola ignora o terapeuta porque 'não conhece a sala', ou a família é solicitada a escolher entre especialistas. Uma rede madura compara evidências, observa o estudante nos contextos relevantes e testa soluções sempre que a segurança permitir.

A proteção de informações adiciona outra fronteira. Dados de saúde são classificados como dados pessoais sensíveis pela Lei Geral de Proteção de Dados, e informações de crianças e adolescentes devem ser tratadas em seu melhor interesse, com transparência e adequação da comunicação (BRASIL, 2018). Colaboração não autoriza circulação indiscriminada de prontuários, laudos e histórias familiares. A equipe deve compartilhar aquilo que é necessário para a finalidade educacional ou de proteção, observando bases legais, procedimentos institucionais e direitos do titular. O fato de uma informação ser interessante para um profissional não significa que seja necessária para todos os envolvidos.

Isso é especialmente relevante em reuniões amplas e ferramentas digitais. Relatórios podem conter hipóteses diagnósticas, medicação, história de saúde, situações familiares ou avaliações que não precisam estar disponíveis a todo profissional que ensina o estudante. O princípio da minimização ajuda a formular uma pergunta simples: qual informação precisa ser conhecida para que esta pessoa cumpra sua função? Um professor pode precisar saber sinais de risco, adaptações e efeitos funcionais sem receber detalhes clínicos irrelevantes ao ensino. Da mesma forma, serviços externos não precisam necessariamente acessar todo o histórico escolar para oferecer uma orientação específica.

A família e o estudante precisam compreender o que será compartilhado e por quê sempre que a situação e o marco legal aplicável permitirem essa participação. Isso reduz a sensação de que informações pessoais circulam fora de seu controle e melhora a precisão, porque documentos podem conter dados desatualizados ou interpretações que precisam de contexto. A proteção da privacidade não é obstáculo à colaboração; é uma condição de confiança. Redes que compartilham tudo por precaução podem produzir mais informação e menos segurança.

A revisão de Hallaråker, Hesjedal e Brandmo (2025) chama atenção ainda para outro limite: a literatura sobre colaboração interprofissional nem sempre demonstra claramente impacto sobre resultados dos estudantes. Essa lacuna oferece um princípio prático. A qualidade da rede não deve ser avaliada pelo número de reuniões, encaminhamentos ou profissionais envolvidos, mas pelo efeito sobre acesso, participação, aprendizagem, bem-estar e continuidade do apoio. Uma equipe pode se comunicar muito e modificar pouco. Outra pode realizar articulações mais pontuais, porém altamente relevantes para resolver uma barreira específica. Colaboração é meio, não desfecho.

Esse princípio também protege famílias do excesso de coordenação. Em casos complexos, cuidadores podem se tornar gestores informais de agendas, recados e contradições entre serviços. A escola pode reduzir essa carga ao registrar acordos com clareza, definir responsáveis, evitar pedidos duplicados e fazer contato direto com a rede quando houver autorização e pertinência, em vez de utilizar a família como mensageira permanente. Uma parceria justa reconhece que coordenação também é trabalho e distribui esse trabalho entre as instituições que possuem responsabilidade pelo estudante.

Quando papéis, finalidade, informação e responsabilidade ficam claros, a rede pode produzir algo mais valioso do que consenso: coerência suficiente para que o estudante não precise reconstruir sozinho a conexão entre ambientes. Ainda assim, essa coerência precisa sobreviver a reuniões difíceis, mudanças de profissionais, divergências e transições. A colaboração se torna sustentável quando deixa rastros de decisão e mecanismos para revisar o que foi combinado, tema que exige olhar para a forma como os encontros e os conflitos são organizados.

Decisão compartilhada na prática: reuniões, conflitos, devolutivas e continuidade

A colaboração se materializa em rotinas concretas. Uma equipe pode defender participação e ainda realizar reuniões sem pauta, sem dados acessíveis e sem definição de próximos passos. Pode valorizar a família e contatá-la apenas quando há problemas. Pode dizer que escuta o estudante e nunca devolver o que mudou a partir de sua fala. Por isso, a qualidade da parceria precisa ser observada também na arquitetura das decisões: como a reunião é preparada, quem fala, que evidências estão disponíveis, como desacordos são registrados e quem fica responsável por executar e revisar cada ação.

A preparação começa antes do encontro. Famílias e estudantes precisam saber que tema será discutido e, quando possível, ter acesso antecipado a informações relevantes. Um gráfico de progresso pode ser útil se for explicado; uma sequência de siglas e percentuais apresentada pela primeira vez na reunião pode apenas reforçar assimetria. Professores também precisam chegar com registros suficientes para sustentar sua interpretação e abertura para revisar hipóteses. Profissionais externos devem saber qual pergunta a escola deseja discutir. Reuniões improdutivas frequentemente começam com uma lista genérica de atualizações e terminam sem uma decisão verificável.

Uma pauta orientada por decisão pode ser mais simples: qual objetivo está em análise; o que os dados mostram; o que estudante e família observam; que fatores de contexto podem explicar a trajetória; que mudança é proposta; quem fará o quê; quando os efeitos serão revistos. Isso não transforma a reunião em procedimento rígido. Ao contrário, libera tempo para a discussão relevante e reduz a probabilidade de que a voz de participantes menos familiarizados com a linguagem técnica seja consumida por apresentações extensas.

A participação do estudante pode assumir formatos diferentes conforme idade, comunicação e preferência. Ele pode estar presente em toda a reunião, participar de uma parte, gravar previamente uma mensagem, selecionar prioridades, comentar objetivos, avaliar apoios ou revisar resultados depois. O essencial é evitar que a expressão 'quando possível', presente em documentos administrativos, seja interpretada como licença para não criar possibilidade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência exige apoio adequado para o exercício da voz (BRASIL, 2009), e a literatura recente da Educação Especial reforça a necessidade de centrar perspectivas de estudantes com deficiência em pesquisas e decisões que afetam sua escolarização (MATHEWS; LEKO; ROSSETTI, 2026).

Há um cuidado adicional: não transformar participação em desempenho. Um estudante não precisa demonstrar argumentação adulta, conhecimento jurídico ou conforto em reunião formal para que sua perspectiva tenha valor. Crianças podem expressar preferências por comportamentos, escolhas, narrativas, desenhos ou sistemas de comunicação; adolescentes podem querer ajuda para preparar o que desejam dizer; alguns estudantes podem preferir que uma pessoa de confiança apresente informações construídas com eles. O apoio deve ampliar autoria, não substituir sua perspectiva pela interpretação do adulto.

As devolutivas constituem outra dimensão frequentemente negligenciada. Se o estudante relata que um apoio o constrange e a escola altera a forma de oferecê-lo, ele precisa saber que sua fala produziu mudança. Se a família questiona uma estratégia e a equipe decide mantê-la por determinado período, deve receber a justificativa, o critério de monitoramento e a data de revisão. Escuta sem devolutiva pode parecer consulta decorativa. A pessoa compartilha informações, mas não sabe se foram consideradas, rejeitadas ou esquecidas.

Conflitos são inevitáveis e não significam necessariamente fracasso da parceria. Educação Especial envolve decisões com alto valor emocional, histórico de

experiências institucionais, recursos limitados e incerteza científica. Uma família pode acreditar que determinado atendimento é indispensável; a escola pode entender que outro arranjo é mais inclusivo. Um profissional clínico pode defender intensidade maior; professores podem observar fadiga e perda curricular. O objetivo não deve ser eliminar discordâncias, mas impedir que elas destruam a capacidade de trabalhar em torno de evidências e direitos.

A confiança descrita por Blue-Banning et al. (2004) não é sinônimo de ausência de conflito. Ela se constrói também pela forma como divergências são tratadas. Explicar limites com clareza, admitir incerteza, reconhecer erros, cumprir acordos e evitar linguagem depreciativa são comportamentos que preservam parceria mesmo quando não há concordância completa. A pesquisa contemporânea com famílias em contextos de menor recurso mostra que comunicação, compromisso, equidade e confiança continuam sendo dimensões decisivas e podem variar muito entre profissionais da mesma escola (JOHNSTON; BURKE, 2026). Isso indica que parceria não deve depender apenas de afinidade individual; precisa ser sustentada por práticas institucionais.

Uma dessas práticas é registrar decisão sem transformar o documento em ata defensiva. Registros precisam indicar problema analisado, evidências relevantes, contribuições dos participantes, decisão tomada, responsabilidades e critérios de revisão. Não precisam reproduzir cada fala nem reunir dados pessoais sem necessidade. Um bom registro permite que outro profissional compreenda por que uma estratégia foi escolhida e o que deverá observar, reduzindo perda de informação quando há troca de professor, mudança de turno ou transição entre etapas.

A continuidade é justamente o teste mais exigente da colaboração. Parcerias baseadas apenas em relações pessoais podem desaparecer quando um professor se afasta, o estudante muda de escola ou um terapeuta encerra atendimento. O PEI e outros registros ajudam, mas documentos não carregam sozinhos o conhecimento tácito de uma equipe. Transições precisam incluir síntese funcional: que apoios são essenciais, quais estratégias já foram testadas, que sinais indicam sobrecarga, como o estudante comunica necessidades, quais objetivos estão em curso e que práticas fracassaram. Essa informação evita que cada novo contexto reinicie o processo como se nada tivesse sido aprendido.

A revisão de Tyldesley-Marshall et al. (2025) ajuda a compreender por que transições são frágeis: parcerias efetivas dependem de participação legítima,

personalização, comunicação respeitosa, preparação dos participantes e trabalho que atravessa fronteiras organizacionais. Quando um desses elementos se perde, o conhecimento pode ficar preso ao serviço anterior. A transição, portanto, não é apenas transmissão documental; é reconstrução coordenada das condições de apoio em outro ambiente.

Essa reconstrução precisa manter o estudante como referência. Em mudanças de etapa, é comum que adultos discutam a pessoa em sua ausência e transmitam listas de dificuldades que antecipam baixas expectativas. Uma transição mais equilibrada inclui competências, interesses, estratégias bem-sucedidas e preferências, além das necessidades de apoio. Pode ainda permitir que o estudante conheça o novo ambiente, faça perguntas, experimente recursos e participe da definição de adaptações. A antecipação reduz incerteza e produz dados antes que problemas sejam cristalizados como traços pessoais.

A rede externa também precisa ser revista nas transições. Um apoio necessário na Educação Infantil pode deixar de ser prioritário nos anos seguintes; um atendimento clínico pode mudar; novas demandas podem aparecer. Manter automaticamente todas as recomendações antigas é tão inadequado quanto descartá-las por mudança de escola. Cada novo contexto deve examinar se a finalidade permanece relevante, se o apoio continua funcional e se existe evidência de benefício. O histórico informa a decisão, mas não a congela.

Há, por fim, um componente institucional que prepara o último capítulo desta obra. Quando a escola resolve cada situação apenas com acordos individuais, perde a oportunidade de aprender com padrões recorrentes. Se várias famílias relatam dificuldade para compreender relatórios, talvez o problema seja a comunicação institucional. Se diferentes estudantes perdem apoios em transições, o protocolo de continuidade precisa ser revisto. Se profissionais externos recebem perguntas vagas, a escola pode melhorar seus procedimentos de articulação. Casos individuais produzem conhecimento sobre o sistema quando a instituição é capaz de analisá-los para além da pessoa envolvida.

A instituição também precisa verificar se seus acordos chegam à prática. Uma reunião pode produzir um plano tecnicamente coerente e, semanas depois, professores diferentes aplicarem orientações distintas, a família não receber a devolutiva combinada ou um profissional externo continuar trabalhando com uma versão antiga do objetivo. Por isso, colaboração requer um circuito de feedback:

registrar a decisão, confirmar implementação, identificar obstáculos e retornar ao grupo quando o combinado não ocorreu. Esse acompanhamento não precisa gerar novas reuniões para tudo. Pode utilizar registros breves, responsáveis definidos e pontos de checagem associados às datas de monitoramento já previstas no PEI. O importante é que o acordo não desapareça depois que a reunião termina.

Esse circuito se torna ainda mais necessário quando a confiança foi danificada. Há relações em que famílias chegam a novas reuniões depois de experiências de não escuta, promessas não cumpridas ou conflitos prolongados. Nesses casos, insistir em agir como se a parceria começasse do zero pode produzir mais resistência. Reparar colaboração exige reconhecer o histórico, separar fatos de interpretações, esclarecer o que pode e o que não pode ser oferecido, cumprir pequenos acordos verificáveis e criar canais para discordância que não dependam de escalada do conflito. Confiança institucional não se reconstrói por declarações de boa intenção, mas pela previsibilidade entre aquilo que é dito, registrado e realizado.

Também é possível perguntar diretamente se a própria colaboração está funcionando. Estudantes e famílias podem avaliar se compreenderam o plano, se conseguem identificar quem procurar, se as prioridades discutidas aparecem no cotidiano e se os apoios acordados são aceitáveis e úteis. Essa informação não substitui dados de aprendizagem, mas acrescenta validade social ao processo. Uma intervenção que melhora determinado indicador e, ao mesmo tempo, é percebida pelo estudante como humilhante, impraticável ou incompatível com sua participação precisa ser revista. A literatura que enfatiza voz do estudante e parceria intersetorial converge justamente nesse ponto: qualidade técnica e legitimidade participativa não são dimensões concorrentes; uma decisão sustentável depende de ambas (MATHEWS; LEKO; ROSSETTI, 2026; TYLDESLEY-MARSHALL et al., 2025).

A colaboração entre estudante, família, escola e rede de apoio atinge sua melhor forma quando torna decisões mais precisas sem diluir responsabilidades. A voz do estudante orienta aquilo que os dados não capturam sozinhos; a família acrescenta conhecimento longitudinal e contextual; profissionais externos contribuem com competências específicas; educadores mantêm a responsabilidade de transformar informações em ensino. O resultado não precisa ser unanimidade. Precisa ser um plano inteligível, executável, eticamente defensável e aberto à revisão. É justamente essa abertura que conduz ao fechamento do livro: depois de avaliar, intervir, monitorar e colaborar, resta examinar como decidir se os resultados alcançados justificam continuidade, mudança, transição ou aprendizagem institucional.

CAPÍTULO 10 — Da intervenção ao resultado: reavaliação, transições e aprendizagem institucional

Ao longo deste livro, a avaliação foi tratada como processo que ganha sentido quando modifica decisões: identificar barreiras e potencialidades, estabelecer uma linha de base, definir objetivos, selecionar intervenções, acompanhar a trajetória, intensificar quando necessário e articular diferentes participantes em torno de um plano educacional. Essa sequência, contudo, ainda deixa uma pergunta decisiva: em que momento se pode afirmar que uma intervenção produziu um resultado educacionalmente relevante? A resposta não cabe em uma única medida final. Aprendizagem pode aparecer durante as sessões de intervenção e desaparecer fora delas; um desempenho pode melhorar sob forte mediação sem se manter quando o apoio é gradualmente reduzido; determinadas habilidades podem ser demonstradas em um formato de atividade e não se transferir para situações equivalentes; metas podem ser formalmente alcançadas enquanto a participação do estudante permanece restrita. Reavaliar exige, portanto, examinar não apenas se houve mudança, mas que tipo de mudança ocorreu, em quais condições, com que estabilidade e com que significado para a escolarização.

Essa distinção impede que o encerramento de uma intervenção seja confundido com encerramento do problema pedagógico. Um estudante pode atingir a meta inicialmente definida e ainda necessitar de condições específicas para manter o desempenho. Outro pode não alcançar o critério previsto, mas apresentar uma trajetória suficientemente consistente para justificar revisão da meta ou manutenção temporária da estratégia. Há também situações em que o dado individual revela limites que não pertencem apenas à intervenção: ausência de continuidade entre professores, mudanças frequentes de profissional, perda de recursos em transições, inexistência de tempo institucional para colaboração ou baixa capacidade da escola para sustentar práticas após o período inicial de formação. O resultado do estudante e a organização que produz o ensino não podem ser analisados como esferas independentes.

A política brasileira recente oferece um ponto de apoio para essa leitura longitudinal. As orientações do Inep atualizadas em 2026 estabelecem que o PEI deve conter estratégias de acompanhamento e monitoramento e ser revisto anualmente, enquanto o estudo de caso, o PAEE e o próprio PEI são construídos a partir de

barreiras, potencialidades, demandas de apoio e recursos que precisam ser reinterpretados à medida que o contexto e o estudante mudam (INEP, 2026). A Portaria MEC nº 421/2026, por sua vez, vincula o padrão de qualidade da Educação Especial Inclusiva ao conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2026a). A revisão periódica, nesse sentido, não é apenas atualização documental. É o momento em que a escola confronta aquilo que planejou com aquilo que de fato ocorreu.

Essa confrontação se torna ainda mais importante nas transições. Mudança de professor, turma, turno, escola ou etapa de ensino altera rotinas, expectativas, relações, ambientes, demandas de autonomia e formas de apoio. Um recurso que funcionava pode deixar de estar disponível; estratégias conhecidas por uma professora podem não chegar à equipe seguinte; uma habilidade consolidada em contexto previsível pode se desorganizar diante de novas exigências; documentos podem ser encaminhados sem que o conhecimento prático acumulado acompanhe o estudante. A transição coloca à prova a qualidade do planejamento anterior porque revela se o apoio estava incorporado ao sistema ou dependia de pessoas específicas.

O último movimento deste capítulo amplia ainda mais a escala. Se a escola registra continuamente quais barreiras aparecem, quais estratégias funcionam, quais transições falham e quais apoios dependem de esforço excepcional para sobreviver, ela produz conhecimento não apenas sobre estudantes individuais, mas sobre o próprio funcionamento institucional. Uma sequência de casos pode revelar que determinada plataforma digital é inacessível, que a passagem do quinto para o sexto ano rompe apoios, que determinados profissionais recebem formação insuficiente ou que a política de registro favorece documentos extensos e pouco utilizáveis. Aprender institucionalmente significa transformar padrões recorrentes em revisão de processos, formação, distribuição de recursos, protocolos e decisões de gestão.

Este capítulo organiza essa etapa final em três movimentos. Primeiro, discute reavaliação de resultados, com atenção a manutenção, generalização, independência, relevância e participação. Em seguida, examina transições como processos que precisam preservar conhecimento, apoios e voz do estudante sem transformar documentos em dossiês estáticos. Por fim, analisa como dados produzidos por intervenções individuais podem alimentar aprendizagem organizacional e sustentabilidade das práticas. O fio condutor permanece o mesmo de toda a obra: uma intervenção não se completa quando termina o cronograma previsto; ela se completa quando a escola consegue justificar, com evidências e responsabilidade, o

que deve continuar, o que precisa mudar e o que a própria instituição aprendeu com o processo.

Resultado não é encerramento: reavaliar aprendizagem, manutenção e generalização

A reavaliação começa por uma questão de validade: o resultado observado corresponde àquilo que se pretendia ensinar? Em capítulos anteriores, insistiu-se na necessidade de alinhar objetivo, intervenção e medida. No momento de revisar o plano, esse alinhamento precisa ser retomado. Se o objetivo era ampliar compreensão leitora, por exemplo, um ganho restrito à velocidade de leitura pode ser relevante, mas não autoriza concluir que a compreensão melhorou. Se a meta era aumentar participação em atividades coletivas, diminuir comportamentos disruptivos não constitui por si só evidência de participação. O resultado deve ser interpretado em relação ao construto educacional que orientou a intervenção, não em relação ao indicador mais fácil de registrar.

O segundo problema é distinguir aquisição de manutenção. Um estudante pode aprender a responder corretamente durante uma sequência intensiva e perder parte do desempenho quando a frequência de prática diminui. Isso não invalida a aprendizagem ocorrida, mas indica que o apoio ainda exerce função importante. Reavaliar significa testar, de forma planejada, se a habilidade permanece ao longo do tempo e sob condições próximas às rotinas reais. A redução de apoio precisa ser gradual quando o suporte integra o processo de aprendizagem, e jamais deve envolver a retirada de recursos de acessibilidade indispensáveis apenas para produzir uma medida de 'independência'. Independência educacional não significa realizar tudo sem apoio; significa utilizar os apoios necessários com crescente autonomia e menor dependência de mediações desnecessárias.

A generalização acrescenta outra camada. Uma intervenção pode produzir mudança em tarefa, material ou interlocutor específicos sem que a competência apareça em outros contextos. Por isso, resultados precisam ser examinados diante de variações relevantes: outros textos, outros problemas matemáticos, diferentes professores, novos colegas, ambientes menos estruturados ou situações em que o estudante precisa iniciar uma ação sem ser diretamente solicitado. A generalização não deve ser tratada como responsabilidade espontânea do estudante. Quando uma habilidade precisa funcionar em diferentes condições, essas condições devem ser

incorporadas ao planejamento, com oportunidades explícitas de transferência e acompanhamento.

Essa preocupação ajuda a evitar dois erros opostos. O primeiro é encerrar uma intervenção cedo demais porque o critério foi alcançado em situação altamente controlada. O segundo é manter indefinidamente uma intervenção mesmo quando a habilidade já se tornou funcional, desperdiçando tempo que poderia ser direcionado a novas prioridades. Regras de decisão precisam prever critérios de saída ou de redução de intensidade, assim como preveem critérios de intensificação. Em ambos os casos, a decisão deve considerar trajetória, estabilidade e contexto, não um único resultado de sessão.

A reavaliação também precisa examinar o grau de apoio utilizado. Duas respostas corretas podem representar estados diferentes de aprendizagem quando uma ocorre após modelagem completa e outra de forma independente. Registrar níveis de ajuda permite observar se o estudante está apenas executando sob forte mediação ou se a intervenção está produzindo transferência gradual de controle. O mesmo vale para recursos de comunicação, tecnologias assistivas e adaptações: o objetivo não é removê-los quando são necessários, mas compreender se seu uso está se tornando mais eficiente, autônomo e funcional. Um estudante que passa a solicitar espontaneamente seu recurso de comunicação pode apresentar avanço significativo mesmo que a tecnologia continue presente.

Outro critério é a relevância educacional do ganho. Mudanças estatisticamente ou tecnicamente detectáveis nem sempre alteram de maneira significativa a experiência escolar. Um aumento pequeno em determinada medida pode ser insuficiente para permitir acesso a tarefas da série; em contrapartida, uma mudança aparentemente modesta pode transformar participação, reduzir esforço ou ampliar autonomia. A interpretação precisa combinar sensibilidade da medida com julgamento pedagógico fundamentado. É nesse ponto que a voz do estudante e da família, discutida no capítulo anterior, volta a ser necessária: a intervenção produziu mudança percebida como útil? O estudante consegue fazer algo que antes não fazia, com menos esforço ou maior controle sobre a própria participação? A família identifica transferência para situações relevantes sem que isso se converta em expectativa de replicar a intervenção em casa?

A noção de relevância também protege contra metas que premiam conformidade mais do que aprendizagem. Se um estudante permanece mais tempo sentado, mas

continua sem acessar a atividade, o dado comportamental isolado não expressa sucesso educacional. Se passou a terminar tarefas porque elas foram simplificadas além do objetivo curricular, a produtividade pode esconder perda de oportunidade de aprender. Reavaliar exige retornar às finalidades estabelecidas no PEI e verificar se a intervenção aproximou o estudante de maior acesso, participação, aprendizagem e autodeterminação, ou apenas tornou o funcionamento institucional mais conveniente.

Há momentos em que os resultados indicam necessidade de continuidade sem mudança significativa. Isso pode ocorrer quando a trajetória permanece positiva e a meta ainda é relevante, ou quando o estudante acabou de consolidar uma habilidade que precisa de tempo para estabilização. Em outras situações, a continuidade exige redução progressiva da intensidade para testar manutenção. Há ainda casos em que a meta precisa ser substituída porque se tornou inadequada, pouco ambiciosa, pouco funcional ou incompatível com mudanças no currículo. Uma reavaliação madura não se limita a marcar 'atingiu' ou 'não atingiu'. Ela produz uma decisão sobre a próxima condição de ensino.

Essa lógica se aproxima da individualização baseada em dados discutida nos capítulos anteriores: toda decisão é provisória e pode ser revista conforme a resposta do estudante. O que muda, no fechamento de um ciclo, é a amplitude da análise. O professor não pergunta apenas se deve modificar a intervenção amanhã, mas se a aprendizagem se mantém, transfere-se, altera a participação e continua relevante diante das novas demandas. O resultado torna-se, assim, ponto de partida para o próximo ciclo — ou evidência suficiente para liberar tempo e recursos para outras prioridades sem abandonar o acompanhamento necessário.

Transições como teste de continuidade: preservar conhecimento sem congelar o estudante

Transições escolares tornam visível um problema que frequentemente permanece escondido durante períodos de estabilidade: a diferença entre um apoio institucionalizado e um apoio personificado. Enquanto o estudante permanece com a mesma professora, na mesma sala e com profissionais que conhecem sua história, muitas adaptações podem funcionar pela memória informal da equipe. Quando há mudança, essa memória desaparece. Se o apoio depende de alguém 'saber como fazer', e não de processos compartilhados, sua continuidade se torna frágil. A passagem para

outro contexto revela, portanto, quanto do conhecimento acumulado foi realmente incorporado ao planejamento escolar.

A literatura sobre transições de estudantes com deficiência reforça a importância de planejamento antecipado e participação ativa. A revisão sistemática de Strnadová et al. (2023), ao analisar a transição do ensino primário para o secundário, identificou como facilitadores centrais uma abordagem personalizada e centrada no estudante, colaboração entre escolas, envolvimento familiar equilibrado, políticas de suporte e formação de qualidade. Os autores também chamam atenção para a necessidade de iniciar o planejamento antes do momento da mudança. Em outra etapa da trajetória, a revisão de Leif et al. (2025) sobre entrada na escolarização encontrou novamente dois grandes eixos: práticas centradas na criança e práticas colaborativas, incluindo planejamento individualizado, construção de relações, participação familiar e articulação interinstitucional. Apesar das diferenças entre sistemas educacionais, essas convergências sugerem que transições bem conduzidas não são eventos administrativos; são processos pedagógicos preparados ao longo do tempo.

Preparar uma transição começa por identificar o que precisa ser preservado e o que deve ser reavaliado. O PEI, o PAEE, os registros de progresso e os relatórios anteriores podem documentar metas, recursos e decisões, mas não substituem uma síntese funcional. A equipe que recebe o estudante precisa saber quais estratégias demonstraram efeito, quais apoios são essenciais para acesso, quais sinais antecipam sobrecarga, como o estudante comunica dúvidas e recusas, quais níveis de ajuda favorecem autonomia e quais condições produziram fracasso apesar de tentativas anteriores. Uma longa lista de diagnósticos ou dificuldades raramente oferece esse tipo de informação.

Ao mesmo tempo, o histórico não deve se transformar em sentença. Transmitir à nova equipe um dossiê centrado em limitações pode produzir expectativas baixas antes que o estudante tenha oportunidade de responder ao novo ambiente. A transição precisa combinar continuidade e abertura: preservar recursos cuja necessidade está estabelecida, mas permitir que novas relações, novas demandas e novos interesses revelem possibilidades não observadas anteriormente. O estudante que necessitava de forte mediação em um contexto pode responder de maneira diferente quando o ambiente se torna mais previsível; uma estratégia eficaz em uma etapa pode se tornar desnecessária ou inadequada em outra. Conhecimento prévio deve orientar a observação, não substituí-la.

Essa perspectiva exige participação direta do estudante. Visitar previamente o novo espaço, conhecer rotinas, identificar pessoas de referência, experimentar materiais e discutir mudanças esperadas pode reduzir incerteza e produzir informação relevante para o planejamento. Estudantes que conseguem expressar preferências podem indicar o que desejam que a nova equipe saiba e o que não desejam que seja exposto indiscriminadamente. Para aqueles que utilizam formas alternativas de comunicação, a escola precisa oferecer recursos que permitam essa participação. A transição não pode ser uma conversa apenas entre adultos sobre a pessoa que sofrerá seus efeitos mais intensos.

A proteção de dados também precisa ser considerada. Continuidade não significa circulação irrestrita de toda informação produzida ao longo da escolarização. A LGPD exige finalidade e necessidade no tratamento de dados pessoais; pedagogicamente, isso se traduz em compartilhar aquilo que é pertinente ao apoio e à segurança, evitando reproduzir registros irrelevantes, estigmatizantes ou excessivamente íntimos (BRASIL, 2018). Uma observação comportamental de anos anteriores, por exemplo, pode não ter utilidade atual e ainda influenciar negativamente a percepção da nova equipe. Revisar o que acompanha o estudante é parte da transição responsável.

Além da transferência de informações, é necessário transferir capacidade. Se determinado recurso depende de treinamento específico, a nova equipe precisa recebê-lo antes ou no início da mudança. Se uma intervenção exige organização particular de materiais, tempo ou espaço, essas condições precisam ser negociadas. Se um professor de AEE desenvolveu uma adaptação que só ele sabe operar, a transição revela uma fragilidade do sistema. A continuidade precisa ser planejada para sobreviver à mudança de pessoas, e isso pode exigir formação, documentação simples, observação conjunta ou períodos de sobreposição entre profissionais.

A rotatividade profissional está entre os fatores que ameaçam a sustentabilidade das práticas nas escolas. Combs et al. (2023), ao investigarem a manutenção de uma intervenção baseada em evidências em 419 escolas de 158 distritos, encontraram que apoio administrativo, compatibilidade percebida e estabilidade de pessoal estavam entre os fatores relacionados à continuidade, enquanto rotatividade e baixo suporte apareceram entre as razões para descontinuação. Embora o estudo não trate especificamente de Educação Especial, a conclusão é diretamente relevante: uma prática que depende de apoio inicial e de indivíduos isolados pode se deteriorar quando a estrutura de sustentação desaparece.

Por isso, a passagem de uma etapa para outra deve conter um plano de contingência. O que acontece se o profissional de referência sair? Quem garante acesso ao recurso enquanto um novo professor aprende a utilizá-lo? Onde ficam orientações funcionais? Quem verifica se as medidas previstas no PEI chegaram à nova sala? Quando será realizada a primeira revisão após a mudança? Essas perguntas deslocam a transição do campo da boa vontade para o da gestão pedagógica. A instituição precisa antecipar pontos de falha previsíveis em vez de esperar que o estudante demonstre regressão para descobrir que o apoio não foi transferido.

Uma transição bem planejada não pretende eliminar toda dificuldade. Mudanças reais exigem adaptação e podem produzir instabilidade temporária. O critério é outro: a escola deve ser capaz de distinguir a oscilação esperada de uma mudança de contexto da perda evitável de condições que já haviam sido construídas. Quando um estudante deixa de participar porque o novo ambiente apresenta demandas diferentes, pode ser necessário adaptar estratégias. Quando deixa de participar porque ninguém disponibilizou o recurso que usava há anos, o problema não é adaptação do estudante; é falha de continuidade institucional.

Do caso individual à aprendizagem institucional: sustentabilidade, liderança e revisão de práticas

A maior parte dos dados discutidos neste livro nasce em escala individual: uma meta, uma linha de base, uma intervenção, uma trajetória de progresso. Entretanto, escolas que tratam cada caso como exceção permanente perdem a possibilidade de reconhecer padrões. Quando muitos estudantes necessitam de adaptação tardia para acessar o mesmo tipo de material, pode haver um problema de desenho pedagógico. Quando intervenções bem planejadas deixam de ser implementadas após mudanças de professor, existe uma questão de sustentabilidade. Quando famílias repetidamente relatam que recebem devolutivas pouco compreensíveis, a dificuldade não pertence a uma relação isolada. Aprendizagem institucional começa quando a escola consegue transformar ocorrências individuais em perguntas sobre seus próprios processos.

Isso não significa criar classificações comparativas de professores ou bancos de dados destinados à vigilância. A finalidade da análise institucional é identificar condições que favorecem ou dificultam práticas de qualidade. Dados agregados podem mostrar onde faltam recursos, quais etapas concentram rupturas, quais formações precisam ser priorizadas, que tipos de objetivo aparecem sistematicamente mal definidos ou em quais ambientes os estudantes demonstram menor participação.

A interpretação precisa preservar privacidade e contexto, mas também produzir consequência. Registrar padrões sem modificar decisões apenas amplia a burocracia em escala coletiva.

A ciência da implementação ajuda a compreender por que boas práticas não se sustentam apenas por mérito intrínseco. Revisões clássicas mostram que continuidade depende de características do programa, capacidade organizacional, contexto, recursos, processos de implementação e adaptação (STIRMAN et al., 2012). Em escolas, essa dependência aparece de maneira concreta. Combs et al. (2023) observaram que, dois anos após o fim do suporte inicial, apenas parte dos distritos mantinha a intervenção estudada, e fatores como apoio administrativo, estabilidade e percepção de benefício e compatibilidade influenciaram a sustentação. A pergunta institucional, portanto, não é apenas 'o professor aprendeu a fazer?', mas 'a organização criou condições para que continue sendo possível fazer?'.

Pesquisas recentes reforçam o papel do clima de implementação. Stahmer et al. (2025), em estudo com profissionais de escolas públicas, encontraram associação entre clima de implementação mais favorável e melhores indicadores de uso de práticas baseadas em evidências. O conceito é útil porque desloca a responsabilidade da motivação individual para o modo como a organização sinaliza prioridades, oferece recursos, reconhece esforços e protege tempo para determinadas práticas. Se uma escola declara valorizar avaliação baseada em dados, mas não disponibiliza tempo para análise colaborativa, a mensagem operacional contradiz o discurso. Se exige PEIs detalhados, mas não oferece condições para monitorar metas, o documento corre o risco de se tornar fim em si mesmo.

A liderança escolar participa diretamente desse processo. Não porque gestores precisem dominar todas as técnicas de intervenção, mas porque distribuem tempo, pessoas, recursos e legitimidade. Uma coordenadora que garante encontros periódicos entre sala comum e AEE, por exemplo, cria uma condição de implementação. Uma gestão que inclui acessibilidade e monitoramento no planejamento anual reduz dependência de solicitações individuais. Uma rede que oferece formação continuada e espaços de suporte técnico amplia capacidade de manter práticas diante da rotatividade. A própria estrutura brasileira criada em 2026, com a Reneei e centros de formação continuada e em serviço, sinaliza uma tentativa de deslocar a formação de ações episódicas para uma lógica mais permanente de apoio às redes (BRASIL, 2026a; MEC, 2026).

Formação em serviço, contudo, precisa dialogar com problemas reais. Cursos isolados podem ampliar repertório, mas dificilmente resolvem barreiras de implementação quando o profissional retorna a uma organização que não permite experimentação, observação, feedback ou acompanhamento. A aprendizagem institucional combina conhecimento formal com ciclos de revisão sobre a prática: identificar um problema, testar uma mudança, acompanhar efeito, discutir resultados e incorporar aquilo que se mostrou funcional. Esse ciclo se parece com o processo individual de intervenção justamente porque a lógica epistemológica é semelhante. Em ambos os casos, decisões melhores dependem de hipóteses explícitas, dados suficientes e disposição para revisar o plano.

A instituição também precisa aprender com aquilo que não funcionou. Em ambientes orientados apenas à responsabilização punitiva, profissionais tendem a esconder dificuldades, reduzir registros ou manter práticas ineficazes para evitar exposição. Uma cultura de aprendizagem permite dizer que determinada intervenção foi mal escolhida, que uma meta estava inadequada ou que um processo de transição falhou, desde que essa constatação seja acompanhada de análise e correção. Isso não elimina responsabilidade profissional; pelo contrário, torna a responsabilidade mais exigente porque pede justificativa, acompanhamento e mudança quando as evidências contradizem o planejamento inicial.

Sustentabilidade não significa conservar uma prática intacta indefinidamente. Stirman et al. (2012) já chamavam atenção para a necessidade de compreender adaptações ao longo do tempo, e a literatura posterior reforçou que continuidade pode envolver mudanças legítimas desde que os componentes que produzem efeito sejam preservados. Na Educação Especial, esse princípio é particularmente importante porque estudantes e contextos mudam. Uma escola sustentável não é a que continua fazendo exatamente o mesmo, mas a que preserva capacidade de avaliar, adaptar e manter o que continua relevante. O objeto a sustentar não é apenas um protocolo; é a competência institucional para responder a necessidades educacionais sem reiniciar do zero a cada ano.

Essa capacidade inclui memória organizacional. Documentos bem construídos, procedimentos claros, materiais compartilhados, registros de decisões e formação de mais de uma pessoa reduzem o risco de que conhecimento desapareça com a saída de um profissional. Ao mesmo tempo, memória não deve se converter em rigidez. Protocolos precisam ser revisados quando produzem efeitos indesejados, e práticas

anteriormente úteis podem perder pertinência. A memória serve para impedir repetição de erros e desperdício de aprendizagem, não para impedir inovação.

Há ainda uma dimensão de equidade. Escolas com menos recursos, maior rotatividade ou equipes sobrecarregadas podem ter mais dificuldade para sustentar práticas complexas, mesmo quando sua necessidade é maior. Stahmer et al. (2025) observaram que recursos e clima de implementação interagem com características do sistema e podem ser especialmente relevantes em contextos de maior vulnerabilidade. Uma política de qualidade não pode pressupor que todas as escolas possuam a mesma capacidade inicial de implementação. Redes precisam identificar desigualdades de infraestrutura, formação e suporte e distribuir apoio de modo compatível com essas diferenças.

A aprendizagem institucional também modifica a forma de interpretar resultados individuais. Se vários estudantes não respondem à mesma intervenção, a hipótese de inadequação do método ganha força e reduz a tendência de explicar cada insucesso por características pessoais. Se uma prática funciona apenas quando determinado profissional está presente, talvez o problema seja a insuficiência da estrutura de suporte. Se uma etapa escolar concentra metas menos ambiciosas para estudantes com deficiência, isso exige revisar expectativas e processos de planejamento. O conjunto dos dados individuais, quando analisado eticamente, pode revelar padrões que uma observação isolada não permite enxergar.

Para que essa aprendizagem não fique dependente de impressões ocasionais, a escola precisa construir momentos definidos de revisão. Não se trata de criar uma nova camada de formulários, mas de escolher poucas perguntas institucionais que possam ser respondidas com dados já produzidos pelo trabalho pedagógico: quantos planos foram efetivamente revistos no período previsto? quais metas permaneceram sem medida compatível? em quais transições houve perda de apoio? que recursos deixaram de ser utilizados e por quê? quais barreiras aparecem repetidamente em diferentes turmas? Esse tipo de leitura transforma registros individuais em informação para gestão sem exigir que cada estudante seja reduzido a um indicador. O valor do dado depende de sua capacidade de apontar uma decisão institucional possível.

Indicadores, porém, também podem produzir distorções quando se tornam metas isoladas. Uma escola pode aumentar a proporção de PEIs atualizados e, ainda assim, manter documentos de baixa utilidade; pode reduzir número de ocorrências comportamentais por estratégias de exclusão; pode registrar maior participação

familiar apenas multiplicando reuniões formais. Por isso, qualquer indicador institucional precisa ser interpretado junto a evidências qualitativas, observação de práticas e retorno de estudantes, famílias e profissionais. A qualidade não está no número em si, mas na relação entre o que se mede e o processo que se pretende melhorar.

A devolutiva aos profissionais é igualmente importante. Dados institucionais que circulam apenas na gestão não produzem aprendizagem compartilhada. Quando uma equipe percebe, por exemplo, que determinada adaptação tem sido repetidamente construída do zero por professores diferentes, pode transformar essa experiência em material comum, orientação ou formação. Quando registros mostram que metas de determinada área quase nunca são monitoradas, a questão pode ser discutida coletivamente antes de atribuir falha a indivíduos. A análise ganha força quando retorna àqueles que produzem o trabalho e oferece condições para que participem da interpretação e da mudança.

Esse processo também precisa incluir a experiência do estudante. Uma prática pode parecer sustentável do ponto de vista administrativo e continuar onerosa para quem a utiliza. Um recurso pode permanecer disponível, mas ser evitado por estigma; uma rotina de apoio pode funcionar tecnicamente e reduzir autonomia; uma transição pode cumprir todas as etapas formais e ainda ser vivida como desorganizada. Incorporar essas perspectivas impede que sustentabilidade seja definida apenas pela permanência do programa. O que deve permanecer é aquilo que continua produzindo acesso, participação e aprendizagem de maneira eticamente aceitável e operacionalmente viável.

A revisão institucional pode ainda distinguir problemas pontuais de problemas estruturais. Uma meta mal formulada em um único plano pode exigir devolutiva específica; o mesmo erro repetido em dezenas de documentos aponta necessidade de formação ou revisão do modelo adotado pela rede. Uma transição malsucedida pode resultar de circunstância excepcional; perdas recorrentes de apoio entre etapas indicam fragilidade do protocolo. Essa distinção evita respostas desproporcionais e permite direcionar recursos para o nível em que a mudança precisa ocorrer: estudante, equipe, escola ou rede de ensino.

O tempo também precisa entrar nessa análise. Mudanças institucionais raramente produzem efeito imediato e, por isso, devem ter critérios de acompanhamento próprios. Se uma escola modifica seu processo de elaboração do PEI, por exemplo,

precisa definir quando verificará se os objetivos se tornaram mais mensuráveis, se os professores usam o documento no planejamento e se famílias recebem devolutivas mais compreensíveis. Sem esse acompanhamento, reformas administrativas podem ser confundidas com melhoria simplesmente porque foram implantadas. A mesma lógica usada para avaliar uma intervenção individual deve impedir que a instituição declare sucesso apenas pela existência de uma nova norma.

Há um ganho adicional quando escolas conseguem documentar não apenas decisões finais, mas o raciocínio que as sustentou. Registrar por que uma prática foi alterada, que evidências motivaram a mudança e quais resultados foram observados cria uma trilha de aprendizagem útil para equipes futuras. Isso reduz a repetição de debates já realizados e torna mais transparente a adaptação de procedimentos. Não se trata de produzir atas extensas para cada decisão, mas de preservar a memória essencial: qual problema estava sendo enfrentado, o que foi tentado, o que mudou e o que ainda permanece incerto.

Esse tipo de memória favorece continuidade sem transformar experiência passada em autoridade absoluta. Novos dados podem contradizer decisões anteriores, e equipes futuras precisam ter liberdade para revisar escolhas. A vantagem de documentar o raciocínio é justamente permitir crítica informada, em vez de repetir uma prática porque 'sempre foi assim' ou abandoná-la sem compreender por que existia. Instituições que aprendem acumulam evidências e argumentos, não tradições imunes à revisão.

Chegar ao resultado, então, não encerra o trabalho. O resultado informa a próxima decisão do estudante e oferece à instituição uma oportunidade de revisar sua própria capacidade de ensinar. Reavaliar, planejar transições e aprender organizacionalmente são três expressões da mesma responsabilidade: não permitir que o conhecimento produzido durante uma intervenção desapareça quando muda a meta, a turma, o professor ou o ano letivo. Uma escola que faz isso bem não depende de acertar sempre na primeira tentativa. Ela depende de conseguir perceber quando acertou, quando precisa mudar e como transformar essa experiência em melhores condições para as decisões seguintes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial exige decisões que frequentemente precisam ser tomadas em condições de incerteza. Nem sempre a escola dispõe, desde o início, de todas as informações necessárias para compreender por que um estudante não aprende determinado conteúdo, evita uma atividade, depende intensamente de ajuda, apresenta uma resposta diferente da esperada ou demonstra competências que não aparecem nas avaliações convencionais. É justamente por isso que a qualidade do trabalho pedagógico não pode ser medida pela capacidade de produzir diagnósticos rápidos sobre o estudante, mas pela competência de formular boas perguntas, reunir evidências relevantes, testar hipóteses educacionais, oferecer apoios adequados e revisar decisões diante do que acontece durante o ensino.

Essa perspectiva modifica profundamente o lugar da avaliação. Avaliar deixa de significar apenas identificar aquilo que o estudante consegue ou não consegue fazer e passa a envolver a análise das condições nas quais determinado desempenho foi produzido. Uma resposta não revela, isoladamente, uma capacidade fixa. Ela resulta da interação entre conhecimentos, características da tarefa, linguagem utilizada, oportunidades anteriores de aprendizagem, recursos disponíveis, mediação oferecida, acessibilidade e condições do próprio ambiente. Reconhecer essa interação não significa relativizar todo resultado nem negar necessidades reais. Significa produzir interpretações mais precisas e, sobretudo, educacionalmente úteis.

Esse cuidado é particularmente importante porque informações escolares possuem efeitos que ultrapassam o momento em que são registradas. Uma descrição produzida em determinada etapa pode acompanhar um estudante durante anos, orientar expectativas de outros profissionais e influenciar as oportunidades que lhe serão oferecidas. Quando registros situados são transformados em afirmações permanentes sobre incapacidade, o processo avaliativo deixa de apenas descrever uma dificuldade e passa a participar de sua manutenção. Por isso, uma educação especial comprometida com aprendizagem precisa preservar a possibilidade de mudança. O que o estudante ainda não realiza, realiza com apoio ou realiza apenas em determinadas condições não pode ser tratado automaticamente como limite definitivo de sua trajetória.

A mesma lógica vale para o diagnóstico. Informações clínicas podem ser relevantes e, em determinadas situações, indispensáveis para compreender condições

de desenvolvimento, saúde e funcionalidade. Entretanto, elas não substituem a investigação pedagógica. Uma categoria diagnóstica não informa, por si só, o que ensinar amanhã, qual barreira está impedindo a participação em uma atividade específica, que conhecimento prévio precisa ser retomado ou que tipo de apoio permite ao estudante demonstrar aquilo que sabe. A escola precisa conhecer o diagnóstico quando ele for pertinente, mas não pode delegar a ele a responsabilidade de explicar toda dificuldade encontrada no processo de escolarização.

Planejar individualmente também não significa construir um currículo paralelo ou reduzir previamente as expectativas. PAEE, PEI e outros instrumentos de planejamento têm valor quando organizam prioridades, responsabilidades, apoios, critérios de acompanhamento e formas de acesso ao currículo. Perdem parte de sua função quando se tornam documentos burocráticos, extensos e desconectados das decisões cotidianas da sala de aula. Um plano educacional de qualidade não deve existir para provar que a instituição planejou; deve permitir que professores e demais profissionais saibam o que se pretende ensinar, quais barreiras precisam ser enfrentadas, que apoios serão mobilizados e quais evidências indicarão necessidade de manutenção, intensificação ou mudança da estratégia.

Essa exigência conduz a outro princípio fundamental: nenhuma intervenção deve adquirir legitimidade apenas porque possui um nome reconhecido, é considerada inovadora ou foi utilizada com outros estudantes. Práticas apoiadas por evidências científicas constituem uma referência importante, mas a evidência disponível precisa dialogar com o objetivo educacional, as características do estudante, as condições de implementação e os resultados efetivamente observados. A pergunta relevante não termina em “essa intervenção funciona?”. É necessário perguntar para quem, para qual resultado, em quais condições, com que qualidade de implementação e com quais efeitos sobre aprendizagem, participação, autonomia e acesso ao currículo.

Também não basta selecionar uma prática adequada e presumir que sua aplicação produzirá os resultados esperados. Intervenções podem fracassar porque foram escolhidas inadequadamente, mas também porque não foram implementadas como planejado, porque a intensidade foi insuficiente, porque componentes importantes estavam ausentes ou porque o problema inicialmente formulado não correspondia ao obstáculo real. Diante de uma resposta insatisfatória, responsabilizar imediatamente o estudante impede que a escola aprenda com os próprios dados. Antes de concluir que alguém “não responde”, é necessário investigar a que exatamente essa pessoa foi exposta, por quanto tempo, com qual frequência, quais oportunidades de prática

foram oferecidas e se existiam condições concretas para que a intervenção produzisse o efeito esperado.

O monitoramento do progresso adquire importância nesse ponto porque aproxima avaliação e ensino. Dados deixam de ser produzidos apenas para registrar resultados finais e passam a apoiar decisões durante o processo. Isso não significa medir tudo nem transformar a experiência escolar em uma sequência contínua de indicadores. Significa selecionar evidências suficientemente sensíveis para responder às perguntas que realmente importam. Uma medida útil é aquela que ajuda a decidir se um objetivo está sendo alcançado, se determinado apoio continua necessário, se a intervenção precisa ser intensificada, se uma habilidade está sendo generalizada ou se uma mudança aparentemente positiva depende de ajuda que ainda não pode ser retirada.

Progresso, portanto, não pode ser confundido exclusivamente com aumento de pontuação. Aprendizagem acadêmica permanece central, mas existem mudanças educacionalmente relevantes que podem aparecer na qualidade da estratégia utilizada, na redução do nível de ajuda, na capacidade de iniciar uma tarefa, na comunicação de necessidades, no uso funcional de recursos, na participação em atividades coletivas ou na generalização de conhecimentos para novos contextos. Considerar essas dimensões não significa diminuir a importância do currículo. Ao contrário, permite distinguir aquilo que constitui aprendizagem daquilo que constitui condição para que a aprendizagem possa ocorrer e ser demonstrada.

Essa distinção também protege o estudante de dois extremos igualmente problemáticos. O primeiro é retirar apoios rapidamente assim que aparece algum avanço, como se independência significasse ausência imediata de suporte. O segundo é manter indefinidamente intervenções e formas de ajuda sem investigar se continuam necessárias. Apoios precisam produzir acesso e, sempre que possível, ampliar possibilidades de atuação menos dependente. Sua permanência deve ser determinada pela função que exercem, não pela tradição, pela conveniência institucional ou pela ideia de que uma pessoa que precisou de determinado recurso em algum momento necessariamente precisará dele da mesma maneira durante toda a escolarização.

Situações envolvendo comportamento e autorregulação tornam esse raciocínio ainda mais necessário. Comportamentos que interferem na aprendizagem ou na participação precisam ser compreendidos em relação às circunstâncias em que ocorrem e às funções que podem exercer. Intervir apenas para eliminar aquilo que

incomoda os adultos pode silenciar formas de comunicação sem modificar as condições que as produzem. A análise pedagógica precisa examinar demandas, antecedentes, consequências, acessibilidade, comunicação, previsibilidade, exigência da tarefa e oportunidades de participação. Ao mesmo tempo, compreender função não significa naturalizar comportamentos que colocam o próprio estudante ou outras pessoas em risco. Significa escolher respostas proporcionais, preventivas, ensináveis e compatíveis com dignidade.

Nenhuma dessas decisões pode ser construída de maneira sustentável pelo professor isoladamente. O conhecimento relevante encontra-se distribuído entre diferentes pessoas. O estudante conhece aspectos de sua própria experiência aos quais os profissionais não têm acesso direto; a família conhece trajetórias, formas de comunicação, interesses e respostas observadas fora da escola; professores possuem informações sobre currículo, demandas acadêmicas e participação cotidiana; profissionais do atendimento educacional especializado podem contribuir para análise de barreiras e recursos; áreas externas à educação podem oferecer informações clínicas, funcionais ou sociais importantes. A colaboração torna-se produtiva quando essas contribuições se encontram sem que uma área substitua indevidamente a responsabilidade da outra.

A escuta do estudante merece atenção especial nesse processo. Participação não deve ser compreendida apenas como presença em reuniões formais ou possibilidade abstrata de manifestar opinião. Crianças, adolescentes, jovens e adultos podem participar de diferentes maneiras da definição de metas, da avaliação de apoios, da identificação de dificuldades e da discussão sobre estratégias que afetam diretamente sua vida escolar. Quando formas convencionais de linguagem constituem uma barreira, cabe à instituição criar meios acessíveis de participação. Decidir continuamente sobre uma pessoa sem construir condições para ouvi-la reproduz uma forma de exclusão justamente dentro das práticas destinadas a promover inclusão.

A colaboração com famílias exige cuidado semelhante. Famílias não devem ser convocadas apenas quando aparece um problema, nem transformadas em responsáveis pela execução doméstica da intervenção escolar. Tampouco precisam concordar com todas as decisões para que sua contribuição seja considerada legítima. Divergências podem revelar informações importantes sobre expectativas, experiências anteriores, prioridades e efeitos que a equipe ainda não percebeu. Construir parceria não significa eliminar diferenças, mas criar condições para que elas sejam discutidas com clareza, respeito e delimitação de responsabilidades.

Essa capacidade de produzir conhecimento compartilhado torna-se especialmente visível nas transições. Mudanças de professor, turma, etapa ou escola podem revelar se determinado apoio está realmente incorporado à organização educacional ou se dependia exclusivamente do conhecimento de uma pessoa. Uma transição bem conduzida precisa preservar aquilo que foi aprendido sobre estratégias, barreiras, recursos e condições de participação, sem transformar o histórico escolar em um roteiro rígido para o futuro. O novo contexto precisa receber informações suficientes para não começar do zero e, simultaneamente, manter abertura para descobrir que o estudante mudou, que novas competências surgiram e que antigas necessidades podem ter perdido relevância.

Há uma diferença importante entre continuidade e congelamento. Preservar conhecimento institucional não significa carregar indefinidamente descrições produzidas em outros momentos. Significa registrar por que determinadas decisões foram tomadas, que evidências as sustentaram, quais estratégias tiveram resultados e quais questões ainda permanecem abertas. Dessa forma, o histórico deixa de funcionar como coleção de rótulos e passa a funcionar como memória de aprendizagem. A nova equipe recebe um ponto de partida, não uma sentença.

É nesse movimento que avaliação individual e desenvolvimento institucional se encontram. Quando dificuldades semelhantes aparecem repetidamente entre estudantes diferentes, a pergunta não pode permanecer limitada às características de cada caso. Barreiras recorrentes podem revelar problemas de currículo, acessibilidade, formação, organização dos apoios, comunicação entre profissionais ou implementação das práticas. Dados produzidos para acompanhar estudantes também podem ajudar a escola a reconhecer padrões em seus próprios processos, desde que sejam utilizados de maneira ética e contextualizada.

Essa utilização não deve resultar em classificações comparativas de professores, vigilância de equipes ou multiplicação de indicadores sem finalidade. Organizações educacionais aprendem quando conseguem transformar informação em revisão de práticas. Isso exige liderança capaz de criar condições para analisar problemas sem reduzir toda falha à incompetência individual, reconhecer limitações de implementação, registrar decisões, acompanhar mudanças e abandonar procedimentos que não demonstram utilidade. A cultura institucional necessária à inclusão não é aquela em que todas as decisões estão corretas desde o início. É aquela em que decisões podem ser examinadas, corrigidas e aperfeiçoadas sem que o erro precise ser escondido.

Por essa razão, a articulação entre avaliação, intervenção e aprendizagem não deve ser representada como uma sequência que termina. Avaliar produz hipóteses para planejar; planejar orienta intervenções; intervir produz novas evidências; essas evidências modificam a compreensão inicial e podem alterar objetivos, apoios ou formas de ensino. O ciclo permanece aberto porque estudantes aprendem, ambientes mudam, demandas curriculares se tornam mais complexas e recursos que antes eram necessários podem deixar de ser suficientes ou de fazer sentido.

Essa abertura não produz ausência de critérios. Pelo contrário, exige maior rigor. Decisões precisam declarar sua finalidade, basear-se nas melhores informações disponíveis, considerar alternativas plausíveis, explicitar responsabilidades e estabelecer condições de revisão. O rigor pedagógico não está em manter uma decisão porque ela foi formalizada, mas em ser capaz de demonstrar por que ela continua sendo a melhor alternativa diante das evidências disponíveis.

Também é necessário reconhecer os limites do que uma escola consegue resolver exclusivamente por meio de técnica. Nenhum instrumento de avaliação, protocolo de intervenção ou sistema de monitoramento corrige sozinho falta de profissionais, precariedade de recursos, barreiras arquitetônicas, desigualdades sociais, ausência de tempo para planejamento ou políticas institucionais inconsistentes. A defesa de decisões baseadas em evidências não deve ser utilizada para individualizar problemas que dependem de investimento, gestão e responsabilidade pública. Precisão pedagógica e condições estruturais precisam ser tratadas como dimensões complementares da garantia do direito à educação.

A qualidade da educação especial talvez seja mais bem observada, portanto, não pelo número de documentos produzidos, diagnósticos registrados, recursos adquiridos ou intervenções nomeadas, mas pela capacidade de transformar informação em melhores oportunidades de aprender. Uma escola inclusiva precisa saber mais sobre seus estudantes, mas esse conhecimento deve ampliar possibilidades, não estreitá-las. Precisa reconhecer necessidades específicas sem transformar diferenças em destinos antecipados; oferecer apoios sem produzir dependência desnecessária; acompanhar resultados sem reduzir pessoas a indicadores; trabalhar com famílias e profissionais externos sem abandonar sua responsabilidade pedagógica; e preservar memória institucional sem aprisionar estudantes às descrições do passado.

É nesse ponto que avaliar, intervir e monitorar deixam de ser tarefas separadas. Avaliar bem é rever o que se pensava saber; intervir bem é exigir que uma estratégia

demonstre utilidade na vida educacional concreta; monitorar bem é produzir informação suficiente para decidir sem transformar acompanhamento em vigilância. A responsabilidade da escola renova-se diante dos efeitos de cada decisão: sempre que apoios, expectativas ou trajetórias são alterados, permanece a obrigação de perguntar se a escolha continua justificável. Incluir é construir ambientes capazes de revisar suas próprias respostas para que diferenças não se convertam em limites previamente definidos e cada estudante encontre oportunidades reais de aprendizagem, participação, autonomia e pertencimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: AERA, 2014. ISBN 978-0-935302-35-6.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Developing the theory of formative assessment. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2009. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.

BLUE-BANNING, Martha; SUMMERS, Jean Ann; FRANKLAND, H. Corine; NELSON, Louise Lord; BEEGLE, Gwen. Dimensions of family and professional partnerships: constructive guidelines for collaboration. **Exceptional Children**, v. 70, n. 2, p. 167-184, 2004. DOI: 10.1177/001440290407000203.

BOAVIDA, Tânia; AGUIAR, Cecília; MCWILLIAM, R. A.; PIMENTEL, Júlia Serpa. Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. **Infants & Young Children**, v. 23, n. 3, p. 233-243, 2010. DOI: 10.1097/IYC.0b013e3181e45925.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026a. Alterada pela Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240. Acesso em: 29 ago. 2026.

BURKE, Kathryn M.; KURTH, Jennifer A.; SHOGREN, Karrie A.; HAGIWARA, Mayumi; RALEY, Sheida K.; RUPPAR, Andrea L. Instructional content and self-determination in individualized education program annual goals for students with extensive support needs. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 62, n. 1, p. 44-58, 2024. DOI: 10.1352/1934-9556-62.1.44.

CENTURY, Jeanne; RUDNICK, Mollie; FREEMAN, Cassie. A framework for measuring fidelity of implementation: a foundation for shared language and accumulation of knowledge. **American Journal of Evaluation**, v. 31, n. 2, p. 199-218, 2010. DOI: 10.1177/1098214010366173.

CHEZAN, Laura C.; BAUER, Autumn M.; MCCAMMON, Meka N.; DRASGOW, Erik. Functional communication training in schools: a systematic analysis of the evidence for ecological validity. **Behavior Modification**, v. 48, n. 5-6, p. 502-536, 2024. DOI: 10.1177/01454455241264816.

COMBS, Katie Massey; DREWELOW, Karen M.; LAIN, Marion Amanda; HÅBESLAND, Marian; IPPOLITO, Amy; FINIGAN-CARR, Nadine. Sustainment of an evidence-based, behavioral health curriculum in schools. **Prevention Science**, v. 24, n. 3, p. 541-551, 2023. DOI: 10.1007/s11121-022-01454-5.

COOK, Bryan G.; BUYSSE, Virginia; KLINGNER, Janette; LANDRUM, Timothy J.; MCWILLIAM, R. A.; TANKERSLEY, Melody; TEST, David W. CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. **Remedial and Special Education**, v. 36, n. 4, p. 220-234, 2015. DOI: 10.1177/0741932514557271.

COOK, Bryan G.; COOK, Sara Cothren. Unraveling evidence-based practices in special education. **The Journal of Special Education**, v. 47, n. 2, p. 71-82, 2013. DOI: 10.1177/0022466911420877.

COOK, Bryan G.; ODOM, Samuel L. Evidence-based practices and implementation science in special education. **Exceptional Children**, v. 79, n. 3, p. 135-144, 2013. DOI: 10.1177/001440291307900201.

CORR, Francis; RISPOLI, Mandy; WELKER, Nathan P. A mega-review of functional communication training for students with disabilities in educational settings. **Journal of Behavioral Education**, v. 35, p. 715-749, 2026. DOI: 10.1007/s10864-025-09598-4.

DANE, Andrew V.; SCHNEIDER, Barry H. Program integrity in primary and early secondary prevention: are implementation effects out of control? **Clinical Psychology Review**, v. 18, n. 1, p. 23-45, 1998. DOI: 10.1016/S0272-7358(97)00043-3.

DENO, Stanley L. Curriculum-based measurement: the emerging alternative. **Exceptional Children**, v. 52, n. 3, p. 219-232, 1985. DOI: 10.1177/001440298505200303.

DURLAK, Joseph A.; DUPRE, Emily P. Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. **American Journal of Community Psychology**, v. 41, n. 3-4, p. 327-350, 2008. DOI: 10.1007/s10464-008-9165-0.

DÖRRENBÄCHER-ULRICH, Laura; BREGULLA, Marius. The relationship between self-regulated learning and executive functions—a systematic review. **Educational Psychology Review**, v. 36, art. 95, 2024. DOI: 10.1007/s10648-024-09932-8.

ESPINAS, Daniel R.; FUCHS, Lynn S. Data-based individualization in reading. **The Reading League Journal**, v. 3, n. 1, p. 4-13, 2022.

EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. **Assessment in inclusive settings: key issues for policy and practice**. Amanda Watkins (ed.). Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, 2007.

FIXSEN, Dean L.; NAOOM, Sandra F.; BLASE, Karen A.; FRIEDMAN, Robert M.; WALLACE, Frances. **Implementation research: a synthesis of the literature**. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, National Implementation Research Network, 2005.

FUCHS, Amelie; RADKOWITSCH, Anika; SOMMERHOFF, Daniel. Using learning progress monitoring to promote academic performance? A meta-analysis of the effectiveness. **Educational Research Review**, v. 46, art. 100648, 2025. DOI: 10.1016/j.edurev.2024.100648.

FUCHS, Douglas; FUCHS, Lynn S.; VAUGHN, Sharon. What is intensive instruction and why is it important? **TEACHING Exceptional Children**, v. 46, n. 4, p. 13-18, 2014. DOI: 10.1177/0040059914522966.

FUCHS, Lynn S.; FUCHS, Douglas. Effects of systematic formative evaluation: a meta-analysis. **Exceptional Children**, v. 53, n. 3, p. 199-208, 1986. DOI: 10.1177/001440298605300301.

FUCHS, Lynn S.; FUCHS, Douglas; MALONE, Amelia S. The taxonomy of intervention intensity. **TEACHING Exceptional Children**, v. 50, n. 1, p. 35-43, 2017. DOI: 10.1177/0040059917703962.

HALLARÅKER, Helene; HESJEDAL, Elisabeth; BRANDMO, Christian. Characteristics of interprofessional collaboration between educational psychological services and schools: a scoping review. **Educational Research Review**, v. 48, art. 100707, 2025. DOI: 10.1016/j.edurev.2025.100707.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: 10.3102/003465430298487.

HORNER, Robert H.; CARR, Edward G.; HALLE, James; MCGEE, Gail; ODOM, Samuel; WOLERY, Mark. The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special

education. **Exceptional Children**, v. 71, n. 2, p. 165-179, 2005. DOI: 10.1177/001440290507100203.

INEP — INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Quais são os documentos comprobatórios necessários para realizar a declaração de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação ao Censo Escolar?** Brasília, DF: Inep, 2026. Atualizado em 20 jul. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/quais-sao-os-documentos-comprobatorios. Acesso em: 29 ago. 2026.

JEREMY, Jill; SPANDAGOU, Ilektra; HINITT, Joanne. Teacher-therapist collaboration in inclusive primary schools: a scoping review. **Australian Occupational Therapy Journal**, v. 71, n. 4, p. 593-611, 2024. DOI: 10.1111/1440-1630.12931.

JOHNSTON, Amanda N.; BURKE, Meghan M. Exploring the family-professional partnerships of parents of children with disabilities from low-resourced backgrounds. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 38, p. 733-755, 2026. DOI: 10.1007/s10882-025-10038-4.

JUNG, Pyung-Gang; MCMASTER, Kristen L.; KUNKEL, Amy K.; SHIN, Jaehyun; STECKER, Pamela M. Effects of data-based individualization for students with intensive learning needs: a meta-analysis. **Learning Disabilities Research & Practice**, v. 33, n. 3, p. 144-155, 2018. DOI: 10.1111/ldrp.12172.

KURTH, Jennifer A.; LOCKMAN-TURNER, Elissa; BURKE, Kathryn; RUPPAR, Andrea L. Curricular philosophies reflected in individualized education program goals for students with complex support needs. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 59, n. 4, p. 283-294, 2021. DOI: 10.1352/1934-9556-59.4.283.

LEIF, Erin; BERGER, Emily; ALLEN, Kelly-Ann; FOX, Russell; FEINBERG, Adam; CHEN, Lingling; NG, Andrea. Supporting the transition of children with developmental disabilities into their first year of schooling: a scoping review and recommendations for practice. **International Journal of Developmental Disabilities**, published online, 9 Aug. 2025. DOI: 10.1080/20473869.2025.2541231.

LEMONS, Christopher J.; KEARNS, Devin M.; DAVIDSON, Kimberly A. Data-based individualization in reading: intensifying interventions for students with significant reading disabilities. **TEACHING Exceptional Children**, v. 46, n. 4, p. 20-29, 2014. DOI: 10.1177/0040059914522978.

MATHEWS, Hannah Morris; LEKO, Melinda; ROSSETTI, Zachary. Introducing the special issue: including the voices of students with disabilities in special education research. **Remedial and Special Education**, v. 47, n. 4, p. 255-259, 2026. DOI: 10.1177/07419325261454879.

MCKENNA, John W.; SOLIS, Michael; GARWOOD, Justin; PARENTI, Melissa. Characteristics of individualized education programs for students with learning disabilities: a systematic review. **Learning Disability Quarterly**, v. 47, n. 3, p. 194-207, 2024. DOI: 10.1177/07319487231182697.

MEC — MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria implementa centros de formação em educação especial**. Brasília, DF: MEC, 2026. Atualizado em 6 jul. 2026. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/julho/portaria-implementa-centros-de-formacao-em-educacao-especial. Acesso em: 29 ago. 2026.

NATIONAL CENTER ON INTENSIVE INTERVENTION (NCII). **Data-Based Individualization 101 Webinar: Getting Started with Intensive Intervention**. Washington, DC: American Institutes for Research, 2025. Disponível em: https://intensiveintervention.org/resource/webinar-dbi-101. Acesso em: 29 ago. 2026.

ODOM, Samuel L.; COX, Ann W.; BROCK, Matthew E. Implementation science, professional development, and autism spectrum disorders. **Exceptional Children**, v. 79, n. 3, p. 233-251, 2013. DOI: 10.1177/001440291307900207.

PASHLER, Harold; MCDANIEL, Mark; ROHRER, Doug; BJORK, Robert. Learning styles: concepts and evidence. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 9, n. 3, p. 105-119, 2008. DOI: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 71, 2024. DOI: 10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958.

POCH, Apryl L.; DATCHUK, Shawn M.; EPP, Lisa M. Mapping academic IEP goals to data collection and data tracking procedures. **TEACHING Exceptional Children**, OnlineFirst, 2026. DOI: 10.1177/00400599261423081.

POLLACK, Marney S.; LLOYD, Blair P.; DOYLE, Lilian E.; SANTINI, Matthew A.; CROWELL, Gabrielle E. Are function-based interventions for students with emotional/behavioral disorders trauma informed? A systematic review. **Behavior Analysis in Practice**, v. 17, n. 3, p. 709-726, 2024. DOI: 10.1007/s40617-023-00893-y.

POWELL, Sarah R.; STECKER, Pamela M. Using data-based individualization to intensify mathematics intervention for students with disabilities. **TEACHING Exceptional Children**, v. 46, n. 4, p. 31-37, 2014. DOI: 10.1177/0040059914523735.

ROJO, Megan; NOZARI, Maryam; BRYANT, Diane P. Systematic progress monitoring of individualized education program goals in mathematics. **Intervention in School and Clinic**, v. 57, n. 5, p. 322-328, 2022. DOI: 10.1177/10534512211032616.

SHANAHAN, Emma; CHOI, Seohyeon; AN, Jechun; CASEY-WILKE, Bess; BIRINCI, Seyma; ROBERTS, Caroline; RENO, Emily. Ongoing teacher support for data-based individualization: a meta-analysis and synthesis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 58, n. 1, p. 3-18, 2025. DOI: 10.1177/00222194241271335.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, v. 34, e49, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5902/1984686X66509.

STAHMER, Aubyn C.; YU, Yue; SUHRHEINRICH, Jessica; MELGAREJO, Melina; SCHETTER, Patricia. The role of implementation climate in moderating educator use of evidence-based practices and outcomes for autistic students. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 55, n. 9, p. 3002-3010, 2025. DOI: 10.1007/s10803-024-06443-x.

STECKER, Pamela M.; FUCHS, Lynn S.; FUCHS, Douglas. Using curriculum-based measurement to improve student achievement: review of research. **Psychology in the Schools**, v. 42, n. 8, p. 795-819, 2005. DOI: 10.1002/pits.20113.

STIRMAN, Shannon Wiltsey; KIMBERLY, John; COOK, Natasha; CALLOWAY, Amber; CASTRO, Frank; CHARNS, Martin. The sustainability of new programs and innovations: a review of the empirical literature and recommendations for future research. **Implementation Science**, v. 7, art. 17, 2012. DOI: 10.1186/1748-5908-7-17.

STRNADOVÁ, Iva; DOWSE, Leanne; LOWE, Kevin; DANKER, Joanne; WILLOW, Sierra Angelina; TSO, Michelle; XAVIER, Anna. Primary to high school transition planning for students with disability: a systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 120, art. 102188, 2023. DOI: 10.1016/j.ijer.2023.102188.

SULLA, Francesco; MONACIS, Domenico; LIMONE, Pierpaolo. A systematic review of the role of teachers' support in promoting socially shared regulatory strategies for learning. **Frontiers in Psychology**, v. 14, art. 1208012, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1208012.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230076, p. 1-18, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230076.

TYLDESLEY-MARSHALL, Natalie; JOHNSON, Rebecca; PARR, Janette; BROWN, Anna; GHOSH, Iman; MEHRABIAN, Amin; CHEN, Yen-Fu; GROVE, Amy. Improving partnerships to improve outcomes for children and young people with special educational needs and disabilities: qualitative findings from a mixed methods systematic review. **Frontiers in Education**, v. 10, art. 1513668, 2025. DOI: 10.3389/feduc.2025.1513668.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all**. Paris: UNESCO, 2020. DOI: 10.54676/JJNK6989.

VAN NORMAN, Ethan R.; CHRIST, Theodore J. How accurate are interpretations of curriculum-based measurement progress monitoring data? Visual analysis versus decision rules. **Journal of School Psychology**, v. 58, p. 41-55, 2016. DOI: 10.1016/j.jsp.2016.07.003.

VAUGHN, Sharon; WANZEK, Jeanne; MURRAY, Christy S.; ROBERTS, Greg. **Intensive interventions for students struggling in reading and mathematics: a practice guide**. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction, 2012.

WALKER, Virginia L.; CONRADI, Lyndsey Aiono; STRICKLAND-COHEN, M. Kathleen; JOHNSON, Holly N. School-wide positive behavioral interventions and supports and students

with extensive support needs: a scoping review. **International Journal of Developmental Disabilities**, v. 69, n. 1, p. 13-28, 2023. DOI: 10.1080/20473869.2022.2116232.

WHAT WORKS CLEARINGHOUSE. **What Works Clearinghouse procedures and standards handbook, version 5.0**. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2022.

WHITE, Jia; MCGARRY, Sarah; FALKMER, Marita; SCOTT, Melissa; WILLIAMS, P. John; BLACK, Melissa H. Creating inclusive schools for autistic students: a scoping review on elements contributing to strengths-based approaches. **Education Sciences**, v. 13, n. 7, art. 709, 2023. DOI: 10.3390/educsci13070709.

WILLOW, Sierra Angelina; STRNADOVÁ, Iva; DANKER, Joanne. Developing the self-determination of children and young people with intellectual disabilities in schools: a systematic review of the literature. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 37, n. 4, e13247, 2024. DOI: 10.1111/jar.13247.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF**. Geneva: World Health Organization, 2001. ISBN 92-4-154542-9.

YAZAWA, Thais; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Manejo comportamental de crianças com deficiência: avaliação dos efeitos de um programa utilizando os princípios da Análise do Comportamento. **Revista Educação Especial**, v. 34, e42, p. 1-21, 2021. DOI: 10.5902/1984686X54536.

SOBRE AS AUTORAS

Joyce Ramalho Pires Konageski

Joyce Ramalho Pires Konageski é mestra em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), bacharela em Administração pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL) e graduada em Gestão de Recursos Humanos pela UNIRON. Possui especializações em Gestão da Educação a Distância e Gestão Estratégica de Pessoas, com trajetória acadêmica relacionada à educação, administração, formação profissional e gestão de pessoas.

Osana Maria Leal

Osana Maria Leal é licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), especialista em Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira e em Gestão da Aprendizagem Escolar, além de mestranda em Educação pela UNIUBE. Atua na educação básica em Uberaba, Minas Gerais, como vice-diretora da Escola Estadual Minas Gerais e professora da Escola Municipal Urbana Frei Eugênio, com experiência em ensino, gestão escolar e práticas educacionais inclusivas.

Pâmela Cavalheiro Amora

Pâmela Cavalheiro Amora é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário FAEP e especialista em Geografia, História e Ensino Religioso pela Faculdade Santo André. É servidora pública municipal e atua como professora do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Cacaulândia, em Rondônia. Sua trajetória profissional está vinculada à educação básica, à prática pedagógica e à formação integral dos estudantes.

Poliana Castro de Paula

Poliana Castro de Paula possui vínculo acadêmico com o Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), no Rio de Janeiro, e atuação acadêmica na área de Pedagogia. Participa de estudos e produções voltados à educação, à inclusão e às práticas pedagógicas, com interesse em processos educacionais que ampliem participação, aprendizagem e equidade.

ORGANIZAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam

Avaliar para ensinar, e não para classificar: da informação sobre o estudante à decisão pedagógica.

Como transformar informações sobre o estudante em decisões pedagógicas capazes de ampliar aprendizagem, participação e autonomia, sem reduzir a escolarização a diagnósticos, formulários ou expectativas previamente diminuídas? É dessa pergunta que parte esta obra.

Em dez capítulos, a avaliação aparece como produção de evidências para o ensino: distinguir informação clínica de decisão pedagógica, reconhecer potencialidades e barreiras do contexto, construir linhas de base úteis e relacionar dados a objetivos de currículo. PAEE, PEI e planejamento individualizado tornam-se, assim, instrumentos de responsabilidade educacional, e não documentos de cumprimento burocrático.

O livro trata ainda da decisão mais concreta do cotidiano escolar: escolher intervenções, implementá-las com fidelidade e saber quando mantê-las, adaptá-las, intensificá-las ou substituí-las. Comportamento, autorregulação, colaboração com as famílias e os limites entre educação e clínica completam o percurso.

Leitura dirigida a professores do ensino comum e da educação especial, profissionais do AEE, gestores, formadores e pesquisadores.

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam
Autoras: Joyce Ramalho Pires Konageski, Osana Maria Leal, Pâmela Cavalheiro Amora e Poliana Castro de Paula

EDITORA MANUAL
www.editoramanual.com.br
artigos@editoramanual.com.br
1ª edição • 2026

ISBN: 978-65-83121-18-9
CBL
9 786583 121189