ReGeo ISSN: 2177-3246

A AVALIAÇÃO INCLUSIVA E O ESTUDO DE CASO PARA ESTUDANTES COM TEA E AH/SD NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

INCLUSIVE ASSESSMENT AND CASE STUDIES FOR STUDENTS WITH ASD AND GIFTEDNESS/HIGH ABILITY IN SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES

EVALUACIÓN INCLUSIVA Y ESTUDIO DE CASO PARA ESTUDIANTES CON TEA Y ALTAS CAPACIDADES EN SERVICIOS EDUCATIVOS ESPECIALIZADOS

https://doi.org/10.56238/revgeov17n8-046

Data de submissão: 06/07/2026 **Data de publicação:** 06/08/2026

Sidenise Estrelado Sousa
Doutoranda em Educação e Diversidade
Instituição: Universidade Federal da Bahia
E-mail: sidenise.educacao@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0009-3945-8071
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3753658834003122

Neemias Fraga Cunha Araújo
Doutorando em Educação
Instituição: Universidade Federal da Bahia
E-mail: neemiasfraga@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0009-0003-9382-8682
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2105745919116517

Alessandra Santana Soares e Barros
Pós-Doutora em Políticas Sociais
Instituição: Universidade Federal da Bahia
E-mail: alssb@ufba.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3347-6323
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8756649706124962

RESUMO
Este estudo analisa a intersecção entre a avaliação pedagógica e o estudo de caso (EC) como processos de identificação, intervenção e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O objetivo geral é analisar como ocorrem os processos investigativos na articulação entre a Avaliação Educacional (AE) e o EC para a identificação das necessidades educacionais de estudantes com TEA e AH/SD. Os objetivos específicos compreendem: caracterizar as etapas do EC para aprendizagem como metodologia inicial e formativa; e propor estratégias metodológicas de intervenção que superem o modelo estritamente clínico e quantitativo. Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza exploratório-descritiva, de cunho crítico-analítico. Os resultados deste estudo demonstram que a avaliação inclusiva e o EC rompem com o paradigma médico-clínico, o qual, historicamente, patologizou o público da Educação Especial (PEE).

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Estudo de Caso. Transtorno do Espectro Autista. Altas Habilidades/Superdotação.

ABSTRACT
This study analyzes the intersection between pedagogical assessment and the case study (CS) as processes for the identification, intervention, and learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and High Abilities/Giftedness (HA/G). The general objective is to analyze how investigative processes unfold through the integration of Educational Assessment (EA) and CS to identify the educational needs of students with ASD and HA/G. Specific objectives include characterizing the stages of the CS for learning as an initial and formative methodology, and proposing methodological intervention strategies that move beyond the strictly clinical and quantitative model. Methodologically, the research adopts a qualitative approach of an exploratory-descriptive and critical-analytical nature. The study's results demonstrate that inclusive assessment and CS break away from the medical-clinical paradigm, which historically pathologized the Special Education student population.

Keywords: Educational Assessment. Case Study. Autism Spectrum Disorder. High Abilities/Giftedness.

RESUMEN
Este estudio analiza la intersección entre la evaluación pedagógica y el estudio de caso (EC) como procesos para identificar, intervenir y facilitar el aprendizaje de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Altas Capacidades/Superdotación (AC/SP). El objetivo general es analizar cómo se desarrollan los procesos de investigación en la articulación entre la Evaluación Educativa (EE) y el EC para la identificación de las necesidades educativas de los estudiantes con TEA y AC/SP. Los objetivos específicos incluyen: caracterizar las etapas del EC para el aprendizaje como metodología inicial y formativa; y proponer estrategias de intervención metodológica que superen el modelo estrictamente clínico y cuantitativo. Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo de naturaleza exploratoria-descriptiva, con una perspectiva crítico-analítica. Los resultados de este estudio demuestran que la evaluación inclusiva y el EC rompen con el paradigma médico-clínico, que históricamente ha patologizado a la población de Educación Especial.

Palabras clave: Evaluación Educativa. Estudio de Caso. Trastorno del Espectro Autista. Altas Capacidades/Superdotación.

1 INTRODUÇÃO

No âmbito da educação especial, o processo avaliativo é intrínseco à prática pedagógica e constitui a primeira ação pedagógica da atividade docente. Enquanto a avaliação inicial identifica o repertório prévio do(a) estudante, a formativa monitora, ajusta o percurso de ensino em tempo real e sintetiza os resultados ao término de cada ciclo alcançado em determinado período. Analisar essas distinções é fundamental para promover a equidade em ambiência escolar, e compreender como a avaliação da aprendizagem (Chueiri, 2008; Luckesi, 2003; Pacheco, 2012) e avaliação para a aprendizagem (Fernandes, 2008; Franco, 2008; Méndez, 2002; Villas Boas, 1998) atuam no processo formativo, busca identificar onde o(a) estudante está ao iniciar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que o professor precisa saber para planejar e se necessário, ajustar no ensino para que alcance níveis elevados de aprendizagem durante a escolaridade. O presente estudo justifica-se pela necessidade acadêmica de transitar de um modelo de inclusão formal – pautado na mera oferta estrutural de vagas – para uma práxis inclusiva que garanta o direito real à apropriação do saber e à progressão escolar. Sem o ancoradouro de uma avaliação investigativa essencialmente pedagógica, o AEE corre o risco histórico de ser instrumentalizado como um apêndice de simplificação de tarefas, esvaziando seu potencial mediador, além de um espaço, terapêutico, clínico apartado da escolarização.

A etapa formativa ajusta a mediação pedagógica em tempo real permitindo ao professor ajustar sua forma de intervir ao invés de esperar o fim de uma unidade de trabalho, o semestre e até o final do ano letivo para descobrir que algo não funcionou. Essa ideia fundamenta-se na premissa de que "avaliar para promover" (Hoffmann, 2011) transforma a prática avaliativa de um instrumento de exclusão em um processo de investigação reflexiva (Esteban, 2003). Quando um ciclo se encerra, o que foi aprendido serve para afirmar as conquistas alcançadas e planejar os próximos passos, assegurando que o ensino seja um caminho de progresso real.

Para que essa prática funcione, é preciso mudar a maneira como enxergamos a capacidade e potencialidades de quem aprende, especialmente no caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Avaliar estes sujeitos exige conhecimento, responsabilidade, formação continuada e comprometimento com a avaliação e aprendizagem para perceber que a natureza humana nem sempre segue um padrão comum. O foco deve estar em compreender como os sujeitos interagem, se comunicam e interpretam a comunicação social, bem como o contexto dos comportamentos evidenciados. O desafio é reconhecer e estimular um potencial que muitas vezes vai além do que a escola oferece, nesse sentido, repensar a avaliação para esses estudantes significa identificar caminhos possíveis para que cada estudante alcance níveis mais elevados de escolarização.

Este estudo apresenta como objetivo geral analisar como ocorrem os processos investigativos na articulação entre a Avaliação Educacional (AE) e o Estudo de Caso (EC) para a identificação das necessidades educacionais de estudantes com TEA e AH/SD. Os objetivos específicos compreendem: caracterizar as etapas do EC para aprendizagem como metodologia inicial e formativa e propor estratégias metodológicas de intervenção que superem o modelo estritamente clínico e quantitativo.

Atualmente, o EC constitui a centralidade dos debates sobre a educação inclusiva, o Público da Educação Especial (PEE), a função dos serviços de apoio, principalmente o AEE. Historicamente, a Resolução nº 4 (Ministério da Educação [MEC], 2009) representou um grande avanço na garantia de direitos ao instituir as Diretrizes Operacionais para o AEE. No contexto da prática avaliativa e mediadora, essa resolução é o que fundamenta as possibilidades de atendimento diferenciado, assegurando que as especificidades de cada estudante sejam contempladas dentro da estrutura da educação inclusiva.

Enquanto a resolução supracitada representou o marco pedagógico instituído das modalidades de atendimento ao Público da Educação Especial (PEE), o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) avança substancialmente ao conferir o aspecto técnico-pedagógico a essas práxis por meio da diferenciação curricular e da personalização do ensino. Esse deslocamento normativo reposiciona o EC como dispositivo metodológico crucial, superando a lógica da mera oferta estrutural e clínica do AEE. O EC passa a figurar como o eixo articulador de um planejamento sustentável, cujo propósito é assegurar respostas educacionais mediante as singularidades e potencialidades da realidade de cada estudante.

Conforme preceitua o art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), cabe às instituições de ensino, respeitado o ordenamento normativo de sua rede, a prerrogativa de conceber e materializar sua proposta pedagógica, além disso, o art. 1º da Portaria nº 421 (MEC, 2026), que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI), instituídas pelo Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) descreve no art. 7º, que a oferta do AEE será efetivada na educação básica mediante "IV - Elaboração de documentos obrigatórios e individualizados de natureza pedagógica, com atualização contínua, especialmente o Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e o Plano Educacional Individualizado – PEI, a partir do estudo de caso" (Brasil, 2025, art. 7º).

A articulação posta pelo art. 14 do mencionado ato normativo evidencia a intersecção intrínseca entre a AE e o EC, compreendidos aqui como processos indissociáveis que atravessam a totalidade da ação pedagógica. Longe de configurarem etapas estanques, a AE e o EC operam em associação: enquanto a primeira fornece o olhar transversal e contínuo de e para a aprendizagem, o segundo sistematiza a investigação das demandas educacionais – sejam elas de comunicação, interação, uso de

tecnologia assistiva ou autonomia básica. Essa convergência transforma o ato de avaliar em um fluxo dinâmico, cíclico, onde a percepção da realidade subsidia o planejamento e orienta as intervenções e os apoios identificados no AEE e necessários ao longo de todo o percurso escolar.

Torna-se imperativo problematizar a inviabilidade de se estruturar um planejamento no AEE sem a construção prévia de uma conexão relacional e investigativa com e sobre os(as) estudantes. Estipular metas pedagógicas sem avaliar o repertório real do PEE implica desconsiderar sua historicidade e sua inserção sociocultural. Sob essa ótica, as barreiras não podem ser creditadas unilateralmente às condições neurobiológicas do educando com TEA ou AH/SD, ademais, frequentemente denunciam a premência de uma reorientação da práxis escolar, revelando a presença de barreiras ambientais, de processos avaliativos excludentes e de lacunas na mediação pedagógica que criam obstáculos para o desenvolvimento cognitivo.

A avaliação pedagógica inicial e formativa deve funcionar como um mapeamento dinâmico e contextualizado para a eliminação de barreiras e o EC como um importante dispositivo metodológico legalmente instituído para garantir o suporte pedagógico complementar ou suplementar e a personalização do ensino. Nesta perspectiva, surge a seguinte questão-problema: De que maneira a articulação entre a avaliação para a aprendizagem e o EC, enquanto processos investigativos, pode fornecer subsídios e orientar o planejamento do atendimento especializado de estudantes com TEA e AH/SD na Educação Básica?

Este estudo ancora-se em quatro eixos conceituais fundamentais: o primeiro diz respeito à dialética entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação para a aprendizagem, superando a lógica puramente classificatória e somativa (Chueiri, 2008; Luckesi, 2003), a partir do conceito de avaliação para a aprendizagem (Fernandes, 2008; Villas Boas, 1998). Esta última não visa mensurar o que o estudante não sabe, mas sim identificar onde ele se encontra no processo formativo. O segundo, trata-se avaliação mediadora e reflexiva: fundamentada em Hoffmann (2011) e Esteban (2003), compreende a ação avaliativa como uma “leitura da realidade” e um espaço de acolhimento. Não se trata de constatar o fracasso, mas de transformar a investigação reflexiva em um instrumento de emancipação, percebendo a natureza humana em suas multifacetas e descontinuidades, especialmente nas singularidades de estudantes com TEA e AH/SD.

O eixo 3 destaca o EC como dispositivo técnico-pedagógico, em consonância com o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) e a Portaria nº 421 (MEC, 2026) distanciando-se do contexto meramente clínico e reposicionado como o eixo educacional, metodológico articulador do planejamento educacional. Ele é definido como uma investigação contextualizada e profunda da realidade do(a) estudante, cujo objetivo é mapear suas potencialidades e, simultaneamente, identificar as barreiras

(arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas) impostas pelo ambiente escolar. Finalmente o eixo 4, diz respeito à diferenciação curricular afastando-se do conceito de "facilitação ou simplificação curricular" (que esvazia o direito ao saber), a diferenciação curricular é concebida como a garantia de caminhos alternativos, apoios de Tecnologia Assistiva e flexibilizações metodológicas para que o estudante acesse o currículo comum e alcance níveis elevados de escolarização.

Embora este estudo se sustente teoricamente sobre esses quatro pilares, a presente discussão opta por centralizar e adensar analiticamente o terceiro eixo: o EC como dispositivo técnico-pedagógico. Essa escolha justifica-se pelo fato de que o EC funciona como o elemento prático e articulador que materializa os demais conceitos no cotidiano do serviço do AEE. Assim, enquanto as discussões sobre a avaliação para a aprendizagem (eixo 1), a postura mediadora e reflexiva (eixo 2) e a diferenciação curricular (eixo 4) aparecem de forma complementar e diluída ao longo do texto, é o desenho metodológico e regulamentar do EC que recebe maior centralidade e desenvolvimento nesta obra, servindo como possibilidade basilar para identificar barreiras e desenhar o planejamento especializado para os estudantes com TEA e AH/SD.

2 DESENVOLVIMENTO

Na educação escolar de estudantes com TEA e AH/SD, o ciclo avaliativo é entendido como um processo inicial imprescindível, contínuo, dialógico e imbricado com a aprendizagem. Conceber a lógica de uma AE inicial que identifique efetivamente as necessidades pedagógicas e as barreiras que impedem o acesso ao currículo exige romper definitivamente com o modelo médico-clínico de rotulação. A avaliação pedagógica inicial nos revela como ele aprende, seu potencial de aprendizagem e suas necessidades no ambiente escolar. É esse olhar investigativo que transforma o ensino em um roteiro prático para a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas, garantindo que a flexibilização curricular não seja um ato de facilitação, mas de real direito ao acesso.

O EC como abordagem metodológica que conforme Yin (2011) e Stake (2009) permite a análise aprofundada de um fenomeno, situação ou problema, ou seja, do caso. Segundo Stake (1978, p. 258), trata-se de "um estudo de um sistema delimitado, que dá ênfase à unidade e globalidade desse sistema, mas concentra a atenção nos aspetos que são relevantes para o problema de investigação, num dado tempo".

Se por um lado o EC abre margem para investigar os mais diversos objetos – como alunos, professores, turmas, currículos e comunidades –, por outro, ele fomenta abusos metodológicos causados pela falsa impressão de facilidade na coleta de dados e na condução do trabalho (Alves-Mazzotti, 2006). Longe de ser um formato facilitado de investigação, essa abordagem demanda um

olhar meticuloso e um profundo cuidado epistemológico na sua condução, sobretudo, porque um EC na área educacional não dispensa o rigor e o cuidado metodológico. A aparente facilidade de acesso ao campo exige que o educador paute suas escolhas em critérios metodológicos bem definidos, evitando leituras simplistas. Diante deste panorama, o EC como dispositivo técnico-pedagógico no AEE, em consonância com o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) e a Portaria nº 421 (MEC, 2026), é entendido como o eixo metodológico articulador do planejamento avaliativo inclusivo. Ele é definido como uma investigação contextualizada e profunda da realidade do(a) estudante, cujo objetivo é mapear aprendizagens, potencialidades e, simultaneamente, identificar as barreiras (arquitetônicas, comunicacionais e metodológicas) impostas pelo ambiente escolar.

Traçar objetivos sem considerar os saberes já consolidados pode incorrer em equívocos significativos e tornar o ensino um exercício abstrato, muitas vezes, estagnado e excludente, sobretudo porque, talentos e habilidades muitas vezes são silenciados por um planejamento genérico. Nesse sentido, Alves e Vilar (2024) argumentam que a avaliação para a aprendizagem deve ser o eixo norteador do planejamento, deslocando a responsabilidade do "não aprender" do indivíduo para a necessidade de uma reorientação da própria conduta didática. Nessa perspectiva, a diversidade de ritmos de estudantes é contemplada e incluída no processo de escolarização.

É necessário refletir se as práticas avaliativas vigentes de fato preparam os(as) estudantes para os desafios da sociedade atual. Uma avaliação comprometida com a aprendizagem deve transcender o que é ofertado no AEE, focando na capacidade do indivíduo de argumentar, colaborar, tomar decisões éticas, expressar opiniões, ideias, sentimentos e emoções em espaços sociais comuns. Nesse sentido, o EC deve instrumentalizar professores e professoras para que reconheçam esses processos como o verdadeiro cerne da avaliação escolar. A necessidade de se ressignificar as tarefas avaliativas, inserindo o EC como ponto de partida, configura a urgência em analisar como a avaliação representa um ato crucial, político e ético, verdadeiramente inclusivo.

Sob essa lógica, a prática avaliativa ressignifica-se em sua função mediadora, distanciando-se de aferições lineares de conteúdos memorizados para integrar a dinâmica de acompanhamento especializado. Essa inflexão permite que a ação docente estimule as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos aptos a responder às demandas escolares. Nesse cenário, o EC emerge como etapa importante do AEE, articulando o processo investigativo ao monitoramento contínuo do progresso do educando rumo à autonomia intelectual. Ao priorizar o efetivo direito ao pertencimento e participação em ambiência escolar comum, o AEE transcende o suporte estritamente curricular, promovendo o desenvolvimento global e assegurando as condições necessárias para que estudantes com TEA e AH/SD cumpram sua trajetória acadêmica com mais autonomia.

Percebe-se que a base da avaliação formativa no AEE está destinada a aprender/conhecer e ensinar, ao mesmo tempo em que as ações se centram no objetivo de "promover as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola" (Villas Boas, 2011, p. 32). As exigências postas à prática avaliativa compreendem o fortalecimento da práxis pedagógica com foco no sucesso da aprendizagem de todos os estudantes, produção de indicadores sobre o desempenho de alunos, docentes e da gestão escolar, monitoramento do percurso curricular em vigor e transparência social. No âmbito do AEE, a avaliação inicial por meio do EC atua como o eixo norteador do plano de atendimento para estudantes com TEA e AH/SD. Para além de um levantamento de informações, trata-se de um movimento de compreensão integral do percurso de aprendizagem desses sujeitos, exigindo estratégias e mediações intencionais comprometidas com o desenvolvimento pleno do potencial humano.

O uso do EC no processo avaliativo, especialmente no contexto da educação inclusiva, provoca uma mudança paradigmática na organização do atendimento educacional. Ele se configura como um procedimento eficaz que permite ao educador compreender as necessidades educacionais fundamentando o PAEE com evidências concretas respeitando as singularidades do sujeito. A partir dessa vertente "Avaliar em Educação Inclusiva significa determinar as barreiras que impedem a aprendizagem e a participação e, simultaneamente, identificar as competências e os recursos que podem ser mobilizados para as superar" (Rodrigues, 2006, p. 119).

Assim, propomos na Tabela 1, um percurso norteador para construção de um EC para a aprendizagem:

Quadro 1 - Estudo de caso para a aprendizagem.

N.	Eixo de Análise	Descrição da realidade (Evidências e Observações)	Planejamento (Ações Necessárias)
1	Identificação e Contexto	Nome, idade, escolaridade e histórico de suporte familiar na rede de apoio, relatório médico e terapêutico, parecer pedagógico da escola comum e AEE, registros diversos de outros campos do conhecimento, retenções ou acelerações (comum em AH/SD) e frequência. Expectativas da família e nível de suporte em casa	Inicialmente selecionar dos documentos coletados, as informações relevantes para o processo de identificação de potencialidades e necessidades educacionais no campo pedagógico
2	Perfil de Aprendizagem (TEA-AH/SD)	Canais de interesse, hiperfocos ou áreas de talento, motivação com a tarefa, pensamento criativo (Renzulli). Hiperfoco, adaptação e integração sensoriais, tempo de resposta, funções e subfunções cognitivas	Selecionar instrumentos, procedimentos e materiais de ponte ou temas de enriquecimento
3	Estilos de Aprendizagem e Áreas de Interesse	O aluno aprende melhor via estímulo visual, auditivo ou sinestésico (concreto)? Em qual área o aluno	Selecionar instrumentos, procedimentos e materiais de

		demonstra desempenho superior (Liderança, Artes, Lógica, Criatividade)?	ponte ou temas de enriquecimento
4	Barreiras Identificadas	Barreiras pedagógicas, atitudinais, tecnológicas de informação e comunicação na escola comum	Listar possibilidades de flexibilização e adaptações de currículo ou recursos de acessibilidade
5	Comunicação e Socialização	Forma de expressão e nível de interação com os pares e professores	Diversificar o atendimento especializado individual incluindo pequenos grupos. Estruturar suportes visuais ou dinâmicas de grupo inclusivas em articulação com o professor da escola comum
6	Autonomia e Independência	Nível de organização e execução de tarefas com ou sem mediação.	Estabelecer metas para o desenvolvimento da autonomia intelectual.
7	Comunicação e Interação Social	Uso de comunicação verbal, funcional ou necessidade de Comunicação Alternativa (CAA). Presença de estereotipias, níveis de ansiedade ou sensibilidade sensorial (luz, barulho, texturas)	Selecionar instrumentos, procedimentos e materiais de pedagógicos
8	Proposta de Enriquecimento e complemento curricular	Quais desafios pedagógicos que serão oferecidos ao estudante?	Criar propostas de complemento, aprofundamento ou aceleração de conteúdos
9	Avaliação para aprendizagem	Quais as prioridades? Há necessidade de adaptação, ajustes ou flexibilização?	Propor processos avaliativos desafiadores em diálogo entre coordenação pedagógica e professores da escola comum

Fonte: Elaboração dos autores.

Ao sistematizar a coleta de informações sobre o estudante, o docente exerce o que Esteban (2003) denomina prática de investigação. A obrigatoriedade do estudo de caso, consolidada pelo Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), corrobora a necessidade de um olhar atento sobre como práticas pedagógicas existentes. A transição normativa entre a Resolução nº 4 (MEC, 2009) e o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) impõe um novo paradigma à formação de professores que atuam com estudantes com TEA e AH/SD. Enquanto a legislação de 2009 garantiu a estrutura do AEE, o decreto de 2025 exige que o professor de AEE possua o rigor técnico pedagógico necessário para conduzir estudos de caso que identifiquem, com precisão, as barreiras sensoriais e cognitivas, bem como o potencial de enriquecimento curricular para estes estudantes.

Sob esta ótica, os pressupostos da avaliação mediadora propostos por Hoffmann (2011) fornecem o arcabouço necessário para converter dinâmicas comportamentais em indicadores de rotas de aprendizagem. Sob o mesmo prisma, para os sujeitos com AH/SD, a obrigatoriedade do estudo de caso instituída pelo recente ordenamento normativo assegura que o binômio talento-dificuldade não seja invisibilizado pelas métricas da padronização escolar. Compreende-se, portanto, que o estudo de

caso deve capacitar o professor a sistematizar o planejamento individualizado, consolidando a personalização do ensino como a engrenagem de equidade necessária.

Com o intuito de fundamentar esta discussão sobre interseção entre a avaliação inclusiva e o estudo de caso para aprendizagem no AEE, sobretudo no que tange às práticas avaliativas e o planejamento pedagógico, apresento a Tabela 2, que sistematiza as Etapas do EC. Este roteiro metodológico foi estruturado para servir como base operacional e teórica tanto para a construção do PAEE quanto para o posterior delineamento do PEI. Acompanhando a sequência das oito etapas projetadas, podemos observar uma articulação orgânica que desloca o olhar do modelo clínico para uma perspectiva essencialmente pedagógica.

Quadro 2 - Etapas do Estudo de Caso.

N.	Etapas	Descrição
1	Escuta ativa	Observação direta com o próprio estudante, do diálogo com o professor regente, com a família, sempre que possível;
2	Linguagem propositiva	Evite termos que foquem na "falta", "incapacidade" no "laudo médico". Utilize termos como "o sujeito, estudante...", "em processo de desenvolvimento", "necessita de suporte em..." ou "apresenta potencial para...";
3	Registro de avanços	Registro das "observações trimestrais", permitindo que o estudo de caso acompanhe a evolução do(a) estudante conforme PAEE construído;
4	As barreiras de aprendizagem evidentes (o que impede)	Analise o contexto geral de natureza pedagógico-metodológicas, de comunicação, atividades inadequadas, ausência de materiais acessíveis;
5	Partilha do estudo de caso e respostas pedagógicas	O estudo de caso deve ser discutido com a equipe escolar (professor da escola comum, coordenação) e família. As informações levantadas fundamentarão o PAEE e contribuir para elaboração do PEI, que é a próxima etapa recomendada aos docentes da escola;
6	Definição de necessidades de apoio	Quais recursos de Tecnologia Assistiva (TA) são necessários? (ex: engrossadores de lápis, pranchas de comunicação, softwares). Há necessidade de profissional de apoio (qual (is), para quê, quando) para comunicação, atividades pedagógicas, locomoção ou alimentação?
7	Adaptações	As adaptações atitudinais, curriculares ou de avaliação são necessárias? Por quanto tempo?
8	Construção do parecer pedagógico	Registro das necessidades educacionais identificadas, as intervenções realizadas, potencialidades e avanços do(a) estudante, orientações e sugestões.

Fonte: Elaboração dos autores.

A primeira etapa estabelece a "Escuta ativa" como ponto de partida, garantindo uma leitura da realidade que integra a observação direta do(a) estudante e o diálogo com o professor regente e a família. Em seguida, a "Linguagem propositiva" orienta a escrita pedagógica para os potenciais e processos de desenvolvimento, afastando a centralidade do laudo ou da incapacidade. Na terceira etapa, o "Registro de avanços" assegura o caráter longitudinal e dinâmico desse acompanhamento por meio de revisões trimestrais.

A transição para a prática interventiva se consolida a partir da quarta etapa, com a identificação e análise das "Barreiras de aprendizagem evidentes" no contexto escolar (sejam metodológicas, comunicacionais ou materiais). Uma vez mapeado esse cenário, a quinta etapa propõe a "Partilha do estudo de caso", convocando a equipe escolar e a família para a corresponsabilidade na elaboração das respostas pedagógicas. O fluxo segue com a definição de necessidades de apoio, a indicação das adaptações e flexibilizações necessárias no âmbito atitudinal, curricular e avaliativo, culminando na elaboração do parecer pedagógico (PP). A eficácia desse processo reside em sua construção invariavelmente colaborativa e dialógica. Trata-se, portanto, de um percurso que transforma o acolhimento inicial em ação concreta e direito à aprendizagem.

Para que o EC transforme a prática pedagógica no AEE, é imperativo que o(a) estudante com TEA e AH/SD seja posicionado como protagonista, deslocando o olhar do diagnóstico clínico para a dimensão pedagógica. Como destaca Hoffmann (2011), avaliar é agir em favor da aprendizagem; portanto, esse procedimento pedagógico deve traduzir as potencialidades, interesses e estratégias de engajamento do(a) estudante, indo além do que o laudo médico descreve para revelar as reais possibilidades de desenvolvimento dentro do ambiente escolar.

A inclusão escolar não se concretiza de forma isolada. Exige que o EC seja fruto de uma relação estreita entre o professor do AEE e o professor regente da sala comum. Essa articulação, em consonância com a perspectiva de Esteban (2003) sobre a avaliação como investigação, permite identificar sinais de aprendizagem e traçar frentes de ação que façam sentido no cotidiano da turma, garantindo que o suporte pedagógico seja uma resposta às necessidades reais e não uma intervenção descontextualizada.

Nesse sentido, a prática do EC é sustentada pela ação do AEE, registros sistemáticos de observações e relatos dos envolvidos na avaliação inicial e contínua, da articulação entre a escola comum e a rede de apoio. Esta ideia se manifesta através do registro de situações reais na escola, sala de aula comum, Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e Centros de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE que ofertam o AEE. Esses espaços constituem os "indícios de aprender" que, sob o rigor técnico do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025), fundamentam a avaliação formativa e asseguram que cada decisão pedagógica seja um degrau para o progresso contínuo e equânime do(a) educando(a), capaz de fortalecer o trabalho do(a) professor(a), servindo como prova documental de que o AEE está realizando a leitura correta das necessidades do PEE, apresentando à escola, ao(à) estudante e à família os resultados do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) de AEE em articulação com educadores(as) da escola comum.

3 METODOLOGIA

O desenho metodológico foi estruturado para responder ao problema de pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa de cunho crítico-analítico, tendo a AE e o EC como caminhos de aproximação entre o AEE e a realidade escolar. Inicialmente foi realizado um levantamento normativo e epistemológico para revisão de Literatura. Posteriormente, o mapeamento sistemático da literatura sobre avaliação e estudo de caso no AEE e uma pesquisa documental do *corpus* legal recente: a intersecção entre a LDB (Brasil, 1996, art. 12), a Resolução nº 4 (MEC, 2009), o Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) e a Portaria nº 421 (MEC, 2026). Finalmente, a análise dos processos do EC, acompanhamento e caracterização das etapas práticas do EC realizado em um CAPE na cidade de Salvador-Bahia e a evidência de como as informações coletadas na avaliação inicial subsidiam a transposição prática para o PAEE e o PEI, conforme exige o art. 7º da Portaria nº 421 (MEC, 2026). Do ponto de vista teórico, os achados foram interpretados sob a lente da hermenêutica, o que permitiu transcender a mera descrição factual para alcançar a compreensão das vivências e das singularidades dos estudantes com TEA e AH/SD, desvelando os sentidos atribuídos ao processo de inclusão escolar e as práticas de professores do AEE.

4 RESULTADOS

Os resultados da presente investigação revelam que a avaliação inclusiva e o estudo de caso atuam como um poderoso dispositivo de ruptura com o paradigma médico-clínico que historicamente patologizou o PEE. Ao transitar de uma avaliação da aprendizagem muitas vezes excludente para uma avaliação para a aprendizagem, considerando o estudo de caso como elemento essencial para identificar necessidades educacionais, eliminar barreiras que impedem a aprendizagem e elevar os níveis de ensino de estudantes com TEA e AH/SD a AE inclusiva assume a centralidade da ação pedagógica.

O desvelamento hermenêutico das práticas realizadas no AEE e nas escolas comuns do ensino regular demonstrou que, quando o estudo de caso é posicionado como o eixo estruturante desse processo, ele se transmuta em uma detalhada 'leitura da realidade' do(a) estudante, deslocando o foco da patologização para a identificação dinâmica das barreiras e potencialidades do sujeito. No plano da práxis docente, a discussão atesta que a unificação e o encadeamento do fluxo progressivo, a saber, Avaliação, EC, PAEE, PEI e PP, conferiram a postura técnica-pedagógica e a exequibilidade exigidas pelas recentes atualizações normativas do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) e da Portaria nº 421 (MEC, 2026).

Os resultados indicaram que a estruturação desse *continuum* metodológico eliminou a fragmentação burocrática que costumava isolar as ações do AEE do currículo da sala de aula comum. Em vez de operar de forma isolada, a flexibilização curricular baseada no estudo de caso permitiu intervenções e mediações responsivas às singularidades dos estudantes, transformando o planejamento pedagógico em um roteiro prático e flexível para a personalização do ensino. Por fim, os achados confirmam que o impacto social e político deste novo desenho metodológico reside na garantia do direito real ao acesso curricular e à progressão escolar, mitigando os riscos históricos de condescendência didática ou de mera facilitação aligeirada de tarefas avaliativas.

Conclui-se, portanto, que a articulação cíclica e dialógica entre avaliar e investigar não apenas instrumentaliza as redes de ensino para o cumprimento das prerrogativas legais da RENEEI, mas reposiciona a escola contemporânea como um espaço de emancipação e de superação definitiva da visão capacitista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação cumpre o seu propósito central ao desvelar que a articulação orgânica entre a AE, da e para a aprendizagem e o estudo de caso constitui um ciclo metodológico indissociável, capaz de operar a tão necessária transformação paradigmática no AEE. Ao longo deste percurso teórico-empírico, mediado pela lente da hermenêutica fenomenológica, compreendemos que o ato de avaliar não se encerra na constatação ou no registro da condição e déficits de estudantes com TEA e AH/SD.

Quando o estudo de caso é posicionado como o eixo estruturante desse processo, ele se transmuta em uma detalhada “leitura da realidade” do(a) estudante com deslocando o foco da patologização para a identificação dinâmica das barreiras e potencialidades do sujeito. Os achados deste estudo ganham relevância imediata diante do cenário político-educacional contemporâneo, marcado pelo advento do Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025) e da Portaria nº 421 (MEC, 2026). As evidências empíricas colhidas demonstram que a efetivação da RENEEI e a materialização obrigatória de documentos individualizados, como o PAEE e o PEI, dependem de um fluxo técnico-pedagógico integrado.

Ao propor a sistematização acerca das estratégias metodológicas de intervenção evidenciou-se que a unificação do fluxo Avaliação AP-EC-PAEE-PEI-PP não apenas atende às prerrogativas legais, mas protege as redes de ensino contra o risco histórico da condescendência didática ou da mera facilitação curricular aligeirada e a personalização do ensino como direitos subjetivos. Longe de pretender o esgotamento da temática, este estudo propõe uma resposta concreta e sustentável para as

redes de ensino, com possibilidades de uma ação pedagógica de caráter emancipatório e anticapacitista.

Como limitações do estudo, aponta-se a necessidade de investigar como esse fluxo se comporta em contextos macroestruturais de extrema vulnerabilidade social, onde a escassez de recursos de tecnologia assistiva, formação continuada, suporte pedagógico e acompanhamento de docentes impõe barreiras adicionais. Por fim, assevera-se que incluir não é apenas acolher formalmente ou garantir a contratualização de matrículas, mas é assegurar o acesso legítimo ao saber acumulado e o alcance de níveis elevados de escolarização. Em suma, este estudo impulsiona futuros estudos e fomenta práticas pedagógicas comprometidas com a superação das métricas lineares e com a desconstrução da ideia do laudo clínico como um destino inexorável para o sujeito no campo da educação.

REFERÊNCIAS

Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e abusos do estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651. https://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf.

ALVES, Rejane. de O., e VILLAR, Edna. T. F. e S. Avaliação para aprendizagem e suas implicações no planejamento pedagógico. Revista Administração Educacional - CE - UFPE Recife-PE, v. 15, n. 01, p. 36-55, jun./jul. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/263076

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. Est. Aval. Educ. [online]. 2008, vol.19, n.39, pp.49-64.

Brasil. (2025). *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. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm.

Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Esteban, M. T. (Org.). (2003). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos* (5a ed.). DP&A.

Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos Em Avaliação Educacional, 19(41), 347–372.

Hoffmann, J. (2011). *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade* (31a ed.). Mediação.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
Méndez, J. M. A. (2002). Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed.

Pacheco, C. (2012). Gestão Escolar e Avaliação da Aprendizagem. Petrolina: Franciscana.

Ministério da Educação. (2026). *Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (Reneei), instituídas pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240.

Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade. Campinas: Papirus, 2014a. p. 219-264.

Rodrigues, D. (Org.). (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus.

Stake, R. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7(2), 5-8.

Villas Boas, B. M. de F. (1998). Planejamento da avaliação escolar. *Pro-Posições*, 9(3), 19-27. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644114/11552.

_____. Avaliação formativa: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Guilford Press.