ISSN 2177-8310
DOI: 10.18264/eadf.v16i1.2909

em foco
Revista Científica em Educação a Distância

Estudo de caso

Concepções de Cursistas sobre Acessibilidade na Avaliação: Transformações Produzidas por uma Formação Continuada na Modalidade Educação a Distância

Course Participants' Conceptions of Accessibility in Assessment: Transformations Resulting from a Continuing Education Program in Distance Education

Suzanli ESTEF *
Taili Cristini ROSA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

*profsuzanli@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa transformações nas concepções de cursistas sobre acessibilidade na avaliação de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, a partir de uma formação continuada ofertada na modalidade de Educação a Distância (EaD). Trata-se de pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de análise comparativa e interpretativa das respostas de cinquenta e oito cursistas concluintes de um curso de extensão, com carga horária de cento e oitenta horas, organizado em atividades síncronas e assíncronas, a uma mesma pergunta norteadora aplicada antes e após a formação. Os dados sugerem que, embora as respostas iniciais já envolvessem noções como continuidade, individualização e adequação das práticas avaliativas, após o curso essas compreensões se ampliaram conceitual e pedagogicamente. A acessibilidade na avaliação passou a ser relacionada, de modo mais sistemático, à equidade, à remoção de barreiras, à diversificação de estratégias, ao reconhecimento das potencialidades dos estudantes, ao acompanhamento contínuo da aprendizagem e ao Planejamento de Acessibilidade na Avaliação. Conclui-se que a formação contribuiu para ressignificar as concepções dos cursistas, deslocando-as de uma perspectiva predominantemente centrada em adequações posteriores para uma compreensão mais ampla, processual, planejada e equitativa da avaliação.

Palavras-chave: *Educação inclusiva. Avaliação da aprendizagem. Acessibilidade na avaliação. Formação continuada. Educação a distância.*

Recebido: 07/07/2026
Aceito: 21/09/2026
Publicado: 25/09/2026
Editores Responsáveis:
Daniel Salvador
Carmelita Portela
Daniela Samira

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: ESTEF, S.; ROSA, T. C., Concepções de Cursistas sobre Acessibilidade na Avaliação: Transformações Produzidas por uma Formação Continuada na Modalidade Educação a Distância. **EaD em Foco**, 2026;16(1): e2909. 2026. DOI: https://doi.org/10.18264/eadf.v16i1.2909

Course Participants' Conceptions of Accessibility in Assessment: Transformations Resulting from a Continuing Education Program in Distance Education

Abstract.

This article analyzes transformations in course participants' conceptions regarding accessibility in the assessment of specific learning needs, based on a continuing education program offered through Distance Education. This is a qualitative study developed through a comparative and interpretative analysis of the responses provided by fifty-eight participants who completed a 180-hour extension course organized through synchronous and asynchronous activities. The analysis focused on responses to the same guiding question administered before and after the training program. The data suggest that, although the initial responses already involved notions such as continuity, individualization, and adaptation of assessment practices, these understandings became conceptually and pedagogically broader after the course. Accessibility in assessment came to be more systematically associated with equity, barrier removal, diversification of strategies, recognition of students' potentialities, continuous monitoring of learning, and Accessibility Planning in Assessment. It is concluded that the training contributed to reshaping participants' conceptions, shifting them from a perspective predominantly centered on subsequent adaptations toward a broader, process-oriented, planned, and equitable understanding of assessment.

Keywords: *Inclusive education. Learning assessment. Accessibility in assessment. Continuing education. Distance education.*

1. Introdução

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar central nos processos educacionais, podendo tanto reforçar práticas classificatórias quanto favorecer experiências pedagógicas comprometidas com o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Como assinalam Luckesi (2018) e Fernandes (2021), a avaliação precisa ser compreendida para além da lógica de mensuração, articulando-se a processos de diagnóstico, acompanhamento formativo e tomada de decisão pedagógica. No campo da educação inclusiva, essa discussão torna-se ainda mais relevante, pois avaliar não significa submeter todos os estudantes aos mesmos formatos e critérios, mas construir condições para que a aprendizagem seja reconhecida em sua diversidade.

No caso de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, a acessibilidade na avaliação constitui elemento fundamental para a garantia de participação e equidade. Nessa perspectiva, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação apresenta-se como importante mediação pedagógica, ao propor a antecipação de barreiras e a organização de práticas avaliativas mais acessíveis e coerentes com os princípios da educação inclusiva (Estef; Redig, 2024).

Essa discussão adquire especial relevância no âmbito da formação continuada, entendida como processo articulado às demandas da prática educativa. No presente artigo, tal debate é situado na modalidade de Educação a Distância (EaD), compreendida como espaço de circulação de saberes e construção de percursos formativos mediados por tecnologias digitais. Estudos recentes destacam que a EaD amplia o acesso à formação, flexibiliza percursos formativos e favorece experiências colaborativas de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente (Aragão, 2021; Cunha; Santos; Medeiros, 2022).

É nesse contexto que se insere o presente estudo, que analisa as transformações nas concepções de cursistas sobre acessibilidade na avaliação de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem a partir de uma formação continuada ofertada na modalidade de EaD. O corpus foi constituído pelas respostas de cinquenta e oito cursistas concluintes a uma mesma pergunta norteadora, aplicada antes e após a formação, buscando identificar permanências, deslocamentos e ampliações conceituais ao longo do percurso formativo.

Nesse sentido, o estudo parte da seguinte questão: quais transformações nas concepções de cursistas sobre acessibilidade na avaliação podem ser identificadas a partir das respostas produzidas antes e após a formação? A partir dessa problematização, o artigo objetiva analisar as mudanças conceituais evidenciadas nas respostas dos participantes, buscando compreender como o percurso formativo contribuiu para ressignificar concepções relacionadas à avaliação, à acessibilidade e à equidade.

1.1. Avaliação, acessibilidade e formação continuada na Educação a Distância (EaD)

A discussão sobre acessibilidade na avaliação exige, inicialmente, a compreensão de que a avaliação da aprendizagem não pode ser reduzida a um ato técnico de mensuração de resultados. Ao contrário, trata-se de uma dimensão essencial do trabalho pedagógico, diretamente implicada na leitura que se faz dos percursos dos estudantes, nas decisões docentes e nas possibilidades de reorganização do ensino. **Compreender a avaliação dessa forma implica, portanto, questionar práticas avaliativas que, ao privilegiarem a classificação e a hierarquização dos resultados, podem desconsiderar as diferentes formas e condições de aprendizagem dos estudantes.** É justamente nessa perspectiva que Luckesi (2018) e Fernandes (2021) problematizam a tradição classificatória da avaliação escolar, destacando a necessidade de deslocar o foco da avaliação como mecanismo de seleção e julgamento para uma concepção comprometida com o acompanhamento das aprendizagens e com a promoção do desenvolvimento dos estudantes.

No âmbito da educação inclusiva, esse deslocamento assume especial relevância, uma vez que a avaliação passa a considerar a diversidade dos modos de aprender, de participar e de expressar os conhecimentos construídos ao longo do processo educativo. Sob essa perspectiva, referenciais avaliativos homogêneos e padronizados cedem espaço à consideração das singularidades dos estudantes, de seus contextos e das diferentes formas pelas quais constroem e demonstram suas aprendizagens. Pensar a avaliação sob a ótica da inclusão significa, portanto, reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes por meio da diversificação de instrumentos, linguagens, estratégias e tempos avaliativos. Desse modo, a acessibilidade na avaliação configura-se como uma dimensão pedagógica que favorece condições equânimes de participação e possibilita que cada estudante demonstre seus conhecimentos, habilidades e aprendizagens de maneira legítima e significativa.

É justamente a partir dessa compreensão da diversidade como elemento constitutivo do processo avaliativo que a acessibilidade ganha centralidade. Nesse contexto, pensar em acessibilidade na avaliação significa ampliar o olhar para além das adaptações pontuais de provas ou da modificação dos formatos de resposta, compreendendo a avaliação como um espaço pedagógico no qual barreiras podem ser produzidas, identificadas e removidas. Trata-se, portanto, de analisar as condições oferecidas aos estudantes para participar, compreender as propostas avaliativas e expressar seus conhecimentos, considerando a diversidade de modos de aprender e de demonstrar as aprendizagens.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem contribui para a ampliação da compreensão da avaliação ao defender que os processos de ensino e aprendizagem devem ser planejados desde o início, considerando a variabilidade dos estudantes. Em vez de pressupor um sujeito ideal e, posteriormente, promover adaptações pontuais, essa perspectiva propõe a construção de práticas pedagógicas acessíveis, com múltiplas formas de engajamento, de representação dos conteúdos e de ação e expressão. Aplicado ao campo da avaliação, o Desenho Universal para a Aprendizagem reforça a necessidade de diversificar estratégias, linguagens e modos de participação, de maneira que os sujeitos possam demonstrar suas aprendizagens por diferentes vias, em consonância com suas singularidades e potencialidades. Assim, sua contribuição está em

deslocar a acessibilidade de uma lógica reativa para uma lógica preventiva e planejada, afinada com uma concepção de avaliação mais processual, inclusiva e acessível (Zerbato; Mendes, 2018; CAST 2024).

Além disso, Zerbato e Mendes (2018) destacam que o Desenho Universal para a Aprendizagem oferece aos educadores subsídios para planejar estratégias, materiais e formas de avaliação mais justas e eficazes, capazes de contemplar a diversidade dos indivíduos e acompanhar seu progresso de modo mais inclusivo. Nessa lógica, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação insere-se nesse debate como importante mediação para a organização de práticas avaliativas acessíveis.

De acordo com estudo anterior sobre o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (Estef; Redig, 2024), este planejamento é estruturado a partir da Avaliação Interativa, constituindo-se como um instrumento voltado à implementação de práticas pedagógicas que antecipem entraves e organizem estratégias de acessibilidade no momento avaliativo, deslocando a avaliação de uma lógica improvisada ou adaptativa para uma perspectiva acessível, intencional e articulada às potencialidades dos sujeitos. Nesse sentido, não deve ser compreendido como mecanismo burocrático, mas como dispositivo pedagógico que instrumentaliza o professor na elaboração de recursos, linguagens e condições de participação mais coerentes com os princípios da educação inclusiva. Na mesma obra, afirma-se que:

> O PAA - Planejamento de Acessibilidade na Avaliação, pautado no conceito da AVI - Avaliação Interativa, é instrumento pedagógico, para auxiliar o corpo docente a tornar os processos de avaliação acessíveis, potencializando e desenvolvendo as habilidades dos alunos com Deficiência, TEA e Altas Habilidades [...] O PAA é um planejamento com a finalidade de construir um caminho para o processo de avaliação do estudante e a demonstração do aprendizado, considerando a personalização dos processos. (Estef; Redig, 2024, p. 17)

Ao enfatizar a antecipação desses obstáculos, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação contribui para redefinir o lugar da avaliação no trabalho docente. Em vez de atuar apenas após a constatação de dificuldades, ele propõe um movimento prévio de análise das condições de acesso, expressão e participação dos alunos, considerando tanto os elementos sistematizados no Plano Educacional Individualizado quanto os aspectos identificados nas interações e manifestações cotidianas do estudante. Isso significa reconhecer que muitas das limitações observadas no desempenho discente não decorrem exclusivamente do sujeito, mas da forma como a avaliação é construída e operacionalizada. Dessa forma, o foco desloca-se da suposta incapacidade individual para a responsabilidade pedagógica de planejar condições de avaliação mais acessíveis e justas.

Estudos recentes sobre o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação também têm evidenciado sua relevância como instrumento pedagógico para a organização de práticas avaliativas acessíveis, especialmente em contextos formativos que articulam planejamento docente, reconhecimento das singularidades dos estudantes e construção de condições mais equitativas de participação (Estef; Mascaro; Rosa, 2025).

A compreensão da acessibilidade na avaliação também se articula ao debate sobre formação continuada. A revisão de concepções pedagógicas, especialmente aquelas historicamente naturalizadas no cotidiano escolar, não ocorre de modo espontâneo, mas exige espaços de estudo, reflexão e problematização da prática. Silva e Nunes (2020) destacam que a formação continuada constitui dimensão essencial da profissionalização docente, na medida em que favorece o aprofundamento teórico, a atualização de conhecimentos e a ressignificação de práticas à luz das demandas educacionais contemporâneas. Nessa perspectiva, pensar a avaliação acessível implica reconhecer que o professor precisa de referenciais conceituais, pedagógicos e éticos que sustentem suas decisões e ampliem sua compreensão sobre inclusão, equidade e aprendizagem.

Nesse ponto, a formação continuada não pode ser vista apenas como complemento pontual à formação inicial, mas como processo de construção da atuação profissional. Ao criar condições para a análise crítica das práticas avaliativas, a formação possibilita que professores e outros profissionais da educação questionem modelos centrados na padronização, revisitem suas concepções sobre aprendizagem e desenvolvam estratégias mais coerentes com a diversidade dos sujeitos. No caso da acessibilidade na avaliação, esse movimento é

particularmente relevante, pois envolve não apenas o domínio de recursos, mas a transformação da própria lógica com que se pensa o ato de avaliar.

No presente estudo, essa discussão é situada no âmbito da EaD, compreendendo-se que pensar a formação continuada nesta modalidade implica reconhecer suas possibilidades de alcance, tempos e ampliação do acesso, sem perder de vista a necessidade de qualidade pedagógica e de coerência entre proposta formativa, mediação docente e objetivos educacionais.

As potencialidades da EaD para processos formativos também têm sido destacadas em estudos recentes sobre formação docente, especialmente no que se refere à ampliação do acesso, à flexibilização dos percursos formativos e à construção colaborativa do conhecimento (Aragão, 2021; Cunha; Santos; Medeiros, 2022). Quando articulada a propostas pedagógicas consistentes, a EaD pode favorecer percursos formativos baseados na reflexão, na colaboração e na problematização das práticas profissionais. No caso da formação continuada sobre acessibilidade na avaliação, essa modalidade revela-se especialmente propícia por permitir a articulação entre momentos síncronos e assíncronos, estudo orientado, circulação de experiências e elaboração progressiva de novos referenciais de compreensão sobre o trabalho pedagógico.

Desse modo, a articulação entre avaliação da aprendizagem, acessibilidade, formação continuada e EaD constitui o eixo teórico que sustenta este artigo, reiterando o entendimento de que a acessibilidade na avaliação não se resume a uma adaptação de instrumentos, mas envolve um reposicionamento conceitual sobre o sentido de avaliar, em consonância com os princípios da educação inclusiva. Ao mesmo tempo, compreende-se que a transformação dessas concepções depende de processos formativos capazes de revisar práticas cristalizadas e ampliar repertórios pedagógicos. É justamente nesse encontro entre formação continuada, mediação pedagógica em EaD e Planejamento de Acessibilidade na Avaliação que se insere a análise aqui proposta.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter analítico-interpretativo, desenvolvida a partir da análise comparativa das respostas produzidas por cursistas em dois momentos distintos de uma formação continuada ofertada na modalidade de EaD. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2025), a pesquisa qualitativa volta-se à compreensão dos sentidos, valores, crenças, motivações e interpretações produzidos pelos sujeitos em seus contextos sociais, permitindo apreender dimensões da realidade que não se reduzem à quantificação.

Este estudo articula-se a uma formação continuada ofertada na modalidade de EaD, no formato de curso de extensão vinculado a uma universidade pública brasileira, com carga horária total de cento e oitenta horas, organizada em atividades síncronas e assíncronas. O percurso formativo foi estruturado em dois momentos: o primeiro, com carga horária de cento e vinte horas, composto por aulas síncronas quinzenais realizadas por meio da plataforma Zoom e por atividades assíncronas de estudo dirigido; e o segundo, com carga horária de sessenta horas, voltado à elaboração do trabalho final com acompanhamento de professoras orientadoras[1]. O curso teve como finalidade promover reflexões sobre a inclusão de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, especialmente no que se refere à avaliação escolar, além de contribuir para a formação de profissionais da educação no desenvolvimento de estratégias de ensino e avaliação comprometidas com a educação especial na perspectiva inclusiva.

Como recorte empírico, consideraram-se os participantes concluintes da formação continuada ofertada na modalidade de EaD. Para os fins deste artigo, o corpus foi constituído pelas respostas dos cinquenta e oito

[1] O grupo de professoras orientadoras era composto por profissionais com formação nas áreas de Educação e Educação Especial, incluindo pesquisadoras em nível de mestrado e doutorado, com atuação em estudos e práticas voltadas à Educação Inclusiva.

cursistas que responderam à mesma pergunta norteadora antes e após a formação, o que possibilitou a comparação entre os dois momentos a partir dos mesmos participantes. As respostas foram organizadas por códigos alfanuméricos de identificação e posteriormente anonimizadas, de modo a preservar a identidade dos participantes. As respostas analisadas foram produzidas por meio de formulários *online* elaborados no Google Forms, aplicados antes e após o percurso formativo. Optou-se pelo uso do termo "cursistas" por se tratar da designação mais precisa e abrangente para o conjunto de participantes analisados, ainda que a maioria da turma fosse composta por docentes.

A produção dos dados ocorreu por meio da seguinte pergunta norteadora: "Explique com suas palavras o que é, para que serve e como deve ser a avaliação para alunos com necessidades educacionais específicas"[2]. A escolha dessa questão decorre de sua potência para mobilizar concepções dos participantes acerca do sentido da avaliação, de sua finalidade pedagógica e das condições de acessibilidade implicadas no processo avaliativo. Por ter sido aplicada nos dois momentos da formação, no início e no final do curso, a pergunta permitiu identificar permanências, ampliações e transformações nas compreensões dos cursistas ao longo do percurso formativo.

A análise dos dados foi realizada em três etapas articuladas, com auxílio do *software* MAXQDA[3], utilizado na organização, codificação e sistematização do corpus analítico. Na primeira, procedeu-se à leitura integral das respostas iniciais e finais, com o objetivo de reconhecer os sentidos atribuídos pelos cursistas à avaliação desses estudantes. Na segunda etapa, realizou-se a comparação entre as respostas produzidas antes e após a formação, buscando identificar permanências, deslocamentos e ampliações conceituais. Na terceira etapa, foram construídos eixos interpretativos a partir dos núcleos de sentido recorrentes no *corpus*, em diálogo com os referenciais teóricos do estudo, especialmente os debates sobre avaliação da aprendizagem, educação inclusiva, acessibilidade na avaliação, Desenho Universal para a Aprendizagem e Planejamento de Acessibilidade na Avaliação.

A construção das categorias analíticas considerou tanto elementos recorrentes nas respostas quanto dimensões conceituais relevantes para o objetivo da pesquisa. Assim, categorias como "mensuração/verificação", "processo contínuo/formativo", "ajustes pedagógicos e acessibilidade", "equidade/participação/barreiras", "recursos/estratégias diversificadas" e "planejamento/organização avaliativa" foram mobilizadas para favorecer a interpretação dos deslocamentos observados entre os dois momentos da formação. Uma mesma resposta poderia apresentar mais de um marcador temático, razão pela qual as categorias não foram tratadas como excludentes.

A análise foi orientada pela perspectiva da análise de conteúdo, compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de descrição e interpretação das mensagens, voltado à inferência de sentidos presentes nas comunicações analisadas (Bardin, 2016). Também se considerou a contribuição de Gibbs (2018) para a análise qualitativa, especialmente no que se refere à codificação, comparação e construção interpretativa dos dados. A partir desse movimento analítico, foram construídos eixos capazes de sustentar a discussão dos resultados, com destaque para a passagem de uma concepção mais verificadora da avaliação para uma compreensão mais processual, bem como para o deslocamento de uma lógica de adaptação pontual para uma perspectiva de acessibilidade orientada pela equidade.

No tratamento dos dados, foram observados cuidados éticos relacionados à preservação da identidade dos participantes. As respostas foram analisadas exclusivamente para fins acadêmicos, sem identificação nominal dos cursistas no corpo do artigo. Além disso, os dados foram apresentados de forma agregada e, quando utilizados excertos das respostas, estes foram identificados apenas por códigos, a fim de impedir a identificação dos participantes. Por se tratar de análise de registros produzidos no contexto de uma ação formativa, os dados foram tratados de modo anonimizado, com respeito ao sigilo, à confidencialidade e ao uso responsável das

[2] O termo "necessidades educacionais especificas" foi o utilizado na pergunta norteadora para coleta dos dados. Optou-se por usar o termo necessidades específicas de aprendizagem durante a escrita desse texto.

[3] Programa destinado à organização, codificação e análise de dados qualitativos, utilizado em pesquisas com entrevistas, documentos, textos e outros materiais. A ferramenta possibilita sistematizar categorias, identificar padrões e estabelecer relações entre os dados, contribuindo para maior rigor e organização do processo analítico.

informações. Ademais, todos os cursistas autorizaram o uso acadêmico dos dados produzidos no âmbito da formação por meio do aceite informado e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), considerando a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade responsável pela oferta do curso.

3. Resultados e Discussão

A análise comparativa das respostas produzidas pelos cursistas antes e após a formação evidenciou transformações em suas concepções sobre acessibilidade na avaliação. Embora as respostas iniciais já apresentassem elementos relevantes, como a defesa da avaliação contínua, da individualização do acompanhamento e da necessidade de ajustes pedagógicos, observou-se, nas respostas finais, uma ampliação conceitual e pedagógica dessas compreensões.

De modo geral, a formação favoreceu o deslocamento de uma perspectiva em que a acessibilidade aparecia, em muitos casos, associada principalmente à adaptação de instrumentos, para outra em que a avaliação passou a ser compreendida de forma mais ampla, como processo vinculado à equidade, à remoção de barreiras, à diversificação de estratégias e à garantia de participação dos discentes. Esse movimento pôde ser identificado em diferentes respostas do *corpus*, nas quais termos como “equidade”, “barreiras”, “participação”, “múltiplas formas”, “processo” e “potencialidades” aparecem com maior nitidez e densidade após o curso.

Para preservar a identidade dos participantes, os excertos mobilizados nesta seção foram identificados por códigos alfanuméricos. A letra “I” indica resposta inicial, produzida antes da formação, e a letra “F” indica resposta final, produzida após o percurso formativo. Assim, por exemplo, o código C01-I refere-se à resposta inicial do cursista associado ao primeiro excerto selecionado, enquanto C01-F corresponde à resposta final do mesmo participante. Ressalta-se que a numeração utilizada não corresponde à ordem total dos cursistas participantes da pesquisa, mas apenas à organização dos excertos analisados nesta seção.

3.1. Da avaliação como mensuração à avaliação como processo

Um primeiro eixo interpretativo refere-se à transformação da compreensão da avaliação como mecanismo de mensuração ou verificação para uma perspectiva mais processual, formativa e diagnóstica. Nas respostas iniciais, ainda se observam formulações que associam a avaliação a verbos como “mensurar”, “medir”, “verificar” e “determinar o nível de aprendizado”, mesmo quando já acompanhadas de preocupação com as especificidades dos estudantes. Em alguns casos, a crítica à avaliação classificatória aparece de forma explícita, mas ainda ancorada na necessidade de adaptar um procedimento entendido, originalmente, como instrumento de aferição do desempenho.

Esse entendimento pode ser observado quando uma cursista afirma, na resposta inicial, que

> a avaliação é um instrumento pedagógico que tem por objetivo mensurar o aprendizado e desenvolvimento do aluno e que esta pode ser somativa, onde quantificamos o aprendizado do aluno, ou formativa/qualitativa (C01-I).

No mesmo excerto, entretanto, a participante também aponta que o professor deve avaliar e adequar suas práticas pedagógicas, quando necessário, visando ao melhor desenvolvimento do estudante. Assim, a resposta inicial revela uma compreensão híbrida, na qual a avaliação ainda é associada à mensuração, mas já apresenta indícios de uma perspectiva formativa e processual.

Após a formação, observa-se uma ampliação dessa compreensão, especialmente quando a mesma cursista afirma que

> o PAA é um instrumento pedagógico com o objetivo de direcionar as práticas docentes para [...] uma avaliação justa que respeite as potencialidades e ritmo dos alunos, proporcionando condições para que todos os estudantes possam demonstrar o progresso efetivo de aprendizagem" (C01-F).

Nesse segundo momento, a centralidade já não recai sobre a mensuração do aprendizado, mas sobre a construção de condições justas para que o estudante demonstre seu progresso, considerando suas potencialidades, seu ritmo e seu próprio percurso de desenvolvimento.

Esse deslocamento aproxima-se da compreensão defendida por Luckesi (2018) e Fernandes (2021), para quem a avaliação da aprendizagem deve ser orientada pela leitura diagnóstica do processo e pela tomada de decisões pedagógicas, e não pela mera classificação. Nesse sentido, as respostas finais sugerem que a formação contribuiu para enfraquecer a centralidade da lógica verificadora e fortalecer uma compreensão mais pedagógica, processual e formativa da avaliação.

3.2. Da adaptação pontual à acessibilidade como condição de equidade

Um segundo movimento importante diz respeito à ampliação da noção de acessibilidade na avaliação. Nas respostas iniciais, a acessibilidade aparece, em grande medida, associada à necessidade de adaptar provas, conteúdos, tempo, linguagem ou materiais às características do estudante. Trata-se de uma compreensão relevante, pois já indica sensibilidade às diferenças e recusa da homogeneização. Entretanto, em muitos enunciados, essa acessibilidade ainda surge como resposta pontual a uma dificuldade previamente constatada, isto é, como ajuste posterior a um modelo avaliativo já dado. Essa perspectiva pode ser observada quando uma cursista afirma que a avaliação

> [...] visa identificar e acompanhar o desenvolvimento desses estudantes de maneira individualizada, levando em consideração suas características e dificuldades e deve ser individualizada, contínua, multidimensional, adaptada e colaborativa (C02-I).

Nesse primeiro momento, embora a resposta inicial já reconheça a importância do acompanhamento contínuo e da colaboração, a acessibilidade aparece fortemente associada à individualização e à adaptação da avaliação às características e necessidades específicas do estudante.

Nas respostas finais, essa compreensão se amplia e passa a incorporar, com mais frequência, os sentidos de equidade, justiça e garantia de participação. A acessibilidade deixa de ser vista apenas como adaptação de formato e passa a ser concebida como condição para que o estudante possa demonstrar legitimamente suas aprendizagens. Em várias respostas, o foco desloca-se da tarefa em si para as condições de participação no processo avaliativo, com menções à necessidade de eliminar barreiras, oferecer recursos adequados, respeitar o ritmo do estudante e evitar comparações homogêneas com a turma. Esse deslocamento pode ser identificado na resposta final da mesma cursista, ao afirmar que

> O planejamento de acessibilidade na avaliação é fundamental para garantir que os estudantes com necessidades educacionais específicas tenham a oportunidade de demonstrar seu aprendizado de forma justa e adequada" (C02-F).

A participante acrescenta, ainda, que a adaptação de instrumentos, recursos e estratégias deve respeitar "as singularidades de cada aluno, promovendo a inclusão, a equidade e o desenvolvimento pleno no processo educativo" (C02-F).

Nesse segundo momento, a acessibilidade passa a ser compreendida não apenas como adequação individualizada, mas como condição para assegurar justiça, equidade e possibilidade de demonstração da aprendizagem.

Esse deslocamento é significativo porque aproxima a acessibilidade de uma perspectiva mais estruturante da avaliação, coerente com o debate da educação inclusiva e com a compreensão do Planejamento de

Acessibilidade na Avaliação como mediação pedagógica orientada pela equidade (Estef; Redig, 2024). Desse modo, a formação parece ter contribuído para deslocar a acessibilidade de uma lógica meramente corretiva ou pontual para uma perspectiva planejada, preventiva e comprometida com a garantia de participação dos estudantes.

3.3. Ampliação do repertório pedagógico: barreiras, recursos e múltiplas formas de expressão

A comparação entre os dois momentos também permite identificar uma ampliação do repertório conceitual e prático mobilizado pelos cursistas ao tratar da avaliação acessível. Nas respostas iniciais, já aparecem referências à adaptação de materiais, ao uso de recursos visuais, ao respeito ao tempo do estudante e à importância de considerar singularidades. No entanto, nas respostas finais, observa-se maior precisão na nomeação de elementos que tornam a avaliação mais acessível, como múltiplos instrumentos avaliativos, tecnologias assistivas, provas orais, observações, registros, materiais concretos, recursos visuais, ampliação ou adequação do tempo, simplificação da linguagem e diversificação das formas de expressão do conhecimento.

Essa ampliação pode ser observada quando, na resposta inicial, uma cursista afirma que a avaliação “deve ser de várias formas, inclusive contínua, adaptada às particularidades de cada aluno, garantindo assim que todos possam demonstrar seus conhecimentos e habilidades” (C03-I). Embora a resposta já indique preocupação com a diversificação das formas avaliativas e com o reconhecimento das particularidades dos estudantes, a formulação ainda apresenta a acessibilidade em termos mais amplos, sem detalhar de modo mais preciso os recursos, procedimentos e estratégias necessários à organização da avaliação.

Após a formação, observa-se maior densidade pedagógica na nomeação dos recursos e estratégias de acessibilidade, como evidencia a resposta final da mesma cursista ao afirmar que

> o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) serve para estabelecer diretrizes e procedimentos que orientam a construção de um processo avaliativo inclusivo, possibilitando ao aluno com necessidades específicas evidenciar suas aprendizagens por meio de recursos e estratégias adaptadas, ampliando suas oportunidades de participação e desempenho (C03-F).

Nesse segundo momento, a acessibilidade deixa de figurar apenas como princípio geral e passa a ser associada à organização de diretrizes, procedimentos, recursos e estratégias capazes de ampliar as condições de participação e expressão da aprendizagem.

Esse aspecto é particularmente relevante porque indica que a formação não produziu apenas uma incorporação discursiva de termos valorizados no campo da inclusão, mas contribuiu para a construção de um vocabulário pedagógico mais consistente sobre os modos de organizar práticas avaliativas acessíveis. A análise das respostas finais também sugere uma ampliação da compreensão dos cursistas acerca da relação entre as dificuldades dos estudantes e as barreiras produzidas pelo próprio desenho da avaliação. Tal compreensão dialoga com a perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem, na medida em que reforça a necessidade de planejar, desde o início, múltiplas formas de engajamento, representação, ação e expressão do conhecimento, reduzindo a dependência de adaptações reativas e ampliando as possibilidades de participação.

Nessa direção, os dados sugerem que a formação favoreceu um deslocamento da ênfase exclusiva nas limitações do sujeito para uma leitura mais ampla das condições pedagógicas que sustentam o processo avaliativo. A ampliação do repertório pedagógico dos cursistas, portanto, não se restringe à enumeração de recursos, mas envolve uma mudança na forma de compreender a acessibilidade: de um conjunto de ajustes pontuais para uma dimensão constitutiva do planejamento da avaliação.

3.4. O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação como mediação pedagógica

Um dos achados mais expressivos da análise refere-se ao lugar assumido pelo Planejamento de Acessibilidade na Avaliação nas respostas finais. Antes da formação, a avaliação acessível já era mencionada por parte dos cursistas como prática individualizada, diversificada e sensível às necessidades do estudante, conforme essa resposta inicial

> A avaliação para alunos com necessidades educacionais especiais busca compreender e apoiar individualmente o progresso e as necessidades, considerando suas características e potencial de aprendizagem, ela é essencial para adaptar o ensino, desenvolver planos educacionais individuais, monitorar o progresso, tomar decisões educacionais assim como promover a equidade e inclusão [...] (C04-F)

Entretanto, após o curso, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação passa a aparecer com maior clareza como instrumento de organização e mediação das práticas avaliativas. Os cursistas o descrevem como recurso que orienta o professor, antecipa barreiras, estrutura estratégias, personaliza instrumentos, articula recursos e favorece a construção de condições mais justas de participação. Em vários enunciados, ele deixa de ser visto apenas como apoio pontual e passa a ser compreendido como mediação capaz de reorganizar a própria lógica do avaliar.

Esse movimento pode ser observado quando a mesma cursista afirma que “O PAA é uma ferramenta importante para o planejamento e organização de atividades específicas dentro de um contexto escolar” (C04-F). Na mesma resposta, a participante acrescenta que a avaliação para estudantes que necessitam de suporte especializado “[...] deve ser feita com uma intencionalidade e um olhar não generalizado, buscando reconhecer e discernir a profundidade dos avanços nas áreas tratadas”. A formulação evidencia que o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação passa a ser compreendido como uma mediação pedagógica, e não apenas como um procedimento complementar. Nesse sentido, o PAA aparece como instrumento que organiza intencionalmente as condições de participação dos estudantes, articulando planejamento, reconhecimento das singularidades e acompanhamento dos avanços no processo avaliativo.

Esse dado é central para a discussão, pois evidencia que a formação contribuiu não apenas para modificar percepções sobre como atuar diante de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, mas também para tensionar o próprio sentido atribuído à avaliação. Ao reconhecer o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação como instrumento de planejamento, os cursistas passaram a situar a acessibilidade no campo da intencionalidade pedagógica, e não apenas no plano de ajustes posteriores a dificuldades já identificadas. Desse modo, o PAA aparece como dispositivo capaz de deslocar a avaliação de uma lógica reativa para uma perspectiva preventiva, planejada e comprometida com a equidade.

Esse resultado dialoga com Estef e Redig (2024), ao indicar que o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação favorece a construção de práticas avaliativas acessíveis desde sua concepção. Assim, a presença mais explícita do PAA nas respostas finais sugere não apenas ampliação do repertório pedagógico dos cursistas, mas também uma compreensão mais consistente da acessibilidade como dimensão constitutiva do planejamento avaliativo.

3.5. Síntese interpretativa dos resultados

A síntese interpretativa dos resultados busca articular os achados produzidos ao longo da pesquisa ao referencial teórico que sustenta a investigação, compreendendo os dados para além de sua dimensão descritiva. Nessa perspectiva, a interpretação constitui um movimento de análise e atribuição de sentidos aos resultados, estabelecendo relações entre as evidências empíricas, os conceitos mobilizados e o contexto no qual o fenômeno investigado se manifesta. Assim, os resultados apresentados são discutidos em diálogo com os estudos que fundamentam a compreensão da avaliação, da educação inclusiva e da acessibilidade, permitindo identificar aproximações, tensões e contribuições para o campo investigado.

Nesse sentido, considerados em conjunto, os resultados indicam que a formação continuada na modalidade de EaD contribuiu para ressignificar as concepções dos cursistas sobre acessibilidade na avaliação. As respostas iniciais já apresentavam preocupações com individualização, acompanhamento do desenvolvimento e adequação das práticas avaliativas às singularidades dos estudantes. Contudo, a comparação entre os dois momentos evidencia a ampliação dessas compreensões, com maior densidade conceitual e pedagógica.

Após a formação, a avaliação passou a ser mais associada à equidade, à remoção de barreiras, à diversificação de estratégias, à valorização das potencialidades e ao acompanhamento processual da aprendizagem. Nesse movimento, a acessibilidade deixou de ser compreendida apenas como ajuste pontual e passou a configurar-se como princípio organizador da prática avaliativa, especialmente pela incorporação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação como mediação pedagógica.

Os resultados também reforçam a relevância da formação continuada em EaD, sobretudo por ampliar o acesso à qualificação docente e possibilitar a participação de profissionais inseridos em diferentes contextos e territórios. Além disso, a articulação entre momentos síncronos e assíncronos favoreceu a continuidade das discussões, a flexibilização dos percursos formativos e o compartilhamento de experiências entre os cursistas, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre avaliação acessível.

A análise dos excertos mobilizados ao longo da seção permite observar que esses deslocamentos não ocorreram de modo homogêneo ou linear, mas por meio da ampliação progressiva de sentidos já presentes nas respostas iniciais. Desse modo, os resultados indicam que a formação não apenas ampliou o vocabulário pedagógico dos cursistas, mas contribuiu para reposicionar a acessibilidade como dimensão constitutiva da avaliação.

4. Conclusão

O presente artigo apresentou a análise das transformações nas concepções de cursistas sobre acessibilidade na avaliação de estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, a partir de uma formação continuada ofertada na modalidade de EaD. A análise comparativa das respostas produzidas antes e após o percurso formativo indicou que a formação contribuiu para ampliar a compreensão dos participantes sobre avaliação, deslocando-a de uma perspectiva mais centrada em adequações posteriores e na mensuração para uma concepção mais processual, planejada, equitativa e comprometida com a participação dos estudantes.

Os resultados evidenciam que, ao final da formação, a avaliação passou a incorporar, de forma mais consistente, ações relacionadas ao favorecimento da inclusão. Nesse contexto, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação destacou-se como importante mediação pedagógica, ao ser reconhecido pelos cursistas como instrumento capaz de orientar e organizar práticas avaliativas mais inclusivas.

Tais achados reforçam a relevância da formação continuada como espaço de problematização de práticas e ampliação de repertórios pedagógicos. No caso analisado, a EaD mostrou-se não apenas como meio de oferta do curso, mas como importante estratégia de democratização do acesso à formação docente, ao possibilitar que profissionais de diferentes territórios participassem da proposta formativa, independentemente de limitações geográficas.

Nesse sentido, a modalidade de EaD amplia o alcance das ações formativas e favorece o acesso a oportunidades de aprendizagem que, em modelos presenciais, muitas vezes permanecem restritas a determinados espaços institucionais ou regiões específicas. Além disso, a articulação entre momentos síncronos e assíncronos contribuiu para a construção de percursos formativos mais flexíveis, colaborativos e compatíveis com as demandas do exercício docente contemporâneo.

Como limite do estudo, destaca-se o fato de a análise estar circunscrita a um curso específico, o que não permite generalizações para outras edições da formação nem para contextos distintos. Ainda assim, o recorte oferece subsídios para novas investigações sobre formação continuada, EaD e práticas avaliativas inclusivas, bem como para o aprimoramento de propostas formativas orientadas pela equidade e pela acessibilidade.

Biodados e contatos dos autores

	ESTEF, S. é professora adjunta no Departamento de Educação Inclusiva e Continuada da Faculdade de Educação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e no Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ. Coordenadora do Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA/ProPEd/UERJ). Completou seu doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa incluem a acessibilidade na avaliação do desempenho educacional de estudantes com demandas de diferenciação no ensino. Esteve envolvida em diversos projetos na área da Educação Inclusiva. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3354-6598 Email: profsuzanli@gmail.com
	ROSA, T. C. é mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, com investigação voltada às práticas pedagógicas em avaliação e à promoção da equidade no Ensino Superior. Bolsista FAPERJ. Atua como vice-coordenadora e pesquisadora do Laboratório Universal de Pesquisas em Acessibilidade na Avaliação (LUPAA/ProPEd/UERJ), desenvolvendo estudos nas áreas de acessibilidade na avaliação, diversidade, inclusão, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA). Orcid: https://orcid.org/0009-0004-5756-0321 Email: tailirosa.paa@gmail.com

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, L. C. **Desafios e possibilidades da formação docente como condicionantes de qualidade na Educação a Distância**. Revista Científica FESA, v. 1, n. 6, p. 63–84, 2021

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRUTSCHER, V. J.; SAMPAIO, J.; PEREIRA, I. L. **Potencialidades da educação a distância: modalidades em consolidação.** Revista Brasileira de Ciências da Saúde, João Pessoa, v. 16, n. 3, p. 475-480, 2012. DOI: 10.4034/RBCS.2012.16.03.29.

CAST. **Universal design for learning guidelines version 3.0. Lynnfield**, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 13 abr. 2026.

CUNHA, V. M.; SANTOS, J. M. C. T.; MEDEIROS, E. A. **Formação continuada de professores em tempo de pandemia: contribuições da coordenadoria de formação docente e educação a distância do estado do Ceará.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 26, esp. 4, 2022.

ESTEF, S.: REDIG, A. G. **Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação** - PAA: primeiros passos. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2024. 49 p. DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.625240805

ESTEF, S.; MASCARO, C. A. de C.; ROSA, T. C. (org.). **Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA): caminhos formativos e experiências educacionais contemporâneas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 160 p.

FERNANDES, D. **Formação contínua de professores em tempos pandémicos: o caso do Projeto MAIA**. Linhas Críticas, Brasília, v. 27, 2021. DOI: https://doi.org/10.26512/lc27202139025

GIBBS, G. **Analyzing qualitative data**. London: SAGE Publications Ltd., 2018. Disponível em: https://doi.org/10.4135/9781849208574. Acesso em: 13 abr. 2026.

HERMIDA, J. F.; BONFIM, C. R. de S. **A educação à distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 166-181, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4919/art11_22e.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025. (Série Manuais Acadêmicos).

SILVA, J. M. N. da; NUNES, V. G. C. **Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015).** Research, Society and Development, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e353985150, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i8.5150. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/view/5150. Acesso em: 13 abr. 2026.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. 147-155, abr./jun. 2018. DOI: 10.4013/edu.2018.222.04.