

***Feedback* e formação docente para a educação inclusiva: desafios e possibilidades na atuação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista**

DOI: <https://doi.org/10.33871/23594381.2026.24.2.12393>

Francerly Cardoso da Cruz¹, Geraldo Eustáquio Moreira²

Resumo: A formação docente para a educação inclusiva, sobretudo articulada às discussões sobre avaliação e *feedback* na perspectiva formativa voltada a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permanece como um desafio. Nesse contexto, este artigo objetiva analisar como desafios e possibilidades relacionados ao *feedback*, percebidos por professoras que atuam com estudantes com TEA, evidenciam aspectos da formação docente para a educação inclusiva. A pesquisa, de abordagem qualitativa e configurada como estudo de caso, contou com a participação de uma professora da Sala de Aula Regular e de uma professora da Sala de Recursos Generalista. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram fragilidades nos processos de formação inicial e continuada, expressas pela reduzida centralidade atribuída às discussões sobre *feedback* nos espaços formativos e pela limitada referência às diretrizes avaliativas locais. Em contrapartida, revelaram potencialidades associadas à postura crítico-reflexiva e proativa das participantes e ao reconhecimento da importância de estruturar *feedbacks* sensíveis às singularidades dos estudantes. Conclui-se que a consolidação de uma cultura de avaliação e *feedback* formativos junto a estudantes com TEA não depende exclusivamente da atuação docente, mas envolve pressupostos curriculares da formação inicial, oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional, materiais de apoio pedagógico e políticas educacionais comprometidas com a inclusão.

Palavras-chave: *feedback*, avaliação formativa, formação docente, educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista.

Feedback and teacher education for inclusive education: challenges and possibilities in working with students with Autism Spectrum Disorder

Abstract: Teacher education for inclusive education, particularly when connected to discussions of assessment and feedback from a formative perspective for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), remains a challenge. Within this context, this article examines how the challenges and possibilities related to feedback, as perceived by teachers working with students with ASD, reveal key aspects of teacher education for inclusive education. Adopting a qualitative case study design, the research involved one regular classroom teacher and one general resource room teacher. Data were generated through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings revealed weaknesses in both initial and continuing teacher education, reflected in the limited emphasis placed on discussions of feedback within teacher education contexts and the restricted use of local assessment guidelines. Conversely, they also highlighted strengths associated with the participants' critical-reflective and proactive stance, as well as their recognition of the importance of providing feedback that is responsive to students' individual

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília-UnB, professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEE/DF. E-mail: cfrancerly@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8238-5252>.

2 Doutor em Educação Matemática-PUCSP, professor no PPGE da Universidade de Brasília-UnB. geust2007@gmail.com ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1455-6646>

characteristics. The study concludes that establishing a culture of formative assessment and feedback for students with ASD depends not only on teachers' practices but also on teacher education curricula, sustained professional development opportunities, pedagogical support resources, and educational policies committed to inclusion.

Keywords: feedback, formative assessment, teacher education, inclusive education, Autism Spectrum Disorder.

Introdução

Em prol da universalização de uma educação equitativa, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394 (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2015a) estabelecem que os currículos da formação docente contemplem conhecimentos relacionados à Educação Especial favorecendo a escolarização de seu público-alvo, preferencialmente nas classes regulares, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Entretanto, pesquisas como as de Moreira e Manrique (2014) e Santos (2022) evidenciam que tais diretrizes nem sempre se materializam nos processos formativos. Enquanto Moreira e Manrique (2014) identificaram que apenas oito dos 27 professores de Matemática participantes de sua pesquisa tiveram contato com discussões sobre educação inclusiva durante a graduação, Santos (2022) também constatou a ausência dessa temática em ementas de cursos de Pedagogia, destacando que “[...] não há indicativos que o ensino de Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental abarca a Educação Matemática inclusiva, em particular o ensino de Matemática para alunos autistas” (Santos, 2022, p. 100). Esses resultados evidenciam que os avanços legais não têm sido suficientes para garantir uma formação efetivamente comprometida com a diversidade e a inclusão preconizada pela Lei Brasileira de Inclusão Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015b).

Inclusive, as próprias políticas de formação docente e educação inclusiva têm suscitado debates devido às suas incongruências. A Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (BNC-Formação) vigente à época da realização desta pesquisa, e o Decreto n.º 10.502/2020 (Brasil, 2020), ambos posteriormente revogados, foram criticados por fragilizarem discussões relacionadas à inclusão, seja pela ênfase em competências e desempenhos docentes, seja pela defesa de perspectivas consideradas segregadoras para a escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial. A Resolução CNE/CP n.º 4/2024 (Brasil, 2024), BNC-Formação vigente, e a atual Política Nacional de Educação Especial

(Brasil, 2025), ainda que sinalizem avanços, permanecem desafios relacionados à efetivação desses princípios na formação docente, aspecto evidenciado nos resultados deste estudo. Como alerta Imbernón (2010), as ações desenvolvidas ainda se mostram incipientes diante de desafios marcados pela hegemonia da normalidade (Carvalho, 2004), que pressupõe formas homogêneas de aprender.

O exposto justifica a relevância social do presente estudo, uma vez que, embora existam pesquisas sobre formação docente para a educação inclusiva (Retzlaff, 2020), bem como investigações acerca da avaliação e de seu retorno (Fernandes, 2009; Oliveira, 2020; Villas Boas; Soares, 2016), que é definido pelas Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal (DADF) como *feedback* (Distrito Federal, 2014) No contexto desta pesquisa, uma revisão sistemática da literatura evidenciou a escassez de estudos que articulam *feedback*, avaliação, inclusão e TEA (Cruz, 2022).

Nessa conjuntura, visto que, as implicações dessas discussões para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva permanecem pouco exploradas, este artigo objetiva analisar como os desafios e as possibilidades relacionados ao *feedback*, percebidos por professoras que atuam com estudantes com TEA, evidenciam aspectos da formação docente para a educação inclusiva. Para alcançar esse objetivo, mobilizam-se, na seção seguinte, os referenciais teóricos que subsidiaram as análises e as discussões dos resultados deste estudo.

Formação docente para avaliação e *feedback* na perspectiva inclusiva

Oportunamente, ressaltamos que, segundo Gatti (2014), a formação para a prática da alfabetização, da iniciação à Matemática e das Ciências Naturais e Humanas é precária. Essa fragilidade estende-se às discussões sobre a avaliação e o seu *feedback* na perspectiva formativa. Essas temáticas geralmente são pouco exploradas na formação e, quando abordadas, a avaliação tende a restringir-se a aspectos técnicos, com ênfase na construção de instrumentos de aferição do rendimento escolar (Villas Boas; Soares, 2016). Consequentemente, os futuros professores não vivenciam processos avaliativos pautados na perspectiva formativa, tampouco experiências relacionadas ao *feedback* como promotor da aprendizagem (Villas Boas; Soares, 2016).

Conforme Villas Boas e Soares (2016, p. 243), a avaliação nesses sob esse vies focaliza o ensino, ignorando o aprendizado e desarticulando os pilares do processo educativo: ensinar, aprender e avaliar. Isso reflete a ausência de uma cultura de *feedback*

formativo, evidenciada nos depoimentos de graduandos sobre professores que “não oferecem *feedback* ou sequer devolvem os trabalhos”. Quando ocorre, o *feedback* “carece de orientações pedagógicas e critérios de avaliação” (p. 250), perpetuando práticas inadequadas. Além disso, a situação se complica ao considerar o potencial excludente da avaliação em detrimento das potencialidades inclusivas (Luckesi, 2011; Villas Boas, 2022).

A formação docente geralmente ignora a complexidade da avaliação e a importância da sistematização formativa do *feedback* em Matemática, resultando em desconhecimento de suas características (Oliveira, 2020), de suas potencialidades inclusivas, o que resulta em práticas baseadas em improvisações (Villas Boas, 2022). Importante pontuar que no âmbito da formação continuada, iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa de Formação Continuada em Alfabetização e Letramento (PROFA), bem como, mais recentemente, o Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal (Alfaletando) (Distrito Federal, 2025), apesar de ainda incipientes, tais se pautadas na reflexão crítica sobre a prática, defendida por Imbernón (2010), aproximam-se de perspectivas da Educação Matemática e evidenciam esforços de formação continuada, embora nem sempre tenham conferido centralidade às discussões sobre *feedback*.

Tanto que, ao analisar o Caderno “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização” (Brasil, 2012a). Villas Boas e Soares (2016) observam que apenas três de suas 33 páginas são dedicadas à avaliação, e isso repercute nos dados produzidos nesta pesquisa empírica realizada em 2022, reforçando a importância de que na formação docente se fortaleçam as concepções de avaliação da aprendizagem em prol de que se constitua a avaliação “para” e “como” aprendizagem (Villas Boas, 2022), compreendendo a avaliação como componente do ato pedagógico (Luckesi, 2011) e não apenas como instrumento de aferição do rendimento escolar nos cursos de formação docente.

Embora materiais mais recentes como o Caderno do Professor do Alfaletando (Distrito Federal, 2025) avancem na incorporação de discussões sobre avaliação formativa e *feedback*, a permanência dos desafios relacionados à formação evidenciados nessa pesquisa realizada em 2022 é ratificada por Santos *et al.* (2024, p. 228), cujo estudo “[...] evidencia a importância de uma articulação entre diferentes ações, como a valorização profissional, o investimento em infraestrutura escolar e a promoção de práticas colaborativas entre os docentes”. Além disso, o estudo destaca “a necessidade de

adaptar as políticas de formação às diferentes realidades escolares” e às especificidades dos estudantes e dos professores (Santos *et al.*, 2024, p. 229).

Esses aspectos reforçam a importância de uma formação docente voltada às especificidades dos estudantes com TEA. A seção seguinte aborda essa temática no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF).

TEA, *feedback* e formação docente no Distrito Federal

Quanto ao atendimento à pessoa com TEA, em nível nacional, o art. 2º, inciso VII, da Lei nº 12.764/2012 prevê o incentivo à “formação e à capacitação de profissionais especializados [...] bem como a pais e responsáveis” (Brasil, 2012b). Em nível local, o Estatuto da Pessoa com Deficiência do DF prevê que o poder público subsidie cursos e capacitações para professores da rede pública (Distrito Federal, 2020). A formação continuada também é favorecida pela jornada ampliada dos professores, assegurada pela Lei nº 5.105/2013 (Distrito Federal, 2013), e pelas ações da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), que oferta anualmente cursos, incluindo formações sobre TEA e Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Generalista (SRG).

Contudo, esses cursos não atendem plenamente à demanda do DF, sendo comum que o acesso às vagas ocorra por sorteio ou priorize professores que já atuam com estudantes com TEA. Assim, muitos docentes como os da pesquisa em tela relatam despreparo. Como argumenta Tunes (2003, p. 11), “a questão a ser feita não é se estamos ou não preparados para isso. A pergunta é outra: queremos aceitar o desafio?”. Nessa direção, as ações formativas da EAPE devem estar alinhadas às Diretrizes de Formação Continuada da SEE/DF, que concebem a formação como processo permanente de desenvolvimento profissional voltado ao aperfeiçoamento da prática educativa e à transformação social (Distrito Federal, 2018; Imbernón, 2010).

Nessa direção, os apontamentos de Camargo *et al.* (2020) reforçam a necessidade de que os processos formativos contemplem discussões mais específicas sobre a escolarização de estudantes com TEA, superando abordagens generalistas e aproximando teoria e prática. Tal necessidade torna-se ainda mais evidente quando consideradas as especificidades comunicacionais, comportamentais e pedagógicas que podem estar presentes nesse transtorno.

É oportuno esclarecer que, entre as características que podem estar presentes no TEA estão dificuldades relacionadas à comunicação e à compreensão da linguagem, o que pode demandar maior objetividade nas interações pedagógicas. Tal característica reforça a necessidade de que a formação docente contemple discussões sobre o TEA, as práticas avaliativas e a estruturação de *feedbacks* orais e escritos, considerando as singularidades dos estudantes com TEA e evitando generalizações decorrentes do diagnóstico (Cruz; Moreira, 2022, 2024).

Para tanto, a formação docente constitui um espaço de reflexão e valorização da diversidade humana, em contraposição a concepções tradicionais de normalidade (Retzlaff, 2020), perspectiva que contrasta com pressupostos formativos centrados na padronização dos percursos e das aprendizagens (Brasil, 2019).

A superação dessas concepções requer o fortalecimento de práticas colaborativas entre os profissionais da educação, assim como a ruptura da dicotomia entre generalistas e especialistas, o que pressupõe articulação que favoreça o desenvolvimento dos estudantes. O AEE da SRG favorece essa interlocução com a Sala de Aula Regular, contribuindo para a construção de estratégias pedagógicas e avaliativas mais inclusivas e articulando a Educação Especial e a educação geral (Vigotski, 2021). Nessa direção, Mantoan (2003, p. 25) ressalta que “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Libâneo (1998) destaca a importância de considerar os conhecimentos e as experiências dos professores em formação, favorecendo a construção de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, a formação continuada constitui espaço para construir práticas inclusivas e (re)construir esta “[...] identidade profissional, a partir de uma interrogação sobre os saberes de que são portadores e sobre a definição autônoma de normas e de valores. A formação contínua pode desempenhar um papel decisivo nesse processo de produção de uma nova profissionalidade docente” (Nóvoa, 2002, p. 51). Partindo da valorização desses saberes e da compreensão da formação como processo permanente, apresenta-se, na seção seguinte, o percurso metodológico da pesquisa.

A escuta docente como caminho investigativo

Trata-se de um recorte de dissertação de mestrado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília. A

investigação caracteriza-se como qualitativa, de cunho exploratório, configurada como estudo de caso. Adotou-se a abordagem qualitativa por possibilitar compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas (Creswell, 2010). Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pelo estudo de caso, por permitir a “[...] investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (Yin, 2005, p. 32).

Participaram da pesquisa uma professora da Sala de Aula Regular (SAR), denominada Cristal, e uma professora da Sala de Recursos Generalista (SRG), denominada Pérola, cujas caracterizações são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização das participantes.

Participante	Atuação	Tempo de docência	Formação inicial e continuada	Formação para inclusão
Cristal	Professora da Sala de Aula Regular (SAR)	25 anos	Magistério, Letras e Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia e Orientação Educacional.	Participação em cursos de formação continuada; não realizou formação específica em Educação Especial.
Pérola	Professora da Sala de Recursos Generalista (SRG)	33 anos	Magistério, Pedagogia e Filosofia. Especialização em Formação de Professores. Mestrado em Educação.	Participação contínua em cursos sobre DI e TEA, incluindo formações sobre PECs e ABA.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa 2022.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas em 24 de novembro de 2022. Escolhemos esse tipo de entrevista devido à flexibilidade oferecida ao pesquisador durante a interação com os participantes (Fiorentini; Lorenzato, 2007). Assim, os depoimentos foram gravados, transcritos na íntegra e interpretados à luz do referencial teórico adotado, recorrendo-se a elementos da análise de conteúdo para auxiliar a organização das categorias indutivas (Bardin, 2016).

Da análise emergiram diferentes categorias analíticas. Neste artigo, focaliza-se a categoria “*feedback*: possibilidades e desafios”, com ênfase nos aspectos relacionados à formação docente, conforme exposto na seção seguinte.

Resultados e discussões

Nesta seção, discutem-se os desafios e as possibilidades relacionados ao *feedback* da avaliação a partir das percepções das participantes da pesquisa. O Quadro 2 apresenta a categoria “*feedback*: possibilidades e desafios” e as respectivas subcategorias

emergentes da análise das entrevistas. Embora todas contribuam para a compreensão do fenômeno investigado, algumas serão mobilizadas de forma mais pontual quando auxiliarem na discussão acerca da formação docente.

Quadro 2 - Categoria *feedback*: Possibilidades e desafios.

Categoria	Subcategoria	Pérola	Cristal	Total
Desafios	Lacunas na formação	4	5	9
	Quantidade de estudantes	1	1	2
	Referência à DADF	0	0	0
Possibilidades	Postura crítico-reflexiva	5	5	10
	Todos podem aprender	3	2	7

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A análise dos depoimentos evidencia que os desafios e as possibilidades relacionados ao *feedback* não se apresentam de forma isolada. Embora organizadas separadamente no Quadro 2, as subcategorias mostram-se inter-relacionadas e dialogam, em maior ou menor medida, com a questão da formação docente.

Diante disso, inicialmente as participantes revelam percepções distintas acerca das discussões sobre *feedback*, porém essas percepções convergem ao longo das entrevistas individuais. Primeiramente, Cristal afirma ter ouvido falar sobre a temática, mas que “[...] foi uma coisa mais superficial, não foi uma coisa aprofundada não, [...] aqui na escola não. Isso aí foi um curso que fiz há muito tempo atrás, inclusive na época eu ainda estava na sala de recurso, mas, assim... não aprofundou” (Cristal em entrevista, 2022). Ao referir-se à escola em que atua, também enfatiza a ausência ou descontinuidade dessas discussões: “Não, não! Aqui assim... até o teste da psicogênese é da mesma maneira, não discute não...” (Cristal em entrevista, 2022).

Por sua vez, Pérola sugere que discussões relacionadas à avaliação têm sido realizadas no contexto da escola e destaca alguns avanços decorrentes desse processo:

Acho que a gente deu sorte porque nesses últimos anos com a questão da avaliação formativa... então nós tivemos várias formações, várias discussões... eu vejo assim, que os professores estão caminhando. Está maravilhoso? Não, não está. Não vou mentir. Temos muito para ver ainda, mas eu vejo que os professores estão mais abertos, sabe, para ouvir... às vezes eu coloco: Olha, essa avaliação aqui para esse aluno não alcança. Ele não pode fazer esse número aqui de questões, ele não consegue, ele consegue duas, ele consegue três, vamos diminuir, professor. [...] Então já estamos conseguindo isso com eles (Pérola em entrevista, 2022).

A aparente divergência é esclarecida pela própria Pérola ao refletir sobre sua trajetória formativa e sobre os processos desenvolvidos na escola. Sua fala permite compreender tanto os avanços alcançados nas discussões sobre avaliação quanto algumas das lacunas ainda percebidas em relação ao *feedback*:

Mas o que acontece aqui, é que o grupo é muito rotativo, a maioria dos professores é contrato temporário, não que sejam ruins, não é isso, de forma alguma. O nosso problema é a rotatividade: quando a gente consegue formar um grupo, esse grupo no final do ano se desfaz e chegam novos. E você está sempre iniciando tudo de novo, sempre! Mas eu vejo que precisamos trabalhar isso com os professores sim, [...] estou tentando lembrar aqui de todas as formações que já fiz... eu não me lembro de nenhuma dessas formações terem falado de *feedback* (Pérola em entrevista, 2022).

Em seguida Pérola reforça a importância de discutir *feedback* e alerta sobre as consequências de um *feedback* equivocado: “Eu acho que precisa ser falado. Às vezes, uma careta desmorona a criança, desmotiva-a às vezes para sempre” (Pérola em entrevista, 2022). É evidente que a falta de discussões sobre *feedback* continua repercutindo em lacunas percebidas e práticas equivocadas sobre o tema (Oliveira, 2020). E, embora o Alfaletando no DF já aborde o *feedback*, Santos *et al.* (2024, p. 228) evidenciam também que essa “[...] alta rotatividade docente, a falta de recursos e a necessidade de um acompanhamento mais contínuo dos profissionais em suas escolas” continuam comprometendo as formações. Isso reforça a importância de espaços permanentes de formação e reflexão sobre as práticas avaliativas, visto que a competência de fornecer *feedback* formativo não é nata, mas desenvolvida nos referidos espaços (Fernandes, 2009). Acrescentamos que o tema deve ser discutido a partir da realidade da escola, da literatura, da legislação e dos demais documentos norteadores nos tempos e espaços da coordenação coletiva.

Considerando que os documentos norteadores da rede se constituem em importantes referências para a organização das práticas pedagógicas e avaliativas, chamou atenção o fato de nenhuma das participantes ter mencionado as Diretrizes de Avaliação local (DADF) (Distrito Federal, 2014). Ao ser solicitada a mencionar algum documento ou diretriz da SEE/DF voltado especificamente para a avaliação, Pérola respondeu: “Não lembro, eu sei é... a gente usa bastante texto, mas assim, um documento, documento não. Eu sou muito ruim de documento, tá. Eu posso estar sendo omissa de não falar qual. Mas eu não lembro” (Pérola em entrevista, 2022). A ausência de referência às DADF suscita reflexões acerca dos processos formativos desenvolvidos na rede, uma vez

que esse documento orienta as práticas avaliativas e deveria integrar os espaços de estudo e formação continuada dos professores.

Ao ser questionada sobre o uso do *feedback* no ensino e na aprendizagem da Matemática com o estudante com TEA, veementemente responde: “É possível sim! Olha só, todo ser humano tem capacidade de compreensão, não é porque ele é TEA que eu não vou dar uma resposta para ele. Vai deixar a criança no vazio? Não!” (Pérola em entrevista, 2022). A fala da professora evidencia uma compreensão de que os estudantes com TEA são capazes de se beneficiar dos processos avaliativos e dos *feedbacks* deles decorrentes. Para facilitar essa compreensão por parte do estudante, é importante que os *feedbacks* sejam claros (Brookhart, 2008). A objetividade e a clareza na comunicação com o autista também são apontadas por Brites e Brites (2019) como essenciais.

Na mesma direção, Cristal também considera importante o acompanhamento com *feedback* e sugere que uma das formas de o realizá-lo seria: “Talvez mostrando para ele a avaliação, discutindo com ele a avaliação, [...] sentando ao lado do aluno e mostrando para ele o que ele fez, o que poderia ser feito, entendeu?”. Em seguida, aponta dificuldades para sua efetivação do acompanhamento no cotidiano escolar: “[...] Acho difícil de fazer, porque o tempo é muito corrido, [...] acúmulo de funções [...], o acúmulo de atividades, o corre-corre do dia a dia, muito aluno. Às vezes isso aí impede a gente de fazer” (Cristal, entrevista, 2022).

As dificuldades apontadas pela professora, especialmente a elevada quantidade de estudantes por turma, são compartilhadas por muitos docentes. Segundo Hoffmann (2017, p. 28), tal acompanhamento “parece lhes sugerir a necessidade de explicações aluno por aluno” o tempo inteiro. Entretanto, “o que caracteriza a individualização dos percursos não é a solidão no trabalho, mas o caráter único da trajetória de cada aluno no conjunto de sua escolaridade” (Perrenoud, 2000, p. 151). Tal constatação reforça a necessidade de processos formativos que auxiliem os professores a pensar estratégias avaliativas e de *feedback* que, mesmo diante do elevado quantitativo de estudantes por turma, considerem as singularidades dos estudantes e seus diferentes modos de aprender, evitando o tratamento homogêneo da turma.

Em seguida, a própria Cristal já apresenta algumas possíveis soluções para as dificuldades que elencou: “Seria interessante uma formação para articular além do modo, de que maneira, teria que articular de como seria aplicado isso, porque não basta você entregar como seria aplicado isso, de que maneira? Em que momento? Acho que isso é até o mais importante” (Cristal, entrevista 2022).

Embora a necessidade de formação em termos de estruturação seja legítima, a fala da professora parece situar o *feedback* como algo ainda a ser implementado. Entretanto, as observações realizadas na SAR e na SRG evidenciaram estratégias de *feedback* já presentes em sua prática, ainda que não da maneira desejada.

Ao ampliar sua reflexão sobre essa necessidade formativa, a professora acrescenta:

[...] eu sei que a minha formação foi para trabalhar numa turma comum. A gente é preparado para pegar uma turma onde todos os meninos são iguais, entre aspas. [...] no caso do TEA [...] a preparação é muito superficial [...] Você vai ter que começar a correr atrás e arranjar um jeito porque você vai ter que trabalhar com ele (Cristal, entrevista 2022).

O depoimento evidencia tensões entre a formação recebida e as demandas da educação inclusiva. Ao afirmar que foi preparada para atuar em uma turma em que “todos os meninos são iguais, entre aspas”, Cristal sugere limites do modelo normativo de formação vigente à época (Brasil, 2019), marcado pela ênfase nas competências docentes e por reduzidas discussões sobre a diversidade dos estudantes e as múltiplas formas de aprender. Ainda assim, sua fala revela uma postura crítico-reflexiva diante dessas lacunas, ao reconhecer a necessidade de buscar novos conhecimentos e compreender as singularidades dos estudantes, em consonância com Freire (2010), Tunes (2003), e Mantoan (2003) .

As professoras compreendem que independentemente de terem TEA “diferentes alunos de uma mesma classe não prosseguem em seus estudos de forma homogênea, compreendendo as noções do mesmo jeito, ao mesmo tempo ou utilizando-se das mesmas estratégias cognitivas”; o que é um grande avanço, pois, de posse desse entendimento, “a grande aventura do avaliador consiste em prosseguir com eles na diversidade de caminhos percorridos, investindo na heterogeneidade em vez de buscar a homogeneidade” (Hoffmann, 2017, p. 27-28), e essa compreensão favorece o estabelecimento de uma cultura de *feedbacks* formativos.

Com base no exposto por Tunes (2003, p. 11), depreende-se que, diante desse possível “despreparo”, de nada adianta nos ancorarmos nas lacunas da formação, “temos que investigar, buscar, descobrir” como transpor o desafio de lhes garantir o direito de aprender e as professoras participantes desta pesquisa demonstram desejo de encarar esse desafio.

Considerações Finais

Os resultados evidenciaram que os desafios e as possibilidades relacionados ao *feedback*, percebidos por professoras que atuam com estudantes com TEA, revelam aspectos da formação docente para a educação inclusiva. Dentre eles, destacam-se as fragilidades dos processos formativos que nem sempre contemplam a avaliação e seu *feedback* na perspectiva formativa, bem como o estudo das diretrizes avaliativas locais, e tampouco consideram as especificidades dos estudantes, dos contextos escolares e das diferentes formas de aprender.

Ao mesmo tempo, as narrativas indicam possibilidades associadas à postura crítico-reflexiva e proativa das participantes perante a importância da estruturação de um *feedback* que contemple as singularidades do estudante. Esses achados sugerem que os desafios relacionados à efetivação de uma cultura de avaliação e *feedback* formativos junto a estudantes com TEA não podem ser compreendidos exclusivamente como resultado do esforço dos docentes ou da ausência de formação. Envolve currículos da formação inicial, oportunidades formativas contínuas, materiais de apoio e políticas educacionais inclusivas.

Isso implica reconhecer que a qualidade das devolutivas pedagógicas está relacionada não apenas ao domínio técnico sobre avaliação, mas à existência de tempos de estudo coletivo, espaços de coordenação pedagógica, articulação entre os profissionais da Educação Especial e do ensino regular e políticas de formação que promovam o diálogo entre teoria e prática. Sob essa perspectiva, discutir *feedback* significa também discutir concepções de aprendizagem, inclusão e trabalho docente.

Adicionalmente, este estudo reforça a necessidade de compreender o *feedback* como componente constitutivo do ato pedagógico e não como procedimento complementar à avaliação. Quando estruturado de forma intencional, sensível às singularidades dos estudantes e orientado para a aprendizagem, o *feedback* amplia possibilidades de participação, fortalece vínculos pedagógicos e favorece percursos escolares mais inclusivos. Desse modo, defendemos que a formação docente inicial e continuada incorpore discussões mais sistemáticas sobre avaliação formativa e *feedback* em contextos inclusivos, especialmente no ensino de Matemática, contribuindo para deslocar práticas centradas na homogeneização dos percursos e fortalecer uma cultura avaliativa comprometida com o direito de aprender de todos os estudantes.

Agradecimentos

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa Dzeta Investigações em Educação Matemática (DIEM), ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE/DF) pelo apoio.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez1996.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e Equitativa e de Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012b.

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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a.

BRITES, L.; BRITES, C. **Mentes Únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BROOKHART, S. M. **How to give effective *feedback* to your students**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2008.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: LOPES M. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

CRUZ, F. C. da. O *feedback* da avaliação no processo de inclusão, ensino e aprendizagem da Matemática de estudantes com transtorno do espectro autista. 2024. 261 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

CRUZ, F. C.; MOREIRA, G. E. Revisão sistemática sobre *feedback* da avaliação de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: UNESPAR. Revista **Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 2, p.112 -127, 2022.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013. Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 6 maio 2013.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.637, de 20 de julho de 2020. Estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 21 jul. 2020

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem em larga escala. Brasília: SEEDF, 2014.

- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes de Formação Continuada.** Brasília: SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Programa de alfabetização e Letramento do Distrito Federal: Alfaletando: Caderno do professor.** Brasília, DF: SEEDF, 2025.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 16^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução J. S. Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MOREIRA, G. E.; MANRIQUE, A. L. Educação Inclusiva: representações sociais de professores que ensinam Matemática. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 127–149, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v12i1.31213.
- NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **O espaço público da educação.** Lisboa: Educa, 2002. p. 15-53.
- OLIVEIRA, D. L.de. **Avaliação formativa e *feedback*: compreensão e uso por professores de Matemática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2020.** 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas 2000.
- RETZLAFF, T. S. **A formação continuada como um caminho para inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: olhares para as avaliações adaptadas**

de Matemática. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, 2020.

SANTOS, A. L. Autismo: contribuições na formação de docentes em Educação Matemática Inclusiva. *In*: ALMEIDA, F. A. (org.). **Autismo: avanços e desafios**. Guarujá, SP: Editora Científica Digital, 2022. v. 2, p. 93-102.

SANTOS, H. C. dos; ARAÚJO, C. G. de; CARDOSO, P. dos S. R.; VIAN, E. C. S. A formação continuada e a prática docente de professores alfabetizadores: reflexões sobre o Programa Alfaletando. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n. 3, p. 228-241, ago./dez.2024.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? **Linhas Críticas**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 5-12, jan./jun. 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**: obras completas – tomo 5. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Cascavel: Edunioeste, 2021.

VILLAS BOAS, B. M. F. *feedback*: recurso imprescindível à avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, B. M. F. et al. (org.). **Avaliação das aprendizagens, para as aprendizagens e como aprendizagem**: Obra pedagógica do professor. Campinas, SP: Papirus, 2022. p. 29-32.

VILLAS BOAS, B. M. F.; SOARES, S. L. O lugar da avaliação nos espaços de formação de professores. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 239-254, maio/ago. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Submissão: 30/06/2026. **Aprovação:** 03/07/2026. **Publicação:** 31/08/2026.