

PARA ALÉM DA NOTA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA AVALIAÇÃO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

BEYOND THE GRADE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF ASSESSMENT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES

MÁS ALLÁ DE LA NOTA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EVALUACIÓN PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Isael Carlos de Andrade¹

RESUMO: Esse artigo buscou discutir os desafios e as perspectivas da avaliação inclusiva de estudantes com deficiência na educação básica, analisando a necessidade emergente de superar práticas historicamente classificatórias e excludentes no ambiente escolar. O estudo, de abordagem teórico-bibliográfica, fundamenta-se em autores de referência como Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Mel Ainscow, Anne Meyer e David H. Rose, articulados criticamente à Lei Brasileira de Inclusão e às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. O texto evidencia que a avaliação inclusiva deve assumir, obrigatoriamente, um caráter diagnóstico, mediador e formativo, voltado essencialmente à identificação e eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais que dificultam o processo de aprendizagem. Destaca-se, ainda, o papel do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como referencial teórico-metodológico capaz de orientar práticas avaliativas acessíveis, flexíveis e eticamente comprometidas com a equidade. Conclui-se que a efetivação dessa proposta demanda formação continuada dos professores, fortalecimento do trabalho colaborativo entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da consolidação de práticas pedagógicas pautadas no respeito à diversidade e na justiça educacional.

Palavras-chave: Avaliação inclusiva. Desenho Universal para a Aprendizagem. Educação básica.

ABSTRACT: This article sought to discuss the challenges and perspectives of the inclusive assessment of students with disabilities in basic education, analyzing the emerging need to overcome historically established classification and exclusionary practices in the school environment. The study, which adopts a theoretical-bibliographic approach, is based on the contributions of reference authors such as Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Mel Ainscow, Anne Meyer, and David H. Rose, critically articulated with Brazilian legal frameworks, specifically the Brazilian Inclusion Law and the National Common Curricular Base guidelines. The text highlights that inclusive assessment must assume a diagnostic, mediating, and formative character, essentially aimed at identifying and eliminating pedagogical, attitudinal, and institutional barriers that hinder the learning process. Furthermore, it highlights the role of Universal Design for Learning (UDL) as a theoretical-methodological framework capable of guiding accessible, flexible assessment practices committed to equity. It concludes that the implementation of this proposal requires ongoing teacher training, the strengthening of collaborative work between regular education and Specialized Educational Services (AEE), as well as the consolidation of pedagogical practices based on respect for diversity and educational justice.

Keywords: Inclusive assessment. Universal Design for Learning. Basic education.

¹Administrador escolar - Município de Balneário Camboriú - SC, Mestrando em Educação - UNIVALI (Universidade do Vale do Itajaí)- Itajaí - SC.

RESUMEN: Este artículo buscó discutir los desafíos y las perspectivas de la evaluación inclusiva de estudiantes con discapacidad en la educación básica, analizando la necesidad emergente de superar las prácticas evaluativas históricamente clasificatorias y excluyentes en el entorno escolar. El estudio, de enfoque teórico-bibliográfico, se fundamenta en autores de referencia como Cipriano Carlos Luckesi, Jussara Hoffmann, Mel Ainscow, Anne Meyer y David H. Rose, articulados críticamente con los marcos legales brasileños, especialmente la Ley Brasileña de Inclusión y las directrices de la Base Nacional Comum Curricular. El texto evidencia que la evaluación inclusiva debe asumir un carácter diagnóstico, mediador y formativo, orientado esencialmente a la identificación y eliminación de barreras pedagógicas, actitudinales e institucionales que dificultan el proceso de aprendizaje. Se destaca, asimismo, el papel del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como referente teórico-metodológico capaz de orientar prácticas evaluativas accesibles, flexibles y éticamente comprometidas con la equidad. Se concluye que la efectividad de esta propuesta demanda la formación continua de los profesores, el fortalecimiento del trabajo colaborativo entre la educación regular y el Atendimento Educacional Especializado (AEE), además de la consolidación de prácticas pedagógicas basadas en el respeto a la diversidad y la justicia educativa.

Palabras clave: Evaluación inclusiva. Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación básica.

INTRODUÇÃO

A democratização do ensino, consolidada ao longo das últimas décadas, trouxe para o interior da escola regular uma pluralidade de perfis, ritmos e trajetórias que desafiam o modelo pedagógico tradicional. Historicamente, a instituição escolar foi estruturada sob uma lógica de padronização, na qual o sucesso acadêmico era medido pela capacidade do estudante de se ajustar a um currículo fixo e a métodos de avaliação rígidos. No entanto, o advento da Educação Inclusiva exige uma ruptura com esse paradigma, deslocando o foco das limitações atribuídas ao aluno para a responsabilidade do sistema educacional na identificação e eliminação de barreiras à aprendizagem.

Nesse cenário, a avaliação emerge como um dos pontos de maior tensão e, simultaneamente, de maior potencial transformador. Enquanto a avaliação tradicional atua predominantemente como um mecanismo de classificação e exclusão — fundamentado na chamada “pedagogia do exame”, conforme analisa Luckesi CC (2011) — a avaliação inclusiva propõe uma prática voltada ao acolhimento e ao desenvolvimento. Ela não busca apenas verificar o que o aluno não sabe, mas identificar as mediações necessárias para que o conhecimento seja construído, respeitando a singularidade de cada sujeito. Avaliar de forma inclusiva significa, portanto, compreender que a equidade não se faz tratando todos da mesma forma, mas oferecendo condições diferenciadas para que todos alcancem objetivos comuns.

Contudo, apesar dos avanços legislativos e do crescente debate sobre a diversidade, a prática cotidiana ainda esbarra em desafios estruturais. O entrave reside na persistência de uma métrica universal que ignora as especificidades de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras condições do neurodesenvolvimento ou altas habilidades. Quando a escola prioriza o produto final por meio de provas padronizadas, negligencia-se o processo e as barreiras de acessibilidade, resultando em diagnósticos distorcidos que reforçam a exclusão pedagógica.

Diante dessa problemática, emerge o questionamento: como transformar a avaliação de um ato meramente verificador em um instrumento de efetivação do direito à aprendizagem? Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da avaliação inclusiva, discutindo caminhos teórico-metodológicos que permitam consolidar o ato avaliativo como um dispositivo de justiça educacional e de garantia da dignidade no contexto escolar.

MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza teórico-bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas e documentos normativos relacionados à avaliação inclusiva de estudantes com deficiência na educação básica. A investigação fundamenta-se em referenciais teóricos da área da Educação Inclusiva e da avaliação da aprendizagem, com destaque para as contribuições de Luckesi CC, Hoffmann J, Ainscow M, Rose DH e Meyer A, articuladas aos marcos legais brasileiros, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da leitura, seleção e análise interpretativa de livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais que discutem os desafios e as perspectivas da avaliação inclusiva no contexto escolar. O estudo buscou compreender como as concepções contemporâneas de avaliação podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a acessibilidade e a garantia do direito à aprendizagem.

Os procedimentos analíticos adotados consistiram na revisão e interpretação crítica da literatura selecionada, permitindo identificar categorias centrais relacionadas à avaliação diagnóstica, ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), às barreiras pedagógicas e ao papel do professor na efetivação de práticas avaliativas inclusivas. Por tratar-se de pesquisa

exclusivamente bibliográfica e documental, sem participação direta de seres humanos, o estudo não demandou submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. A seleção das obras considerou sua relevância e reconhecimento na produção científica sobre avaliação da aprendizagem e educação inclusiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO: DO ATO DE CLASSIFICAR AO ATO DE DIAGNOSTICAR

Para compreender a avaliação inclusiva, torna-se necessário, primeiramente, problematizar a herança da escola tradicional, que historicamente confundiu os atos de medir e avaliar. Nesse modelo clássico, a avaliação assume predominantemente um caráter somativo, centrado na atribuição de notas e na classificação dos estudantes, operando como um mecanismo seletivo que distingue aqueles considerados aptos dos que não atingem os padrões estabelecidos. Para alunos com deficiência ou com ritmos e modos singulares de aprendizagem, tal lógica mostra-se estruturalmente excludente, uma vez que utiliza critérios homogêneos para realidades educacionais diversas.

Em contraposição a esse paradigma, as contribuições teóricas de Luckesi CC e Hoffmann J deslocam a avaliação de uma função meramente classificatória para uma perspectiva diagnóstica e mediadora. A nota, entendida como resultado final e estático, tende a encerrar o processo de aprendizagem ao rotular o desempenho do estudante, enquanto o diagnóstico avaliativo se constitui como um processo contínuo e dinâmico, orientado à compreensão das dificuldades e potencialidades do aluno. Sob a ótica inclusiva, quando a aprendizagem não ocorre, o diagnóstico não aponta apenas limites individuais, mas evidencia a necessidade de revisão das estratégias pedagógicas.

Segundo Luckesi CC (2011), a avaliação deve assumir uma função diagnóstica voltada à identificação de possibilidades de avanço no processo educativo, contribuindo para a definição de estratégias e encaminhamentos que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem. Essa concepção explicita uma avaliação comprometida com a transformação do processo pedagógico. Ao enfatizar o diagnóstico para o crescimento, o autor desloca a prática de uma função verificadora para uma formativa, orientada pela análise das necessidades e condições concretas dos estudantes. Ao entender a avaliação como um ato de acolhimento, o professor de uma sala inclusiva deixa de ser um juiz e passa a ser um pesquisador da aprendizagem. Nessa perspectiva,

a avaliação assume um caráter inclusivo e formativo, orientado à compreensão das necessidades e potencialidades dos estudantes, diferindo dos exames classificatórios que privilegiam o julgamento do desempenho e podem reforçar processos de exclusão escolar (LUCKESI CC, 2005).

A avaliação concebida como acolhimento assume um compromisso ético, reconhecendo o estudante em sua singularidade. No contexto da educação inclusiva, tal perspectiva implica compreender as diferenças como constitutivas do processo educativo, e não como desvios a serem corrigidos. Nessa direção, a avaliação mediadora concentra-se na compreensão e no acompanhamento do percurso de aprendizagem do estudante, buscando promover avanços contínuos e subsidiar estratégias pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento (HOFFMANN J, 2013). Ao enfatizar a observação do processo de aprendizagem, a autora reforça o caráter mediador da avaliação, compreendida como um instrumento de apoio ao desenvolvimento dos estudantes. Além disso, o professor assume um papel ativo na promoção da aprendizagem, estimulando a reflexão sobre os processos de construção do conhecimento e favorecendo a elaboração de novas formas de compreender e enfrentar desafios educacionais (HOFFMANN J, 2001).

Essa concepção é fundamental para a superação de práticas homogêneas, favorecendo processos educativos comprometidos com o respeito à diversidade. Complementando essa perspectiva, Ainscow M (2004) desloca a compreensão da inclusão das características individuais dos estudantes para a capacidade da escola de responder à diversidade presente no contexto educacional. Sob essa ótica, a análise concentra-se nas práticas institucionais, pedagógicas e avaliativas, considerando em que medida elas promovem a participação, a aprendizagem e a permanência de todos os alunos. Tal compreensão exige a revisão de práticas padronizadas que podem reforçar processos de exclusão. Avaliar de forma inclusiva, portanto, significa analisar criticamente se os instrumentos e critérios utilizados favorecem ou limitam a participação de todos, consolidando a avaliação como um dispositivo de justiça educacional.

O PARADIGMA DA INCLUSÃO: MEL AINSCOW E A PERSPECTIVA DAS BARREIRAS

O paradigma da inclusão, conforme desenvolvido por Ainscow M (2004), afasta-se da concepção de integração escolar, na qual o estudante é inserido na sala regular sem que o sistema educacional modifique suas práticas. Nessa perspectiva, a inclusão pressupõe uma mudança

analítica fundamental: o deslocamento do foco das supostas limitações individuais do aluno para as barreiras institucionais que restringem sua aprendizagem e participação.

Sob esse enfoque, a avaliação inclusiva assume papel estratégico ao permitir a identificação sistemática de barreiras atitudinais (preconceitos ou baixas expectativas em relação ao potencial do aluno), físicas (falta de acessibilidade no espaço) e pedagógico-curriculares (métodos de ensino e instrumentos de avaliação inflexíveis que não consideram a diversidade) produzidas pela própria organização escolar. Avaliar para incluir, portanto, não se limita à mensuração do desempenho do estudante, mas implica examinar criticamente se os métodos de ensino, os instrumentos avaliativos e as condições de acessibilidade oferecidas pela escola são coerentes com a diversidade do público atendido.

Quando um aluno não consegue demonstrar seu conhecimento em uma avaliação, tal dificuldade não pode ser automaticamente atribuída à sua condição biológica, mas deve ser compreendida como indício de inadequação do instrumento ou das mediações propostas. Nesse sentido, enquanto Luckesi CC (2011) e Hoffmann J (2013) fundamentam a avaliação como prática diagnóstica e mediadora no âmbito da relação pedagógica, Ainscow M (2004) amplia essa compreensão para o nível institucional, reafirmando a avaliação como dispositivo de autorreflexão e transformação da escola, ao exigir a identificação e a remoção dos obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação de todos.

MARCOS LEGAIS: A AVALIAÇÃO COMO DIREITO GARANTIDO

A fundamentação legal da avaliação inclusiva no Brasil apoia-se no princípio de que a educação constitui um direito de todos, a ser assegurado com base na equidade. Nesse sentido, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), configura-se como marco normativo central ao afirmar que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades. No âmbito dos processos avaliativos, a LBI estabelece, em seu art. 30, que devem ser assegurados critérios diferenciados de atendimento e de avaliação, incluindo a dilação de tempo, o uso de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva, conforme as necessidades específicas do estudante (BRASIL, 2015). Tal dispositivo explicita que a avaliação deve ser organizada de modo a garantir condições efetivas para a demonstração da aprendizagem, afastando práticas uniformizadoras que desconsideram a diversidade.

Complementarmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não se configure como lei, constitui documento normativo orientador das aprendizagens essenciais e reforça a centralidade da equidade ao reconhecer a necessidade de flexibilização curricular. Ao indicar que escolas e sistemas de ensino devem adequar não apenas os conteúdos, mas também as formas de ensinar e avaliar, a BNCC reafirma a avaliação como parte indissociável do direito à aprendizagem (BRASIL, 2018). Assim, o respaldo legal brasileiro, ancorado na LBI e reafirmado pelas diretrizes da BNCC, desloca a avaliação inclusiva do campo da subjetividade docente para o campo do direito subjetivo do estudante, reconhecendo que tratar de forma idêntica sujeitos que partem de condições distintas contribui para a reprodução das desigualdades educacionais.

O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA) NA AVALIAÇÃO

Estudos recentes têm reafirmado a relevância do Desenho Universal para a Aprendizagem como suporte às práticas inclusivas. Em revisão integrativa envolvendo produções nacionais e internacionais publicadas entre 2018 e 2022, Costa-Renders (2025) identificou que o DUA tem sido amplamente associado à educação inclusiva, à formação de professores e às práticas pedagógicas em sala de aula, destacando seu potencial para promover currículos mais acessíveis e comprometidos com a equidade. A autora ressalta que o DUA não deve ser compreendido como estratégia restrita aos estudantes público-alvo da Educação Especial, mas como uma abordagem curricular capaz de beneficiar todos os estudantes, respeitando a variabilidade humana presente nos processos de aprendizagem.

À luz do arcabouço normativo brasileiro, a avaliação inclusiva configura-se como direito subjetivo do estudante, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e reafirmado pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que orientam a garantia da equidade e da acessibilidade nos processos de ensino e avaliação. Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) consolida-se como um referencial teórico-metodológico coerente com as exigências legais da educação inclusiva, ao propor que os instrumentos avaliativos sejam concebidos, desde sua origem, para atender à diversidade dos estudantes, e não adaptados *a posteriori*.

Formulado por Rose DH e Meyer A (2002), o DUA desloca o foco da deficiência do aluno para as limitações do currículo, ao defender a criação de experiências educacionais flexíveis e acessíveis desde o início. Essa perspectiva parte do reconhecimento de que a

variabilidade dos estudantes constitui a norma no contexto educacional, exigindo currículos e práticas avaliativas planejados para acomodar a diversidade humana, e não para integrar sujeitos “diferentes” a modelos padronizados.

No âmbito da avaliação, o DUA fundamenta-se em três princípios interdependentes: múltiplos meios de engajamento, múltiplos meios de representação e múltiplos meios de ação e expressão. O primeiro princípio destaca a importância de considerar os aspectos motivacionais e emocionais envolvidos no ato avaliativo, compreendendo a avaliação como prática que estimula o interesse, a persistência e a participação do estudante. O segundo princípio refere-se à diversificação das formas de apresentação das informações avaliativas, assegurando acessibilidade a alunos com diferentes perfis de aprendizagem e evitando que barreiras sensoriais, linguísticas ou cognitivas comprometam a demonstração do conhecimento. O terceiro princípio questiona a centralidade da prova escrita como única forma legítima de avaliação, propondo alternativas que possibilitem ao estudante expressar suas aprendizagens por diferentes linguagens e recursos. Nessa perspectiva, avaliações orientadas pelo DUA devem oferecer múltiplas possibilidades de ação e expressão, de modo que o que esteja sendo avaliado seja efetivamente o conhecimento construído pelo estudante, e não sua capacidade de superar barreiras físicas, sensoriais ou comunicacionais (Meyer A, et al., 2014). Assim, a articulação entre o DUA e os marcos legais vigentes reafirma a avaliação inclusiva como prática institucional obrigatória, comprometida com a justiça educacional e com a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

8

A literatura internacional tem apontado resultados positivos associados à utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. Em revisão sistemática que analisou pesquisas empíricas desenvolvidas entre 2013 e 2018, Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) identificaram evidências de que a adoção dos princípios do DUA favorece a participação dos estudantes, amplia o engajamento nas atividades propostas e contribui para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA UMA AVALIAÇÃO INCLUSIVA

A avaliação inclusiva deve ultrapassar a simples verificação do desempenho acadêmico e assumir a função de identificar necessidades de apoio e potencialidades dos estudantes. Fonseca, Carvalho-Freitas e Oliveira (2022) defendem que a avaliação constitui um instrumento essencial para subsidiar intervenções pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia,

da participação social e das competências adaptativas dos estudantes com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, os resultados da avaliação devem orientar o planejamento educacional individualizado, possibilitando a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada estudante.

A implementação de estratégias avaliativas inclusivas requer a superação da lógica da igualdade formal, baseada na aplicação de instrumentos idênticos a todos os estudantes, em favor do princípio da equidade, entendido como a oferta de condições diferenciadas para que cada aluno possa demonstrar efetivamente suas aprendizagens. Nesse sentido, a avaliação inclusiva demanda planejamento intencional e alinhamento com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência.

O Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) assume papel central nesse processo, ao orientar a definição de objetivos de aprendizagem e critérios avaliativos coerentes com o percurso formativo do aluno, evitando comparações com parâmetros genéricos do currículo da turma. Conforme destaca Mantoan MT (2015), o PDI não deve configurar-se como um currículo paralelo, mas como um conjunto de estratégias e recursos que garantam o acesso do estudante ao currículo comum em condições de equidade. Nessa mesma direção, Pletsch MD (2014) enfatiza que a formação do PDI exige trabalho colaborativo entre o professor da classe comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), constituindo-se como um roteiro dinâmico de mediação pedagógica.

9

A avaliação do aluno com deficiência, portanto, deve estar intrinsecamente vinculada às metas estabelecidas em seu PDI, pois avaliar sem considerar o planejamento individualizado implica desconsiderar o processo de desenvolvimento e as adaptações pedagógicas realizadas (Tannús-Valadão G, 2013). Essa orientação articula-se aos princípios do DUA, ao reforçar que o planejamento avaliativo deve eliminar previamente barreiras e oferecer múltiplas possibilidades para que o estudante demonstre suas aprendizagens, em consonância com objetivos individualizados.

Além disso, a adaptação de instrumentos e formatos avaliativos constitui medida de acessibilidade pedagógica, não se confundindo com a redução de exigências curriculares, mas com a adequação das condições de realização da avaliação. O uso de estratégias como tempo ampliado, ambientes menos distrativos, mediação pedagógica e acompanhamento contínuo por meio de portfólios e registros sistemáticos de observação possibilita a valorização dos processos de aprendizagem e dos avanços construídos ao longo do tempo. Diferenciar a avaliação,

portanto, não configura privilégio, mas uma exigência técnica e ética para que o ato avaliativo cumpra sua função formativa e diagnóstica, assegurando a todos os estudantes o direito de aprender e de serem avaliados com justiça. Nessa perspectiva, a avaliação do progresso do aluno deve pautar-se em seu percurso individual de aprendizagem, considerando seus avanços em relação a si próprio, e não em comparações com a média da turma. Adaptar não significa facilitar ou reduzir conteúdos, mas assegurar acessibilidade às condições de avaliação, de modo que o instrumento avaliativo meça, com precisão, o que o estudante efetivamente aprendeu.

DESAFIOS E O PAPEL DO PROFESSOR: ENTRE A TEORIA E O CHÃO DA ESCOLA

A formação docente permanece como um dos principais desafios para a consolidação de práticas inclusivas. Costa-Renders (2025), ao analisar pesquisas nacionais e internacionais sobre educação inclusiva e DUA, destaca que professores frequentemente relatam necessidade de maior preparo para atuar em contextos inclusivos. A autora evidencia que a insegurança profissional, associada à falta de tempo para planejamento e ao desconhecimento sobre estratégias inclusivas, constitui uma das barreiras para a implementação efetiva de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas.

A formação continuada constitui elemento indispensável para a implementação dos princípios do DUA e para a consolidação de práticas inclusivas. Ao revisar experiências nacionais e internacionais, Oliveira, Munster e Gonçalves (2019) observaram que programas de formação docente voltados ao DUA promoveram mudanças no planejamento pedagógico e ampliaram a capacidade dos professores de desenvolver experiências de aprendizagem mais acessíveis e inclusivas. Os autores destacam que o conhecimento sobre estratégias, recursos e formas diversificadas de apresentação dos conteúdos favorece a participação de todos os estudantes no processo de aprendizagem. Além disso, verificaram que professores envolvidos em práticas inclusivas frequentemente relatam a necessidade de maior preparo para compreender as características dos estudantes, selecionar estratégias pedagógicas adequadas e promover o acesso ao currículo comum. Tais constatações reforçam que a efetivação da inclusão depende não apenas de normativas legais, mas também de investimentos permanentes na formação profissional e no apoio institucional aos docentes.

A implementação de uma avaliação efetivamente inclusiva está diretamente relacionada ao papel do professor, compreendido não como agente isolado, mas como integrante de uma rede de apoio pedagógico e institucional, conforme orientam os marcos legais da educação

inclusiva no Brasil. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) estabelece a obrigatoriedade de critérios avaliativos acessíveis e diferenciados, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reafirma a equidade e a flexibilização curricular como princípios estruturantes do processo educativo.

Nesse contexto, um dos principais desafios reside na necessidade de formação continuada, uma vez que a formação inicial docente historicamente privilegiou modelos homogêneos de ensino e aprendizagem, pouco sensíveis à diversidade presente na escola contemporânea. Avaliar de forma inclusiva exige que o professor amplie suas competências pedagógicas, incorporando conhecimentos sobre as especificidades das deficiências, estratégias de acessibilidade e o uso de tecnologias assistivas, em consonância com as exigências legais vigentes.

Além da formação docente, a literatura destaca a importância de processos avaliativos capazes de identificar necessidades de apoio e orientar intervenções pedagógicas individualizadas. Fonseca, Carvalho-Freitas e Oliveira (2022) argumentam que a avaliação deve subsidiar o planejamento educacional, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da participação social e das competências adaptativas dos estudantes com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) constituem importantes recursos para o acompanhamento sistemático da aprendizagem e para a definição de estratégias pedagógicas compatíveis com as necessidades dos estudantes.

11

Além disso, a avaliação inclusiva se fortalece por meio do trabalho colaborativo, ou docência compartilhada, entre o professor regente da classe comum e o professor do AEE, prática coerente com a LBI ao prever atendimento especializado articulado ao ensino regular. A atuação conjunta desses profissionais possibilita o planejamento e a análise de instrumentos avaliativos que preservem os objetivos curriculares e, simultaneamente, assegurem acessibilidade. Enquanto o professor regente domina os conteúdos e as expectativas de aprendizagem do grupo, o professor do AEE contribui com conhecimentos específicos sobre recursos pedagógicos diferenciados e as potencialidades do estudante.

Essa complementaridade de saberes, como reforça Pletsch MD (2014), demanda diálogo permanente e corresponsabilização pedagógica, alinhando-se à perspectiva institucional de avaliação defendida pelos documentos normativos. Soma-se a esse processo a dimensão subjetiva do ato avaliativo, que requer do docente a construção de um olhar sensível, conforme destaca Hoffmann J (2013), capaz de reconhecer que os estudantes aprendem em tempos e

modos distintos. Nessa perspectiva, a avaliação inclusiva valoriza o registro de avanços progressivos e significativos, rompendo com expectativas padronizadas e reafirmando seu compromisso com a equidade e o direito à aprendizagem, tal como preconizado pela BNCC. O planejamento avaliativo compartilhado e a análise conjunta dos resultados favorecem uma compreensão ampliada dos processos de aprendizagem, deslocando o foco do desempenho individual para a eficácia das mediações pedagógicas. Desse modo, a avaliação deixa de exercer uma função meramente classificatória e passa a constituir um instrumento de promoção da participação, da aprendizagem e da permanência dos estudantes com deficiência na escola comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corroborando essa perspectiva, Costa-Renders (2025) argumenta que a efetivação da educação inclusiva requer não apenas o acesso dos estudantes à escola regular, mas também a construção de currículos acessíveis, a eliminação de barreiras à aprendizagem e a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Nesse contexto, o DUA configura-se como importante suporte para o planejamento de experiências educativas que contemplem a diversidade presente nas salas de aula contemporâneas.

12

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite afirmar que a avaliação inclusiva ultrapassa a lógica da adaptação pontual de instrumentos ou da atribuição diferenciada de notas, configurando-se como uma transformação estrutural e ética do fazer pedagógico. À luz das contribuições de Luckesi CC (2011) e Hoffmann J (2013), evidencia-se que a avaliação, no contexto da escola inclusiva, somente cumpre sua função educativa quando abandona o caráter punitivo e classificatório, assumindo uma perspectiva diagnóstica, mediadora e orientada à tomada de decisões pedagógicas.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme formulado por Rose DH e Meyer A (2002), consolida-se como um referencial teórico-metodológico fundamental ao propor que os processos avaliativos sejam concebidos, desde sua origem, sob a lógica da acessibilidade e da eliminação prévia de barreiras à aprendizagem e à participação. Tal abordagem desloca o foco da avaliação do déficit do aluno para a responsabilidade institucional da escola em oferecer múltiplas possibilidades de expressão das aprendizagens.

Todavia, embora a avaliação inclusiva encontre respaldo jurídico na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua efetivação

no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à superação de barreiras atitudinais e pedagógicas. Esses desafios evidenciam a necessidade de investimento contínuo na formação docente e no fortalecimento do trabalho colaborativo entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, conclui-se que avaliar para incluir implica reconhecer a diversidade como princípio constitutivo da prática educativa, reafirmando a avaliação como instrumento de justiça educacional e de garantia do direito à aprendizagem. Nessa perspectiva, uma escola democrática não se define apenas pelo acesso universal, mas pela efetivação de práticas avaliativas pautadas na equidade, na dignidade e no respeito à singularidade de cada estudante.

Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de estudos empíricos que investiguem como as práticas avaliativas inclusivas vêm sendo implementadas em diferentes contextos escolares, contribuindo para o aprimoramento das políticas e das estratégias pedagógicas voltadas à garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW M. O desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos. Tradução de Maria Leonor Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- COSTA-RENDERS EC. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2025; 31.
- FONSECA SC, et al. Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com deficiência intelectual nas escolas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2022; 28: 433-452.
- HOFFMANN J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- HOFFMANN J. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- LUCKESI CC. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI CC. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MANTOAN MT. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MEYER A, ROSE DH, GORDON D. *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

OLIVEIRA ARP, et al. *Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 2019; 25(4): 675-690.

PLETSCH MD. *A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise das políticas e práticas*. São Carlos: Marquezine, 2014.

ROSE DH, MEYER A. *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD, 2002.

TANNÚS-VALADÃO G. *Planejamento Educacional Individualizado: foco no aluno com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.