

Avaliação inclusiva: tensões entre o discurso da igualdade e as práticas avaliativas

Inclusive assessment: tensions between the discourse of equality and assessment practices

Evaluación inclusiva: tensiones entre el discurso de la igualdad y las prácticas evaluativas

DOI: 10.54901/educa.v9-674

Erick Alves da Cruz¹
Valdir Lamim-Guedes²

RESUMO: Este artigo investiga as práticas avaliativas adaptadas no contexto da educação inclusiva, considerando a avaliação um elemento central para a efetivação da inclusão. O estudo problematiza a distinção entre integração e inclusão e analisa como adaptações realizadas sem reflexão podem perpetuar formas de exclusão. Seu objetivo é compreender como essas práticas podem ser estruturadas para promover o desenvolvimento integral dos estudantes da Educação Especial, respeitando suas particularidades sem limitar seu potencial. Adota-se uma abordagem qualitativa, baseada em pesquisa bibliográfica e documental, mediante o método do Estado do Conhecimento, para analisar artigos científicos publicados entre 2019 e 2024. Os resultados indicam que, apesar dos avanços na legislação nacional e internacional, muitas escolas ainda desenvolvem avaliações orientadas por laudos médicos, com redução dos objetivos educacionais. Conclui-se que a formação docente e a reflexão sobre as práticas pedagógicas são essenciais para superar o modelo médico-pedagógico e consolidar uma avaliação inclusiva, alinhada ao direito à igualdade de oportunidades educacionais.

Palavras-chave: avaliação adaptada; educação inclusiva; práticas pedagógicas; formação docente; educação especial.

1 INTRODUÇÃO

Nas escolas de Santa Catarina, contamos com a presença de profissionais que são chamados de Segundos Professores. Segundo o Caderno de Políticas da Educação Especial, uma das atribuições desses professores é “Tomar conhecimento antecipado do planejamento do(s) professor(es) regente(s) para organizar e/ou propor adequações curriculares e procedimentos metodológicos diferenciados, para as atividades propostas” (Santa Catarina, 2018, p. 25).

¹Pós-Graduado em Educação Inclusiva, EEB Manoel Estavão Furtado, Monte Castelo, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: profhistoria923@gmail.com

²Doutor em Educação, Faculdade Católica Paulista, Lages, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: lamimguedes@alumni.usp.br

Essas ações buscam promover uma educação inclusiva, mas quando realizadas de forma não reflexiva pelos docentes, acabam apenas gerando integração e não inclusão. Essas avaliações adaptadas acabam se limitando a um modelo médico-pedagógico fixando no estudante um limite definido em um laudo impedindo, assim, que os estudantes alcancem os objetivos estabelecidos pela Constituição Brasileira, especialmente em relação aos direitos garantidos pelos artigos 205 e 206 (Brasil, 1988). O artigo 205 assegura que a educação é um direito de todos, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Enquanto o artigo 206 afirma que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, aqui o artigo reforça que os estudantes devem ter as mesmas oportunidades educacionais.

Nossa prática docente evidencia que, a despeito do amparo das legislações educacionais à inclusão, o cotidiano escolar ainda reflete dinâmicas de exclusão. Observa-se que as avaliações adaptadas frequentemente se distanciam do propósito de promover acessibilidade, limitando-se à redução ou restrição dos objetivos de aprendizagem previstos nos planos de aula. Além disso, a concessão dessas adaptações baseia-se prioritariamente na exigência de laudos médicos, o que perpetua a segregação entre os estudantes e reforça o caráter meramente classificatório e punitivo da avaliação escolar, voltado à aprovação ou reprovação.

Por essa razão, buscamos no presente estudo compreender, a partir de uma pesquisa bibliográfica do tipo Estado do Conhecimento, como as práticas avaliativas adaptadas podem ser estruturadas para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes público-alvo da Educação Especial, respeitando suas particularidades, sem reforçar a exclusão ou limitar seu potencial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Desde o final do século XX, estamos vivendo uma mudança de paradigmas quando pensamos em inclusão. A escola também se torna palco de conflitos e dilemas diante do surgimento de novas concepções que buscam quebrar antigos alicerces lançados pela sociedade. Gomes e Lima (2016, p. 11) afirmam que:

A partir das teorizações de Foucault, foi possível “compreender a escola como uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (Veiga-Neto, 2011, p. 15). Portanto, não é incomum identificar tendências diferentes e, às vezes, contrapostas em termos conceituais, políticos e ideológicos no campo da educação, principalmente no que diz respeito à inclusão. Segundo Laplane (2007), as políticas educacionais e

os modos de funcionamento da educação reverberam tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. A educação é uma entre várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças, as relações de poder, o confronto de tendências e interesses, etc.

A sociedade brasileira nasceu de um processo de desigualdade, exclusão e segregação, e esse modelo se perpetuou. No final do século XX ocorreram grandes debates e implantação de políticas inclusivas, mas ainda persiste nas escolas uma exclusão disfarçada de inclusão. Isso ocorre por diversos fatores, mas um deles pode ser considerado a falta de compreensão dos termos inclusão e integração. Dessa forma, a última acaba sendo mais presente nas escolas, mesmo com os documentos oficiais da educação pregando a importância, a necessidade e a urgência de uma educação inclusiva. Esse fato torna urgente a necessidade de distinguir o conceito e o significado de cada uma dessas palavras. Segundo Mantoan (2003, p. 15):

Pela integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção nas salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados.

Para Mantoan (2003, p. 16), a educação promove uma divisão entre os alunos chamados de "normais", que terão acesso ao currículo já historicamente aceito como gerador de conhecimentos, e aqueles considerados "especiais", que passam a ter a necessidade de adaptação no currículo, nas avaliações e passam a ter um atendimento que se identifica como especializado. Essa diferenciação no atendimento pedagógico ocorre após um laudo médico, que passa a orientar todo o trabalho específico para determinado grupo de alunos, os quais são agrupados a partir de suas características que definem seus transtornos, deficiências e dificuldades. "Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências" (Mantoan, 2003, p. 16).

Uma educação inclusiva implica uma transformação radical de tudo o que pensamos ou concebemos como sendo a escola. Mantoan (2003, p. 16) afirma que, para uma educação verdadeiramente inclusiva, é necessário questionarmos até mesmo as políticas que separam a educação especial e a educação regular em nome de uma educação inclusiva. Essa é uma forma de disfarçar a inclusão, pois a educação inclusiva se efetiva quando garantimos o pleno desenvolvimento humano e o seu preparo para o exercício da cidadania, conforme está presente

em nossa Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988). Qualquer restrição ao acesso à Educação seria uma diferenciação ou restrição que limita, em si mesma, o direito à igualdade (Mantoan, 2003, p. 24). Esse limite ao acesso pode ser entendido também ao direito que todos os estudantes possuem em obter os conhecimentos historicamente produzidos.

Por tudo isso, a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele!" (Mantoan, 2003, p. 16).

Gomes e Lima (2016, p. 18) afirmam que " [...] é possível que, quando passou a existir uma aparente democratização no contexto da educação especial, tivemos uma nova exclusão. Embora trazidos para dentro da escola, os alunos são excluídos como sujeitos". Por essa razão, precisamos investigar e refletir sobre como as avaliações escolares podem garantir uma educação inclusiva ou apenas fortalecer uma integração com falso nome de inclusão.

Não basta democratizar o acesso e intitular isso como inclusão. É necessário não discriminar as formas de ensinar e aprender. Assim, podemos afirmar que uma escola com sistema tradicional de ensino e organização apenas garante a integração.

Após muito tempo de exclusão, tivemos, na sociedade, um movimento em prol da integração de pessoas que, até então, não eram consideradas pessoas de direito. Hoje, devemos lutar pela inclusão real e não apenas integrar o estudante. Para isso acontecer, precisamos de uma ética que não seja conservadora, uma ética que não enfatize apenas a tolerância e o respeito, pois esses termos ainda não satisfazem a necessidade de inclusão. Pois, quando tolero algo, já estou definindo que sou superior por tolerar alguém que difere de mim.

Nessas orientações, entendem-se as deficiências como 'fixadas' no indivíduo, como se fossem marcas indeléveis, as quais só nos cabe aceitá-las, passivamente, pois pensa-se que nada poderá evoluir, além do previsto no quadro geral das suas especificações estáticas: os níveis de comprometimento, as categorias educacionais, os quocientes de inteligência, as predisposições para o trabalho e outras tantas mais (Mantoan, 2003, p. 19).

Uma avaliação que não promove a transformação dos estudantes, tanto pessoal quanto em relação ao conhecimento, limita seu desenvolvimento. Quando se baseia apenas no laudo, assume uma visão fixa e reducionista, característica da educação tradicional. A verdadeira inclusão escolar exige entender as diferenças como construções sociais, evitando a

medicalização da pedagogia na educação inclusiva. Assim, Mantoan (2003, p. 20) define a educação inclusiva da seguinte forma:

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

A inclusão é um fenômeno que instiga os professores a rever e repensar suas práticas, mas um aspecto aqui considerado essencial para efetivar a educação inclusiva é o processo de avaliação. A avaliação na escola, por muito tempo, teve como objetivo proporcionar uma educação igualitária e hegemônica. Com a democratização das massas, a sociedade passou a garantir que todas as crianças tivessem acesso à escola e que esse acesso fosse igualitário. Para isso, a avaliação servia para padronizar o que se ensinava e o que se aprendia e, conseqüentemente, predominou a existência de um padrão orientado por meio de notas, classificando os alunos como ótimos, bons, ruins ou péssimos, reconhecidos pelo valor numérico das avaliações. Esse sistema escolar representava exatamente o que era e pensava a sociedade moderna, que se guiava pela ciência moderna, cada vez mais fragmentada e especializada no conhecimento. Luckesi (2011) nos convida a refletir sobre qual filosofia motiva nossa ação pedagógica. Caso não tenhamos clareza sobre esse aspecto filosófico que guia nossa ação avaliativa, seremos conduzidos por essa filosofia da educação tradicional, que utiliza a avaliação para segregar.

A aparente ausência de escolha de parâmetros filosóficos conscientes para nossa ação não significa não estarmos sendo orientados por uma filosofia. Se não tivermos um posicionamento filosófico, crítico e consciente, certamente estaremos seguindo a orientação filosófica predominante no nosso meio sociocultural por meio do senso comum, o qual, na maior parte das vezes, é habitual, automático e inconsciente (Luckesi, 2011, p. 28).

A filosofia neoliberal reforça ideias meritocráticas, individualiza o fracasso e o sucesso e responsabiliza o indivíduo por ambos. Por isso, a avaliação escolar, quando realizada de forma automática, sem focar na construção e desenvolvimento integral do estudante, provoca e fortalece a exclusão. Até mesmo as formas mais inovadoras de avaliação, como os recursos chamados de metodologias ativas, quando aplicadas sem essa definição filosófica, geram apenas exclusão onde o sucesso de alguns depende do fracasso de outros.

Consideremos uma avaliação inclusiva como aquela que tem como meta tornar o estudante “sujeito”, formar um “Eu” saudável e, assim, fazer com que os educandos se tornem senhores de si (Luckesi, 2011, p. 29). Fazer um esforço para promover a inclusão sem realizar essas reflexões filosóficas promove a exclusão, e é isso que vem ocorrendo nas escolas quando são realizadas avaliações adaptadas para alguns estudantes da sala que possuem laudo.

As indefinições da clientela justificam todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e à não-discriminação que algumas escolas e redes de ensino estão praticando, por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral. O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam nossos planos e nossas propostas educacionais e, ainda hoje, fica patente a dificuldade de se distinguir o modelo médico-pedagógico do modelo educacional-escolar dessa modalidade de ensino. Essa falta de clareza faz retroceder todas as iniciativas que visam à adoção de posições inovadoras para a educação de alunos com deficiência (Mantoan, 2003, p. 21).

Essa divisão entre estudantes da Educação Especial e os da Educação Regular, mesmo que convivendo em um mesmo espaço, orienta o trabalho dos professores, e a avaliação continua sendo utilizada como uma ferramenta de controle e exclusão. Pieczkowski (2016) relata que, em discussões sobre práticas avaliativas, observou a naturalização da reprovação por parte de professores, que atribuíam o fracasso dos alunos a fatores externos, como a precariedade da educação básica, a falta de limites familiares e o desinteresse estudantil, desconsiderando a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas. Contudo, quando se trata de avaliar alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), a avaliação assume outro significado, e o discurso dos professores se transforma, tanto no ensino superior quanto na educação básica (Pieczkowski, 2016).

Não foram os critérios pedagógicos que definiram a aprovação, mas um “não saber o que fazer” diante de um estudante que não se apropria do conhecimento esperado para a turma. Reprovar outros alunos, os “indisciplinados”, parece não ser tão difícil, mas quando o estudante é concebido como frágil, deficiente, o professor entra em conflito e, muitas vezes, opta por um caminho que considera mais fácil: aprovar (Pieczkowski, 2016, p. 593).

Isso demonstra que o ato de avaliar ainda promove exclusão, evidenciando a angústia dos professores ao não saberem o que e como avaliar estudantes que fogem do chamado “padrão”. A falta de compreensão sobre o que é uma educação inclusiva leva muitos professores a optar pela simples aprovação ou pela redução das competências e objetivos de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial. Concorde-se com Pieczkowski (2016, p. 595), que afirma: “Saliento a afirmação de Foucault de que a existência de tecnologias de poder, dentre

elas a disciplina, permite controlar as condutas. O professor controla a conduta do estudante, mas o professor também é controlado por esferas mais amplas.”

Entre as várias formas de poder que influenciam as atitudes dos professores em sala de aula estão as avaliações externas. De acordo com Liebl, Lima e Pinto (2019), essas avaliações são baseadas em um princípio de padronização da qualidade e reforçam a homogeneização. Essas práticas limitam a educação inclusiva ao discurso, fortalecendo a exclusão, já que a legislação impõe determinações inclusivas que não são efetivamente cumpridas pelo sistema. Os professores ficam divididos entre trabalhar sob uma perspectiva inclusiva ou garantir o sucesso nas avaliações externas, que buscam padronizar resultados. A filosofia inclusiva não se alinha à lógica das avaliações externas aplicadas no Brasil, que consolidam concepções neoliberais.

Nos anos 1990, o Brasil passou por reformas estatais inspiradas no neoliberalismo, que criticava a administração pública por ineficiência. O Plano Diretor da Reforma do Estado (Brasil, 1995) propunha um Estado regulador e gestor, focado em resultados. Essa visão gerencialista também influenciou a educação, com metas, avaliações, parcerias público-privadas e pais vistos como consumidores de serviços educacionais (Liebl; Lima; Pinto, 2019).

No Brasil, políticas educacionais implementadas a partir dos anos 2000, como a Prova Brasil (2003) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana, 2013), passaram a ser amplamente utilizadas para responsabilizar escolas, enquanto o foco inicial no diagnóstico foi perdendo força. Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi instituído para definir metas a serem alcançadas pelas redes de ensino. O Ideb passou a incorporar os resultados da Prova Brasil, o que levou à ampla divulgação desses dados, incluindo o ranqueamento das escolas pela mídia. Atualmente, o Ideb é o principal indicador usado para o planejamento de metas educacionais em várias esferas governamentais (Liebl; Lima; Pinto, 2019).

As provas que compõem as avaliações em larga escala são padronizadas, o que significa dizer que são as mesmas para todas as instituições de ensino. O que as reformas gerencialistas demonstram, é que por serem os mesmos testes, estas avaliações medem as instituições a partir de um padrão balizador. Nesse sentido, as instituições que obtêm notas inferiores são consideradas pela comunidade, a partir do senso comum, como sendo uma instituição de baixa ou pouca qualidade. Por outro lado, aquelas que alcançam as melhores notas, são consideradas de boa qualidade (Liebl; Lima; Pinto, 2019, p. 7).

As desigualdades são reforçadas nos processos avaliativos padronizados e também se manifestam quando as avaliações adaptadas são aplicadas de forma inadequada pelos

professores, tendo como objetivo apenas facilitar a progressão dos estudantes na escola, considerando unicamente os laudos médicos.

O Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência enfatiza o direito das pessoas com deficiência de não serem submetidas a qualquer tipo de discriminação em razão de sua condição.

A importância dessa convenção está no fato de que deixa clara a impossibilidade de diferenciação com base na deficiência, definindo a discriminação como [...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (art. 1º, nº 2 “a”) (Mantoan, 2003, p. 24).

De acordo com Mantoan (2003), o simples fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996) diferenciar a Educação Especial da Educação Regular com base em condições físicas ou neurológicas já representa uma manifestação de “diferenciação ou preferência”. Nesse contexto, consideramos que avaliações adaptadas que não promovem o desenvolvimento das mesmas habilidades e competências dos demais estudantes ou que diferenciam os objetos de conhecimento, considerando apenas laudos médicos, contradizem o que está previsto na Constituição Federal e em outras legislações e normas voltadas para fortalecer a inclusão escolar.

O atendimento educacional especializado (AEE) deve significar a oferta de ferramentas que auxiliem os estudantes a superar desafios e desenvolver suas potencialidades. A educação deve assegurar o que está previsto no artigo 205 da Constituição Federal Brasileira: “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, s.p.). É para esse fim que nossas práticas avaliativas devem ser orientadas.

Buscamos com essa pesquisa instigar a reflexão sobre como as práticas avaliativas podem ser ferramenta de exclusão ou inclusão ou então como as ações chamadas de inclusivas acabam apenas gerando integração.

3 METODOLOGIA

O estudo em questão buscou investigar práticas avaliativas adaptadas no contexto da educação inclusiva, para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de natureza

qualitativa. “A vantagem da pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2002, p. 45). Buscamos assim investigar práticas avaliativas adaptadas no contexto da educação inclusiva e, assim, compreender as percepções, desafios e práticas relacionadas à avaliação adaptada na educação básica, por meio de artigos científicos que já realizaram estudos de caso relacionados à avaliação, e identificar se essas práticas garantem o desenvolvimento integral dos alunos considerados o público-alvo da educação especial, de acordo com a LDB.

Para realização da pesquisa utilizamos o método do Estado de Conhecimento “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando-se periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155 apud Ziesmann et al., 2021, p. 5).

A busca de artigos foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em janeiro de 2025, utilizando a combinação dos descritores “Educação Inclusiva” e “Avaliação”. Inicialmente, foram identificados 226 artigos de acesso aberto em língua portuguesa. Com a delimitação do recorte temporal entre 2019 e 2024, o corpus resultou em 116 trabalhos.

Para a seleção final, adotou-se a metodologia do Estado do Conhecimento. A partir do rastreamento dos títulos correlatos à temática investigada, selecionaram-se 27 artigos para a leitura criteriosa dos resumos, buscando estudos empíricos realizados via estudo de caso e focados na avaliação adaptada. Por fim, 11 artigos atenderam integralmente a esses critérios de inclusão, sendo selecionados para a leitura na íntegra a fim de fundamentar a análise do problema de pesquisa.

O exame crítico da amostra bibliográfica foi conduzido por meio da técnica de análise documental, conforme proposto por Bowen (2009). Esse procedimento permitiu categorizar e avaliar a coerência metodológica das pesquisas, mapear seus principais achados e sistematizar as proposições e recomendações indicadas nos textos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, no quadro abaixo, os artigos selecionados e analisados, que subsidiaram as reflexões sobre os pontos destacados acima:

Tabela 1 - Artigos selecionados para análise

Título do Artigo	Autores	Ano de Publicação	Revista/Periódico
Avaliação Escolar na Educação Especial: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020)	Freitas et al.	2021	Research, Society and Development
Saberes docentes na educação especial: avaliação como instrumento de inclusão de alunos surdos na educação básica	Rodrigues; Ramos; Carmo & Passos	2024	Contribuciones a las Ciencias Sociales
Avaliação dinâmica: encontros e desencontros na educação inclusiva.	Santana & Figueira	2023	Revista Teias
Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva.	Estef & Glat	2021	Olhar de Professor
Educação Inclusiva: reflexões sobre a avaliação, performance e complexidades.	Bonfim Silva	2019	Revista Observatório
Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas.	Witeze & Silva	2019	Revista Educação Especial
A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?	Paes; Renk & Simão-Silva	2022	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação
Adaptar, adequar, diferenciar: Reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial.	Pires & Mendes	2019	Revista Espaço do Currículo
Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a organização educacional e pedagógica em documentos de Rondônia	Corrêa & Oliveira	2024	Revista Teias
Avaliação tradicional e avaliação dialética e inclusiva: contraposições	Lopes	2019	EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação
Desafios da inclusão nas práticas avaliativas sob a ótica da teoria histórico-cultural.	Sousa et al.	2024	Revisão Internacional de Gestão Contemporânea

Fonte: elaboração própria.

Os estudos analisados convergem ao indicar que as leis e normativas, tanto nacionais quanto internacionais, buscam promover o processo de inclusão na educação. No entanto, não é possível refletir sobre avaliação inclusiva de forma isolada. É necessário também abordar questões como a formação docente, os desafios para a melhoria de avaliações realmente inclusivas, o impacto das avaliações nos estudantes e as propostas de avaliação externas para uma educação inclusiva. Essa organização facilita a resolução do problema de pesquisa e evidencia a necessidade de uma investigação mais aprofundada dentro da temática de avaliação e inclusão.

Isso porque a prática avaliativa é o elemento que demonstra se as ações estão alinhadas ao discurso predominantemente nas normativas sobre educação inclusiva ou se, de fato, perpetuamos a exclusão, ainda que disfarçada, nas escolas.

Todos os artigos analisados convergem ao afirmar o compromisso das legislações com a educação inclusiva, destacando que essas normas nacionais foram fortemente influenciadas por documentos internacionais. Como exemplo, pode-se citar a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), que busca garantir a igualdade de oportunidades para alunos da Educação Especial, e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (UNESCO, 1990), cujo objetivo é promover a educação universal.

É relevante destacar que todos os pesquisadores adotaram a perspectiva da educação inclusiva para refletir sobre Educação Especial no ensino regular. Essa abordagem revela, também, a dificuldade em implementar uma educação inclusiva plena, de forma universal; e demonstra que muito do que é defendido como inclusão, na prática, corresponde apenas à integração. Identificar esses aspectos nas pesquisas realizadas corrobora a afirmação de Mantoan (2003), que reforça a necessidade de avançar no debate e na prática da educação inclusiva.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (Mantoan, 2003, p. 15-16).

No trabalho realizado por Witeze e Silva (2019), ao investigar como as escolas estaduais de Goiás, que obtiveram as melhores notas na avaliação de larga escala Prova Brasil (Avaliação que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), lidam com a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), concluiu-se que ainda predominam, nessas escolas, argumentos deterministas para legitimar a exclusão. Além disso, constatou-se que esse tipo de avaliação (Exames Nacionais) desconsideram as orientações da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* e outros documentos orientadores (Witeze; Silva, 2019, p. 14). Isso comprova que ainda estamos distantes de oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva na prática. O que tem acontecido são processos de integração, enquanto muitas ações pedagógicas continuam a promover a segregação e a exclusão.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio

conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática (Mantoan, 2003, p.16).

Estudos realizados por Freitas et al. (2021), Rodrigues et al. (2024) e Santana e Figueira (2023) reforçam que o início de uma inclusão real ocorre na formação docente. Não é suficiente termos leis que orientem a inclusão se as formações docentes ainda não preparam os professores para trabalhar com a diversidade presente nas salas de aula. Muitos professores se sentem despreparados para lidar com as diferentes necessidades existentes na sala de aula.

Parte dos artigos pesquisados abordava uma necessidade específica dos estudantes, entre eles podemos citar Paes et al. (2022) com sua pesquisa sobre “*A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência?*” e Corrêa e Oliveira (2024) que abordou em sua pesquisa sobre “*Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: A organização educacional e pedagógica em documentos de Rondônia*”. Apesar da análise focal, a reflexão é válida para todo o tipo de necessidade enfrentada pelos alunos, seja ela relacionada a questões neurológicas ou a déficits de aprendizagem. Existe uma grande dificuldade, por parte dos professores, em desenvolver atividades pedagógicas que beneficiem todos os estudantes. A educação igualitária, um conceito predominante na educação tradicional que busca homogeneizar salas de aula heterogêneas, contrastando com a proposta de educação inclusiva, que exige respeito a essa heterogeneidade, sem, contudo, reduzir ou alterar os objetivos educacionais planejados pelo professor em seu plano de ensino aula.

A Constituição Brasileira de 1988 afirma, no Art. 205, que a educação é um direito de todos, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Enquanto no art. 206, assegura que o ensino seja ministrado com base na igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988). Esses artigos reforçam que todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades educacionais. No entanto, concordamos com a afirmação de que:

Apesar de possuímos uma legislação que resguarda e aponta caminhos para a prática inclusiva de alunos com necessidades especiais, como alunos surdos, ainda é muito incipiente o processo de formação dos professores que atuam nessa área de conhecimento (Rodrigues et al., 2024, p. 17).

Assim, para que as práticas avaliativas realmente sejam inclusivas, exige-se uma formação continuada constante para a classe docente, de modo que os professores desenvolvam competências necessárias para promover uma educação equitativa.

Outro problema encontrado para a efetivação da educação inclusiva refere-se à dificuldade em flexibilizar as avaliações em sala de aula. Embora a avaliação seja uma prática cotidiana na vida das pessoas, ela não se torna necessariamente simples. Quando pensamos na avaliação da aprendizagem, é essencial que desprezemos os conceitos tradicionais ainda presentes no dia a dia das escolas. Nesse sentido, a avaliação deve ser dinâmica, mediada e formativa, tendo como objetivo central desenvolver os estudantes de forma integral, uma ideia amplamente defendida por todas as pesquisas citadas no quadro I. Santana e Figueira (2023) em seu trabalho sobre avaliação dinâmica como possibilidade de trabalho para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, concluem que:

É por isso que a avaliação dinâmica envolve mudanças de paradigmas na escola. Mais do que a avaliação do produto, é a análise do processo, não só da aprendizagem, na vertente do aluno, mas, igualmente, do ensino, no polo do professor/tutor. Mas se a mudança é um imperativo, é, igualmente, morosa. A observação individual, a análise contextual ou sistêmica carece de grande astúcia, motivação e interesse dos educadores. Não é tarefa fácil. Tem que acreditar no desenvolvimento, na aprendizagem e nas potencialidades deste seu novo posicionamento e ideologia. Envolve mudanças de concepção de sujeito, de aprendizagem, assim como da própria avaliação. Nesse sentido, é necessário que se consiga ver além dos déficits, para que se possa considerar condições de aprendizagem de pessoas que apresentam dificuldades/diferenças (Santana; Figueira, 2023, p. 82).

Entretanto, essas mesmas pesquisas identificaram uma dificuldade em concretizar a avaliação verdadeiramente inclusiva. É consenso entre professores e pesquisadores que a avaliação é diferente do exame e que seu propósito deve ser avaliar tanto o ensino quanto a aprendizagem. A avaliação precisa ser uma ferramenta pedagógica que auxilie o professor e o estudante a alcançar a excelência. Contudo, na prática, ainda realizamos exames sob o nome de avaliação, utilizando-os como instrumentos para aprovar ou reprovar alunos. Raras são as avaliações que são realizadas para uma correção das práticas pedagógicas do professor ou para a superação das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. O fracasso dos estudantes, nesse contexto, reforça o discurso determinista que ainda predomina em escolas que se autodenominam inclusivas.

Estef e Glat (2021), em sua pesquisa sobre o processo de avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais, no contexto da escola básica, enfatizam a necessidade de equilíbrio ao flexibilizar ou adaptar os processos de ensino e avaliação para estudantes, de modo a evitar o isolamento desses alunos em nome da inclusão.

Indubitavelmente, um dos pontos mais desafiadores na adoção de uma metodologia de flexibilização curricular é o risco de se individualizar o processo ensino

aprendizagem, de tal modo, ao ponto de separar o aluno do contexto acadêmico do seu grupo de referência ou ano de escolarização. Mesmo reconhecendo-se que “adaptações valorizam aquele sujeito, aquele potencial que ele naquele momento está realizando” (Professor de Matemática-Ensino Fundamental II), os anos ou séries escolares são organizados com base em conjunto de conteúdos programáticos que precisam ser minimamente cumpridos para promoção à etapa seguinte. Em outras palavras, é preciso encontrar um equilíbrio entre flexibilizar a proposta pedagógica, oportunizando didáticas que atendam às necessidades de aprendizagem do aluno, sem que essas adaptações individualizadas sejam desvinculadas da matriz curricular vigente para o restante da turma (Estef; Glat, 2021, p. 17).

Atualmente, predominam nas escolas de Santa Catarina diversos mecanismos educacionais voltados para a promoção da inclusão desejada. Um desses mecanismos é a adaptação de atividades para estudantes com laudo médico, o que reflete aquilo que Mantoan (2003) denomina "medicalização da pedagogia". No entanto, os laudos médicos não devem orientar as avaliações de maneira limitada às capacidades dos estudantes, pois todos os alunos têm o direito de se desenvolverem plenamente, de modo a dar continuidade aos estudos.

Preparar uma avaliação adaptada exige sensibilidade por parte dos professores e compreensão de que todos os alunos devem alcançar os objetivos planejados. O que pode diferir são os recursos e materiais utilizados para esse fim. Caso contrário, a avaliação acaba por reforçar o fixismo, encarando o aluno como incapaz de avançar em virtude de um diagnóstico, ambiente familiar, carácter ou outros fatores (Mantoan, 2003).

Para que a avaliação seja efetivamente inclusiva é fundamental que os docentes adotem uma ação reflexiva. Dessa forma, teoria e prática podem convergir, promovendo uma educação que realmente atende às necessidades de todos os estudantes.

Além disso, o processo de avaliação muitas vezes acaba reforçando barreiras ao invés de promover a inclusão. Bianchi e Delai (2019, p. 42) argumentam que, embora a teoria histórico cultural forneça uma base teórica importante para a inclusão, a implementação de práticas inclusivas nas avaliações enfrenta dificuldades. Eles observam que “o sistema educacional brasileiro ainda adota um modelo de avaliação que não leva em consideração as diferenças cognitivas e as necessidades específicas dos alunos com deficiência”. Esse modelo padronizado de avaliação contribui para a exclusão desses alunos, uma vez que não são reconhecidas as suas condições particulares de aprendizagem (Sousa et al., 2024, p.6).

Assim, os artigos aqui pesquisados reforçam a necessidade de efetivar uma avaliação inclusiva nas escolas. Para isso, não bastam apenas documentos normativos; é essencial um debate franco sobre como essa inclusão está sendo inovadora nas salas de aula. Os artigos que realizaram pesquisa de campo evidenciaram, nas falas dos professores entrevistados, a angústia que predomina quando o tema é avaliação. As ações docentes, muitas vezes, são direcionadas para atender à busca por notas numéricas nas avaliações em larga escala, que

definem uma "escola de qualidade" sem considerar o contexto específico das escolas e do público atendido. Em muitos casos, a exclusão é perpetuada para garantir melhores índices de desempenho, conforme apontado pela pesquisa de Witeze e Silva (2019).

Torna-se fundamental, portanto, que o domínio teórico sobre avaliação formativa seja acompanhado de orientações operacionais explícitas nos documentos oficiais que regulam o trabalho docente. Corrêa e Oliveira (2024), ao analisarem documentos educacionais de dois municípios de Rondônia, identificaram precisamente essa lacuna no que se refere à processualidade da avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

Embora o alcance desse achado esteja circunscrito ao contexto investigado, indícios convergentes podem ser observados nos documentos que orientam a avaliação na rede estadual de Santa Catarina [inserir documentos]: o vocabulário da avaliação formativa está presente, mas não vem acompanhado da indicação dos instrumentos e procedimentos que viabilizariam sua efetivação em sala de aula. A essa indefinição soma-se um constrangimento de ordem estrutural — a exigência de registro em notas numéricas nos sistemas de gestão escolar, formato sintético que dificilmente traduz a processualidade pressuposta pela avaliação formativa.

Outra abordagem que pode promover uma educação inclusiva é o uso do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), como defendido por Estef e Glat (2021, p. 8):

Esta é a ideia subjacente ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) que consiste na elaboração de práticas pedagógicas flexibilizadas e estratégias de acessibilidade ao currículo para todos os estudantes (Zerbato; Mendes, 2018; Mascaro; Redig, 2021). Pensado para atender às demandas diversificadas do universo escolar atual, um planejamento baseado no DUA oferece atendimento individualizado aos estudantes com necessidades educacionais especiais, porém inserido na programação geral da turma. Não se trata, exatamente de adaptar o currículo, mas, nas palavras de Carvalho (2008, p. 32), “apresentar informações e conteúdo de formas diferentes; flexibilizar as formas que os alunos podem expressar o que sabem; estimular o interesse e a motivação para a aprendizagem” (Estef; Glat, 2021, p. 8).

As pesquisas reforçam a necessidade de compreender o que se entende por inclusão e de buscar formas de adaptar as avaliações com o objetivo de eliminar as barreiras enfrentadas pelos estudantes para alcançar os objetivos educacionais. Isso não significa diferenciar os temas e objetivos definidos pelos professores em seus planos de aula, uma vez que todos os alunos devem ter acesso a uma educação que valorize uma avaliação dialética e democrática, capaz de promover uma inclusão real.

4.1 Por uma Avaliação Inclusiva

Uma avaliação inclusiva deve considerar o que Vygotsky definiu como interação social, reconhecendo que o aprendizado ocorre a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e seu entorno.

Com a educação inclusiva, a mediação adquire um caráter de grande importância, uma vez que abrange três questões imprescindíveis ao processo de construção do conhecimento: “o aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social” (VYGOTSKY, 1987, p. 161). Trata-se de um modelo pertinente em tempos de educação inclusiva, onde a interação é um processo essencial (Freitas, 2008, p. 329).

É fundamental que o professor compreenda o meio cultural em que seu educando está inserido e reconheça os conhecimentos já adquiridos. Para isso, é importante que o docente entenda a concepção de ensino baseada na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A ZNP pode ser definida como a distância entre o nível de resolução de um problema (ou uma tarefa) que uma pessoa pode alcançar atuando independentemente e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa (pai, professor, colega, etc.) mais competente ou mais experiente nessa tarefa. Em outras palavras esse ZDP seria o espaço no qual, graças a integração e a ajuda de outros, uma determinada pessoa pode realizar uma tarefa de uma maneira e em um nível que não seria capaz de alcançar individualmente (Antunes, 2002, p. 28).

A aprendizagem não se restringe às atividades que o sujeito é capaz de realizar sozinho, mas inclui também aquelas que pode desenvolver por meio da interação (Antunes, 2002, p. 28). A teoria desenvolvida por Vygotsky oferece uma alternativa para superar barreiras de exclusão e, quando devidamente compreendida pelo professor, contribui para a efetivação de uma avaliação inclusiva.

Os artigos pesquisados convergem com essa teoria ao observar que as práticas avaliativas inclusivas devem reconhecer o papel ativo dos estudantes no processo de aprendizagem, respeitando suas particularidades cognitivas e evitando avaliações padronizadas que reforcem a exclusão. Assim a ação educativa deve promover o pleno desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes, tornando a avaliação uma ferramenta para uma educação construtiva, colaborativa e inclusiva. Por essa razão, torna-se fundamental investigar como as práticas avaliativas são realizadas em sala de aula, frequentemente influenciadas por avaliações externas que, em muitos casos, desconsideram as leis que buscam assegurar uma educação inclusiva efetiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender como as práticas avaliativas adaptadas podem ser estruturadas de modo a favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes que constituem o público-alvo da Educação Especial, respeitando suas particularidades sem limitar suas possibilidades de aprendizagem. A análise dos 11 artigos selecionados, publicados entre 2019 e 2024, permitiu responder ao problema de pesquisa ao evidenciar que a inclusão não se concretiza apenas pela existência de leis, pela matrícula na classe comum ou pela oferta de uma avaliação diferenciada; ela depende da concepção de aprendizagem que orienta o planejamento, o ensino e o próprio ato de avaliar.

Os estudos revelam um distanciamento entre o discurso normativo da inclusão e as práticas escolares. Quando as adaptações são definidas principalmente a partir do laudo médico, da redução dos objetivos de aprendizagem ou da simples facilitação de atividades, o estudante é ajustado às exigências de uma escola que permanece inalterada. Nessas condições, a avaliação deixa de remover barreiras e pode reproduzir processos de integração, segregação e exclusão. Esse quadro é intensificado pela permanência de práticas classificatórias e pela pressão das avaliações externas padronizadas, que nem sempre consideram os diferentes contextos e modos de aprender.

Em resposta à questão investigada, uma avaliação efetivamente inclusiva deve assumir caráter formativo, processual, dinâmico e mediado. Isso implica preservar os objetivos educacionais comuns e, ao mesmo tempo, diversificar instrumentos, recursos, tempos, formas de participação e modos pelos quais os estudantes podem demonstrar o que aprenderam. Também exige considerar os conhecimentos prévios, as potencialidades, a interação social e os apoios necessários, utilizando os resultados da avaliação para reorientar tanto a aprendizagem quanto a prática docente. Dessa perspectiva, adaptar não significa simplificar indiscriminadamente o currículo ou aprovar de forma automática, mas criar condições equitativas de acesso, participação e desenvolvimento.

A concretização dessa proposta demanda formação inicial e continuada dos professores, planejamento colaborativo entre docentes regentes, segundos professores e demais profissionais, bem como orientações operacionais claras nos documentos que regulam o trabalho escolar. O Desenho Universal para a Aprendizagem apresenta-se como uma possibilidade coerente com esse propósito, pois favorece a elaboração de estratégias acessíveis desde o planejamento para toda a turma, reduzindo a necessidade de intervenções isoladas e estigmatizantes. É igualmente necessário articular os registros numéricos exigidos pelos

sistemas de ensino com procedimentos qualitativos capazes de acompanhar os percursos de aprendizagem.

Por se tratar de um Estado do Conhecimento delimitado a artigos de acesso aberto, em língua portuguesa, recuperados no Portal de Periódicos da CAPES e publicados entre 2019 e 2024, os resultados sintetizam tendências do corpus analisado e não permitem generalizações sobre todas as realidades escolares. Além disso, o predomínio de pesquisas bibliográficas e documentais reforça a necessidade de estudos de campo que observem as práticas avaliativas em escolas, especialmente no contexto catarinense, e considerem as perspectivas de professores, segundos professores, estudantes e familiares. Conclui-se, portanto, que tornar a avaliação inclusiva requer deslocar o foco do diagnóstico e das limitações atribuídas ao estudante para a identificação e remoção das barreiras produzidas pelo próprio processo educativo, de modo que a avaliação se converta em instrumento de aprendizagem, reflexão pedagógica e garantia do direito à educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?!**: em minha sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BONFIM SILVA, R. J. Educação inclusiva: reflexões sobre a avaliação, performance e complexidades. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 1, p. 528–548, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p528>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6165>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BOWEN, G. A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>. Disponível em: <https://www.emerald.com/qrj/article/9/2/27/360733/Document-Analysis-as-a-Qualitative-Research-Method>. Acesso em: 22 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 ago. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CORRÊA, C. R. G. L. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 379–386, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02131117>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yZmjRzBCCsdJXWQ37ZLtt9M/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

CORRÊA, M. F. B.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: a organização educacional e pedagógica em documentos de Rondônia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 467–481, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.74608>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/74608>. Acesso em: 31 dez. 2024.

ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.19708.096>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19708>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 323–336, jul./set. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GzzYHHPnSZwxGy9CQVqSVQH/>. Acesso em: 22 ago. 2026.

FREITAS, T. N.; ARAÚJO, N. F. M. de; SOUSA, D. L. da S.; MEDEIROS, A. M.; ARAÚJO JÚNIOR, M. A. de; SILVA, I. R. da; ARAÚJO, T. W. G. de; SILVA, R. S. Avaliação escolar na Educação Especial: um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2006 a 2020. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 10, n. 6, e59310616334, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.16334>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16334>. Acesso em: 22 ago. 2026.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. M. G.; LIMA, M. C. P. Sobre a educação inclusiva e suas referências discursivas. **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v. 16, n. 3, p. 9–20, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5020/23590777.16.3.9-20>. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/5175>. Acesso em: 14 dez. 2024.

LIEBL, K. R.; LIMA, I. G. de; PINTO, M. M. Avaliações em larga escala e educação especial: alguns pressupostos em questão. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, e020004, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8654095>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654095>. Acesso em: 15 dez. 2024.

LOPES, S. A. Avaliação tradicional e avaliação dialética e inclusiva: contraposições. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 6, n. 14, p. 124–146, 2019. DOI: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2019.2899>. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2899>. Acesso em: 6 jan. 2025.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 22 ago. 2026.

PAES, S. S. M.; RENK, V. E.; SIMÃO-SILVA, D. P. A inclusão de alunos com TDAH: um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 254–273, jan./mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902308>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wTrsS6svFXc9NLLGT6YPMCw/>. Acesso em: 22 ago. 2026.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 583–601, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/269030614>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/7BBSRcsthVRrGJS8XGTSjkH/>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PIRES, Y. R.; MENDES, G. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390–403, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>. Acesso em: 8 fev. 2025.

RODRIGUES, E. T.; RAMOS, E. R. P.; CARMO, G. F. do; PASSOS, V. M. de A. Saberes docentes na educação especial: avaliação como instrumento de inclusão de alunos surdos na educação básica. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 17, n. 9, e10706, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-229>. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/10706>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SANTANA, A. P. O.; FIGUEIRA, A. P. C. Avaliação dinâmica: encontros e desencontros na educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 73, p. 70–84, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2024.73979>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/73979>. Acesso em: 2 jan. 2025.

SOUSA, I. F. de; GONDIM, C. da S. R.; RIBEIRO, G. C.; MONTOVANELL, M. E. de A.; MONTEIRO, P. A. M.; GONÇALVES, P. F. C.; TORRES, S. M.; PIMENTA, T. de B. Desafios da inclusão nas práticas avaliativas sob a ótica da teoria histórico-cultural.

International Contemporary Management Review, [s. l.], v. 5, n. 3, e185, 2024. DOI:

<https://doi.org/10.54033/icmr5n3-023>. Disponível em:

<https://icmreview.com/icmr/article/view/185>. Acesso em: 8 jan. 2025.

WITEZE, E. M.; SILVA, R. H. dos R. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e111, p. 1–22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X39687>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39687>. Acesso em: 6 jan. 2025.

ZIESMANN, C. I.; SCHNEIDER, C. de O.; LEPKE, S. Diálogos entre formação de professores, avaliação e educação inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1–14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.18219.089>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18219>. Acesso em: 8 fev. 2025.