

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dorivam Costa Oliveira

Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais.

<https://lattes.cnpq.br/7080774472032627>

<https://orcid.org/0009-0002-9192-0242>

E-mail: oliveiradorivam15@gmail.com

Fabio Coelho Pinto

Doutor em Ciências da Educação pela Veni Creator Christina University - VCCU, Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará - UFPA, Mestrado em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS/UNAMA, Especialista em Gestão e Planejamento da Educação pela UFPA, Especialista em Gestão Financeira e de Projetos Sociais pela Faculdade de Patrocínio, Especialista em Educação Contemporânea com Ênfase em Projeto de Vida pelo Centro Universitário UNA, Especialista em Educação Contemporânea com Ênfase em Educação Financeira pelo Centro Universitário UNA, Graduado em Pedagogia pela UFPA, Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - UNIASSELVI, Graduado em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela UFPA, Graduando do 3º Período em Direito pela Faculdade Estrategio.

<http://lattes.cnpq.br/5684033221420587>

<https://orcid.org/0000-0002-7169-2716>

E-mail: profphabiopinto@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N4-67>

RESUMO: A avaliação da aprendizagem constitui um dos principais desafios da educação inclusiva, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que as diferenças no desenvolvimento dos estudantes exigem práticas pedagógicas sensíveis às suas singularidades. Neste estudo, é analisado o processo avaliativo na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase na escolarização de estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores que discutem avaliação da aprendizagem, formação docente e educação inclusiva. A análise do referencial teórico mostrou que a permanência de práticas avaliativas classificatórias e padronizadas dificulta a efetivação de uma educação comprometida com a inclusão, uma vez que desconsidera os diferentes ritmos, potencialidades e necessidades dos estudantes. Os resultados da investigação indicam que a consolidação de práticas avaliativas inclusivas está diretamente relacionada à formação inicial e continuada dos professores, à revisão dos instrumentos de avaliação e à adoção de estratégias pedagógicas que valorizem o acompanhamento contínuo da aprendizagem. Conclui-se que a avaliação deve assumir caráter formativo, diagnóstico e mediador, constituindo-se como instrumento capaz de favorecer a participação, o desenvolvimento e o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da Aprendizagem. Educação Inclusiva. Formação Continuada de Professores.

ASSESSMENT FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE EARLY GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: Learning assessment constitutes one of the main challenges of inclusive education, particularly in the early years of elementary school, a stage in which differences in students' development require pedagogical practices that are sensitive to their individual characteristics. This study analyzes the assessment process from the perspective of inclusive education, with emphasis on the schooling of students with disabilities in the early years of elementary education. The research adopts a qualitative approach and was developed through bibliographic research, based on authors who discuss learning assessment, teacher education, and inclusive education. The analysis of the theoretical framework demonstrated that the persistence of standardized and classificatory assessment practices hinders the consolidation of an education committed to inclusion, as such practices disregard students' different learning paces, potentials, and educational needs. The findings indicate that the consolidation of inclusive assessment practices is directly related to initial and continuing teacher education, the revision of assessment instruments, and the adoption of pedagogical strategies that value continuous monitoring of learning processes. It is concluded that assessment should assume a formative, diagnostic, and mediating role, becoming an instrument capable of promoting participation, development, and the right to learning for all students.

KEYWORDS: Learning Assessment. Inclusive Education. Continuing Teacher Education.

INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem constitui um dos elementos centrais do trabalho pedagógico, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar as decisões didáticas ao longo do processo educativo. Entretanto, sua compreensão ainda permanece, em muitos contextos escolares, vinculada a práticas classificatórias e seletivas, centradas na mensuração do desempenho por meio de provas e notas. Conforme assinala Luckesi (2002), essa concepção reduziu, durante décadas, a avaliação à função de verificar e classificar os estudantes, contribuindo para a manutenção de práticas excludentes.

Com o avanço das discussões sobre educação inclusiva, essa compreensão passou a ser amplamente questionada. Barbosa e Martins (2015), considera que a avaliação deixou de ser entendida apenas como instrumento de aferição da aprendizagem para assumir uma perspectiva formativa, comprometida com o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes e com a reorganização das práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, avaliar significa reconhecer que cada educando aprende de maneira singular,

respeitando seus ritmos, potencialidades e necessidades específicas, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência.

Essa mudança de paradigma exige que a avaliação esteja articulada aos princípios da educação inclusiva, compreendida como um direito de todos e fundamentada na valorização da diversidade humana. Assim, mais do que verificar resultados, o processo avaliativo deve produzir informações capazes de orientar intervenções pedagógicas que favoreçam a aprendizagem e a participação efetiva de todos os estudantes. Hadji (2001) defende que a avaliação formativa desempenha exatamente essa função, ao fornecer subsídios para que o professor acompanhe continuamente o percurso de aprendizagem e promova os ajustes necessários ao ensino.

Sob essa perspectiva, torna-se insuficiente adotar práticas avaliativas padronizadas para estudantes que apresentam diferentes formas de aprender. A avaliação inclusiva requer instrumentos diversificados, critérios flexíveis e estratégias pedagógicas que considerem as experiências, os conhecimentos construídos e as possibilidades de desenvolvimento de cada estudante. Dessa forma, avaliar deixa de representar um mecanismo de seleção para assumir uma função diagnóstica, mediadora e formativa.

Embora os avanços legais e as políticas públicas tenham ampliado o acesso dos estudantes com deficiência às escolas regulares, ainda persistem desafios relacionados à efetivação de práticas avaliativas coerentes com os princípios da inclusão. Em muitas instituições, predominam modelos tradicionais que priorizam a classificação dos estudantes, dificultando o reconhecimento de suas potencialidades e comprometendo o direito à aprendizagem.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, orientado pela seguinte questão de pesquisa: como se configura o processo avaliativo dos alunos com deficiência nas séries iniciais do ensino fundamental? A partir desse problema, definiu-se como objetivo analisar e refletir criticamente sobre as práticas avaliativas desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem, com ênfase na inclusão de estudantes com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de ampliar as discussões sobre a avaliação da aprendizagem como elemento constitutivo da educação inclusiva. Espera-

se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais democráticas, capazes de reconhecer a diversidade como princípio educativo e de assegurar condições efetivas para a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS PÚBLICAS

Atualmente, é notável o crescimento das discussões em torno da inclusão de estudantes com deficiência, essencialmente, sobre reconhecer que cada pessoa é única e que possui as mesmas oportunidades de participar, aprender e pertencer, sem barreiras, impulsionado, em grande parte, pela implementação de políticas públicas voltadas à garantia de seus direitos educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu capítulo V, define a educação especial como uma modalidade que deve ser ofertada preferencialmente no âmbito da rede regular de ensino. Essa definição abrange estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, bem como aqueles com altas habilidades ou superdotação, assegurando-lhes, portanto, o direito de acesso à educação para todos.

Nesse mesmo sentido, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) representou um marco significativo na concepção da inclusão, ao promover uma nova forma de compreender a deficiência não mais como um fator de exclusão, mas como uma condição que exige respostas educacionais mais justas, humanas e equitativas. Essa mudança de paradigma trouxe à tona a necessidade de garantir que as escolas públicas estejam, de fato, preparadas para acolher a diversidade em todas as suas dimensões.

Entretanto, para que a inclusão se efetive de forma concreta e não apenas formal, é fundamental que a escola regular esteja estruturada adequadamente. Isso implica não apenas em adaptações físicas e arquitetônicas, mas também na formação contínua dos profissionais da educação, na utilização de metodologias pedagógicas flexíveis e na adoção de recursos que favoreçam a participação ativa de todos os estudantes.

Corroborando com as ideias supracitadas, Gil (2005) considera que uma educação verdadeiramente inclusiva é aquela que respeita as singularidades de cada aluno, oferecendo alternativas pedagógicas adequadas às diferentes necessidades educacionais e proporcionando um ambiente acolhedor, onde a convivência com a diversidade seja uma prática cotidiana e enriquecedora para todos.

É emergente superar a lógica da homogeneização do ensino, uma vez que o estudante com deficiência não deve apenas estar presente fisicamente na sala de aula comum, mas precisa ter assegurado o seu direito ao desenvolvimento integral cognitivo, social e afetivo dentro de um ambiente que reconheça e valorize suas particularidades, identidades e potencialidades.

Reforçando a perspectiva supracitada, a LDB, em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem garantir a esses educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas organizacionais específicas, de modo a atender às suas necessidades individuais (Brasil, 1996). Tal diretriz reforça a importância de realizar adaptações no processo de ensino, de modo que os estudantes historicamente excluídos possam ser, de fato, inseridos na dinâmica escolar e tenham acesso a experiências significativas de aprendizagem.

Nota-se que o processo avaliativo ocupa um lugar central na efetividade da inclusão dos alunos com deficiência. Avaliar, em uma perspectiva inclusiva, requer o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Isso significa compreender que cada criança, com ou sem deficiência, possui seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem. Assim, é essencial que os professores adotem práticas avaliativas que as diferenças e particularidades de cada aluno, promovendo a construção do conhecimento de forma dialógica e sensível às particularidades de cada estudante.

Christofari (2012) afirma que, sob uma perspectiva inclusiva, a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de mediação pedagógica, cuja função principal é favorecer o processo de aprendizagem, e não atuar como um mecanismo de exclusão. A autora argumenta que é necessário romper com modelos avaliativos padronizados e classificatórios, os quais ignoram as trajetórias individuais e os contextos dos estudantes. Em seu lugar, defende-se a adoção de práticas avaliativas que promovam o

desenvolvimento integral do educando, valorizando o percurso formativo e não apenas os resultados.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem, concebida como um dispositivo de inclusão escolar, deve ser entendida como parte integrante da construção do currículo, das práticas pedagógicas e das intervenções educativas. Ela deve ser constantemente ajustada às necessidades específicas de cada situação, contribuindo para a efetivação de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza bibliográfica, desenvolvida com o objetivo de analisar e refletir criticamente sobre as práticas avaliativas na perspectiva da educação inclusiva, com ênfase nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora utilize a pesquisa bibliográfica como procedimento técnico, este estudo não se configura como uma revisão de literatura ou um estado da arte, mas como uma reflexão crítica fundamentada em referenciais teóricos consolidados que discutem a avaliação da aprendizagem e a educação inclusiva (Barros, Barros; Lehfeld, 2000).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar uma compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais, considerando seus significados, relações e contextos. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem no ambiente natural sua principal fonte de informações, sendo o pesquisador o instrumento central de interpretação e análise da realidade investigada. Nessa perspectiva, a investigação qualitativa busca compreender os fenômenos em sua complexidade, respeitando as múltiplas dimensões que constituem o contexto educacional.

Corroborando esse entendimento, Cruz (2011) destaca que a pesquisa qualitativa privilegia a compreensão do objeto investigado a partir da interpretação dos significados produzidos nas práticas sociais, permitindo análises que ultrapassam a simples descrição dos fenômenos.

Quanto aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa bibliográfica, entendida como aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente

por livros, artigos científicos, documentos legais e demais produções acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo. Conforme Gil (1999), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador estabelecer um diálogo sistemático com o conhecimento produzido sobre determinado tema, favorecendo a construção de novas interpretações e análises críticas.

A construção das reflexões ocorreu por meio da leitura, seleção, análise e articulação dos referenciais teóricos que abordam a avaliação da aprendizagem, a educação inclusiva e a formação de professores. Desse modo, o estudo fundamenta-se na interlocução entre diferentes autores, buscando compreender como seus aportes teóricos contribuem para a análise crítica das práticas avaliativas desenvolvidas no contexto da educação inclusiva. Assim, a pesquisa não se limita à descrição da produção científica existente, mas procura estabelecer um diálogo analítico entre os referenciais selecionados, produzindo reflexões que ampliam a compreensão do objeto investigado.

RESSULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta sessão são apresentados os resultados e discussão acerca das contribuições teóricas que têm sido produzidas na compreensão sobre a prática de avaliação, especialmente voltada para os alunos com deficiência em situação de inclusão escolar na sala regular.

Evidencia-se o grande desafio que se apresenta as instituições repousa sobre a possibilidade de construir práticas de avaliação cada vez mais inclusivas, que respeito os limites e possibilidade de desenvolvimento dos alunos.

AValiação NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE NOS DIZ A LITERATURA ESPECIALIZADA

Historicamente, a avaliação da aprendizagem tem sido compreendida como uma prática voltada à mensuração do desempenho dos estudantes, assumindo, predominantemente, uma função classificatória destinada a definir quem está ou não apto

a prosseguir em sua trajetória escolar. Essa concepção tradicional, marcada por uma lógica seletiva, ainda permanece presente em muitos contextos educacionais.

No caso dos estudantes com deficiência, seus efeitos tornam-se ainda mais preocupantes, pois práticas avaliativas padronizadas e inflexíveis tendem a desconsiderar as especificidades desses sujeitos, reforçando processos de exclusão e limitando suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e permanência na escola.

Em contraposição a essa perspectiva, Luckesi (2002) defende que a avaliação deve assumir uma função diagnóstica, compreendida como um instrumento capaz de subsidiar o trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem dos estudantes. Para o autor, avaliar não significa classificar ou selecionar, mas identificar as condições reais de aprendizagem para orientar intervenções pedagógicas mais adequadas.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido (Luckesi, 2002, p. 85).

A partir dessa compreensão, a avaliação deixa de representar um mecanismo de controle para assumir um caráter processual e formativo, permitindo ao professor compreender o estágio de aprendizagem em que o estudante se encontra e, com base nesse diagnóstico, reorganizar sua prática pedagógica. Mais do que verificar resultados, a avaliação passa a constituir um processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, orientando decisões pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento de todos os educandos.

Apesar dos avanços teóricos e das mudanças promovidas pelas políticas educacionais, observa-se que, em muitas escolas brasileiras, ainda predominam práticas avaliativas centradas na mensuração padronizada do desempenho escolar, fundamentadas na ideia de que todos os estudantes aprendem no mesmo ritmo e devem alcançar os mesmos objetivos em tempos semelhantes. Essa lógica fortalece uma cultura escolar voltada à classificação e à quantificação do conhecimento, desconsiderando os diferentes percursos formativos e as singularidades presentes no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, entende-se que uma avaliação comprometida com a transformação social deve estar orientada para o desenvolvimento efetivo do estudante, valorizando seu percurso de aprendizagem e não apenas os resultados obtidos em instrumentos formais. Avaliar, portanto, implica reconhecer que o processo educativo envolve diferentes tempos, experiências e formas de aprender, especialmente quando se trata da educação inclusiva.

É importante destacar que a transformação das práticas avaliativas não depende exclusivamente da ação individual do professor. De acordo com Clock (2015), ela está diretamente relacionada a aspectos estruturais do trabalho pedagógico, como a organização curricular, as metodologias de ensino, a gestão escolar e o acompanhamento sistemático da aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ser compreendida como um procedimento isolado para integrar um conjunto de ações articuladas que visam assegurar condições efetivas para a aprendizagem de todos os estudantes.

Essa compreensão amplia a responsabilidade pelo processo avaliativo, que passa a envolver não apenas o professor, mas toda a comunidade escolar. Nesse contexto, a formação continuada assume papel estratégico, pois possibilita aos docentes refletirem criticamente sobre suas práticas e ressignificarem concepções tradicionais de avaliação. Corroborando essa perspectiva, Vasconcellos (1998) ressalta a importância de processos formativos que promovam uma compreensão mais crítica e ética da avaliação, contribuindo para a superação de práticas excludentes ainda presentes no cotidiano escolar.

AVALIAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora a legislação brasileira assegure o direito dos estudantes com deficiência à matrícula nas escolas regulares, observa-se que a efetivação da educação inclusiva ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano escolar. A garantia do acesso, por si só, não assegura a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que toda a comunidade escolar esteja comprometida com a construção de práticas pedagógicas inclusivas, o que implica, necessariamente, a revisão das metodologias de ensino e dos processos avaliativos

tradicionalmente adotados. Os professores, em especial, são chamados a ressignificar suas práticas, superando modelos avaliativos que, muitas vezes, contribuem para a exclusão ao desconsiderarem as especificidades dos estudantes com deficiência (Perfeito, 2015).

Essa reflexão é reforçada por Vasconcellos (1998), ao afirmar que a lógica discriminatória presente no sistema educacional está profundamente relacionada à estrutura de uma sociedade marcada pela competição e pela seletividade. Segundo o autor, a escola, muitas vezes, reproduz essa lógica ao privilegiar uma pedagogia do mérito, na qual apenas aqueles que alcançam os resultados esperados são reconhecidos como bem-sucedidos. Tal compreensão evidencia que a avaliação não é um procedimento neutro, mas uma prática permeada por concepções de educação, sociedade e aprendizagem que podem favorecer tanto processos de inclusão quanto de exclusão, como observado por Jesus (2004).

Sob essa perspectiva, a avaliação deve ser compreendida como um componente fundamental do processo educativo, cuja principal finalidade consiste em produzir informações capazes de orientar o planejamento pedagógico e favorecer a aprendizagem dos estudantes. Conforme destaca Busarello (2015), os resultados da avaliação constituem importantes instrumentos para a organização e a reorganização do trabalho docente, permitindo ao professor refletir sobre sua prática e redefinir estratégias de ensino sempre que necessário.

Nessa mesma direção, Busarello (2015) propõe uma mudança significativa na compreensão do erro no processo de aprendizagem, ao afirmar que:

Dá-se outra conotação para o erro que, até então, era entendido como ausência de saber elaborado e como responsável pelo fracasso escolar. Passa-se a compreender que todo o erro tem uma lógica, e que para chegar àquela conclusão teve uma sequência, baseada numa compreensão que tem de mundo e nas inferências que circundam aquele ato pedagógico (Busarello, 2015, 02).

A compreensão apresentada por Busarello aproxima da perspectiva defendida por Hoffmann (2014), ao deslocar o foco da avaliação do julgamento do erro para a análise dos processos de construção do conhecimento. Sob essa ótica, o erro deixa de representar um indicador de fracasso para constituir-se em elemento essencial à compreensão da aprendizagem, oferecendo ao professor subsídios para identificar dificuldades,

potencialidades e possibilidades de intervenção pedagógica. Essa perspectiva aproxima-se dos princípios da educação inclusiva, uma vez que reconhece os diferentes percursos de aprendizagem e valoriza as singularidades dos estudantes.

A escola diante do exposto precisa assumir o compromisso de promover as transformações necessárias à consolidação de uma cultura inclusiva, assegurando condições para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Isso implica não apenas a eliminação de barreiras físicas, mas também a revisão das práticas pedagógicas e avaliativas, de modo que todos os estudantes tenham oportunidades efetivas de participação e aprendizagem.

Nesse interim, o professor desempenha papel central, uma vez que as diferenças presentes na sala de aula exigem um olhar atento às especificidades de cada estudante. Cabe ao docente selecionar estratégias didáticas e instrumentos avaliativos compatíveis com as diferentes formas de aprender, favorecendo o desenvolvimento das potencialidades individuais e contribuindo para a superação das barreiras historicamente responsáveis pelos processos de exclusão escolar.

Ressalta-se, então que, a utilização dos mesmos instrumentos avaliativos para todos os estudantes, desconsiderando suas especificidades, mostra-se incompatível com os pressupostos da educação inclusiva. A avaliação precisa ser flexível, diversificada e comprometida com a aprendizagem, respeitando os diferentes tempos, ritmos e formas de construção do conhecimento. Mais do que adaptar instrumentos, trata-se de reconhecer que a equidade exige práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades de cada estudante.

Essa compreensão reforça a necessidade de uma reflexão permanente sobre os processos avaliativos, considerando a relação estabelecida entre professor, estudante e conhecimento. Conforme assinala Busarello (2015), essa relação exerce influência decisiva sobre os processos de inclusão ou exclusão vivenciados no contexto escolar, evidenciando que a avaliação constitui um elemento estruturante da prática pedagógica.

Para que esses princípios sejam efetivamente incorporados ao cotidiano escolar, torna-se imprescindível investir na formação continuada dos professores. Além do domínio de diferentes estratégias avaliativas, os docentes necessitam de espaços

permanentes de estudo, reflexão e socialização de experiências que favoreçam a construção de práticas mais inclusivas. A formação em serviço, articulada ao trabalho da gestão escolar, representa uma importante estratégia para fortalecer a cultura da inclusão e promover processos avaliativos comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a consolidação de práticas avaliativas inclusivas depende do compromisso coletivo da comunidade escolar e da implementação de políticas institucionais que favoreçam a reorganização dos tempos, dos espaços, do currículo e das formas de ensinar, aprender e avaliar. Somente por meio desse movimento será possível construir uma escola que reconheça a diversidade como princípio educativo e assegure a todos os estudantes condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste estudo, fundamentadas em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, permitiram compreender que a avaliação, no contexto da Educação Inclusiva, constitui um dos principais desafios para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e com a garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

A análise do referencial teórico, especialmente em Perfeito (2015), evidenciou que, historicamente, a avaliação escolar esteve associada a práticas classificatórias e seletivas, frequentemente utilizadas como mecanismos de diferenciação e exclusão, especialmente em relação aos estudantes com deficiência.

A partir das reflexões apresentadas, compreende-se que a avaliação inclusiva exige uma mudança de concepção, superando a perspectiva centrada exclusivamente na mensuração de resultados e assumindo uma função diagnóstica, formativa e mediadora. Nesse sentido, avaliar não significa apenas verificar o domínio de determinados conteúdos, mas compreender os diferentes percursos de aprendizagem, identificar potencialidades e reconhecer as especificidades de cada estudante.

As discussões teóricas analisadas também demonstraram que a efetivação da Educação Inclusiva depende de múltiplos fatores, entre eles a formação continuada dos

professores, a reorganização das práticas pedagógicas, a flexibilização curricular e a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico. A ausência desses elementos pode contribuir para a permanência de práticas avaliativas homogêneas, que desconsideram os diferentes ritmos, formas de aprendizagem e necessidades educacionais dos estudantes.

Nesse contexto, destaca-se que a inclusão escolar não pode limitar-se ao acesso e à matrícula dos estudantes com deficiência no ensino regular. É necessário garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, o que envolve investimentos em formação docente, recursos pedagógicos adequados, acessibilidade e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

A avaliação, portanto, deve ser compreendida como uma prática coletiva e emancipatória, capaz de orientar o planejamento pedagógico e favorecer intervenções que respeitem a singularidade dos estudantes. Para isso, torna-se fundamental abandonar modelos avaliativos baseados exclusivamente na classificação e avançar para perspectivas que valorizem o desenvolvimento integral do sujeito.

Conclui-se que a Educação Inclusiva requer uma transformação das concepções e práticas escolares, especialmente no que se refere à avaliação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, etapa fundamental para a construção da autonomia, da aprendizagem e da participação social dos estudantes. Assim, avaliar de forma inclusiva significa reconhecer as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo e garantir que todos tenham assegurado o direito de aprender com equidade e dignidade.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Rita Leal da Silveira; MARTINS, Angélica Pinho Rocha. Avaliação: Uma prática constante no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Católica**, 2015. <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo27.pdf>. Acesso em 02/04/2025.

BARROS, Aidil da Silveira Barros; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de Metodologia: Um guia para iniciação científica**. 2. Ed. São Paulo: Makron Books, 2000. 122 p.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BUSARELLO, Sandra Regina Maiola. **Avaliação da Aprendizagem: Uma Perspectiva de Mudança da Prática**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação – UNIASSEVLI; Santa Catarina, 2015.

CHRISTOFARI, Ana Carolina. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: relações possíveis. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul; **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (IX ANPEd Sul)**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/780/645>>. Acesso em 10/03/2025.

CLOCK, Dayane. O processo avaliativo utilizado pelos professores da educação de jovens e adultos. **Periódico IF-SC Campus Joinville**, Joinville. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/viewFile/936/618>>. Acesso em: 20/01/2025.

CRUZ, Vilma Aparecida Gimenes da. **Pesquisa em educação: pedagogia** – São Paulo: Pearson Prentice. Hall, 2011.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Marta. **Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?** Universidade de São Paulo, 2005.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: em busca de pré-escola do outro lado do espelho**. 25. Ed. Porto alegre: Mediação, 2014.

JESUS. Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 37-49; Número Especial 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PERFEITO, Neide Célia. Avaliação Escolar e Formação Continuada dos Profissionais da Educação: Uma relação necessária. **Dia a Dia Educação**, 2015. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/440-4.pdf>>. Acesso em 02/04/2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad. 1998.

Submissão: julho de 2025. Aceite: agosto de 2025. Publicação: dezembro de 2025.