

CAPÍTULO 13

AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICAS, DESAFIOS E CAMINHOS INCLUSIVOS



<https://doi.org/10.22533/at.ed.9091125190313>

Data de aceite: 29/05/2025

Francisco Renato Silva Ferreira

Mestre em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Dr Leão Sampaio (UNILEÃO). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). Professor efetivo da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE. Atuando como Psicopedagogo Escolar na Secretaria de Educação de Altaneira/CE. <http://lattes.cnpq.br/6775378848524040> <https://orcid.org/0000-0003-3977-0136>

Ana Gardenha Ferreira

Especialista em Educação Especial com Ênfase Inclusiva pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora na Sala de Recursos Multifuncionais na EEM.

Coronel Apoliano

<http://lattes.cnpq.br/9792838069052350>

Maria Simone Mendes Almeida

Especialista em Educação Especial com Ênfase Inclusiva pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). <http://lattes.cnpq.br/4464521274900107>

Francisco Valcilane Carneiro de Araújo

Especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED). Graduação em Letras com Habilitação em Inglês pelo Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA). <http://lattes.cnpq.br/7786059126991824>

Débora Thaliene de Sousa Moura

Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica, Hospitalar e Empresarial pela Faculdade do Complexo Educacional Santo André (FACESA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). <https://lattes.cnpq.br/9852312080542904> <https://orcid.org/0009-0009-2087-9255>

Maria Arnalda Lima Belo Silva

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV). Graduada em Licenciatura em Letras - Português e Libras pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Cariús/CE. <http://lattes.cnpq.br/9381670442555328> <https://orcid.org/0000-0002-1506-9970>

Antônio Rildo Tavares Messias

Especialista em Assistência Social e Saúde Pública pela Faculdade da Região Serrana (FARESE). Graduado em Serviço Social pelo Centro Universitário Paraíso (UNIFAP).
<http://lattes.cnpq.br/8792153578302363>

Maria Ângela Venâncio da Silva

Pós-graduanda em Alfabetização, Letramento e Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Focus (FACUS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE.
<http://lattes.cnpq.br/9430176780692220>
<https://orcid.org/0009-0001-5308-1639>

Fernanda Costa de Moura

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Iguaçu (FI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Psicopedagoga efetiva na Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE
<http://lattes.cnpq.br/9037677806081426>

Ana Paula do Nascimento Rodrigues

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Altaneira/CE.
<http://lattes.cnpq.br/0259175578536702>

Lucas Brito da Silva

Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pelo Centro Universitário Faveni (UNIFAVENI). Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Gerente Mais Infância Ceará da Rede Municipal de Assaré/CE.
<https://lattes.cnpq.br/9213608640440344>
<https://orcid.org/0009-0008-1992-2570>

Cícera Simone Ferreira Silva

Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte/CE.
<http://lattes.cnpq.br/3564916418226120>

João Ikaro Alves dos Santos

Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Professor efetivo na Secretaria Municipal de Educação de Altaneira/CE
<https://lattes.cnpq.br/4056042449734778>

RESUMO: Este artigo propõe uma análise crítica e ampliada sobre os desafios da avaliação de alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva brasileira. A avaliação, enquanto parte essencial do processo pedagógico, deve ultrapassar a lógica classificatória tradicional e se converter em instrumento de inclusão, promoção da aprendizagem e valorização das singularidades. A abordagem fundamenta-se nos pressupostos legais, filosóficos e

pedagógicos que sustentam a educação inclusiva, ancorando-se em autores como Mantoan, Hoffmann, Perrenoud, Vigotski, Stainback, Fernandes, entre outros. A reflexão considera os dispositivos legais como a Constituição Federal, a LBI e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Aponta-se, ainda, a importância da formação docente, da mediação pedagógica e da construção de estratégias avaliativas diversificadas, éticas e acessíveis.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Educação inclusiva. Aluno com deficiência. Práticas pedagógicas. Políticas educacionais.

ASSESSMENT OF STUDENTS WITH DISABILITIES: PRACTICES, CHALLENGES AND INCLUSIVE PATHS

ABSTRACT: This article proposes a critical and expanded analysis of the challenges involved in assessing students with disabilities within the context of inclusive education in Brazil. Assessment, as an essential component of the pedagogical process, must go beyond traditional classificatory logic and become an instrument of inclusion, learning promotion, and appreciation of individual differences. The approach is based on legal, philosophical, and pedagogical foundations that support inclusive education, drawing on authors such as Mantoan, Hoffmann, Perrenoud, Vygotsky, Stainback, and Fernandes, among others. The discussion considers legal frameworks such as the Federal Constitution, the Brazilian Law for the Inclusion of People with Disabilities (LBI), and the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The article also emphasizes the importance of teacher training, pedagogical mediation, and the development of diverse, ethical, and accessible assessment strategies.

KEYWORDS: Learning assessment. Inclusive education. Students with disabilities. Pedagogical practices. Educational policies.

EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: PRÁCTICAS, RETOS Y CAMINOS INCLUSIVOS

RESUMEN: Este artículo propone un análisis crítico y ampliado sobre los desafíos de la evaluación de estudiantes con discapacidad en el contexto de la educación inclusiva brasileña. La evaluación, como parte esencial del proceso pedagógico, debe superar la lógica clasificatoria tradicional y convertirse en un instrumento de inclusión, promoción del aprendizaje y valorización de las singularidades. La propuesta se fundamenta en principios legales, filosóficos y pedagógicos que sustentan la educación inclusiva, basándose en autores como Mantoan, Hoffmann, Perrenoud, Vigotsky, Stainback, Fernandes, entre otros. La reflexión considera los marcos legales como la Constitución Federal, la Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Discapacidad (LBI) y la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. Además, se señala la importancia de la formación docente, la mediación pedagógica y la construcción de estrategias de evaluación diversificadas, éticas y accesibles.

PALABRAS-CLAVE: Evaluación del aprendizaje. Educación inclusiva. Estudiantes con discapacidad. Prácticas pedagógicas. Políticas educativas.

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional sempre ocupou papel central na prática pedagógica e, frequentemente, tem sido utilizada como ferramenta de controle, seleção e exclusão. No entanto, no contexto da educação inclusiva, avaliar exige uma postura ética e política por parte dos educadores, que precisam considerar as especificidades dos alunos com deficiência e suas múltiplas formas de expressão e desenvolvimento.

A simples permanência do estudante com deficiência na escola não garante, por si só, o seu direito à aprendizagem. É necessário repensar práticas pedagógicas excludentes que ainda persistem, principalmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. Neste sentido, a escola, enquanto espaço social e educativo, deve construir uma cultura avaliativa voltada à equidade e ao respeito à diversidade humana (SILVA, 2020).

A perspectiva da educação inclusiva demanda o abandono de critérios homogêneos de desempenho. O princípio da equidade deve orientar as ações educativas, especialmente as avaliativas, buscando garantir condições reais de participação e desenvolvimento para todos os estudantes, conforme suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2008).

FUNDAMENTOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS DA AVALIAÇÃO INCLUSIVA

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Complementando este princípio, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI), determina que os sistemas educacionais devem assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além dessas normativas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresenta diretrizes claras para uma educação que reconhece a diferença como valor e que propõe a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais. A avaliação, nesse contexto, deve ser adaptada às necessidades dos estudantes, considerando recursos, linguagens e estratégias diferenciadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, embora não detalhe profundamente os processos avaliativos para alunos com deficiência, reforça o compromisso com a aprendizagem de todos e a importância de assegurar oportunidades equivalentes para o desenvolvimento das competências gerais (BRASIL, 2018).

A AVALIAÇÃO TRADICIONAL E SEUS LIMITES

Os modelos avaliativos baseados em provas padronizadas, centrados na memorização de conteúdos e na lógica da competitividade, são inadequados para contemplar a diversidade presente nas salas de aula. Conforme destacam Stainback e Stainback (1999), tais modelos promovem exclusão ao ignorarem as diferentes formas de aprendizagem e expressão dos estudantes.

Mantoan (2015) aponta que a avaliação, para ser inclusiva, precisa deixar de ser instrumento de mensuração de rendimento e passar a ser um recurso para a mediação da aprendizagem. Isso significa valorizar os percursos individuais dos alunos, compreendendo suas formas de aprender, comunicar, interagir e se desenvolver.

Além disso, a aplicação de provas convencionais, sem adaptações, pode gerar angústia, estigmatização e fracasso escolar para alunos com deficiência. Como assinala Fernandes (2021), a avaliação deve ser compreendida como processo formativo, contínuo e contextualizado, que leve em conta o perfil do estudante e suas possibilidades cognitivas, afetivas e sociais.

PRÁTICAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

O processo de avaliação inclusiva exige o rompimento com as práticas avaliativas convencionais centradas em provas escritas e quantitativas, as quais, por sua rigidez, limitam a expressão dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, é fundamental diversificar os instrumentos avaliativos para contemplar diferentes linguagens, ritmos e estilos de aprendizagem. Como destaca Hoffmann (2012), avaliar de maneira inclusiva requer mais do que adaptar provas: trata-se de construir processos de escuta e valorização do percurso do sujeito.

Entre as práticas mais eficazes, destacam-se os portfólios, que reúnem amostras das produções dos alunos ao longo do tempo, permitindo observar a progressão das aprendizagens de forma qualitativa. Os registros descritivos, por sua vez, permitem ao educador refletir sobre os avanços, dificuldades e estratégias pedagógicas utilizadas. Conforme afirma Perrenoud (1999), é a partir desses registros que o professor pode tomar decisões pedagógicas mais precisas e éticas, adaptando os conteúdos e métodos às necessidades específicas de cada estudante.

A observação direta e sistemática é outra ferramenta indispensável no processo avaliativo, especialmente com alunos que utilizam formas alternativas de comunicação. Essa estratégia permite captar aspectos não verbais da aprendizagem, bem como identificar obstáculos ambientais ou relacionais que impactam o desempenho do estudante (STAINBACK; STAINBACK, 1999). É preciso que a avaliação não se limite ao produto final, mas acompanhe o processo de forma contínua, promovendo feedback e apoio em tempo real.

Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como softwares leitores de tela, aplicativos de organização mental, sintetizadores de voz, lupas digitais e pranchas de comunicação aumentativa e alternativa, tem contribuído significativamente para tornar os processos avaliativos mais acessíveis. Segundo Ferreira (2022), essas ferramentas não apenas viabilizam a participação ativa do aluno com deficiência, mas também promovem sua autonomia e autoestima, essenciais para o aprendizado significativo.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), previsto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), é outro recurso indispensável na construção de uma avaliação justa e coerente com as necessidades do aluno. O PDI deve ser elaborado a partir de um diagnóstico pedagógico detalhado, contemplando as metas de aprendizagem individualizadas, os recursos de apoio necessários e os critérios de avaliação adaptados. Para que esse plano seja efetivo, é necessário o envolvimento ativo da equipe multidisciplinar, da família e do próprio estudante, sempre que possível (MEC, 2020).

Outro ponto relevante é a promoção da autoavaliação, mesmo com alunos que apresentam deficiências intelectuais ou comprometimentos na linguagem. Através de mediações adequadas e recursos visuais ou simbólicos, é possível criar condições para que o estudante reflita sobre seu próprio percurso e reconheça seus avanços. Como argumenta Luckesi (2011), a avaliação precisa ser um ato de amor e liberdade, no qual o sujeito se reconhece como capaz e em constante evolução.

Portanto, mais do que adaptar provas ou aplicar instrumentos diferenciados, o que se exige da prática avaliativa inclusiva é uma mudança de postura: da avaliação como julgamento para a avaliação como cuidado. Trata-se de criar espaços de escuta, confiança e construção coletiva do conhecimento, respeitando os modos próprios de cada sujeito se expressar e aprender.

A FORMAÇÃO DOCENTE E O COMPROMISSO COM A INCLUSÃO

A efetivação de práticas avaliativas inclusivas está intrinsecamente ligada à formação dos profissionais da educação. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, especialmente no que diz respeito à avaliação de alunos com deficiência. A formação inicial das licenciaturas, em geral, oferece pouca ou nenhuma disciplina voltada à educação inclusiva, o que compromete a capacidade do professor de desenvolver práticas pedagógicas equitativas (SANTOS; ALMEIDA, 2019).

A formação continuada, nesse contexto, torna-se um instrumento estratégico para o aprimoramento da prática docente. É necessário que os cursos de atualização e especialização contemplem conteúdos específicos sobre avaliação inclusiva, abordando tanto os marcos legais quanto os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam essa prática. Segundo Carvalho (2016), a formação deve partir da problematização do cotidiano escolar, estimulando o professor a refletir criticamente sobre sua atuação e a buscar alternativas criativas e sensíveis às necessidades dos alunos.

O desenvolvimento profissional deve ir além da aquisição de técnicas e incluir uma dimensão ética e política. Avaliar alunos com deficiência exige sensibilidade, empatia e compromisso com a equidade. Como aponta Mantoan (2015), não se trata de preparar o aluno para a avaliação, mas de preparar a avaliação para o aluno. Isso exige dos educadores uma escuta ativa, uma atenção às singularidades e a disposição para construir percursos avaliativos mais humanos e dialógicos.

A atuação em equipe também é essencial para a efetividade da avaliação inclusiva. O trabalho colaborativo entre os professores da sala comum, os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os coordenadores pedagógicos, os psicopedagogos e os gestores escolares permite uma compreensão mais ampla do aluno e favorece a elaboração de estratégias mais eficazes. Segundo Stainback e Stainback (1999), a educação inclusiva é um processo coletivo e, por isso, a avaliação também deve ser construída de forma compartilhada.

Além disso, a escola como instituição precisa assumir um compromisso institucional com a inclusão, oferecendo suporte pedagógico e emocional aos educadores, tempos coletivos para planejamento e reflexão e condições estruturais para a implementação de práticas avaliativas diferenciadas. Como salienta Silva (2020), não basta exigir do professor mudanças metodológicas se a cultura escolar ainda permanece excludente e inflexível.

Por fim, é importante reconhecer que a avaliação inclusiva é um processo em constante construção, que exige disposição para aprender com o outro, reconhecer as limitações da prática e buscar, de forma permanente, novas possibilidades. Formar para a avaliação inclusiva é formar para a cidadania, para o respeito à diferença e para a valorização do humano em sua plenitude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar alunos com deficiência vai além de adaptar instrumentos ou flexibilizar critérios. Trata-se de repensar o próprio sentido da avaliação dentro de uma proposta educacional que reconhece a diversidade como valor e não como exceção. A avaliação inclusiva deve ser construída a partir de uma escuta pedagógica atenta, de estratégias metodológicas que respeitem as especificidades dos sujeitos e de uma concepção de aprendizagem que valorize o percurso e não apenas o resultado.

O estudo aqui desenvolvido evidencia que práticas avaliativas eficazes para alunos com deficiência passam por processos contínuos, formativos, dialógicos e mediadores. Os portfólios, registros descritivos, observações sistemáticas, autoavaliação, uso de tecnologias assistivas e elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual (PDI) não são apenas ferramentas, mas expressões de uma postura ética e comprometida com a inclusão.

Do mesmo modo, a formação docente precisa ser revista com urgência. A ausência de preparo específico impacta diretamente na insegurança dos educadores e, consequentemente, na qualidade da avaliação aplicada. A formação continuada deve articular teoria e prática, promovendo reflexões sobre o cotidiano escolar e fortalecendo o compromisso com uma escola democrática e anticapacitista.

Ainda que a legislação brasileira ofereça suporte robusto para a inclusão escolar, como a Constituição Federal, a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial, é na prática pedagógica cotidiana que essas garantias se concretizam ou se negam. Portanto, a escola precisa abandonar modelos padronizados e excludentes, investindo na construção de uma cultura avaliativa acessível, sensível e equitativa.

O presente artigo reforça que a avaliação inclusiva não é um apêndice da prática pedagógica, mas sua essência transformadora. É um convite à reinvenção da escola como espaço de justiça social, em que todos aprendem e são valorizados em sua singularidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- FERREIRA, Fabiana Aparecida. Tecnologias assistivas e acessibilidade educacional: desafios para a prática inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, n. 2, p. 223-240, 2022.
- FERNANDES, Simone Aparecida. Avaliação da aprendizagem e educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Educação em Debate*, v. 43, n. 82, p. 97-114, 2021.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2015.
- MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)*. Brasília: MEC, 2020.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Fabiane Lima dos; ALMEIDA, Rita de Cássia. Formação de professores e avaliação inclusiva: desafios na prática. *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, n. 63, p. 39-60, 2019.
- SILVA, Paula Cristina da. Avaliação inclusiva e o papel do professor na mediação da aprendizagem. *Educação & Sociedade*, v. 41, n. 152, p. 1-18, 2020.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.