

**OS DESAFIOS DA
DOCÊNCIA NOS
PROCESSOS AVALIATIVOS
NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA**

**THE CHALLENGES OF TEACHING IN ASSESSMENT PROCESSES FROM THE
PERSPECTIVE OF INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION**

Ciências Humanas • 02/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780383871](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780383871)

Raine Samara Coelho Tavares¹

Leila Eli Reis Borges²

Bruno Silva de Oliveira³

Camila Regina do Vale⁴

Jani Marra da Fonseca Costa⁵

Marta Regina de Freitas Cabral Antunes⁶

Rosemeire de Souza Pinheiro⁷

Weslene Freitas Mendonça⁸

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva tem demandado transformações nas práticas pedagógicas e avaliativas, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas. Objetivo propôs investigar os principais desafios enfrentados por docentes na implementação de práticas avaliativas voltadas à inclusão de alunos (as) com deficiência Educacionais Especiais. Métodos: Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo revisão bibliográfica. O levantamento foi realizado a partir da seleção de 16 estudos publicados no período de 2020 a 2025. Como palavras-chave, utilizaram-se os descritores: “docência”, “avaliação educacional”, “educação inclusiva”, “práticas pedagógicas”, “inclusão escolar” e “ensino e aprendizagem”. Os critérios de inclusão consideraram a relevância temática, bem como a indexação em bases de dados acadêmicos e bibliotecas virtuais, como o Google Acadêmico e a SciELO. Considerações finais: Os resultados evidenciam desafios como a insuficiência de formação docente, a escassez de recursos pedagógicos e a fragilidade do suporte institucional. Em contrapartida, práticas avaliativas planejadas de forma intencional, flexível e contextualizada favorecem a aprendizagem e a participação dos estudantes. Além disso, a consideração das singularidades e dos diferentes ritmos contribui para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, fortalece a autonomia e a autoestima. Conclui-se que a efetivação da avaliação inclusiva demanda mudanças nas práticas pedagógicas e maior investimento em formação e suporte institucional.

Palavras-chave: Avaliação escolar; Práticas avaliativas; Formação docente; Necessidades Educacionais Especiais.

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education has demanded transformations in pedagogical and evaluative practices, especially regarding the support of students with disabilities and specific educational needs. The objective of this study was to investigate the main challenges faced by teachers in implementing assessment practices aimed at the inclusion of students with Special Educational Needs. Methods: This is a qualitative study, characterized as a bibliographic review. The survey was conducted based on the selection of 16 studies published between 2020 and 2025. The following descriptors were used as keywords: "teaching; " "educational assessment; " "inclusive education; " "pedagogical practices; " "school inclusion; " and "teaching and learning; " The inclusion criteria considered thematic relevance as well as indexing in academic databases and virtual libraries; such as Google Scholar and SciELO; Final Considerations: The results highlight challenges such as insufficient teacher training; lack of pedagogical resources; and weak institutional support; On the other hand; assessment practices that are intentionally planned; flexible; and contextualized favor students' learning and participation; Furthermore; considering individual differences and diverse learning paces contributes to cognitive and socio-emotional development; strengthening autonomy and self-esteem; It is concluded that the implementation of inclusive assessment requires changes in pedagogical practices and greater investment in teacher training and institutional support.

Keywords: School assessment; Assessment practices; Teacher education; Special Educational Needs.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental no cenário contemporâneo ao garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas condições, habilidades ou necessidades específicas. No cotidiano escolar, desde a Educação Infantil até os anos finais da Educação Básica, o corpo docente convive diariamente com a diversidade em sala de aula. Essa realidade exige sensibilidade social, preparo pedagógico contínuo e a consolidação de práticas avaliativas que respeitem o ritmo singular e as particularidades de cada estudante.

No entanto, a literatura científica contemporânea aponta que a avaliação da aprendizagem em contextos inclusivos representa um dos maiores desafios enfrentados na dinâmica escolar. Avaliar de forma justa, processual e significativa alunos com deficiência ou Necessidades Educacionais Especiais (NEE) requer estratégias diferenciadas, formação profissional adequada e recursos pedagógicos acessíveis, elementos que nem sempre estão disponíveis ou distribuídos de forma equitativa nos ambientes institucionais.

Diante das discussões acerca da avaliação educacional e da inclusão, o presente estudo fundamenta-se na seguinte problemática: quais são os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas avaliativas alinhadas aos princípios da inclusão e de que forma tais desafios impactam a efetividade do processo de ensino-aprendizagem em contextos escolares inclusivos?

A partir desse questionamento, delinea-se a hipótese de que os docentes enfrentam dificuldades severas na adaptação das práticas avaliativas às necessidades de alunos com deficiência e transtornos

do neurodesenvolvimento, em decorrência de uma formação continuada insuficiente na área. Ademais, pressupõe-se que a escassez de recursos pedagógicos, materiais e tecnológicos adequados compromete a qualidade do diagnóstico escolar, limitando a consolidação de avaliações que sejam efetivamente equitativas e emancipatórias.

Por sua vez, o objetivo geral deste estudo consiste em analisar a produção científica acerca dos desafios enfrentados por docentes em práticas avaliativas inclusivas, identificando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender essas barreiras pedagógicas mesmo diante das legislações e políticas públicas que asseguram o direito à inclusão. Do ponto de vista social, o estudo contribui para o fortalecimento de práticas democráticas; no âmbito científico, amplia o debate ao evidenciar o distanciamento existente entre os pressupostos legais e as práticas reais desenvolvidas no chão da escola.

Para alcançar o objetivo proposto, o desenho metodológico desta pesquisa delinea-se como um estudo de natureza qualitativa do tipo revisão bibliográfica. Realizou-se um levantamento sistemático de 16 produções acadêmicas publicadas no recorte temporal de 2020 a 2025, indexadas nas bases de dados SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, cujos dados foram examinados por meio da técnica de análise de conteúdo.

Além desta introdução, o artigo encontra-se estruturado em seções interconectadas. A primeira seção discute os sentidos e os desafios contemporâneos da avaliação educacional, contrapondo os modelos tradicionais às perspectivas formativas. A segunda seção aborda as

concepções e as bases legais que sustentam a inclusão escolar. A terceira seção analisa a relevância da formação docente e a constituição dos saberes profissionais para a diversidade. Sequencialmente, apresentam-se os métodos detalhados, seguidos da seção de resultados e discussões fundamentada no mapeamento da literatura. Por fim, as considerações finais sintetizam as reflexões teóricas e oferecem recomendações para a práxis educativa.

1. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: SENTIDOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Durante muito tempo, prevaleceu uma concepção hegemônica de avaliação pautada por uma lógica totalizadora e reducionista, na qual apenas um modelo era considerado legítimo: aquele que atribuía centralidade à mensuração objetiva e à quantificação dos resultados por meio de notas finais. Esse modelo transformou a aprendizagem em um produto estanque, mensurável e facilmente hierarquizável. Tal abordagem, profundamente enraizada nas práticas educacionais tradicionais, reforçava a valorização da padronização e da performance numérica, frequentemente em detrimento da compreensão dos processos cognitivos e formativos dos sujeitos (Libâneo, 2020).

Essa engrenagem histórica, conforme adverte Luckesi (2018), caracteriza a denominada "pedagogia do exame", cenário no qual o ato de avaliar não se volta para a construção processual do conhecimento, mas sim para a produção de um fetiche estatístico que rotula os estudantes entre aptos e inaptos, obliterando as subjetividades, as heranças socioculturais e os diferentes ritmos de desenvolvimento cognitivo presentes no chão da escola.

Sob a ótica do planejamento curricular, a avaliação escolar constitui componente essencial do processo de ensino, tendo como finalidade verificar e qualificar os resultados alcançados, além de aferir a correspondência entre estes e os objetivos previamente estabelecidos (Libâneo, 2022). Como mecanismo de orientação das decisões pedagógicas, ela subsidia diretamente a reorganização das etapas subsequentes do processo educativo.

Entretanto, quando restrita historicamente às funções de controle, punição e classificação dos estudantes, essa prática negligencia seu caráter diagnóstico, o que compromete o potencial da avaliação como instrumento de acompanhamento e de promoção da melhoria contínua do binômio ensino-aprendizagem. Essa distorção instrumental é amplamente debatida por Perrenoud (1999), ao apontar que a avaliação tradicional frequentemente fabrica o fracasso escolar ao desconsiderar as desigualdades de partida dos alunos, exigindo abusivamente um desempenho homogêneo de sujeitos que são essencialmente heterogêneos em suas vivências.

Em consonância com essa perspectiva crítica, Hoffmann (2022) compreende a avaliação como elemento estruturante da prática docente, destacando seu viés investigativo e mediador. Para a autora, o ato de avaliar deve possibilitar ao professor identificar, analisar e interpretar as dificuldades, os avanços e as necessidades vivenciadas pelos estudantes ao longo do percurso. Assim, ao ser concebida como mediação pedagógica, a avaliação ultrapassa a lógica puramente excludente e assume um papel dialógico, contextualizado e significativo, favorecendo a construção autônoma do conhecimento e o acompanhamento do desenvolvimento integral dos sujeitos.

No cenário da diversidade escolar, esse caráter mediador ganha sustentação nas proposições de Villas Boas (2011), que defende a avaliação formativa como um direito fundamental do estudante e um dever ético do docente. A autora ressalta que avaliar formativamente exige a diversificação urgente de instrumentos e procedimentos, permitindo que o aluno compreenda seu próprio percurso e que o professor reajuste sua intervenção em tempo pedagógico útil.

Desse modo, depreende-se que a avaliação educacional, quando desvinculada de sua função meramente excludente e classificatória, assume papel central na promoção de práticas pedagógicas mais justas, democráticas e equitativas. Torna-se imprescindível, portanto, ampliar o debate acerca das diferentes concepções avaliativas e de suas implicações nos currículos cotidianos, rompendo definitivamente com o paradigma da seletividade social que historicamente marginaliza as minorias e os estudantes com necessidades específicas. Esse movimento analítico aponta para a necessidade urgente de ressignificar o avaliar, convertendo-o em um processo reflexivo e intrinsecamente comprometido com a transformação social e com os princípios éticos e humanitários que regem a educação inclusiva.

2. INCLUSÃO EDUCACIONAL E AVALIAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS

A inclusão, para Mantoan (2019), é mais do que um conjunto de técnicas pedagógicas específicas; ela é compreendida como uma abordagem ampla, ética e integradora no campo educacional, orientada por princípios sociais e culturais que reconhecem e valorizam a diversidade humana em todas as suas dimensões. No

contexto da sociedade contemporânea, marcada pela pluralidade de identidades e por transformações constantes, torna-se indispensável a construção de espaços educativos capazes de promover o respeito às diferenças e fomentar a convivência harmoniosa entre indivíduos com trajetórias e necessidades distintas. Sob essa ótica, transpor os muros da exclusão exige que a escola ressignifique não apenas o acesso físico dos estudantes, mas também as metodologias de acompanhamento pedagógico, fazendo com que o ato de avaliar se transforme em uma ferramenta de emancipação, e não de segregação.

Inserida nas novas perspectivas consignadas pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) dispõe, em seu Capítulo V, artigos 58 a 60, sobre a Educação Especial, que se apresenta como uma modalidade da educação básica transversal a todas as etapas e ramos de ensino. A legislação estabelece que o atendimento deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes que apresentem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

Para garantir a efetivação desse processo, a LDB preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades de cada educando. No tocante aos processos avaliativos, a legislação ampara implicitamente a flexibilização curricular, exigindo que a aferição do rendimento valorize os aspectos qualitativos e os progressos processuais desses sujeitos sobre os aspectos quantitativos.

Nesse cenário desafiador, a instituição escolar assume um papel ativo ao buscar soluções que promovam a equidade e o acolhimento, oferecendo suporte contínuo aos educadores na elaboração e na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e culturalmente sensíveis (Mata em al., 2025). Tais práticas devem contemplar, de maneira mandatória, o respeito às singularidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), por meio de estratégias de aprendizagem cooperativa, construção de planos de desenvolvimento individualizados e a mediação de barreiras atitudinais. Essa operacionalização prática encontra eco nas reflexões de Glat (2023), ao postular que a inclusão escolar só se efetiva quando as adaptações curriculares deixam de ser meros registros burocráticos e passam a guiar uma avaliação personalizada, que mensure o progresso do aluno em relação a ele mesmo, e não em comparação a uma média padronizada da turma.

Essa reconfiguração institucional é reforçada por Kassir (2018), ao sinalizar que a escola se consolida como um espaço democrático quando se compromete com a construção de uma convivência escolar justa e plural. Portanto, alinhar as bases legais à realidade das salas de aula requer uma ruptura com a cultura do exame discutida anteriormente. A avaliação inclusiva, amparada pelo direito à diversidade, passa a ser compreendida como um dispositivo de garantia de direitos. Conforme assevera Rodrigues (2021), uma escola que avalia de forma rígida e excludente trai os próprios princípios da educação democrática. Desse modo, o propósito fundamental da avaliação na perspectiva inclusiva é mapear as potencialidades e os caminhos de aprendizagem do estudante com deficiência, subsidiando intervenções pedagógicas que assegurem sua permanência, participação efetiva e sucesso ao longo de sua trajetória escolar.

3. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES PROFISSIONAIS

Quando se discute o paradigma da inclusão escolar, observa-se que os saberes mobilizados pelos educadores frequentemente se constituem como um ponto de vulnerabilidade institucional, manifestando-se de forma latente no âmbito da formação continuada. No que tange à caracterização desses saberes docentes, destaca-se a contribuição teórica de Tardif (2014), que os define como plurais, heterogêneos, dinâmicos e dotados de profunda complexidade. Para o autor, esses saberes compõem o eixo estruturante tanto da formação inicial quanto da atuação profissional cotidiana, visto que ultrapassam os limites do percurso acadêmico formal e incorporam as experiências acumuladas pelos sujeitos ao longo da vida.

Desse modo, depreende-se que o processo formativo decorre, sobremaneira, de um amálgama epistemológico em que a trajetória pessoal e as vivências socioculturais dos professores ressignificam a prática pedagógica. Sob essa ótica conceitual, compreende-se que “ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos” (Tardif, 2014, p. 13).

Nesse horizonte analítico, torna-se imperativo situar o saber docente na zona de interseção entre as dimensões individual e coletiva, articulando a agência do ator às determinações estruturais do sistema educacional. Essa postura epistemológica permite apreender a constituição simultaneamente social e subjetiva da profissão, reconhecendo-a como o resultado de múltiplas

mediações que conectam trajetórias biográficas às dinâmicas institucionais mais amplas.

Sob o prisma freireano, a formação se configura como um movimento permanente e dialético de construção e reconstrução da identidade. Desse modo, o professor não assume uma postura de mero receptor ou aplicador de técnicas instrumentais, mas atua ativamente na elaboração de sentidos sobre sua própria subjetividade e sobre seu papel político e social enquanto mediador de quem aprende e com quem aprende (Freire, 2002).

Para que essa mediação seja efetiva, Jesus e Effgen (2012) propõem que o espaço escolar seja concebido como um território privilegiado e estratégico de formação permanente. Essa perspectiva supera a visão reducionista que limita a instituição de ensino a um ambiente neutro de aplicação de teorias externas, elevando-a à condição de espaço vivo de produção de saberes autônomos, experiências compartilhadas e transformações pedagógicas. É no tecido cotidiano da escola, permeado por desafios concretos, interações sociais complexas e demandas educacionais heterogêneas, que se tornam viáveis os processos de resignificação das práticas de ensino, de reelaboração curricular e de aprimoramento das estratégias didáticas voltadas à promoção do sucesso escolar de todos os estudantes. No exercício de uma docência marcada pela pluralidade e pelas múltiplas formas de aprender, os referidos autores destacam a urgência de estruturar processos formativos baseados em redes colaborativas de encontros, nas quais se entrecruzem os conhecimentos teóricos, as experiências práticas, as metodologias e as concepções avaliativas diferenciadas.

Esse entendimento sobre a necessidade de qualificação contínua converge com as formulações de Almeida (2015) e Libâneo (2022), ao evidenciarem que a formação continuada deve ser compreendida como um conjunto sistemático de iniciativas formativas empreendidas por professores que já se encontram em exercício. O propósito central dessas ações é qualificar o desempenho de suas funções atuais e prepará-los criticamente para responder às novas exigências e oportunidades que emergem em seus respectivos contextos de trabalho.

A construção desses saberes exige, de forma mandatória, a consolidação do hábito de refletir criticamente sobre a própria práxis. No âmbito da inclusão, Santos (2022) adverte que esse processo se mostra desafiador, uma vez que o corpo docente carece de subsídios para construir sua identidade diante dos dilemas configurados pela diversidade em sala de aula.

Nessa mesma linha de raciocínio, Martins (2012) argumenta que a formação continuada assume papel estratégico ao criar condições objetivas e simbólicas para que os docentes desenvolvam uma postura analítica em relação às suas intervenções educativas. Ao analisar os marcos normativos que orientam a educação brasileira, verifica-se que a própria LDB (Brasil, 1996) explicita a necessidade de investimentos sistemáticos na qualificação dos profissionais responsáveis pelo atendimento a estudantes com deficiência, sinalizando que a garantia desse direito passa pela preparação adequada do corpo docente.

Diante disso, constata-se que repensar as práticas vigentes é um imperativo ético, pois, conforme assevera Santos (2022), a escola contemporânea vivencia uma realidade na qual a alteridade precisa

pontuar o exercício da aprendizagem. Afinal, a consolidação de uma nova geração sob o prisma de um projeto educacional inclusivo “é fruto do exercício diário da cooperação e da fraternidade, do reconhecimento e do valor das diferenças” (Mantoan, 2015, p. 9).

4. MÉTODOS

O desenho metodológico desta pesquisa delinea-se como um estudo de natureza qualitativa e de caráter exploratório-descritivo, desenvolvido por meio do procedimento de revisão bibliográfica. A investigação fundamenta-se na análise rigorosa de produções acadêmicas que discutem a avaliação educacional sob a perspectiva da educação inclusiva. O levantamento bibliográfico contemplou o mapeamento e a seleção de 16 estudos publicados no recorte temporal compreendido entre 2020 e 2025.

A busca e a captura do corpus documental ocorreram mediante consulta a três importantes bases de dados e indexadores científicos: Google Acadêmico, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para o refinamento das buscas, foram combinados cruzamentos entre os seguintes descritores controlados: “docência”, “avaliação educacional”, “educação inclusiva”, “práticas pedagógicas”, “inclusão escolar” e “ensino e aprendizagem”.

Como critérios de inclusão para a composição da amostra final, consideraram-se a relevância temática direta com o problema de pesquisa, a atualidade cronológica das publicações e o alinhamento estrito com a realidade do contexto escolar brasileiro. O universo de análise abrangeu artigos científicos publicados em periódicos

avaliados por pares, livros de referência na área pedagógica e documentos normativos oficiais, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Os materiais que não atendiam ao escopo delimitado ou que apresentavam duplicidade entre as bases foram sumariamente excluídos.

A organização, a sistematização e a interpretação dos dados coletados foram operacionalizadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme os pressupostos metodológicos estabelecidos por Bardin (2016). Esse processo seguiu estritamente as três etapas cronológicas preconizadas pela metodologia: a pré-análise (leitura flutuante e constituição do corpus); a exploração do material (codificação e fragmentação dos textos); e o tratamento dos resultados, que culminou na categorização dos achados em unidades temáticas centrais relacionadas às práticas avaliativas inclusivas e à atuação docente. Essa abordagem analítica viabilizou a identificação dos principais desafios e das estratégias pedagógicas descritas na literatura nacional, contribuindo para a consolidação de uma compreensão crítica sobre os rumos da avaliação no cenário da educação inclusiva.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise e a discussão dos resultados obtidos por meio desta revisão bibliográfica evidenciam que a implementação de práticas avaliativas coerentes com os princípios da inclusão ainda se configura como um desafio constante no contexto escolar brasileiro. O mapeamento da literatura científica selecionada permitiu traçar um panorama detalhado sobre o estado do conhecimento nessa área, cujas principais características, metodologias e achados dos 16

estudos analisados estão sistematizados cronologicamente a seguir (Quadro 1).

Diante desse cenário, ganha destaque o discurso de Gonçalves (2020) e Peixoto (2020), ao reforçarem que, embora os avanços legislativos e pedagógicos em torno da educação inclusiva nas últimas décadas sejam inegáveis no Brasil, a realidade prática das salas de aula revela descompassos estruturais.

Os estudos analisados indicam que o ato de avaliar permanece, em grande parte dos cenários investigados, fortemente ancorado em modelos tradicionais, padronizados e meramente classificatórios. Essa persistência paradigmática limita a função estritamente pedagógica da avaliação e compromete, de forma direta, o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Ademais, as evidências apontam que essa rigidez avaliativa atua como uma barreira invisível, que desconsidera as singularidades dos educandos e prioriza a burocracia do registro em detrimento do processo formativo. Assim, os resultados aqui reunidos e discutidos se articulam em torno de três eixos fundamentais que emergem do corpus analisado: os dilemas da formação docente, o peso da herança tradicionalista nos exames escolares e a urgência de uma práxis avaliativa baseada na mediação e na justiça curricular.

Quadro 1. Resultados encontrados

Autor	Tipo de pesquisa	Metodologia	Principais resultados
--------------	-------------------------	--------------------	------------------------------

Gonçalves (2020)	Estudo de caso	Pesquisa qualitativa; epistemologia qualitativa; processo construtivo-interpretativo; fundamentação na Teoria da Subjetividade	Evidenciou que os aspectos subjetivos do professor influenciam diretamente as práticas avaliativas inclusivas, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com NEE.
Peixoto (2020)	Pesquisa de mestrado	Qualitativa, descritiva e exploratória; grupo focal, questionário e análise de conteúdo	Constatou que práticas avaliativas ainda são burocráticas e tradicionais, mas há movimentos docentes em direção à avaliação formativa e inclusiva.
Gonçalves; Madeira-Coelho (2020)	Pesquisa empírica	Qualitativa, cultural-histórica; Teoria da Subjetividade	Demonstrou que avaliações centradas na subjetividade rompem com modelos padronizados e valorizam singularidades dos estudantes com deficiência.
Ribeiro (2021)	Tese de doutorado	Pesquisa-ação colaborativa; abordagem omnilética	Indicou que a formação inicial deve articular teoria e prática inclusiva, promovendo saberes docentes voltados à equidade, ética e trabalho colaborativo.
Relato de experiência	Relato de experiência	Observação pedagógica; análise	Evidenciou que avaliações inclusivas, com adaptações

- SEEDF (2021)		documental; estudo de caso	curriculares e metodológicas, favorecem a aprendizagem e reorganizam o trabalho pedagógico.
Sousa <i>et al.</i> (2024)	Revisão bibliográfica	Análise teórica à luz da Teoria Histórico-Cultural	Apontou que práticas avaliativas mediadas pela interação social e pela mediação pedagógica promovem inclusão, flexibilidade e justiça avaliativa.
Oliveira (2024)	Estudo teórico	Revisão de literatura	Identificou dilemas éticos e formativos na formação docente para inclusão, destacando a necessidade de uma formação sensível à diversidade.
Almeida; Tortato (2024)	Revisão bibliográfica	Pesquisa qualitativa; levantamento em bases científicas	Mapeou desafios docentes na inclusão de alunos com TEA, destacando lacunas na formação, estrutura escolar e apoio familiar.
Araújo-Oliveira; Costa (2024)	Estudo analítico	Análise transversal de pesquisas	Evidenciou a necessidade de inovação nas práticas avaliativas para apoiar a diversidade e superar modelos tradicionais.
Coelho (2023)	Estudo qualitativo	Análise documental e	Indicou a carência de políticas inclusivas efetivas e a

		revisão bibliográfica	importância da avaliação personalizada na Educação Especial.
Silva (2023)	Pesquisa qualitativa	Revisão bibliográfica	Apontou que o maior desafio da educação inclusiva é transformar a teoria em práxis pedagógica dialógica, colaborativa e emancipadora.
Ridolfi et al. (2025)	Pesquisa qualitativa exploratória	Revisão bibliográfica e análise de pesquisas nacionais	Identificou que a ausência de formação continuada específica e o distanciamento entre teoria e prática dificultam a efetivação da inclusão escolar.
Oliveira (2025)	Pesquisa empírica qualitativa	Entrevistas com docentes; análise interpretativa	Demonstrou que a avaliação adaptada fortalece aprendizagem, autoestima e autonomia dos alunos com deficiência.
Naves <i>et al.</i> (2025)	Pesquisa bibliográfica qualitativa	Análise documental e teórica	Evidenciou que a formação docente crítica e continuada é determinante para práticas pedagógicas inclusivas.
Gomes; Rodrigues; Giareta (2025)	Estado do conhecimento	Pesquisa quanti-qualitativa; revisão sistemática	Revelou escassez de pesquisas sobre avaliação inclusiva e predominância de concepções formativas e mediadoras.

Tenório; Bastos (2025)	Revisão bibliográfica	Análise de literatura e documentos legais	Constatou que professores se sentem despreparados para inclusão, apontando a formação continuada e o suporte multiprofissional como essenciais.
------------------------------	--------------------------	--	--

Fonte: Autoria própria

No tocante aos desafios identificados no *corpus* analítico, um dos principais entraves mapeados volta-se para a patente dificuldade dos docentes em adaptar as práticas avaliativas às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Essa fragilidade não se circunscreve apenas à escassez material de instrumentos didáticos diferenciados, mas decorre, sobretudo, da ausência de uma apropriação conceitual aprofundada acerca dos fundamentos que alicerçam a avaliação inclusiva. Sob esse viés, observa-se que, quando o ato de avaliar não é concebido em sua dimensão contínua, formativa e mediadora, ele tende a reproduzir e reitera as desigualdades históricas, gerando indicadores puramente burocráticos que pouco refletem o desenvolvimento cognitivo e psicossocial real dos educandos (Gomes; Rodrigues; Giaretta, 2025).

Outro aspecto relevante desvelado pela revisão diz respeito à cultura avaliativa predominantemente meritocrática que ainda vigora nas instituições escolares. Os estudos analisados indicam que, a despeito da assimilação de um discurso formalmente inclusivo, as práticas cotidianas continuam fortemente atreladas à mensuração quantitativa de resultados e ao cumprimento estrito de cronogramas e registros burocráticos. A persistência dessa lógica puramente classificatória e homogeneizante atua invisibilizando os

progressos qualitativos alcançados pelos estudantes com deficiência. Como consequência direta, esse modelo excludente mina a autoestima do educando, comprometendo sua participação ativa e, em casos mais severos, sua própria permanência no espaço escolar (Gonçalves; Madeira-Coelho, 2021; Oliveira; Pinto, 2025).

Os impactos sistêmicos desses desafios sobre o percurso escolar dos estudantes são profundos. Quando os procedimentos avaliativos desconsideram as especificidades biopsicossociais dos sujeitos, as provas e exames acabam por mensurar as barreiras arquitetônicas, metodológicas e atitudinais impostas pelo próprio contexto escolar, e não as reais capacidades, competências e progressos dos alunos. Em consonância com essa crítica, Peixoto (2020) e Coelho (2023) destacam que, por força dessa distorção, a avaliação abdica de sua função genuinamente pedagógica para operar como um velado mecanismo de exclusão simbólica, paradoxalmente instalada em um ambiente que se autodeclara inclusivo. Esse cenário colide frontalmente com o ordenamento jurídico nacional, visto que a LDB (Brasil, 1996) estabelece que a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, determinando a prevalência obrigatória dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Em contrapartida, os dados também trazem perspectivas promissoras ao indicarem que as práticas avaliativas inclusivas alcançam elevados níveis de eficácia quando intencionalmente articuladas ao planejamento pedagógico e à flexibilização curricular. Sob essa lógica, a avaliação deixa de ser um evento punitivo e isolado no fim do bimestre para integrar organicamente o fluxo contínuo do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo indicadores em tempo real para orientar intervenções pedagógicas personalizadas e sintonizadas com os ritmos dos estudantes (Sousa

et al., 2024; Silva, 2023). Em suma, a discussão dos resultados evidencia que transpor os desafios remanescentes exige o desmantelamento dos modelos tradicionais e o investimento em diretrizes nítidas que subsidiem o professor na construção de instrumentos flexíveis e emancipatórios.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos por meio desta revisão bibliográfica evidenciam que os professores enfrentam dificuldades recorrentes para adaptar as práticas avaliativas às necessidades singulares dos alunos com deficiência. Esse cenário decorre primordialmente da persistente predominância de modelos tradicionais de exame, somada à insegurança pedagógica do corpo docente e à escassez de orientações institucionais sistematizadas que subsidiem a construção de instrumentos flexíveis. Constata-se que, mesmo em contextos formalmente estruturados sob a égide da inclusão, os processos avaliativos ainda privilegiam critérios padronizados e homogeneizantes. Essa rigidez metodológica compromete o reconhecimento das subjetividades e atenta contra o princípio fundamental da equidade educacional.

Ademais, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, mostra-se insuficiente e fragmentada, revelando severas lacunas no que se refere especificamente à avaliação inclusiva, fator que distancia e dificulta a articulação dialética entre a teoria acadêmica e a práxis em sala de aula. Em contrapartida, a literatura científica analisada aponta categoricamente que avaliações desenhadas de forma intencional, flexível e contextualizada atuam como catalisadoras do sucesso escolar, favorecendo significativamente a

aprendizagem, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitivas e socioemocionais.

Em suma, a efetivação de uma política de práticas avaliativas genuinamente inclusivas transcende a esfera do discurso normativo. Ela requer o investimento urgente em formação docente qualificada, a garantia de melhores condições de trabalho institucionais e, acima de tudo, um compromisso ético e pedagógico com a diversidade. Somente assim será possível desconstruir a cultura do exame e reafirmar a avaliação em seu caráter estritamente formativo, emancipatório e mediador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, V. F. de; TORTATO, C. de S. B. Desafios da docência no processo de inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão bibliográfica. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 42, p. 1–20, set./dez. 2024. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/2041>. Acesso: 10 fev. 2025.

ARAÚJO-OLIVEIRA, A.; COSTA, C. B. Apoiar e promover a diversidade: os desafios da avaliação da aprendizagem em contexto de inclusão. **Educativa**, Goiânia, v. 27, p. 106–118, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/about>. Acesso: 20 fev. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

Acesso: 15 fev. 2025.

COELHO, D. C. Reflexão sobre a inclusão escolar e a avaliação escolar na perspectiva inclusiva. 2023. 32 f. Monografia (Especialização) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/01050af9-3912-4242-bbf2-daac5e9971bc/content>. Acesso: 10 Mar. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GOMES, G. B. de S.; RODRIGUES, S. A.; GIARETA, P. F. A avaliação escolar na perspectiva inclusiva: dados de um estudo de revisão.

Perspectivas em Diálogo, Naviraí, v. 12, n. 30, p. 285–305, 2025.

Disponível em: Acesso: 10 fev. 2025.

GONÇALVES, B. S. F. Práticas avaliativas no contexto da escola inclusiva: a subjetividade docente em foco. 2020. 150 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/handle/10482/40528>.

Acesso: 15 mar. 2025.

GONÇALVES, B. S. F.; MADEIRA-COELHO, C. M. Práticas avaliativas favorecedoras à aprendizagem no contexto da inclusão: a

subjetividade em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63084>. Acesso: 28 mar. 2025.

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva: cultura e práticas escolares**. 3. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2023.

HOFFMANN, J. **Avaliar: repensar e reinventar**. 38. ed. Porto Alegre: Mediação, 2022.

IDOLFI, L. F.; BORGES, R. D.; ALMEIDA, D. C. de; RIBEIRO, Z. R. R.; SIQUEIRA, T. dos S. Q. F.; GONZAGA, J. S. Formação continuada de professores como instrumento para o fortalecimento da educação inclusiva: políticas, desafios e perspectivas na escola contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 10, out. 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/about>. Acesso: 23 mar. 2025.

JESUS, D.M.; EFFGEN, A.P.S. Formação docente e práticas pedagógicas Conexões, possibilidades e tensões. IN: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva: formação, prática e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

KASSAR, M.C.M. **Diálogos com a Diversidade: Sentidos da Inclusão**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2018.

LIBÂNEO, J.C. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2020.

_____. **Adeus Professor Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez Editora, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editora, 2015.

_____. **Todos pela inclusão escolar:** dos fundamentos às práticas. São Paulo: CRV, 2019.

MARTINS, L.A.R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. **O professor e a educação inclusiva:** formação, prática e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MATA M. L. da, BORGES S. R. Q., SIQUEIRA R. A., FERREIRA E. da M., Sousa Érica A. da M. F., Rocha M. F. e, Azevedo V. A. de, & Santos C. de O. B. (2025). Os desafios da educação inclusiva no Brasil. **Revista Acervo Educacional**, 7, e21139. Disponível em: <https://doi.org/10.25248/rae.e21139.2025>. Acesso: 22 mar.2024

NAVES, L.S.; PIRES, S. M.; ARAÚJO, A. L.; BELO, S. F.; SANTOS, S. A.; FERREIRA, J. F. **Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas:** desafios e perspectivas na educação básica. Rio de Janeiro: Editora Epitaya, 2025.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

NOZI, G. S.; VIOTO, J. R. B.; VITALIANO, C. R. Caracterização do processo de avaliação e encaminhamentos de alunos com necessidades educacionais especiais. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M.

A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (Orgs.). **Inclusão escolar:** perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. Disponível em: Acesso: 10 fev. 2025.

OLIVEIRA, D. C.; PINTO, F. C. O impacto da avaliação adaptada na aprendizagem de alunos com deficiência: percepções docentes em uma escola pública do Pará. REMUNOM, v. 20, n. 2, 2025. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4899>. Acesso: 10 abril. 2025.

OLIVEIRA, J. B. Dilemas e desafios para a formação de professores sob a perspectiva da inclusão educacional. Novas Perspectivas Investigativas: Contextos Acadêmicos Multitemáticos, **Periódico Multidisciplinar da Facility Express Soluções Acadêmicas**, v. 3, n. 13, p. 43-56, jan. 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/about>. Acesso: 22 abril 2025.

PEIXOTO, J. C. G. A avaliação escolar no processo educacional de crianças com deficiências na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental. 2020. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/30120>. Acesso: 27 abril 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, D. M. Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial de professores. 2021. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62127>. Acesso: 05 maio 2025.

RODRIGUES, David. **Equidade e inclusão:** os caminhos para uma escola justa. Porto: Porto Editora, 2021.

SANTOS, R.D.C. Inclusão no contexto escolar: desafios em sala de aula. IN: REIS, M.B.F.; SOUZA, C.S.M. **Formação Docente em perspectivas inclusivas.** Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022.

SILVA, A. N. da. **Prática pedagógica:** desafios de transformar a teoria na práxis inclusiva. Humanidades & Tecnologia (FINOM), v. 40, 2023.

SOUSA, I. F.; GONDIM, C. S. R.; RIBEIRO, G. C.; MONTOVANELI, M. E.A.; MONTEIRO, P. A. M.; GONÇALVES, P. F. C.; TORRES, S. M.; PIMENTA, T. B. Desafios da inclusão nas práticas avaliativas sob a ótica da teoria histórico-cultural. ICMR, v. 5, n. 3, p. 1–10, 2024. Disponível em: <https://icmreview.com/icmr/article/view/185>. Acesso: 26 maio 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2014.

TENÓRIO, M. A.; BASTOS, J. M. Desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva nas escolas públicas. **Revista Acadêmica Online**, Brasil, v. 11, n. 59, p. 1–18, 2025. Disponível em: <https://www.revistaacademicaonline.com/index.php/rao/about>. Acesso: 23 Fev. 2025.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa:** práticas e reflexões. Campinas: Papirus, 2011.

¹ Discente do Programa do Pós-Graduação Lato Sensu em Formação De Professores e Práticas Educativas - Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

² Discente do Programa do Pós-Graduação Lato Sensu em Formação De Professores e Práticas Educativas - Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

³ Docente do Programa do Pós-Graduação Lato Sensu em Formação De Professores e Práticas Educativas - Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

⁴ Docente do Programa do Pós-Graduação Lato Sensu em Formação De Professores e Práticas Educativas - Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

⁵ Servidor Pedagógico do Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

⁶ Servidor Pedagógico do Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

⁷ Docente do Programa do Pós-Graduação Lato Sensu em Formação De Professores e Práticas Educativas - Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

⁸ Docente do Programa do Pós-Graduação Lato Sensu em Formação De Professores e Práticas Educativas - Instituto Federal Goiano de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Iporá.

