

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING AND LEARNING ASSESSMENT IN
INCLUSIVE EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 04/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790783677](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790783677)

Maria Raquel da Silva¹

Gislene Batista de Sousa Carvalho²

Euri Samara das Neves Santos Rodrigues³

Shirley Cavalcante Nascimento⁴

Vera Lúcia de Andrade Silva Coelho⁵

Nelcina das Neves Santos⁶

RESUMO

A educação inclusiva demanda práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade dos estudantes e promovam condições efetivas de participação e aprendizagem. Este estudo analisa a relação entre formação docente e avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, buscando compreender como a preparação inicial e continuada dos professores pode favorecer práticas avaliativas mais flexíveis, diversificadas e comprometidas com a aprendizagem de todos os estudantes. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise de produções acadêmicas sobre formação docente, educação inclusiva, avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas, além de documentos normativos brasileiros. Os resultados evidenciam que a formação docente constitui elemento central para o desenvolvimento de práticas avaliativas inclusivas, especialmente quando articulada à reflexão sobre a prática, ao planejamento acessível, à diversificação das estratégias de ensino e avaliação e ao trabalho colaborativo. A análise também demonstra que a avaliação, compreendida em perspectiva formativa, pode contribuir para identificar avanços, dificuldades e barreiras à aprendizagem, orientando a reorganização das práticas pedagógicas. Conclui-se que a articulação entre formação docente e avaliação favorece práticas educacionais mais coerentes com a diversidade dos estudantes e contribui para a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Educação inclusiva; Formação docente.

ABSTRACT

O Inclusive education requires pedagogical practices that recognize student diversity and promote effective conditions for participation

and learning. This study analyzes the relationship between teacher training and learning assessment from the perspective of inclusive education, seeking to understand how initial and continuing teacher education can foster more flexible, diverse assessment practices committed to the learning of all students. The research is characterized as qualitative, bibliographic, and documentary in nature, based on the analysis of academic studies on teacher training, inclusive education, learning assessment, and inclusive pedagogical practices, as well as Brazilian normative documents. The results show that teacher training is a central element in the development of inclusive assessment practices, particularly when it is connected to reflection on practice, accessible planning, diversification of teaching and assessment strategies, and collaborative work. The analysis also demonstrates that assessment, when understood from a formative perspective, can contribute to identifying learning progress, difficulties, and barriers, guiding the reorganization of pedagogical practices. It is concluded that the integration of teacher training and assessment fosters educational practices that are more consistent with student diversity and contributes to the implementation of inclusive education.

Keywords: Learning assessment; Inclusive education; Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem ocupado espaço cada vez mais significativo nas discussões educacionais, especialmente diante da necessidade de garantir não apenas o acesso dos estudantes à escola, mas também sua permanência, participação e aprendizagem. A presença de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas nas classes comuns modifica

as exigências colocadas à escola e aos professores, uma vez que o processo educativo precisa considerar a diversidade existente nas salas de aula e criar condições para que todos possam participar efetivamente das experiências de aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como a matrícula do estudante no ensino regular, mas como um processo que envolve mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, na avaliação e na própria formação dos profissionais da educação (Schneider; Ziesmann; Lepke, 2021; Guerra et al., 2025).

No Brasil, a educação inclusiva encontra respaldo em importantes marcos legais e educacionais. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – determina que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular de ensino e prevê a adoção de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). Esses dispositivos contribuem para consolidar a compreensão de que a escola deve se organizar para acolher a diversidade, e não exigir que o estudante se adapte a um modelo único de ensino.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Um dos principais desafios está relacionado à formação dos professores para lidar com turmas heterogêneas e desenvolver práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes formas de aprender. Estudos recentes apontam que ainda existe uma distância entre os princípios estabelecidos pelas políticas educacionais e as condições concretas encontradas pelos docentes, especialmente quando a formação

inicial e continuada não estabelece uma relação suficientemente próxima com os desafios vivenciados nas escolas (Guerra et al., 2025; Lamounier et al., 2026).

A formação docente, portanto, constitui uma dimensão fundamental para a construção de práticas inclusivas. Não se trata somente de oferecer ao professor informações sobre diferentes deficiências ou de apresentar técnicas específicas de intervenção. É necessário desenvolver conhecimentos pedagógicos, capacidade de reflexão sobre a própria prática, compreensão das barreiras à aprendizagem e condições para elaborar estratégias de ensino e avaliação que considerem a diversidade dos estudantes. Lamounier et al. (2026) destacam que a formação para a diversidade precisa articular conhecimento acadêmico, prática profissional e reflexão sobre as situações concretas vivenciadas no ambiente escolar.

Nesse contexto, a formação docente assume papel fundamental. O professor é diretamente envolvido no planejamento das atividades, na escolha das estratégias de ensino, na organização dos recursos e no acompanhamento da aprendizagem. Quando a formação inicial e continuada não oferece subsídios suficientes para lidar com a diversidade, podem surgir dificuldades para identificar barreiras, flexibilizar estratégias e construir formas de avaliação coerentes com as necessidades dos estudantes.

Mantoan (2003) destaca que a educação inclusiva exige uma transformação da escola e de suas práticas, superando a ideia de que cabe exclusivamente ao estudante adaptar-se às estruturas já existentes. Essa compreensão também repercute na atuação docente, uma vez que a inclusão demanda novas formas de pensar o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

A avaliação da aprendizagem constitui, portanto, uma dimensão especialmente relevante desse processo. Quando utilizada apenas para classificar ou comparar estudantes, pode reforçar desigualdades e desconsiderar diferentes formas de aprender e demonstrar conhecimentos. Por outro lado, quando compreendida como parte do processo pedagógico, pode fornecer informações para que o professor identifique avanços, dificuldades e possibilidades de reorganização de sua prática.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem assume papel central. Avaliar estudantes em uma perspectiva inclusiva exige superar práticas avaliativas baseadas exclusivamente em instrumentos padronizados, classificatórios ou centrados na atribuição de notas. A avaliação precisa produzir informações sobre o processo de aprendizagem e possibilitar ao professor identificar avanços, dificuldades, necessidades de apoio e possibilidades de redimensionamento de sua prática. Schneider, Ziesmann e Lepke (2021) destacam que a avaliação deve considerar o ritmo e as especificidades dos estudantes e contribuir para que o professor reorganize suas estratégias pedagógicas.

Dessa forma, a questão que orienta este estudo é: de que maneira a formação docente pode contribuir para a construção de práticas de avaliação da aprendizagem coerentes com os princípios da educação inclusiva?

O objetivo geral é analisar a relação entre formação docente e avaliação da aprendizagem na educação inclusiva, buscando compreender de que forma a preparação inicial e continuada dos professores pode favorecer práticas avaliativas mais flexíveis, diversificadas e comprometidas com a aprendizagem de todos os

estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se discutir os principais desafios da formação docente para a educação inclusiva; compreender a avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem; e identificar princípios e estratégias que possam contribuir para práticas avaliativas inclusivas.

A relevância da pesquisa está relacionada à necessidade de compreender que a inclusão não se concretiza apenas pela presença do estudante na sala de aula. É preciso assegurar condições para que ele aprenda, participe das atividades e tenha seus conhecimentos reconhecidos. Nesse processo, a formação do professor e a maneira como ele avalia estão diretamente relacionadas. Uma formação que não prepare o docente para compreender a diversidade pode favorecer a manutenção de práticas avaliativas pouco flexíveis, enquanto uma formação reflexiva e contextualizada pode ampliar as possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Formação Docente e Educação Inclusiva

A formação docente para a educação inclusiva precisa ser compreendida como um processo contínuo, que não se encerra com a conclusão da licenciatura. As transformações presentes na escola, a diversidade dos estudantes e as diferentes demandas que surgem no cotidiano tornam necessário que o professor permaneça em constante processo de aprendizagem e reflexão sobre sua prática.

Mantoan (2003) compreende a inclusão escolar como um processo que exige mudanças na organização da escola e nas práticas

pedagógicas. A autora questiona modelos educacionais baseados na separação e na classificação dos estudantes e defende uma escola que reconheça as diferenças como parte de sua própria constituição. Essa perspectiva desloca a discussão da ideia de que determinados alunos precisam se adaptar ao modelo escolar para a necessidade de que a própria escola reveja suas práticas.

A formação docente torna-se, nesse cenário, uma das condições necessárias para a construção de práticas inclusivas. Mendes (2006) já apontava os desafios relacionados à formação de professores para a Educação Especial, destacando a necessidade de ampliar os conhecimentos e as condições profissionais para responder às demandas educacionais dos estudantes.

Guerra et al. (2025) identificam justamente a existência de limites entre a teoria estudada na formação e a prática encontrada pelos professores nas escolas. Embora os avanços legais e conceituais tenham fortalecido o debate sobre inclusão, permanecem lacunas na preparação dos docentes para trabalhar com estudantes que apresentam diferentes necessidades, além de dificuldades relacionadas à articulação entre teoria e prática.

Essa questão também aparece em Lamounier et al. (2026), para quem a formação para a diversidade não deve ser reduzida à transmissão de conteúdos ou à inserção isolada de uma disciplina sobre educação especial. A perspectiva inclusiva precisa atravessar a formação docente, envolvendo currículo, planejamento, metodologias, acessibilidade e avaliação. Os autores defendem ainda que a formação continuada seja relacionada à realidade concreta das escolas e aos problemas efetivamente vivenciados pelos professores.

Nesse sentido, formar professores para a inclusão significa desenvolver a capacidade de reconhecer que os estudantes apresentam diferentes ritmos, formas de comunicação, conhecimentos prévios, potencialidades e necessidades de apoio. O professor precisa aprender a observar essas diferenças e utilizá-las como elementos para o planejamento pedagógico, evitando que a deficiência ou qualquer outra característica individual seja tomada como explicação suficiente para as dificuldades de aprendizagem.

Aguiar e Fernandes (2025), ao investigarem experiências de docentes do ensino superior, também identificam a importância da prática reflexiva na formação para a inclusão. O estudo mostra que as experiências vividas pelos professores podem contribuir para a revisão das próprias concepções e práticas, evidenciando que a formação também ocorre na relação cotidiana com os estudantes e com os desafios da prática docente.

A formação continuada, portanto, precisa ultrapassar o modelo de cursos pontuais e descontextualizados. Guerra et al. (2025) destacam a importância de uma formação crítica, reflexiva e colaborativa, enquanto Lamounier et al. (2026) ressaltam que processos formativos desenvolvidos no próprio contexto escolar podem favorecer mudanças mais próximas das necessidades reais dos estudantes e professores.

Outro aspecto importante é que a responsabilidade pela inclusão não deve ser atribuída exclusivamente ao professor. A escola precisa oferecer condições institucionais, recursos, apoio especializado e espaços para o planejamento coletivo. A formação docente pode contribuir para a transformação das práticas, mas não substitui

políticas públicas, condições adequadas de trabalho e organização institucional.

2.2. Avaliação da Aprendizagem na Perspectiva Inclusiva

A avaliação da aprendizagem é uma dimensão essencial do processo educativo, pois permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e orientar decisões pedagógicas. Entretanto, quando realizada de forma exclusivamente classificatória, pode acabar funcionando como mecanismo de exclusão, especialmente quando utiliza um único padrão para avaliar estudantes com diferentes formas de aprender e demonstrar seus conhecimentos.

Schneider, Ziesmann e Lepke (2021) apontam que a avaliação da aprendizagem não deve se limitar a procedimentos mecânicos destinados a transformar aquilo que o aluno aprendeu em uma classificação numérica. Para as autoras, a avaliação precisa possibilitar que o estudante expresse seus conhecimentos e que o professor identifique avanços e dificuldades para reorganizar sua prática.

Essa concepção aproxima-se de Lückesi (1995), para quem a avaliação deve estar relacionada à tomada de decisão e à transformação do processo educativo. Vasconcellos (1994) também compreende a avaliação como um processo que possibilita identificar avanços, resistências e dificuldades e, a partir dessas informações, buscar alternativas para superar obstáculos.

Na educação inclusiva, essa perspectiva assume importância ainda maior. Se o objetivo é garantir que todos aprendam, a avaliação precisa permitir diferentes formas de participação e expressão da aprendizagem. Isso não significa diminuir as expectativas em

relação ao estudante ou simplesmente facilitar as atividades, mas oferecer caminhos diversificados para que ele possa demonstrar aquilo que aprendeu.

Nesse sentido, a flexibilização da avaliação não deve ser confundida com redução automática dos objetivos de aprendizagem. O que precisa ser flexibilizado são, quando necessário, os caminhos utilizados para que o estudante tenha acesso ao conhecimento e possa demonstrar sua aprendizagem. Lamounier et al. (2026) destacam a importância de estratégias diferenciadas de ensino e avaliação, juntamente com adaptações curriculares, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade.

A avaliação inclusiva também precisa considerar o processo, e não somente o resultado final. A observação cotidiana, a participação nas atividades, a produção escrita ou oral, os trabalhos individuais e coletivos, os projetos, as atividades práticas e outras formas de expressão podem produzir informações importantes sobre o desenvolvimento do estudante. A avaliação, portanto, deve funcionar como instrumento de acompanhamento e intervenção pedagógica. O professor avalia para compreender o processo de aprendizagem e, a partir disso, tomar decisões sobre sua própria prática. Essa compreensão desloca a avaliação de uma função meramente classificatória para uma função formativa.

2.3. A Formação Docente Como Condição para Uma Avaliação Inclusiva

A relação entre formação docente e avaliação da aprendizagem torna-se evidente quando se considera que as escolhas avaliativas são determinadas, em grande medida, pelas concepções que o

professor possui sobre aprendizagem, ensino e inclusão. Um professor que compreende a aprendizagem como um processo homogêneo tende a utilizar instrumentos padronizados e critérios rígidos. Por outro lado, uma formação que reconhece a diversidade dos estudantes pode favorecer a construção de estratégias avaliativas mais flexíveis e capazes de considerar diferentes formas de aprender e demonstrar conhecimentos.

Nesse sentido, Mantoan (2003) contribui para compreender que a inclusão exige mudanças na própria lógica escolar. A avaliação, como parte dessa lógica, também precisa ser repensada. Não seria coerente defender uma escola inclusiva e, simultaneamente, manter práticas avaliativas que considerem apenas uma forma de aprender, responder ou demonstrar conhecimento.

Mendes (2006), ao discutir os desafios da formação do professor de Educação Especial, reforça a necessidade de preparação profissional para lidar com situações educacionais diversificadas. Essa preparação não deve ocorrer de forma isolada, mas articulada ao trabalho desenvolvido pela escola e aos demais profissionais envolvidos no processo educacional.

Schneider, Ziesmann e Lepke (2021) identificam a necessidade de que os cursos de formação de professores discutam de maneira mais aprofundada a avaliação dos estudantes com deficiência e daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. As autoras relacionam essa necessidade à construção de um processo inclusivo que respeite as especificidades dos estudantes.

A formação docente precisa, portanto, incluir conhecimentos sobre avaliação pedagógica, planejamento acessível e identificação das

barreiras que podem interferir na aprendizagem. O professor precisa ser capaz de analisar não apenas o desempenho do estudante, mas também as condições em que determinada atividade foi realizada. Araujo et al. (2026) reforçam essa perspectiva ao apontarem que os professores precisam ser preparados para diversificar estratégias de ensino e avaliação e para reconhecer barreiras presentes no currículo, nos materiais, na comunicação e nas próprias formas de avaliação.

Essa perspectiva também permite compreender que uma dificuldade apresentada pelo estudante não deve ser imediatamente interpretada como incapacidade. É necessário analisar a relação entre o estudante, a proposta pedagógica e as condições oferecidas para sua participação. A avaliação pode, assim, contribuir para identificar o que precisa ser modificado na prática pedagógica.

A formação continuada apresenta papel importante nesse processo. Quando desenvolvida de maneira contextualizada e colaborativa, pode possibilitar que os professores analisem situações reais, compartilhem experiências e construam coletivamente novas estratégias. Lamounier et al. (2026) ressaltam que grupos de estudo, comunidades de prática e outras formas de colaboração podem contribuir para a transformação das práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, a formação docente e a avaliação da aprendizagem não devem ser pensadas como dimensões independentes. A qualidade da avaliação depende da compreensão que o professor possui sobre aprendizagem e diversidade, ao mesmo tempo em que os resultados da avaliação podem fornecer elementos para que o

professor reflita sobre sua própria prática e busque novas formas de ensinar.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A escolha dessa abordagem está relacionada ao objetivo de compreender a relação entre formação docente e avaliação da aprendizagem no contexto da educação inclusiva a partir da produção acadêmica e dos documentos que fundamentam a organização da educação brasileira.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir dos textos selecionados sobre formação docente, educação inclusiva, avaliação da aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas. Também foram considerados documentos normativos brasileiros relacionados ao direito à educação e à educação inclusiva, especialmente a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A opção pela pesquisa bibliográfica permite reunir diferentes contribuições teóricas e estabelecer relações entre os estudos analisados, buscando compreender não apenas o que a literatura apresenta sobre cada tema separadamente, mas também de que maneira formação docente e avaliação se articulam na construção de práticas educacionais inclusivas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos evidencia que a formação docente constitui um dos elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva, mas também demonstra que não é suficiente considerar a formação

como uma responsabilidade exclusivamente individual do professor. Os trabalhos analisados convergem ao apontar a existência de uma distância entre os princípios da inclusão e as condições concretas encontradas nas instituições de ensino.

Guerra et al. (2025) identificam lacunas na formação inicial e continuada, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática. Os autores apontam que muitos professores encontram dificuldades para trabalhar com a diversidade e que a formação fragmentada contribui para a manutenção dessas dificuldades.

Essa constatação é complementada por Lamounier et al. (2026), que defendem uma formação que ultrapasse a transmissão de conteúdos e desenvolva competências relacionadas ao planejamento, à acessibilidade, às tecnologias assistivas, às estratégias diferenciadas de ensino e avaliação e ao trabalho colaborativo.

Os resultados também indicam que a avaliação representa um dos espaços em que as dificuldades da formação docente podem aparecer de maneira mais evidente. Avaliar um estudante em contexto inclusivo exige que o professor reconheça que a aprendizagem pode ser demonstrada de diferentes formas. Quando a avaliação está limitada a uma prova escrita, a um único tempo de realização ou a critérios pouco flexíveis, corre-se o risco de avaliar mais a capacidade do estudante de responder ao instrumento utilizado do que aquilo que efetivamente aprendeu.

Schneider, Ziesmann e Lepke (2021) defendem justamente uma avaliação capaz de respeitar o ritmo e as especificidades dos

estudantes, permitindo ao professor identificar dificuldades e redimensionar suas metodologias. O estudo mostra que a avaliação precisa estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem e não funcionar apenas como etapa final destinada à classificação.

Nesse sentido, uma prática avaliativa inclusiva pode envolver diferentes instrumentos e estratégias. A diversificação não significa ausência de critérios, mas a construção de diferentes possibilidades para que o estudante demonstre seu conhecimento. O professor pode recorrer, de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características da turma, a atividades orais, produções escritas, projetos, observação, atividades práticas, trabalhos individuais ou coletivos e recursos tecnológicos ou de acessibilidade.

A questão central, portanto, está em reconhecer que a igualdade de oportunidades pode exigir diferentes formas de acesso, participação e expressão da aprendizagem, considerando as particularidades de cada estudante. O planejamento pedagógico precisa incorporar essa diversidade desde o início, de modo que as estratégias e os recursos sejam pensados antecipadamente e possam reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem.

Outro resultado importante refere-se à necessidade de compreender a avaliação como fonte de informação para o professor. A avaliação não deve apenas responder se o estudante atingiu ou não determinado resultado. Ela também precisa ajudar a responder por que determinada aprendizagem não ocorreu, quais estratégias favoreceram o desenvolvimento e o que pode ser modificado no ensino.

Essa compreensão aproxima a avaliação da perspectiva formativa. O professor observa, registra, interpreta as informações obtidas e reorganiza sua prática. Dessa maneira, a avaliação passa a participar efetivamente do processo de planejamento. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva de Mantoan (2003), segundo a qual a inclusão implica transformação das práticas escolares. Quando essa concepção é aplicada à avaliação, percebe-se que não basta inserir o estudante em uma avaliação previamente estabelecida. É necessário analisar se os procedimentos utilizados possibilitam efetivamente que ele demonstre aquilo que aprendeu.

Os resultados também dialogam com Mendes (2006), especialmente no que se refere aos desafios da formação dos professores para responder às demandas da Educação Especial. A ausência de formação suficiente pode dificultar a identificação das necessidades dos estudantes e a construção de estratégias pedagógicas adequadas. Entretanto, os estudos analisados indicam que a formação não deve ser entendida somente como aquisição individual de conhecimentos, pois depende também das condições institucionais e das possibilidades de trabalho colaborativo existentes na escola.

A formação continuada aparece como condição importante para que esse movimento seja incorporado à prática. Aguiar e Fernandes (2025) demonstram que a reflexão sobre as experiências vivenciadas pelos docentes pode contribuir para a resignificação de suas práticas inclusivas. O estudo evidencia que a formação também se constitui no processo de reflexão sobre as próprias experiências e sobre a relação estabelecida com os estudantes.

Os estudos analisados também apontam que a colaboração entre profissionais é fundamental. A avaliação de estudantes que necessitam de apoios específicos não deve ser responsabilidade isolada de um único professor. O diálogo entre professor da classe comum, Atendimento Educacional Especializado, coordenação pedagógica, profissionais de apoio e família pode ampliar a compreensão sobre as necessidades do estudante e favorecer a construção de estratégias mais adequadas.

Os estudos analisados permitem identificar uma relação direta entre a formação docente e as práticas de avaliação, uma vez que a formação interfere na maneira como o professor compreende as diferenças, organiza o ensino e interpreta os resultados da aprendizagem. Nesse sentido, a relação entre formação, prática pedagógica e avaliação pode ser sintetizada a partir das principais dimensões identificadas na literatura:

Tabela 1. Relação entre formação docente e avaliação da aprendizagem na educação inclusiva.

Dimensão da formação docente	Repercussão na prática pedagógica	Implicações para a avaliação da aprendizagem
Conhecimento sobre educação inclusiva e diversidade	Reconhecimento das diferenças entre os estudantes e identificação das barreiras à aprendizagem.	Avaliação deixa de considerar um único padrão de desempenho e passa a observar diferentes formas de aprendizagem.
Formação pedagógica	Planejamento de estratégias e recursos diversificados.	Utilização de diferentes instrumentos e procedimentos avaliativos.

Flexibilização curricular	Adequação de objetivos, estratégias e recursos às necessidades dos estudantes.	Possibilidade de flexibilizar formas de demonstração da aprendizagem sem reduzir as expectativas educacionais.
Prática reflexiva	Análise contínua das próprias práticas e das respostas dos estudantes.	Resultados da avaliação passam a orientar novas decisões pedagógicas.
Trabalho colaborativo	Articulação entre professores, AEE e demais profissionais envolvidos.	Construção de estratégias avaliativas mais adequadas às necessidades dos estudantes.
Uso de recursos e tecnologias assistivas	Ampliação das possibilidades de participação dos estudantes.	Diversificação das formas de expressão e demonstração do conhecimento.
Formação continuada	Aproximação entre conhecimentos teóricos e situações concretas da escola.	Maior capacidade de revisar instrumentos e critérios avaliativos diante das necessidades identificadas.

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Schneider, Ziesmann e Lepke (2021), Aguiar e Fernandes (2025) e Araujo et al. (2026).

Figura 1. Fluxo do processo de formação docente e avaliação da aprendizagem na educação inclusiva.



Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Schneider, Ziesmann e Lepke (2021), Aguiar e Fernandes (2025) e Araujo et al. (2026).

A síntese apresentada evidencia que a avaliação inclusiva não depende exclusivamente da escolha de instrumentos diferenciados. Ela está relacionada a um conjunto mais amplo de conhecimentos e práticas docentes, que envolve planejamento, flexibilização curricular, reflexão sobre a própria prática, trabalho colaborativo e reconhecimento das diferentes formas de participação e aprendizagem. Schneider, Ziesmann e Lepke (2021) destacam justamente a necessidade de aproximar formação docente, avaliação e educação inclusiva, enquanto Aguiar e Fernandes (2025) evidenciam a importância da prática reflexiva para o enfrentamento das dificuldades encontradas no cotidiano educacional.

Desse modo, os resultados da revisão indicam que uma formação docente voltada à inclusão pode contribuir para que a avaliação deixe de assumir predominantemente uma função classificatória e passe a produzir informações relevantes para a tomada de decisões pedagógicas. Essa perspectiva também aparece em Araujo et al. (2026), ao defenderem a diversificação das estratégias de ensino e avaliação e a necessidade de considerar as barreiras que interferem na participação e na aprendizagem dos estudantes.

Araujo et al. (2026) ressaltam que a formação docente inclusiva precisa contemplar a colaboração com o Atendimento Educacional Especializado, a acessibilidade curricular, as tecnologias e recursos

de acessibilidade e a reflexão sobre a prática situada na escola. O estudo propõe essas dimensões como elementos articulados da formação docente.

Outro aspecto identificado é que a formação e as condições institucionais precisam caminhar conjuntamente. Não é suficiente ensinar ao professor estratégias diferenciadas de avaliação se ele não dispõe de tempo para planejar, de recursos acessíveis, de apoio profissional ou de espaços para discutir suas experiências. A efetivação da avaliação inclusiva depende, portanto, tanto dos conhecimentos docentes quanto das condições oferecidas pela instituição.

Os resultados permitem compreender que a educação inclusiva exige uma mudança de perspectiva sobre o próprio significado de ensinar e avaliar. A diversidade não deve ser considerada uma situação excepcional que exige respostas apenas quando surge um estudante com deficiência. A heterogeneidade é característica da própria sala de aula e precisa ser considerada no planejamento pedagógico.

Nesse sentido, a formação docente deve preparar o professor para trabalhar com diferentes formas de participação e aprendizagem. A avaliação deve acompanhar essa mesma lógica, tornando-se um instrumento de acompanhamento, reflexão e intervenção pedagógica. A articulação entre formação e avaliação pode contribuir para que o professor deixe de buscar apenas a identificação das dificuldades do estudante e passe também a investigar quais condições podem favorecer sua aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a formação docente e a avaliação da aprendizagem constituem dimensões inseparáveis para a efetivação da educação inclusiva. A formação inicial e continuada precisa preparar o professor para reconhecer a diversidade, planejar práticas acessíveis, utilizar diferentes estratégias de ensino e avaliação e refletir continuamente sobre os resultados de sua atuação.

A avaliação da aprendizagem, quando desenvolvida em perspectiva inclusiva, ultrapassa a função classificatória e assume caráter formativo. Ela permite acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificar barreiras, reconhecer avanços e orientar a reorganização das práticas pedagógicas. Dessa forma, avaliar significa também repensar o ensino e criar novas possibilidades de aprendizagem.

Os objetivos propostos são alcançados ao demonstrar que uma formação docente mais reflexiva, contínua e relacionada à realidade escolar pode favorecer práticas avaliativas mais flexíveis e coerentes com a diversidade dos estudantes. A pesquisa também evidencia que a responsabilidade pela inclusão não se concentra exclusivamente no professor, pois depende de condições institucionais, recursos, colaboração entre profissionais e políticas de formação consistentes.

Conclui-se, portanto, que a avaliação inclusiva exige professores preparados para observar diferentes formas de aprendizagem e para utilizar os resultados da avaliação na tomada de decisões pedagógicas. A formação docente assume, nesse processo, papel fundamental para transformar concepções em práticas e contribuir para uma escola em que a diversidade não represente um obstáculo

à aprendizagem, mas seja considerada parte constitutiva do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito. Formação docente e a prática reflexiva na perspectiva inclusiva para a convivência pacífica no ensino superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 17, n. 36, e896, 2025. DOI: 10.31639/rbpfp.v17.i36.e896. Disponível em:

<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e896>. Acesso em: 21 set. 2026.

ARAUJO, Irenildes de Oliveira et al. Formação docente para a educação inclusiva: entre as exigências normativas e os desafios pedagógicos no atendimento às necessidades educacionais específicas. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 37, p. 1-24, 2026. DOI: 10.70773/revistatopicos/789494553. Disponível em:

<https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-docente-para-a-educacao-inclusiva-entre-as-exigencias-normativas-e-os-desafios-pedagogicos-no-atendimento-as-necessidades-educacionais-especificas>. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 21 set. 2026.

LÜCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052023000400365&script=sci_arttext. Acesso em: 21 set. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 21 set. 2026.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf Acesso em: novembro de 2021.

SCHNEIDER, Caroline de Oliveira; ZIESMANN, Cleusa Inês; LEPKE, Sonize. Diálogos entre formação de professores, avaliação e educação inclusiva. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-14, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.18219.089. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/18219>. Acesso em: 21 set. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança.** São Paulo: Libertad, 1998. Disponível em: https://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page882.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 17. ed. São Paulo: Libertad, 1994. Disponível em: https://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page708.htm. Acesso em: 21 set. 2026.

¹ Pedagoga, especialista em educação infantil, alfabetização e letramento pela FACMA. Professora de educação infantil, monitora e orientadora educacional. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Pedagoga. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicomotricidade. Atua na educação infantil do município de Timon-MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Pedagoga. Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais. Atua na educação infantil do município de Timon-MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Pedagoga. Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicomotricidade. a educação infantil do município de Timon-MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Pedagoga. Especialista em currículo e prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental (UFPI). Atua na Secretaria de Educação, em TIMON – MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Pedagoga. Especialista em Educação Infantil com ênfase em Neurociência e em Orientação, Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar (Faculdade Einstein). Atua na Secretaria de Educação, em TIMON – MA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)