

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO: A CAPACITAÇÃO DOCENTE PARA UMA AVALIAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTE COM TEA

Alda Barros Vieira Fernandes¹

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a capacitação docente para a implementação de práticas avaliativas inclusivas voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão educacional é um direito garantido por legislações nacionais e internacionais, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à avaliação, que é uma etapa fundamental do processo pedagógico. Para garantir que estudantes com TEA sejam avaliados de maneira justa e equitativa, é essencial que os professores estejam preparados para adaptar estratégias e instrumentos avaliativos às necessidades específicas desse público. A pesquisa se baseia em uma revisão bibliográfica e análise documental de estudos recentes que abordam a relação entre inclusão educacional, avaliação e a formação continuada de professores. Além disso, são discutidos conceitos-chave como inclusão, práticas avaliativas e as particularidades do TEA no contexto escolar. A fundamentação teórica é sustentada por autores que exploram a educação inclusiva e a avaliação pedagógica, além de diretrizes educacionais como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os resultados apontam que a formação docente desempenha um papel crucial na efetivação de uma avaliação inclusiva. Professores que recebem capacitação específica demonstram maior segurança e criatividade ao adaptar instrumentos de avaliação, promovendo um ambiente mais equitativo. Contudo, a pesquisa também revela a necessidade de maior investimento em políticas públicas e programas de formação continuada, além da criação de materiais pedagógicos acessíveis. Conclui-se que a capacitação docente é um elemento estratégico para garantir que as avaliações cumpram seu papel formativo e inclusivo, respeitando as potencialidades e limitações dos estudantes com TEA. Este estudo contribui para o debate sobre a inclusão educacional e reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a equidade e o respeito à diversidade nas escolas.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Formação docente; Educação inclusiva.

1Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Ceará - UECE, Fortaleza, CE. Pós-graduação em Psicomotricidade Relacional, pelo Centro Internacional de Análise Relacional - CIAR, Fortaleza, CE, Brasil. Professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, na rede Municipal de Ensino, Fortaleza, CE.

1.MARCO INTRODUTÓRIO

A inclusão educacional é um tema central nas discussões sobre equidade e qualidade na educação. A crescente presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em salas regulares destaca a importância de práticas pedagógicas e avaliativas que respeitem suas especificidades. A avaliação, como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes se apresenta como um desafio para professores que precisam garantir sua função inclusiva. Nesse contexto, a formação docente surge como um elemento indispensável para a construção de um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

Esta pesquisa aborda a capacitação docente como fator determinante para a avaliação inclusiva, buscando compreender como os professores podem adaptar instrumentos e estratégias avaliativas às necessidades dos estudantes com TEA. A investigação se justifica pela urgência de práticas educacionais que promovam o respeito à diversidade e a garantia de direitos educacionais para todos.

2.MARCO TEÓRICO

A escola, ao longo do século XX, consolidou-se como uma instituição social de grande relevância, assumindo como uma de suas principais características a promoção do convívio e da interação com a diversidade. Nesse contexto, a escola passou a ser reconhecida não apenas como um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também como um ambiente que favorece a aprendizagem e o desenvolvimento humano em sua plenitude, acolhendo indivíduos de diferentes origens, culturas, condições sociais e capacidades (MANTOAN, 2015).

Esse movimento foi impulsionado por mudanças sociais, culturais e políticas que ressignificaram o papel da escola na sociedade moderna. Nesse período histórico, "ir à escola" começou a ser associado à ideia de inclusão social e reconhecimento como parte integrante da polis, conforme destaca Baptista (2009, p.7). A escola deixou de ser vista como privilégio de poucos e passou a ser considerada um direito universal, ampliando significativamente o número de "escolarizáveis", ou seja, aqueles que passaram a ter acesso à educação formal.

Esse avanço, no entanto, não ocorreu sem desafios. À medida que a escola abriu suas portas para um público diverso, surgiram demandas por práticas pedagógicas que respeitassem as especificidades de cada indivíduo, promovendo uma educação que fosse verdadeiramente inclusiva e democrática. Essa nova perspectiva exigiu não apenas uma reformulação curricular, mas também a adoção de estratégias que considerassem a diversidade como um valor essencial para a convivência e o aprendizado. Portanto, o século XX marcou um período de transição no qual a escola se transformou em um espaço de inclusão e reconhecimento social, consolidando-se como uma instituição que não apenas educa, mas também integra, acolhe e valoriza a diversidade humana. Essa evolução continua a moldar as

discussões contemporâneas sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (MANTOAN, 2008).

Conforme destaca Baptista (2009, p.7), a escolarização ao longo do século XX avançou para além da meta inicial de atender crianças de classes populares, ampliando-se para abarcar uma perspectiva ainda mais inclusiva e abrangente. Nesse contexto, emergiu a defesa de que a escola deveria estar aberta e acessível a todas as crianças, inclusive aquelas historicamente marginalizadas ou consideradas "diferentes" devido a deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou condições de desvantagem social, econômica ou cultural.

A inclusão de crianças com deficiências ou desvantagens diversas tornou-se uma meta central, impulsionada por movimentos sociais e legislações que reconhecem a educação como um direito fundamental, independentemente das condições individuais. Esse processo, no entanto, exigiu (e ainda exige) uma transformação estrutural e cultural no ambiente escolar, desde adaptações físicas e tecnológicas até a formação de professores capacitados para lidar com as especificidades de cada aluno. Assim, o compromisso de atender todas as crianças é não apenas uma resposta à necessidade de democratização do ensino, mas também um reflexo do reconhecimento da diversidade como uma riqueza para a formação integral de indivíduos e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa (MANTOAN, 2010).

No Brasil, desde a década de 1990, diversas iniciativas têm sido implementadas ou incentivadas com o propósito de consolidar uma política de inclusão social, em sintonia com os movimentos internacionais que defendem o acesso universal e a formação educacional para todos. Essas ações refletem o compromisso do país com a democratização do ensino e a promoção da diversidade, respaldadas por legislações que incorporam princípios fundamentais como igualdade, equidade e respeito às diferenças (MANTOAN, 2015).

No entanto, conforme apontam Freitas (2008) e Oliveira e Leite (2007), a efetivação de um sistema educacional inclusivo transcende a simples presença de princípios teóricos nos marcos legais. Embora a legislação brasileira contemple diretrizes que valorizam a igualdade e a inclusão, sua concretização depende de fatores estruturais e operacionais mais amplos, que envolvem a gestão escolar, a formação e valorização dos profissionais da educação, o trabalho pedagógico, a adaptação curricular e a disponibilidade de recursos.

A gestão escolar desempenha um papel crucial na implementação de práticas inclusivas, garantindo que a inclusão não seja apenas uma política institucional, mas uma realidade vivenciada no cotidiano escolar. Paralelamente, a formação docente se apresenta como um dos maiores desafios, uma vez que a capacitação específica é indispensável para que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas que considerem as necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade ou com deficiência (MANTOAN, 2011).

Outro aspecto relevante é a adaptação curricular, que deve ser flexível e sensível à diversidade dos alunos, promovendo uma educação que respeite as diferenças e potencialize as habilidades individuais. Nesse sentido, a inclusão

educacional não se limita a integrar os alunos no espaço físico da escola, mas implica garantir a aprendizagem efetiva e o pleno desenvolvimento de suas capacidades (MANTOAN, 2015).

Portanto, apesar dos avanços alcançados, a construção de um sistema educacional inclusivo no Brasil permanece um desafio multifacetado. Exige não apenas a aplicação das políticas e leis existentes, mas também uma mudança cultural e estrutural nas instituições de ensino, que precisa ser conduzida por uma visão holística e colaborativa entre gestores, professores, famílias e a sociedade em geral.

Efetivar a proposta de inclusão educacional no Brasil apresenta-se como um desafio complexo, especialmente no que se refere à atuação docente em diferentes dimensões de sua prática, como o planejamento das aulas, o uso de abordagens didáticas diversificadas e a flexibilização curricular. Nesse cenário, destaca-se a avaliação, que historicamente tem sido concebida como um instrumento de medição e classificação dos estudantes, mas que, diante da proposta de uma educação inclusiva, exige uma ressignificação profunda (MANTOAN, 2010).

A avaliação educacional, tradicionalmente fundamentada em critérios uniformes e padronizados, tem sido alvo de debates e críticas, especialmente em contextos que buscam promover a inclusão. Nessa nova configuração educacional, a avaliação precisa ir além de seus aspectos normativos e classificatórios, assumindo um papel formativo, diagnóstico e orientador, capaz de subsidiar o processo de ensino-aprendizagem e de responder às necessidades individuais dos estudantes, principalmente daqueles em condições de vulnerabilidade ou com deficiência (MANTOAN, 2012).

Pesquisas recentes têm ampliado a discussão sobre a avaliação no contexto da educação inclusiva, reconhecendo sua importância estratégica não apenas para monitorar o aprendizado, mas também para orientar o planejamento pedagógico e as práticas escolares. Estudos de autores como Esteban (2002), Freitas (2008), Jesus (2004), Oliveira e Campos (2005) e Oliveira e Leite (2007) destacam que a avaliação pode assumir dois papéis distintos: ser um recurso pedagógico que auxilia na identificação e atendimento das necessidades específicas dos alunos ou, por outro lado, servir como justificativa para histórias de fracasso escolar, perpetuando a exclusão dentro do próprio sistema educacional.

Assim, a avaliação em contextos inclusivos deve ser vista como um instrumento de potencial transformação, capaz de contribuir para a superação das desigualdades educacionais.

Na sociedade moderna, a escola desempenha um papel central em sua função social, política e pedagógica, compartilhando com as famílias a responsabilidade pela educação de crianças e adolescentes. Essa parceria reflete a complexidade das demandas sociais contemporâneas, nas quais a formação integral dos indivíduos é entendida como um processo colaborativo entre diferentes agentes educativos. Ao assumir essa função, a escola não apenas prepara os estudantes para o mercado de trabalho ou para a vida acadêmica, mas também os insere em um universo mais amplo de interação social e cultural. Nesse sentido, ela atua como mediadora no processo de desenvolvimento humano, oferecendo ferramentas para

que os indivíduos compreendam e participem ativamente do mundo em que vivem (GADOTTI, 2005).

Assim, garantir educação de qualidade para todos implica um compromisso com a equidade, que não significa tratar todos de forma igual, mas sim oferecer oportunidades que respeitem as singularidades de cada indivíduo. Dessa forma, a escola se afirma como um espaço de encontro, aprendizagem e crescimento mútuo, onde as diferenças não são apenas toleradas, mas celebradas como parte essencial do processo educativo e da construção de uma sociedade mais humana e inclusiva.

Conforme destaca Maciel (2000, p. 51), "movimentos nacionais e internacionais têm buscado o consenso para a formação de uma política de integração e de educação inclusiva". Um marco fundamental nesse contexto foi a Declaração de Salamanca, promulgada pela UNESCO em 1994, que reafirma o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças individuais.

A Declaração de Salamanca representou um avanço significativo ao consolidar os princípios da inclusão educacional no cenário global, incentivando a criação de sistemas educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, com especial atenção para aqueles com deficiências ou em situações de vulnerabilidade. Este documento não apenas reconhece a diversidade como um aspecto inerente à humanidade, mas também aponta a inclusão como um elemento essencial para o desenvolvimento de uma educação equitativa e de qualidade (MANTOAN, 2010)

A partir desse marco, a inclusão deixou de ser entendida apenas como integração física dos alunos em salas regulares, passando a abranger práticas pedagógicas que considerem as especificidades individuais, promovendo a participação ativa e significativa de todos no processo educacional. Assim, os sistemas educacionais foram incentivados a repensar suas políticas, currículos e práticas, de modo a criar ambientes acessíveis e acolhedores, capazes de garantir a aprendizagem de todos os estudantes (MANTOAN, 2010).

No Brasil, a Declaração de Salamanca influenciou diretamente a formulação de políticas públicas e legislações que visam a inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Brasileira de Inclusão. No entanto, sua implementação ainda enfrenta desafios que exigem esforços contínuos para garantir que os princípios ali estabelecidos sejam efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas inclusivas e equitativas (MANTOAN, 2013).

A adesão à proposta de inclusão educacional, no Brasil, ganhou força a partir da década de 1990, culminando na formulação de importantes políticas públicas. Entre elas, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1996, que trouxe diretrizes claras sobre a abordagem inclusiva nos sistemas regulares de ensino. Essa legislação consolidou a Educação Especial como uma modalidade transversal e complementar ao ensino regular, garantindo direitos específicos para os educandos com necessidades especiais (MANTOAN, 2010).

A LDBEN (BRASIL, 1996, p. 24) estabelece que "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos,

técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades". Esse dispositivo legal evidencia a preocupação em adaptar os processos de ensino-aprendizagem às particularidades dos estudantes, promovendo equidade e acessibilidade no ambiente escolar.

Além disso, a LDBEN reforçou a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, destacando a importância de metodologias flexíveis e personalizadas. Ao propor a adequação curricular e o uso de recursos específicos, a lei pavimentou o caminho para uma educação mais inclusiva, onde as diferenças são valorizadas como parte do processo educacional.

Essa legislação, alinhada aos princípios da Declaração de Salamanca e aos movimentos internacionais de inclusão, representou um marco na consolidação de direitos educacionais para pessoas com deficiência e outras condições que demandam atenção especial. Entretanto, a efetivação desses princípios ainda depende de uma série de fatores, como investimentos na formação continuada de professores, disponibilização de recursos didáticos adequados e o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão (MANTOAN, 2010).

Portanto, a LDBEN de 1996 não apenas formalizou o compromisso do Brasil com a inclusão educacional, mas também lançou as bases para um sistema de ensino que, embora ainda enfrente desafios, busca constantemente promover uma educação de qualidade e acessível para todos (MANTOAN, 2010).

Mais recentemente, como uma resposta às dificuldades enfrentadas nas práticas escolares e à necessidade de repensar os modelos de avaliação, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP) elaborou o documento "Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais" (Brasil, 2006). Este documento reflete um esforço significativo para reorientar as práticas avaliativas, alinhando-as aos princípios da inclusão educacional (BRASIL, 2006).

Segundo a SEESP, "os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os estudantes, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar" (BRASIL, 2006). Essa abordagem representa uma mudança importante na forma de conceber a avaliação, que deixa de ser um mecanismo exclusivamente classificatório e passa a desempenhar um papel formativo e orientador.

O documento propõe que a avaliação seja utilizada como uma ferramenta para identificar as necessidades educacionais específicas dos alunos, permitindo que professores, gestores e famílias desenvolvam estratégias pedagógicas mais adequadas e personalizadas. Essa perspectiva reforça a importância de uma avaliação inclusiva, que não apenas mede o desempenho acadêmico, mas também auxilia no planejamento de ações que promovam o aprendizado e a participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar (MANTOAN, 2012).

Além disso, o texto sublinha a relevância da colaboração entre a escola e a família no processo avaliativo, reconhecendo que o apoio familiar é essencial para potencializar o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais

especiais. Essa visão integrada busca garantir que as práticas educacionais sejam mais equitativas e eficazes, promovendo o sucesso de cada estudante dentro e fora da escola.

Nessa mesma linha de pensamento, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) apresentam uma concepção ampliada do processo avaliativo, reforçando sua função contínua e formativa durante todo o processo educativo. Essas diretrizes destacam que a avaliação deve ser um instrumento essencial para identificar os obstáculos que possam dificultar ou impedir o desenvolvimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, considerando suas múltiplas dimensões (MANTOAN, 2012).

Segundo o documento, a avaliação deve abranger "todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas" (BRASIL, 2001, p. 36). Essa abordagem holística reconhece que o processo educativo é influenciado por uma complexa interação de fatores que vão além das características individuais do estudante, incluindo aspectos estruturais, metodológicos e relacionais.

Ao propor essa perspectiva, as Diretrizes Nacionais ressaltam a necessidade de considerar as condições da escola, os recursos disponíveis, a adequação curricular, a qualidade da prática docente e até mesmo o ambiente social e familiar em que o estudante está inserido.

É importante esclarecer que, conforme disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 2, Art. 5º), o conceito de estudante com necessidades educacionais especiais engloba diferentes perfis de alunos que, ao longo do processo educacional, apresentam características específicas que demandam atenção diferenciada no ambiente escolar. Segundo as Diretrizes, são considerados estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles que se enquadram em uma das seguintes categorias:

I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, subdivididas em:

- a) Dificuldades não vinculadas a uma causa orgânica específica, como desafios relacionados a fatores emocionais, sociais ou contextuais;
- b) Dificuldades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências, tais como deficiências físicas, intelectuais, visuais, auditivas ou múltiplas.

II. Dificuldades de comunicação e sinalização, que se diferenciam dos demais alunos, exigindo o uso de linguagens e códigos específicos, como o Braille, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou outros recursos de comunicação alternativa e aumentativa.

III. Altas habilidades/superdotação, caracterizadas por uma grande facilidade de aprendizagem, que leva esses estudantes a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes, muitas vezes necessitando de estratégias

pedagógicas avançadas e desafiadoras para atender às suas demandas de aprendizagem.

Esse entendimento amplia a compreensão sobre as necessidades educacionais especiais, destacando que elas não se limitam às deficiências, mas incluem também estudantes com dificuldades específicas ou potencialidades excepcionais. As Diretrizes reforçam a importância de um ambiente educacional inclusivo, que considere a diversidade de perfis e ofereça condições adequadas para a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas singularidades.

Contudo, a política inclusiva vai além da simples inserção de estudantes com necessidades educacionais especiais nos ambientes escolares. Ela se fundamenta em questões mais amplas e complexas, que envolvem a reflexão sobre a diversidade presente na escola e as implicações pedagógicas, sociais e culturais dessa diversidade.

Para sua efetiva concretização, torna-se indispensável discutir as práticas educacionais, entre essas práticas, destaca-se a avaliação educacional, que, tradicionalmente, tem sido utilizada como instrumento de classificação e seleção, muitas vezes reforçando processos de exclusão ao invés de promover a equidade. Historicamente moldada por critérios uniformes e rígidos, a avaliação frequentemente desconsidera as diferentes necessidades, ritmos e contextos dos alunos, contribuindo para a manutenção de desigualdades no acesso e na permanência na educação formal.

A política inclusiva, nesse sentido, exige uma ressignificação das práticas avaliativas, que precisam ser concebidas como ferramentas de diagnóstico e orientação, com foco no desenvolvimento integral dos estudantes. A avaliação deve deixar de ser um mecanismo de exclusão para se tornar um instrumento de inclusão, capaz de identificar barreiras à aprendizagem e apontar caminhos para superá-las (MANTOAN, 2010).

Segundo Oliveira e Campos (2005, p. 53), a prática tradicional de avaliação educacional tem sido amplamente influenciada por paradigmas teóricos oriundos da tradição psicométrica. Essa abordagem reduz o processo avaliativo a um conjunto de técnicas estatísticas rígidas e estáticas, voltadas para a mensuração do aprendizado escolar e do desempenho dos alunos em conteúdos específicos. Tal perspectiva limita a avaliação a uma dimensão quantitativa, desconsiderando aspectos qualitativos que são essenciais para compreender o desenvolvimento integral dos estudantes.

Freitas et al. (2009, p. 19) aprofundam essa crítica ao destacar que, nesse contexto, a avaliação tem sido frequentemente utilizada como um mecanismo de legitimação de desigualdades educacionais. Sob a justificativa da meritocracia, ela acaba por justificar a distribuição desigual de rotas de sucesso e fracasso dos estudantes, ignorando fatores estruturais, sociais e culturais que impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essa prática reforça a exclusão e contribui para perpetuar as desigualdades existentes no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

A avaliação deve ser concebida como um processo dinâmico e formativo, que reconheça a diversidade e leve em conta as múltiplas dimensões do aprendizado, incluindo fatores emocionais, sociais e contextuais. Além disso, é fundamental que ela promova a equidade, possibilitando que todos os estudantes tenham condições de superar suas dificuldades e alcançar seu pleno potencial.

É preciso desenvolver instrumentos avaliativos mais flexíveis e inclusivos, que atendam às demandas específicas dos estudantes e contribuam para a construção de um sistema educacional mais justo e democrático. Nesse sentido, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e passa a ser um meio para fomentar o desenvolvimento integral e a inclusão de todos no processo educacional.

Em contrapartida à abordagem tradicional, a concepção inclusiva da avaliação, conforme defendida por Mantoan (2003, p. 36), adota uma perspectiva mais ampla e dinâmica. Nessa visão, a avaliação não se limita a medir o desempenho do estudante em momentos pontuais, mas acompanha seu processo de formação e desenvolvimento ao longo do tempo. Esse modelo considera não apenas o que o estudante já sabe, mas também suas capacidades para superar dificuldades, construir conhecimentos, processar informações, organizar suas atividades e participar ativamente do ambiente escolar.

Nesse contexto, a avaliação deixa de ser uma ferramenta classificatória para se tornar um instrumento de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento integral. O foco desloca-se da mensuração de resultados para a valorização do percurso formativo de cada estudante, respeitando suas particularidades e ritmos de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação inclusiva busca não apenas reconhecer as conquistas individuais, mas também identificar desafios e propor estratégias que contribuam para superá-los (MANTOAN, 2012).

Assim, essa abordagem reafirma a importância de práticas avaliativas que não apenas reconheçam as diferenças, mas que também as utilizem como um ponto de partida para a construção de um ensino mais democrático e transformador, especialmente quando se trata de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Para que isso seja possível, é necessário investir na formação continuada dos profissionais da educação, proporcionando-lhes subsídios teóricos e práticos que lhes permitam desenvolver uma postura crítica e reflexiva sobre as práticas avaliativas. Além disso, é fundamental criar uma cultura escolar colaborativa, em que os educadores se sintam apoiados para enfrentar os desafios e inseguranças que a avaliação inclusiva pode gerar, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade.

Essas reflexões dialogam diretamente com os apontamentos de Esteban (2002, p. 7), que ressalta a necessidade de repensar as práticas avaliativas no contexto escolar. A autora evidencia que a complexidade das relações escolares "nos mostra que [...] é preciso reconhecer a possibilidade de que a avaliação seja algo diferente do que tem sido e avançar na compreensão do que seja perceber os processos de construção de conhecimentos em sua singularidade".

Esse entendimento desafia as concepções tradicionais de avaliação, que frequentemente se concentram na padronização e na quantificação do aprendizado, ignorando as particularidades e trajetórias individuais dos estudantes. Em contraste, a perspectiva proposta por Esteban sugere que a avaliação deve ser concebida como um processo dinâmico, que vá além da mensuração de resultados e se concentre na compreensão dos caminhos pelos quais o conhecimento é construído por cada estudante, levando em consideração sua singularidade. Essa abordagem requer um deslocamento do foco avaliativo, de uma perspectiva centrada nos produtos finais para outra que valorize os processos de aprendizagem.

A transição de uma abordagem de avaliação tradicional para outra que contemple as diferenças e considere o processo de ensino-aprendizagem como um todo é um desafio complexo e multifacetado. Essa mudança exige não apenas a adoção de novas práticas pedagógicas, mas também uma transformação cultural no âmbito escolar, o que demanda tempo, recursos e um compromisso coletivo.

Jesus (2004, p. 38) aponta que essa transição é ainda mais desafiadora devido às percepções e inseguranças manifestadas pelos professores. Segundo a autora, “os professores manifestam que têm dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro”. Essa afirmação revela a existência de barreiras não apenas práticas, mas também emocionais e psicológicas, que dificultam a implementação de uma avaliação mais inclusiva e equitativa.

A falta de formação específica e de apoio institucional agrava essa situação, deixando os professores inseguros sobre como adaptar suas práticas avaliativas às necessidades dos alunos com deficiência. Além disso, muitos educadores carregam consigo concepções tradicionais de ensino e avaliação, baseadas em paradigmas meritocráticos e classificatórios, que precisam ser desconstruídas para que se abra espaço para uma abordagem mais inclusiva.

Superar essas dificuldades exige investimentos em formação continuada, que capacite os professores a compreender e aplicar práticas avaliativas que respeitem a diversidade. É fundamental também promover a criação de redes de apoio dentro das escolas, onde os educadores possam compartilhar experiências, trocar estratégias e buscar soluções coletivas para os desafios que enfrentam.

Além disso, o fortalecimento da autoconfiança dos professores é essencial. É necessário cultivar uma cultura escolar que valorize o esforço docente e reconheça a possibilidade de transformação, tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto na vida dos alunos. A crença na capacidade de promover mudanças significativas é um elemento crucial para a efetivação de uma avaliação mais inclusiva, que valorize as singularidades e potencialidades de cada estudante.

Nesse contexto, ouvir os professores é uma ação indispensável, pois são eles os principais agentes do processo educativo e aqueles que, dentro de suas possibilidades pessoais e institucionais, assumem a responsabilidade pelo trabalho com os alunos em sala de aula. A escuta atenta às vozes docentes permite compreender os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as limitações estruturais e

os potenciais caminhos para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas (MANTOAN, 2011).

Conforme enfatiza Jesus (2004, p. 38), "são as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão construir ou não o sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças, sejam ditas 'normais' ou com necessidades educativas especiais". Essa afirmação evidencia que o papel do professor é determinante na construção de uma educação que valorize a diversidade e promova a inclusão.

Ao compreender as dinâmicas e necessidades específicas de seus alunos, os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas, promovendo estratégias que favoreçam a participação ativa e o aprendizado significativo de todos. No entanto, essa tarefa só pode ser realizada de maneira efetiva se os educadores dispuserem de condições adequadas de trabalho, apoio institucional e formação continuada que lhes permitam lidar com as demandas de uma sala de aula inclusiva.

Além disso, o envolvimento dos professores no planejamento e na reflexão sobre as políticas e práticas escolares é essencial para que as mudanças necessárias sejam viáveis e efetivas. Escutá-los significa reconhecer sua experiência e expertise como elementos centrais no processo de construção de uma escola mais democrática e equitativa.

Dessa maneira, será possível construir um ambiente escolar que não apenas reconheça, mas também celebre a diversidade, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

3.MARCO METODOLÓGICO

Este estudo caracteriza-se por ser de natureza qualitativa, fundamentando-se em uma abordagem bibliográfica. O desenho metodológico foi estruturado com o objetivo de explorar e analisar os desafios e possibilidades da inclusão escolar e da formação docente no contexto contemporâneo. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão de literatura, utilizando-se de artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

A escolha do método bibliográfico justifica-se pela necessidade de compreender o tema a partir de contribuições teóricas e empíricas previamente estabelecidas. Dessa forma, o estudo busca integrar diferentes perspectivas e evidências para a construção de uma reflexão crítica e fundamentada sobre a inclusão escolar e a formação docente.

4.MARCO ANALÍTICO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados coletados, fundamentados nas reflexões teóricas e nos autores que embasaram a pesquisa. Os pontos aqui discutidos têm como foco compreender as práticas avaliativas no contexto inclusivo, com ênfase nas dificuldades enfrentadas pelos professores e nas possibilidades de ressignificação da avaliação como um processo formativo, dinâmico e equitativo. As discussões dialogam diretamente com autores como Jesus (2004),

Esteban (2002), e Freitas et al. (2009), entre outros, que destacam os desafios e as potencialidades da avaliação no contexto da educação inclusiva.

A avaliação no contexto da educação inclusiva é permeada por desafios que transcendem a simples mensuração do desempenho dos estudantes. Esteban (2002) afirma que a avaliação deve reconhecer os processos de construção de conhecimento em sua singularidade, valorizando o percurso de cada estudante. Essa perspectiva reforça a necessidade de adaptações que respeitem as diferenças individuais, transformando a avaliação em um processo mais dinâmico e inclusivo.

Jesus (2004) enfatiza que os professores ocupam uma posição central no processo de inclusão, pois são eles que assumem a responsabilidade direta pelo trabalho com os alunos em sala de aula. No entanto, muitos educadores sentem-se inseguros em relação à sua capacidade de atender às demandas da educação inclusiva, especialmente no que se refere à avaliação. Escutar as vozes dos professores é fundamental para identificar essas dificuldades e propor soluções viáveis que contemplem suas experiências e necessidades.

Os professores precisam ser apoiados por formação continuada que lhes permita compreender as especificidades da avaliação inclusiva e desenvolver competências para lidar com a diversidade. Ademais, como destaca Mantoan (2003), a avaliação inclusiva deve considerar o que o estudante é capaz de realizar para superar suas dificuldades e construir seu aprendizado, configurando-se como um processo compartilhado que contribua não apenas para o desenvolvimento do aluno, mas também para o aprimoramento das instituições de ensino.

A análise evidencia que a avaliação, quando vista como uma prática inclusiva, ganha novas dimensões. Avaliar com um olhar inclusivo significa reconhecer as especificidades de cada estudante e adaptar as estratégias pedagógicas para garantir que todos tenham acesso à aprendizagem.

Nesse contexto, como discutido por Oliveira e Campos (2005, p. 53), a avaliação deve ser um instrumento que estabelece as condições de aprendizagem do aluno e sua relação com o ensino, fornecendo subsídios para intervenções pedagógicas eficazes. Autores como Freitas et al. (2009) reforçam que lidar com a diversidade é essencial para que a avaliação promova equidade. As "diferenças" entre os estudantes não devem ser vistas como antagonismos, mas como oportunidades de enriquecer o processo educativo. Isso implica diversificar os instrumentos avaliativos, incluindo práticas como seminários, apresentações orais e portfólios, que permitem aos alunos demonstrar seus conhecimentos de formas variadas.

A relação entre a educação inclusiva e a formação docente é uma questão central em diversos estudos analisados. É importante destacar a importância da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação) e das Diretrizes Curriculares Nacionais como instrumentos fundamentais para alinhar a formação docente às demandas da inclusão escolar. A necessidade de uma formação continuada ampla e permanente é enfatizada como um elemento indispensável para preparar os educadores a lidarem com a heterogeneidade das salas de aula.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como um eixo estruturante das reflexões apresentadas. Camargo, Marcilino e Siller (2022) e Rocha et al. (2022) destacam o papel da BNCC como um guia essencial para alinhar a formação docente às demandas inclusivas. Contudo, esses autores também apontam a necessidade de ajustes e reformas na BNCC, sobretudo para incluir temas como AH/SD e educação bilíngue, de modo a ampliar as competências dos professores para lidar com a diversidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação escolar precisa ser revisitada sob uma perspectiva mais ampla, que considere a singularidade de cada aluno e sua relação única com o conhecimento. É essencial que o processo avaliativo vá além de um enfoque tradicional e homogêneo, promovendo uma abordagem diversificada e inclusiva que respeite as particularidades de cada sujeito. Inserir o aluno no centro das propostas de ensino é um movimento necessário, pois cada indivíduo possui formas próprias de conceber, interagir e construir saberes.

Avaliar a partir de uma ótica que valorize as possibilidades requer uma flexibilização dos métodos e instrumentos utilizados, reconhecendo que a efetivação do processo avaliativo não pode estar restrita a uma única concepção ou modelo. É preciso considerar que os estudantes possuem trajetórias, contextos e ritmos de aprendizagem diferentes, o que demanda estratégias adaptativas e sensíveis às suas necessidades.

6. CONCLUSÕES

Os estudos analisados evidenciam que a inclusão escolar e a formação docente são processos interligados, que demandam esforços permanentes para superar barreiras e promover uma educação mais equitativa. A formação continuada aparece como um fator chave para capacitar os professores a implementar práticas inclusivas.

O uso de metodologias inovadoras e inclusivas, como o lúdico, e a ênfase no desenvolvimento ético e socioemocional dos educadores também são aspectos centrais para avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, espera-se que esta discussão contribua para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas que fortaleçam a inclusão escolar em todos os níveis de ensino.

7. REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. (2007). Ministério da Educação e da Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf.politicaeduespecial>.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1E, p. 39-40, set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Disponível http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. **Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: Secretaria da Educação Especial- SEESP/MEC, 2006. Disponível em .

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília – DF, 2008.

CAMARGO, F. M. B.; MARCILINO, O. T.; SILLER, R. R. **O programa Escola da Terra no Espírito Santo: formação continuada de professora(s) do campo no módulo “Inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade”**. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 7, e13531, 2022.

ESTEBAN, M. T. *A avaliação no contexto da educação inclusiva*. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (2002). **Avaliação e heterogeneidade: um diálogo possível?** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25 ANPED, Caxambu, Brasil. 16 p. Disponível em < <http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariateresaestebant06.rtf>>.

FREITAS, L. C.; et al. *A avaliação educacional e as práticas pedagógicas*. Campinas: Papirus, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de (et al). **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Neli Klix. **Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos estudantes**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Sociedade: um desafio contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles. **Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva.** Psicologia & Sociedade, v, 16, n.1, p. 37-49, 2004.

MACIEL, Maria Regina Cazzaniga. **Portadores de deficiência: a questão da inclusão social.** São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 51-56, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão.** In: MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter (orgs.). Educação especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.

MANTOAN, Maria Inês. **Educação Inclusiva: desafios e perspectivas.** São Paulo: Moderna, 2008.

MANTOAN, Maria Inês. **Inclusão: o que é? Por que? Como?** São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Inês. **Educação inclusiva: de uma visão aidada para a prática reflexiva.** São Paulo: Moderna, 2011.

MANTOAN, Maria Inês. **Inclusão e formação de professores: um desafio para a escola pública.** São Paulo: Moderna, 2011.

MANTOAN, Maria Inês. **Formação de professores para a inclusão: desafios e possibilidades.** São Paulo: Moderna, 2011.

MANTOAN, Maria Inês. **Avaliação e inclusão escolar: princípios e práticas.** São Paulo: Moderna, 2012.

MANTOAN, Maria Inês. **Inclusão e formação de professores: um desafio para a educação.** São Paulo: Moderna, 2013.

MANTOAN, Maria Inês. **Educação inclusiva: desafios e reflexões.** São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Inês. **Educação e Inclusão: da pesquisa à prática.** São Paulo: Moderna, 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; CAMPOS, Thaís Emília. **Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de estudantes com deficiência.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. p. 511-524, http://www.scielo.br/pdf_ensaio/v15n57/a04v5715.pdf. Disponível em < /ensaio/v15n57/a04v5715.pdf>.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emília. **Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência.** Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

ROCHA, L. P. et al. **A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência.** *CIS - Conjecturas Inter Studies*, v. 22, n. 3, p. 195–212, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.