

## ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,  
v. 23, ano 2026 | ISSN: 2675-5432  
Editor-chefe: **Dr. Ademar Bogo**

# Avaliação educacional na perspectiva inclusiva

**Sidneya Magaly Gaya**

Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2074-6144>



Recebido em: 04/06/2025  
Aprovado em: 22/06/2026  
Publicado em: 02/09/2026

### Declaração de uso da inteligência artificial

Durante a redação deste artigo, não foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial em nenhuma etapa do processo. Todas as ideias, análises e interpretações são de autoria dos(as) pesquisadores(as), que assumem integral responsabilidade pelo conteúdo. Esta prática está em conformidade com os princípios de integridade acadêmica e das boas práticas editoriais.

# Avaliação educacional na perspectiva inclusiva

Sidneya Magaly Gaya<sup>1</sup>

## Resumo

O presente artigo apresenta uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa da literatura. O estudo analisa referenciais teóricos e documentos normativos sobre avaliação educacional, educação inclusiva e abordagens universalistas, buscando identificar contribuições para a construção de práticas avaliativas acessíveis e comprometidas com a equidade. À luz das teorias críticas, enfatiza o papel das contribuições que as abordagens universalistas podem oferecer ao desenvolvimento e à aprendizagem de todos os estudantes, valorizando sua diversidade e propiciando qualidade ao cotidiano escolar. Conclui-se que a inclusão escolar, para além da matrícula na escola regular, exige transformações nas práticas pedagógicas, na organização e nas condições de trabalho docente, e nas concepções de ensino, aprendizagem e formação humana. Assim, conecta-se ao princípio da equidade e da formação para a democracia, ao efetivar a construção de um espaço saudável de aprendizagem, desenvolvimento e formação social a partir da escola pública..

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação educacional; Educação Inclusiva; Acessibilidade; Desenho Universal de Aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, especialista, mestra, doutora e pós-doutora em Educação. Professora do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação para as Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

## **Abstract**

This article presents a bibliographic study exploratory in nature and qualitative in approach, conducted through a narrative literature review. The study analyzes theoretical frameworks and regulatory documents regarding educational assessment, inclusive education, and universalist approaches, seeking to identify contributions toward the development of assessment practices that are accessible and committed to equity. Drawing on critical theories, it emphasizes the role of universalist approaches in fostering the development and learning of all students, valuing their diversity and enhancing the quality of daily school life. It concludes that school inclusion, beyond mere enrollment in a regular school, requires transformations in pedagogical practices, the organization and conditions of teaching work, and the underlying concepts of teaching, learning, and human development. Thus, it aligns with the principles of equity and education for democracy by fostering a healthy environment for learning, development, and social formation within the public school system.

**KEYWORDS:** Educational evaluation; Inclusive education; Accessibility; Universal Design for Learning.

## **Introdução**

Historicamente, a escola pública, estruturada a partir do modelo prussiano do século XVIII, foi concebida com o propósito de formar cidadãos, preparar para o trabalho e promover o desenvolvimento humano, impulsionando as formações dos estados-nações. Com a expansão estimulada pelo Iluminismo, consolidou-se como um espaço de formação de indivíduos e coletividades, voltado tanto à assimilação e adaptação ao modelo de Estado vigente quanto à capacitação desses sujeitos para a produção de riquezas materiais e imateriais de interesse próprio, de suas famílias e de suas nações (Gaya, 2026).

Ao se difundir globalmente ao longo dos séculos XIX e XX, a escola republicana consolidou-se não apenas como uma etapa obrigatória na formação de corpos, subjetividades, valores, conhecimentos e culturas, mas também como um direito a ser reivindicado, configurando-se como dever do Estado perante sua população, isto é, como política pública. Nesse processo, as classes subalternizadas, em distintos contextos marcados pela centralidade da cultura escrita, passaram a associar a escolarização básica e a instrução à possibilidade de inclusão social, mobilizando-se para exigir de seus governantes a efetivação dessa institucionalização (Gaya, 2026).

A avaliação educacional, eixo estruturante do processo de escolarização e alinhada aos seus objetivos, seguiu, pelo menos até a segunda metade do século XX, como instrumento de apoio, considerado neutro e incontestável, aos mesmos objetivos classificatórios, hierarquizantes e excludentes intrínsecos aos da escolarização. Segundo Bourdieu (2001), a avaliação educacional deve ser compreendida como uma construção social que reflete e reproduz as relações de poder e desigualdades presentes na sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação não é neutra, por ser forte e decisivamente influenciada pelos fatores sociais que favorecem determinados grupos em detrimento de outros; e tende a privilegiar aqueles que possuem capital cultural alinhado a valores e expectativas da instituição educacional, levando à classificação desvantajosa ou exclusão, sobretudo, os alunos provenientes de classes populares.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida mediante uma revisão narrativa da literatura, com análise qualitativa dos referenciais. A opção pela pesquisa exploratória justifica-se pelo objetivo de aprofundar a compreensão acerca das interfaces entre avaliação educacional, educação inclusiva e abordagens universalistas, buscando identificar convergências teóricas capazes de subsidiar a reflexão sobre práticas avaliativas comprometidas com a equidade e a acessibilidade.

O corpus da pesquisa foi constituído por obras clássicas e contemporâneas da área da Educação e da Educação Inclusiva, incluindo livros, artigos científicos, documentos normativos e políticas públicas nacionais e internacionais que abordam avaliação educacional, modelo social da deficiência, acessibilidade, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) e avaliação interativa. Entre os principais referenciais analisados destacam-se Bourdieu (2001), Vygotsky (2022), Diniz (2007), Hoffmann (1998), Luckesi (2008), Libâneo (1998), Capellini e Zerbato (2019), Estef e Redig (2024), além de documentos oficiais como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A seleção das fontes ocorreu mediante critérios de relevância temática, reconhecimento acadêmico dos autores, contribuição para a discussão sobre avaliação educacional e inclusão, bem como atualidade das produções quando relacionadas às práticas contemporâneas de acessibilidade e avaliação. Foram privilegiados textos que apresentassem fundamentação teórica consolidada ou caráter normativo, apropriados para sustentar a análise proposta.

Os procedimentos analíticos consistiram na leitura integral e sistemática das obras selecionadas, seguida da identificação, organização e interpretação de categorias temáticas recorrentes. Entre essas categorias destacam-se: (I) concepções de avaliação educacional; (II) mudança paradigmática do modelo biomédico para o modelo social da deficiência; (III) princípios da educação inclusiva; (IV) abordagens universalistas para o ensino e a avaliação; e (V) estratégias de acessibilidade nos processos avaliativos. A interpretação foi realizada por meio de análise qualitativa de conteúdo de caráter interpretativo, buscando estabelecer aproximações, convergências e tensões entre os diferentes referenciais teóricos, sem a pretensão de exaustividade própria das revisões sistemáticas.

O texto objetiva analisar como os referenciais da educação inclusiva, especialmente o Modelo Social da Deficiência, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), contribuem para a construção de processos avaliativos acessíveis, equitativos e comprometidos com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Nessa perspectiva, apresenta como objetivos específicos: discutir as diferentes concepções de avaliação educacional; analisar a mudança de paradigma do modelo biomédico para o modelo social da deficiência; examinar os fundamentos das abordagens universalistas na educação inclusiva; apresentar o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA) como estratégia de organização dos processos avaliativos; e discutir estratégias avaliativas compatíveis com os princípios da educação inclusiva.

## **1 Avaliação e seus sentidos**

Na perspectiva da pedagogia tradicional,<sup>2</sup> a avaliação desempenha um papel decisivo na reprodução social, legitimando e reforçando a posição social dos indivíduos. Ao validar preconceitos e estigmas associados a determinados grupos, a avaliação educacional não só determina o sucesso acadêmico, mas também contribui para a manutenção de hierarquias sociais existentes. A análise crítica

---

<sup>2</sup> Para Saviani (1997), a pedagogia tradicional é caracterizada por uma concepção de ensino centrada na transmissão de conteúdos já elaborados historicamente, especialmente por meio da assimilação e memorização dos conhecimentos, por parte dos alunos. Essa pedagogia parte do pressuposto de que o aluno deve ser formado por meio do contato com o patrimônio cultural acumulado pela humanidade, sendo a escola responsável por transmitir esse saber de forma sistematizada. O processo educativo é organizado de maneira vertical e disciplinar, e está vinculado a um modelo de sociedade na qual a escola atua mais na reprodução cultural do que na transformação social, pois não problematiza as condições históricas e sociais dos sujeitos.

de Bourdieu na década de 1960, impulsionou, internacionalmente, a reflexão sobre a necessidade de reformular as práticas avaliativas, de modo que sejam mais inclusivas e sensíveis às diferenças culturais e sociais, promovendo, assim, uma educação mais equitativa e justa para todos os alunos (Bourdieu, 2001).

Vale destacar que, com o fenômeno social da universalização da educação básica, o processo de exclusão escolar perdeu força, dando lugar a outros mecanismos de hierarquização social. Significa dizer que, particularmente a partir da construção do estado de bem-estar social (nos países centrais no pós-Segunda Guerra Mundial) e dos acordos internacionais como o Compromisso “Educação Para Todos” (Unesco, 1990) e a redemocratização dos países periféricos, na década de 1990, a deliberação social passou a ser de manter jovens e crianças na escola, ainda que em detrimento das possibilidades ofertadas à sua apropriação dos conteúdos de ensino e do desenvolvimento que esta apropriação pudesse acarretar.

A oferta do mesmo tipo de escolarização em condições cada vez mais precarizadas, sem modificar a formação de professores e aumentando as condições de exploração do trabalho docente, ao mesmo tempo em que se inflavam as salas de aula com maior número de estudantes e mais alto nível de complexidade em face da diversidade (social, neurológica, cognitiva, cultural, econômica etc.) apresentada, desencadeou um novo fenômeno. Promoveu um contingente de estudantes frequentes nas salas de aula, aos quais, não sendo ofertados recursos pedagógicos, tecnológicos, sociais e de outras naturezas disciplinares adequados à aprendizagem e ao desenvolvimento, desorganizaram a lógica anterior do cotidiano educacional. Segundo as pesquisas de Bourdieu (2001), para estes sujeitos, o valor da escolarização era apenas ela mesma. Ou seja, não resultava em aprendizagem, desenvolvimento ou mobilidade social. Não tardou para que estes grupos sociais passassem a se expressar de forma não colaborativa no interior da escola, deslocando para

este lócus um campo bélico e muito pouco propício aos objetivos declarados da escolarização: formação humana, desenvolvimento do ser e qualificação para o trabalho.

Vista sob outro prisma, a avaliação educacional também constitui uma dimensão estruturante do processo de ensino e aprendizagem. Longe de se restringir à mensuração de resultados ou à atribuição de notas, a avaliação envolve um conjunto de práticas interpretativas, reflexivas e decisórias que permitem compreender como os estudantes aprendem, quais mediações pedagógicas se mostram eficazes e quais barreiras interferem em seu desenvolvimento. Em uma perspectiva contemporânea, especialmente a partir da sociologia crítica da educação, a avaliação deixou de assumir caráter meramente classificatório ou seletivo e passou a ser defendida como um processo qualitativo, contínuo e formativo, intrinsecamente articulado ao currículo, ao planejamento didático e às condições concretas de escolarização.

Autores como Hoffmann (1998), Luckesi (2008) e Libâneo (1998) defendem que avaliar implica acompanhar processos, interpretar trajetórias, identificar potencialidades e reorganizar intervenções pedagógicas. Avaliar não significa apenas verificar o que foi retido, mas compreender como o conhecimento é construído, em que contextos se manifesta, quais estratégias cognitivas e sociais são mobilizadas e como o estudante responde às mediações oferecidas. Nessa direção, a avaliação assume função diagnóstica, reguladora e emancipatória, deslocando o foco do erro como falha para o erro como indicador pedagógico.

Quando situada no campo da educação inclusiva, a avaliação adquire complexidade adicional, pois deixa de operar com base em padrões homogêneos e passa a reconhecer que os estudantes apresentam diferentes formas de aprender, expressar conhecimentos, interagir com os conteúdos e participar das práticas escolares. Assim, a avaliação inclusiva não se orienta pela busca de uniformidade, mas pela garantia de equidade, acessibilidade e fidedignidade. O que se avalia não é a adequação

do estudante a um modelo idealizado de aluno, mas as condições de aprendizagem construídas pela escola e as possibilidades reais de desenvolvimento de cada sujeito.

A avaliação inclusiva fundamenta-se na ideia de mediação pedagógica, inspirada na perspectiva histórico-cultural, especialmente nas contribuições de Vygotsky. Desse modo, reconhece que o desenvolvimento não é estático, mas potencialmente expansível mediante interações e apoios adequados. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) torna-se central: tão relevante quanto identificar aquilo que o estudante realiza de forma autônoma é compreender o que ele consegue realizar com auxílio, pistas, perguntas orientadoras ou recursos de acessibilidade.

## **2 Avaliação e mudança de paradigma**

Desde o processo das tentativas de universalização da educação básica, recomendada por organismos internacionais como o Banco Mundial e a Unesco, ainda que sob a intenção da gestão da pobreza e em detrimento das possibilidades efetivas de ensino e aprendizagem com qualidade, dados os condicionantes do “ajuste estrutural que desmonta o precário Estado Social” (Leher, 1999, p. 6), o cotidiano escolar, antes exclusivo e homogêneo, foi invadido pela diversidade. Algumas legislações nos países centrais, nas últimas décadas do século XX, já se orientavam pelos princípios vygotskianos<sup>3</sup> e pelas teorias do Modelo Social de Deficiência.

Segundo Vygotsky, apesar de ter méritos, a escola especial apresenta um defeito fundamental ao enclausurar seus alunos em um ambiente escolar restrito. Esse

---

<sup>3</sup> Vygotsky (2022) enfatizava que o desenvolvimento se dá no coletivo e que a convivência, na diversidade, propicia maiores desafios, aprendizagens e desenvolvimentos, contando com as mediações adequadas.

espaço cria um mundo pequeno, isolado e fechado, onde tudo é adaptado para a deficiência da criança, fazendo com que a experiência escolar gire em torno de suas limitações, sem integrá-la à vida real. Em vez de promover a inclusão, essa abordagem tende a desenvolver hábitos que reforçam o isolamento da criança, intensificando sua separação do mundo exterior. Como resultado, não apenas a educação geral da criança fica comprometida, mas sua aprendizagem específica pode até ser reduzida a zero (Vygotsky, 2022, p. 92). E, já interpretando corretamente o peso das interações e ambiências, o autor definiu que todas as particularidades psicológicas da criança com deficiência têm como base não o núcleo biológico, mas o social (Vygotsky, 2022, p. 21).

Quase um século depois, Diniz (2007) reafirma a importância da convivência social para o desenvolvimento de pessoas com deficiência como central para promover a inclusão e o respeito à diversidade. A deficiência não deve ser vista apenas como uma limitação individual, mas como uma construção social reforçada por barreiras culturais e sociais. A convivência em ambientes diversos permite que tanto pessoas com deficiência quanto aquelas sem deficiência aprendam a respeitar e valorizar as diferenças.

Diniz (2007) enfatiza que a inclusão social é fundamental para o desenvolvimento pleno das pessoas com deficiência, pois a interação com diferentes modos de ser e viver contribui para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa. A convivência social, sob o paradigma do modelo social da deficiência, desafia estigmas e preconceitos, promovendo uma visão mais ampla sobre a deficiência como parte da diversidade humana.

O Modelo Social de Deficiência, conforme abordado por Diniz (2007), destaca a deficiência não como uma questão meramente individual ou médica, mas como uma construção social. Nesse sentido, a deficiência é vista como resultado de interações entre o indivíduo e a sociedade. Barreiras como as que se fazem presentes nos contextos

sociais, culturais, urbanísticos, estéticos ou arquitetônicos contribuem significativamente para a experiência da deficiência, enfatizando que são essas barreiras que limitam a participação plena das pessoas com deficiência, e não as limitações do próprio indivíduo.

A deficiência deve ser compreendida em termos de direitos humanos, defendendo a igualdade de oportunidades e a inclusão. É fundamental que as pessoas com deficiência tenham a oportunidade de representar suas próprias experiências e necessidades, promovendo uma voz ativa nas decisões que afetam suas vidas. O modelo social propõe, assim, uma mudança de paradigma, em que políticas públicas e práticas sociais devem ser adaptadas para incluir e apoiar a diversidade, promovendo acessibilidade e inclusão (Diniz, 2007).

Na perspectiva do modelo social, a deficiência se manifesta em resposta ao caráter excludente da sociedade, materializa-se nas formas como a sociedade disponibiliza ambientes e formas de interações ao desenvolvimento humano e estabelecimento da cidadania às pessoas que diferem dos padrões idealmente pré-estabelecidos em perspectiva hegemônica. Ou seja, a deficiência é consequência da forma como se organiza o modelo social capitalista e sua representação de um tipo ideal de sujeito produtivo. Os arranjos sociais oprimem e hostilizam os sujeitos que não se encaixam nesta representação. Não é exatamente a lesão que produz a deficiência, conforme preconiza o modelo biomédico, mas os sistemas sociais opressivos que produzem formas de existência para grupos sociais que não se encaixam em determinadas expectativas, entre os quais os das pessoas com deficiência.

A concepção de deficiência implicou o conceito de barreiras, que segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, no artigo 3º, inciso IV, configura-se por

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício

de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (Brasil, 2015, art. 3º, IV).

Ou seja, barreiras são elementos que dificultam ou impedem que a pessoa com deficiência participe plenamente da sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas, definidas pela LBI de 2025 como urbanísticas: existentes nas vias e espaços públicos e privados abertos ao público (calçadas inadequadas, falta de rampas, etc.); arquitetônicas: presentes em edifícios públicos ou privados (escadas sem alternativa de acesso, portas estreitas, ausência de elevador); nos transportes: que dificultam o uso de meios de transporte; nas comunicações e na informação: dificuldades de acesso à comunicação (falta de Libras, audiodescrição, legendas, materiais acessíveis); atitudinais: expressas em comportamentos, preconceitos, estigmas ou discriminação; e tecnológicas: quando tecnologias ou sistemas não são acessíveis (Brasil, 2015).

A acessibilidade consiste no conjunto de condições, recursos e estratégias que propiciem a remoção das barreiras, de modo a garantir a participação plena, segura e autônoma de todas as pessoas nos diferentes espaços sociais, físicos, comunicacionais, informacionais, pedagógicos e atitudinais. No campo educacional, a acessibilidade curricular assegura que estudantes, independentemente de suas características físicas, sensoriais, intelectuais, cognitivas ou socioculturais, tenham igualdade de oportunidades de acesso, permanência, participação e aprendizagem e, desse modo, envolve a eliminação de barreiras que possam limitar o exercício de direitos.

As implicações práticas do modelo social incluem a defesa por políticas que promovam a acessibilidade e a inclusão em diferentes esferas da sociedade, a promoção de ambientes educacionais inclusivos que respeitem e atendam à diversidade, e o fomento a mudanças culturais que desfaçam estigmas e preconceitos

associados à deficiência. Dessa forma, esse novo paradigma busca transformar a percepção e interação da sociedade com a deficiência, promovendo uma visão mais inclusiva e justa.

Historicamente, entre os séculos XIX e XX, nos quais se espalhou a instituição escolar no âmbito dos países colonizados como o Brasil, as práticas avaliativas, sobretudo no campo da educação especial, estiveram fortemente associadas ao paradigma da normalização. Sob influência do modelo médico da deficiência, a avaliação frequentemente assumiu caráter comparativo, normativo e padronizador, reforçando lógicas de exclusão. Nesse contexto, estudantes que divergiam dos padrões esperados eram frequentemente interpretados a partir de déficits individuais, sendo responsabilizados pelo insucesso escolar.

Vale lembrar que, mesmo tendo sido signatário da Conferência Mundial intitulada Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, e da Declaração de Salamanca na Espanha em 1994, ambas deliberando sobre a oferta universal da escola inclusiva; no Brasil, no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19). Desse modo, a maioria das crianças e jovens com deficiência, neurodivergência, ou necessidades especiais de aprendizagem ficava legitimamente fora da escola regular, pública, reforçando o paradigma da integração e não o da inclusão.

Entretanto, a partir do modelo social, uma das grandes contribuições dos estudos sobre educação inclusiva foi a proposição do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), inserido no âmbito das abordagens universalistas, as quais incluem também trabalho colaborativo,

aprendizagem colaborativa, ensino diferenciado e sistemas de suporte de intervenção multicamadas<sup>4</sup> (MTSS).

O DUA estabelece um paradigma que busca integrar diferentes formas de aprendizagem, oferecendo um currículo que não apenas aceita, mas valoriza a diversidade. Fundamentado nos estudos da neurociência e da psicologia da aprendizagem, o DUA orienta-se de modo a “não dicotomizar currículo e aprendiz, como se fosse possível avaliar cada um deles por si só; currículo e aluno devem ser avaliados um em relação ao outro”. Desse modo, entende que “os estudantes, tendo ou não deficiência, demonstram distintas habilidades e deve-se ofertar para todos a igualdade de oportunidades; inclusão” (Anbinder, Bendinelli & Carneiro, 2025, pp. 9-10).

Reconhecer e expor cientificamente que a diferença é a regra reformula a nossa compreensão sobre estudantes e nos afasta da ideia mítica que existe uma aluna ou aluno médio; com estas informações, é confortável falar que um estudante médio é apenas um artefato estatístico que não corresponde a nenhum indivíduo real e sabendo que a diferença é a norma, então nossos currículos, todos iguais, são “anormais” (Anbinder, Bendinelli & Carneiro, 2025, p. 10).

Desse modo, os princípios do DUA são representados por três redes interligadas: a rede de reconhecimento, a rede de engajamento e a rede de ação e expressão.

---

<sup>4</sup> O MTSS consiste em uma estrutura educacional proativa, fundamentada na realidade observada e analisada, que organiza apoios aos processos de ensino-aprendizagem, comportamentais e socioemocionais em níveis crescentes de intensidade, visando atender às necessidades de todos os alunos. Essa abordagem abrange desde o apoio universal na sala de aula (Camada 1) até intervenções intensivas e individualizadas (Camadas 2 e 3), com o objetivo de identificar precocemente alunos em dificuldades, oferecer suporte baseado em evidências e monitorar seu progresso, assegurando assim o sucesso e o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando o desenvolvimento do aluno em sua totalidade.

A rede de engajamento destaca a importância das bases emocionais e afetivas no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que a motivação e o envolvimento dos alunos são fundamentais para o aprendizado. Ao integrar elementos que despertem o interesse dos estudantes, o educador não apenas promove uma maior participação, mas também cultiva um ambiente em que cada aluno se sente valorizado e motivado a explorar seu potencial, reforçando o pertencimento e a inclusão.

A rede de reconhecimento aborda a diversidade de sujeitos e a necessidade de variados meios na recepção de informações, utilizando recursos e apoios para dar sentido ao aprendizado. Essa rede envolve apresentar conteúdos por meio de múltiplos formatos e linguagens, como textos, vídeos e atividades práticas, permitindo que os alunos acessem a informação de maneiras que se alinhem às suas preferências e capacidades. Quanto mais amplas as possibilidades de apresentação, maior a probabilidade de aprendizagem. Assim, o DUA não apenas amplia a acessibilidade ao aprendizado, mas também proporciona um ambiente dinâmico e inclusivo.

O princípio de ação e expressão enfatiza a importância de proporcionar diferentes formas de expressar o conhecimento, desconstruindo a ideia de uma única via de expressão e valorizando outros meios. Esse princípio favorece a diversidade de habilidades, oferecendo aos alunos a oportunidade de demonstrar sua compreensão de maneiras variadas, por exemplo, por meio de projetos, discussões, gravações de podcasts, apresentações orais ou avaliações práticas. Essa flexibilidade permite que cada estudante encontre um espaço seguro para mostrar seus conhecimentos, criando um ambiente educacional mais equitativo e representativo das diversas formas de aprendizagem, além de desenvolver habilidades ainda não amadurecidas.

Para planejar o DUA, é imprescindível conhecer profundamente a turma, explorar as potencialidades dos alunos, transformar o ambiente, planejar para todos,

considerando a diversidade, implementar múltiplas formas de ensino e proporcionar desafios adequados. Vale comentar que a proposição do DUA não favorece apenas os alunos com deficiências, com necessidades educacionais específicas ou neurodivergentes, mas, toda a turma em sua diversidade. Em relação às formas de avaliação, o princípio da ação e expressão possibilita que os alunos, em sua diversidade, possam explorar e desenvolver formas diversas de agir e expressar, com base no que consolidam em suas zonas de desenvolvimento real, e, por meio de mediações adequadas, que possam desenvolver suas zonas proximais de desenvolvimento.

A perspectiva inclusiva, ancorada no modelo social da deficiência e nos princípios dos direitos humanos, deliberada no Brasil, especialmente a partir de 2008, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, propôs uma ruptura com a lógica da normatividade. A deficiência deixou de ser compreendida como atributo fixo do indivíduo e passou a ser entendida como resultado da interação entre características pessoais e barreiras ambientais, pedagógicas, comunicacionais, tecnológicas e atitudinais. Consequentemente, a avaliação precisou deslocar seu eixo interpretativo, que até então classificava os estudantes, docentes e instituições escolares com base em resultados alcançados e ainda comparava estes resultados entre pares, e passou a investigar quais condições e mediações são necessárias para que estudantes que se constituem na diversidade possam construir seus conhecimentos e demonstrar seus desenvolvimentos.

Essa mudança paradigmática implica redefinir objetivos, critérios e instrumentos avaliativos. Avaliar, na lógica da educação inclusiva, significa assegurar que todos os estudantes tenham oportunidades legítimas de participação e expressão. Não se trata de flexibilizar expectativas ou reduzir a complexidade curricular, mas de construir caminhos diversificados que permitam o acesso efetivo ao conhecimento.

A educação inclusiva vai além do acesso à sala de aula, visando a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com deficiência nas mesmas dimensões propostas a todos os alunos da escola. Para isso, é essencial que os educadores compreendam suas características de aprendizagem e estabeleçam objetivos que promovam seu crescimento, utilizando práticas acessíveis. A avaliação da aprendizagem, na perspectiva inclusiva, é fundamental para identificar necessidades educacionais e guiar decisões pedagógicas, devendo estar integrada às práticas de ensino. A escola precisa adotar uma postura transformadora em relação ao currículo e à avaliação, garantindo que a organização didática e os instrumentos avaliativos sejam adaptados às necessidades dos alunos, promovendo a todos a acessibilidade curricular.

Importante compreender que a educação inclusiva não prescreve instrumentos únicos ou padronizados, já que enfatiza a diversificação de estratégias didático-pedagógicas, incluindo as avaliativas, reconhecendo que diferentes estudantes expressam conhecimentos de modos distintos. A multiplicidade de instrumentos amplia a validade e a justiça do processo avaliativo. Desse modo, a perspectiva inclusiva contempla a acessibilidade curricular, incluindo a avaliação.

A personalização do ensino e a acessibilidade nos processos avaliativos não visam oferecer privilégios aos alunos com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação em detrimento dos demais, mas propõe-se a beneficiar toda a turma, pois a diversidade humana expressa-se para além da presença dos alunos localizados em tais categorizações. A avaliação acessível oferece oportunidades para que os alunos em sua diversidade expressem seu aprendizado e funciona na medida em que a equipe escolar adota uma postura proativa no acompanhamento das avaliações, reconhecendo as condições de aprendizagem e identificando áreas em desenvolvimento, em conformidade com o currículo e com o ano escolar (Estef & Redig, 2024).

Nessa direção de ressignificar os processos avaliativos no contexto da Educação Inclusiva, foi proposto, colaborativamente, o Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA), constituído como um instrumento pedagógico sistematizado, dinâmico e contínuo, que permite organizar o trabalho docente e personalizar os processos avaliativos. Alinhado à concepção de avaliação qualitativa, processual, mediadora e interativa, este instrumento rompe com a lógica classificatória e excludente.

### **3 O Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA)**

O PAA organiza o planejamento da avaliação de forma acessível, considerando o currículo escolar, as características do estudante e o uso de múltiplas formas de expressão e representação do conhecimento. Seus procedimentos incluem flexibilização de tempo e espaço, adaptação de instrumentos avaliativos, uso de tecnologias assistivas e acompanhamento sistemático do desenvolvimento do estudante. Seus desafios concentram-se especialmente na cultura escolar ainda pautada na padronização e na falta de formação docente específica (Estef & Redig, 2024).

Como fundamento teórico-metodológico, Estef e Redig (2024) propõem também a Avaliação Interativa (AVI), caracterizada por sua natureza processual, dialógica e dinâmica, que envolve intervenções intencionais do professor durante a própria situação avaliativa, permitindo observar como o estudante reage às mediações. O foco desloca-se do produto para o percurso de aprendizagem.

Como exemplo, podemos supor uma atividade de interpretação textual, na qual um estudante pode inicialmente apresentar dificuldade em responder às questões propostas. Em uma lógica tradicional, o desempenho poderia ser considerado insuficiente, por outro lado, na avaliação interativa, o professor pode oferecer apoio gradual:

reformular a pergunta; destacar trechos relevantes; utilizar imagens ou exemplos concretos, sempre observando como o estudante reorganiza seu raciocínio. O que se analisa nesse caso, para professor e aluno, não é apenas a resposta final, mas os processos cognitivos mobilizados e os apoios que potencializam avanços.

A AVI fundamenta-se na premissa de que o desempenho do aluno é um fenômeno dinâmico, incapaz de ser plenamente capturado por avaliações tradicionais e padronizadas. A aprendizagem é concebida como um processo em constante construção, que se desenvolve na intersecção entre o estudante, o educador, seus pares, a linguagem, os recursos disponíveis e as mediações pedagógicas. Sua aplicação demanda uma observação sistemática das respostas do aluno às mediações, permitindo a identificação de suas estratégias de aprendizado e dos apoios que potencializam seu progresso. Desse modo, é essencial manter um registro contínuo dos avanços, dificuldades e formas de participação do estudante, assim como garantir a flexibilidade dos instrumentos de avaliação, que poderão englobar atividades orais, práticas, registros visuais, portfólios, observações, autoavaliação e avaliações compartilhadas.

Nesse sentido, o PAA fundamentado na lógica da AVI valoriza a diversidade de aprendizados, considera suas particularidades e cria condições para uma avaliação efetiva e real da aprendizagem, comparando o progresso dos alunos ao seu próprio desenvolvimento e personalizando os processos de ensino. Sua orientação teórica e metodológica baseia-se em três pilares essenciais: o conhecimento; a planificação e a intervenção (Estef & Redig, 2024).

No âmbito do Conhecimento, considera-se o estudante e a necessidade de identificar suas características, as quais possam contribuir para atingir os objetivos estabelecidos. Reafirma as múltiplas formas de representar conteúdos; explorar as diferentes maneiras que os alunos têm de expressar seus aprendizados. Isso inclui descrever

as estratégias de ensino que serão utilizadas para apresentar conteúdos e propostas educacionais, como materiais concretos, dinâmicas de grupo, músicas, vídeos, imagens, mídias diversas e jogos (Estef & Redig, 2024).

No âmbito da Planificação, estabelece-se a importância da colaboração e da interdisciplinaridade. Prevê a descrição de como a equipe pedagógica irá trabalhar em conjunto para planejar e implementar a avaliação, promovendo um trabalho colaborativo (Estef & Redig, 2024).

O âmbito da Intervenção se organiza em três momentos: o Preliminar, disposto a identificar as necessidades e potencialidades do estudante, analisando o que ele já sabe e o que precisa desenvolver; a fase compreensiva, que permite compreender e delinear o percurso pedagógico que o aluno deve seguir, considerando suas próprias indicações. E a fase transicional, que significa avaliar os resultados de acordo com os objetivos estabelecidos (Estef & Redig, 2024).

O PAA deve estar diretamente articulado ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e contempla imprescindivelmente: a) a identificação do estudante e do contexto, a análise das formas de comunicação, recursos utilizados e objetivos de aprendizagem; b) o mapeamento de barreiras, ou identificação de obstáculos físicos, comunicacionais, metodológicos, tecnológicos ou atitudinais, entre outros; c) a definição de recursos de acessibilidade, para que se possa planejar os apoios humanos, tecnológicos e organizacionais, ou outros necessários; d) a diversificação de formatos, para escolher formas alternativas de expressão do conhecimento; e) o registro e revisão contínua, com a análise da eficácia dos recursos adotados (Estef & Redig, 2024).

Importa considerar que a materialização da educação inclusiva a ser efetivada na comunidade escolar demanda obrigatoriamente adequadas condições de trabalho. Nesse sentido, é imprescindível que a equipe educacional tenha tempo e espaço para diálogo, formação continuada, condições para investigação das problemáticas,

estudos de caso, apoio intra e interinstitucional, além de boas condições de trabalho, carreira e remuneração (Capellini & Zerbato, 2019).

Vale lembrar também que a efetivação da educação inclusiva não depende exclusivamente do professor da educação especial ou do professor da classe comum, mas de um trabalho coletivo envolvendo diferentes profissionais da escola. A inclusão escolar exige construir uma cultura colaborativa, na qual gestores, coordenadores pedagógicos, professores de diferentes áreas e outros profissionais compartilhem responsabilidades no planejamento, na implementação e na avaliação das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser uma tarefa individual e passa a ser compreendida como um compromisso institucional, iniciado no Projeto Político Pedagógico que envolve toda a comunidade escolar (Capellini & Zerbato, 2019).

Capellini e Zerbato (2019) também ressaltam que a colaboração entre profissionais possibilita a articulação de diferentes conhecimentos e experiências, ampliando as condições para atender à diversidade presente nas salas de aula. O trabalho conjunto entre professores, equipe pedagógica e profissionais de apoio favorece a identificação de barreiras à aprendizagem e à participação, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas mais acessíveis. Assim, o planejamento compartilhado, a troca de saberes e o acompanhamento coletivo do processo educativo contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e responsivas às necessidades dos estudantes.

Além disso, a colaboração pode e, se possível, deve envolver outros profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e assistentes sociais, quando necessário, fortalecendo uma rede de apoio ao estudante. Essa articulação amplia as possibilidades de intervenção e contribui para uma compreensão mais abrangente das necessidades educacionais, sociais e emocionais dos alunos. Ou seja, consolidar

práticas inclusivas e, entre elas, a avaliação na perspectiva inclusiva implica a corresponsabilização entre diferentes profissionais e setores, favorecendo a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes na escola comum.

#### **4 Algumas estratégias avaliativas baseadas nas abordagens universalistas, alinhadas à educação inclusiva**

Importa reiterar que as práticas avaliativas diversificadas, interativas, processuais e dialógicas beneficiam todos os estudantes, não apenas os neurodivergentes, com deficiências, necessidades especiais ou transtornos. Afirmamos ainda que a avaliação também contribui com a construção de conhecimentos e propicia o desenvolvimento de outras áreas e funções neurais menos estimuladas ou desenvolvidas na perspectiva homogênea. Nesse contexto, torna-se fundamental a adoção de medidas que fortaleçam ações colaborativas entre o corpo docente, bem como a participação ativa da família no acompanhamento do processo educativo.

Destaca-se, ainda, a atuação articulada do profissional de apoio da Educação Especial, contribuindo para a organização do processo de escolarização do estudante, inclusive no que se refere à avaliação de seu desempenho. No que tange à acessibilidade dos instrumentos avaliativos, podem ser mobilizadas estratégias como ampliação de imagens, uso de recursos visuais, presença de leitor de prova e acompanhamento durante a realização das atividades, além da possibilidade de encontros individualizados com o estudante (Estef & Redig, 2024).

A adequação linguística também se mostra relevante, por meio da redução e reformulação de enunciados, com escolhas vocabulares mais acessíveis, sem prejuízo dos objetivos de aprendizagem. Ademais, é possível modificar atividades mantendo seus propósitos

centrais, assegurando condições de acesso conforme as demandas específicas (Estef & Redig, 2024).

A flexibilização do tempo e do espaço para realização das avaliações formais constitui outra medida importante, assim como a elaboração de relatórios e fichas periódicas que subsidiem o acompanhamento contínuo do desenvolvimento. O uso de recursos pedagógicos concretos e lúdicos, como o material dourado, por exemplo, favorece a demonstração do aprendizado por diferentes vias. Além disso, destacamos a importância da utilização de sistemas de comunicação acessíveis, como Libras, Braille e Comunicação Alternativa, conforme as necessidades dos estudantes, garantindo condições equitativas de participação e expressão (Estef & Redig, 2024). Mais especificamente, trazemos algumas considerações sobre avaliações orais; produções visuais e gráficas; portfólios e avaliações práticas e performativas.

As avaliações orais representam alternativa legítima e frequentemente necessária em contextos inclusivos, propiciando demonstrar a compreensão conceitual sem que barreiras relacionadas à escrita interfiram indevidamente no desempenho. Por exemplo: em uma disciplina de História, ao investigar a compreensão sobre determinado período histórico, o professor pode propor uma arguição oral mediada por imagens, mapas ou linhas do tempo. O estudante pode explicar eventos, estabelecer relações causais e interpretar contextos sem que a habilidade de registro escrito seja determinante. Essa estratégia pode contar ou não com pequenas intervenções, dialógicas, feitas pelo professor, bem como com consultas a materiais impressos, conforme os objetivos a serem alcançados.

Mapas conceituais, esquemas, desenhos, infográficos e diagramas constituem formas potentes de expressão do conhecimento, favorecendo estudantes com diferentes perfis cognitivos e estilos de aprendizagem. Por exemplo: ao avaliar conteúdos de Ciências, em vez de exigir exclusivamente um texto dissertativo, o professor

pode solicitar a construção de um mapa conceitual representando relações entre conceitos. Tal estratégia possibilita visualizar estruturas cognitivas, conexões e níveis de compreensão.

O portfólio consiste em um instrumento processual que reúne produções do estudante ao longo do tempo, permitindo acompanhar progressos, identificar transformações e compreender trajetórias de aprendizagem. Os estudantes beneficiam-se muito ao acompanhar a materialidade de seu desenvolvimento e aprendizagem, desenvolvendo a metacognição, ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento. Nesse sentido, tomam consciência de como aprendem, compreendem, memorizam e resolvem problemas, podendo, a partir disso, planejar, monitorar e avaliar suas próprias estratégias cognitivas.

No campo educacional, a metacognição é fundamental porque favorece a autonomia do estudante, tornando-o mais consciente de seu processo de aprendizagem e mais capaz de ajustá-lo de forma eficaz. Um exemplo de portfólio em Língua Portuguesa poderia incluir versões sucessivas de textos, registros de leitura, reflexões do estudante e comentários docentes. A análise comparativa das produções evidencia avanços qualitativos muitas vezes invisíveis em avaliações pontuais.

Atividades práticas, dramatizações, experimentos, projetos e demonstrações concretas, além de serem bastante atrativos, favorecem significativamente a concentração, a atenção e a unificação dos sentidos em torno de um conteúdo, ampliando possibilidades de participação e valorizando as múltiplas competências. Por exemplo: em Geografia, estudantes podem elaborar maquetes representando formas de relevo. A avaliação incide sobre compreensão conceitual, organização espacial e relações estabelecidas, não apenas sobre linguagem verbal.

Os recursos tecnológicos desempenham papel decisivo na remoção de barreiras. Leitores de tela, softwares de reconhecimento de voz, pranchas de comunicação

alternativa, ampliadores de fonte e intérpretes de Libras são exemplos de apoios que asseguram a acessibilidade. O instrumento avaliativo permanece conceitualmente equivalente, mas o meio de acesso é ajustado. Assim, avalia-se o conhecimento, não a limitação sensorial.

A avaliação inclusiva reconhece que o tempo padronizado pode constituir barreira significativa. Nesse sentido, a flexibilização temporal não configura privilégio, mas estratégia de equidade. Por exemplo, estudantes que utilizam tecnologias assistivas ou que demandam maior tempo de processamento podem realizar atividades com tempo adicional. A mesma premissa se aplica à organização do espaço, como a oferta de ambientes com menor estímulo sensorial para estudantes com TEA.

A clareza linguística também constitui elemento essencial da acessibilidade. Nesse sentido, enunciados longos, ambíguos ou excessivamente complexos podem dificultar a demonstração de conhecimentos. Por exemplo, uma questão avaliativa pode ser reformulada em frases curtas, com vocabulário direto e apoio visual. O conteúdo conceitual permanece preservado, mas reduz-se a interferência de barreiras linguísticas.

## **5 Conclusões**

A avaliação educacional na perspectiva inclusiva é um processo complexo que participa de uma mudança paradigmática contra hegemônica no atual contexto de políticas de austeridade, precarização das condições de trabalho docente, estímulo à competitividade entre alunos, entre escolas e entre profissionais da educação. Demanda, portanto, efetivo apoio intra e interinstitucional, consolidação de dignas condições de trabalho, remuneração, carreira para os profissionais envolvidos e um processo contínuo de sensibilização e formação que ajude a superar a cultura do individualismo exacerbado, da competitividade e do capacitismo ainda muito presentes em

nossa sociedade, além de condições de infraestrutura para atender às demandas reais de eliminações de barreiras presentes em toda a oferta dos serviços essenciais para a população, especialmente dos países periféricos (Artiles, 2019).

Na perspectiva do ensino colaborativo, a avaliação assume caráter compartilhado; professor da sala comum e professor da Educação Especial coplanejam estratégias, analisam respostas para todos os estudantes e reorganizam intervenções pedagógicas. Esse modelo de prestação de serviço não é e não deve ser substitutivo de outros apoios de direito do estudante, mas sim realizado de forma conjunta e articulada, se assim avaliado como benéfico. A articulação entre o professor do ensino comum e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) propicia ao estudante inserido numa classe comum todos os recursos dos quais necessita na sala de aula comum, incluindo a expertise do AEE.

Durante todo este processo, é fundamental estimular que os alunos se expressem, assim como suas famílias, e escutá-los com atenção. O processo de universalização da educação básica tem sido acompanhado pelas produções hegemônicas que desrespeitam e ridicularizam as falas e expressões das populações que, por imposições legais, agora habitam a escola, compondo o contingente denominado por Bourdieu de “excluídos do interior”. Patricia Hill Collins apresenta o conceito de “*outsider within*” (traduzido como “forasteira de dentro” ou “estrangeira de dentro”) para descrever a posição social ocupada, sobretudo, por mulheres negras em contextos institucionais dominados por grupos hegemônicos, como homens brancos. Trata-se de uma condição paradoxal: ao mesmo tempo em que esses sujeitos estão inseridos em determinados espaços sociais, como escolas, universidades, organizações ou ambientes profissionais, não são plenamente reconhecidos como pertencentes a esses espaços (Collins, 2000).

Essa posição híbrida proporciona uma experiência singular. Por um lado, implica vivências de exclusão,

marginalização e silenciamento; por outro, possibilita um olhar crítico privilegiado sobre as estruturas de poder, as relações sociais e os mecanismos de dominação. Essa perspectiva permite questionar saberes considerados universais e produzir conhecimentos situados, comprometidos com a transformação social e com a justiça epistemológica. Assim, o “*outsider within*” não é apenas uma condição de exclusão, mas também uma posição epistemológica potente, capaz de revelar contradições e desigualdades invisibilizadas pelos grupos dominantes, assim como dar pistas para superação dessa condição (Collins, 2000). Nesse sentido, transpomos a categoria para as demais parcelas da população que frequentam a escola, enquanto constatam que a escolarização não as inclui efetivamente.

A inclusão não se concretiza apenas com a matrícula do estudante na escola regular, mas exige mudanças nas práticas pedagógicas, na organização do trabalho docente e nas concepções sobre ensino e aprendizagem, bem como nas concepções sobre formação humana e sobre construção e modelo ideal de sociedade. Fundamenta-se na perspectiva inclusiva, democrática e socioconstrutivista, compreendendo a aprendizagem como um processo social, mediado pelas interações e pelas práticas pedagógicas intencionais, e se ancora no princípio da educação como direito de todos, reconhecendo a diversidade como constitutiva da escola e não como um problema a ser corrigido. A diferença é vista como potencial pedagógico e não como obstáculo ao ensino.

As avaliações de larga escala, nesse contexto, constituem um desafio relevante. Frequentemente estruturadas para um aluno médio, podem reproduzir exclusões quando não asseguram recursos de acessibilidade. Ademais, estimulam mais a competitividade do que a colaboração, a hierarquização e a exclusão em detrimento da justiça ou da equidade.

A avaliação inclusiva articula-se intrinsecamente ao princípio da equidade. Tratar igualmente sujeitos desiguais

reforça injustiças; oferecer condições diferenciadas de participação promove justiça educacional. A injustiça cotidiana materializada no cotidiano escolar, em um ambiente de convivência compulsória, torna impraticável a construção de um espaço salutar, que ofereça condições a todos e a qualquer aluno de aprender e de se desenvolver. Nesse caso, a própria escola pública acaba sendo desestabilizada. No limite, as avaliações tradicionais e homogêneas servem para avaliar a própria instituição escolar na forma como hegemonicamente se apresenta. A avaliação envolve implicações éticas profundas. Práticas avaliativas podem legitimar exclusões ou promover reconhecimento. Avaliar implica responsabilidade pedagógica, compromisso com a dignidade dos estudantes e rejeição de lógicas capacitistas.

## Referências

- Anbinder, R. de A.; Bendinelli, R. C.; Carneiro, M. C. C. da C. (2025). A Base Nacional Comum Curricular e o Desenho Universal de Aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, v. 23, p. 1-24.
- Artiles, Alfredo J. (2019). Inquietações sobre a educação inclusiva no sul global: um ponto de vista histórico-cultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1175-1187, <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/artiles.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.
- Bourdieu, P. (2001). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2015, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 6 mar. 2026.
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>

Brasil. Ministério da Educação. (1994). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1994. <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2026.

Capellini, V.L. M. F.; Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* São Paulo: Edicon.

Collins, Patricia Hill. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2. Ed. New York: Routledge.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Estef, S.; Redig, A. G. (2026). *Documento norteador para implementação do Planejamento de Acessibilidade na Avaliação - PAA: primeiros passos*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2024. ISBN 978-65-258-2562-5. <https://doi.org/10.22533/at.ed.625240805>. Acesso em: 12 mar. 2026.

Gaya, S. M. (2026). A escola em perspectiva sócio-histórica: da universalização à privatização. *Intellectus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 244-265, 2026. DOI: 10.12957/intellectus.2026.90931. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/intellectus/article/view/90931>. Acesso em: 17 mar. 2026.

Hoffmann, J. (1998). *Avaliação da Aprendizagem: uma Abordagem Construtivista*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

Leher, Roberto. (1999). Um novo senhor da educação?: a política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, n. 3, p. 19-30. [www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3\\_03.pdf](http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf). Acesso em: 17 mar. 2026.

Libâneo, J. C. (1998). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2008). *Avaliação da Aprendizagem: Teoria e Prática*. São Paulo: Cortez.

Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33.

Saviani, D. (1997). *Pedagogia Histórico-Crítica primeiras aproximações*. Autores Associados.

Unesco. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien. [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglcle-findmkaj/https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglcle-findmkaj/https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf)

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_por). Acesso em: 6 mar. 2026.

Vygotsky, L. S. (2022). *Obras completas – Tomo cinco: Fundamentos de defectologia*. Edunioeste.