

# Saberes Humanos e Transformações Sociais: diálogos interdisciplinares



João Joelmy Sobral  
Felipe de Lima Alves  
Laís Vivian Oliveira Rufino



## **Conselho Editorial**

Everton Henrique Mesquita De  
Arruda  
Andressa Santana Batista  
Marcelo Carvalho da  
Conceição  
Patricia da Silva

## **Avaliadores**

Maria Gabrielle Fernandes  
Vieira de Sousa  
  
Amanda Veríssimo

**Publicação:** Editora Publique-se

Número do volume: 01

Páginas: 01 à 1000.

Número da edição/revisão: 01

Série: 01.

Cidade: Capão Bonito - SP.

**ISBN: 978-65-82888-00-7**

**DOI: 10.5281/zenodo.20509031**

# **AValiação Inklusiva e Diversidade: Métodos Avaliativos Adaptados Às Diferentes Formas de Aprendizagem no Contexto da Educação Inklusiva.**



10.5281/zenodo.20541000

**Suzana Pinheiro Nascimento.**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (2021–2026). Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) (2023–2024) e especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA). É mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (2023–2025). Atua nas áreas de educação, pedagogia, atendimento educacional especializado, educação inclusiva, docência e educação profissional e tecnológica. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4727-4977>. E-mail: [suzananascimentopinheiro@gmail.com](mailto:suzananascimentopinheiro@gmail.com)

## **1. Introdução**

A avaliação escolar, quando situada no campo da educação inclusiva, deixa de poder ser compreendida como procedimento neutro de mensuração do rendimento e passa a constituir uma prática pedagógica atravessada por disputas acerca do que se reconhece como aprendizagem, quem tem condições de demonstrá-la e quais formas de expressão são legitimadas pela escola. De Abreu Silva et al. (2025) discutem que os métodos avaliativos tradicionais, ao privilegiarem testes padronizados e respostas previamente formatadas, tendem a restringir a compreensão do desempenho discente, pois reduzem a complexidade da aprendizagem a indicadores pouco sensíveis às diferenças cognitivas, sociais e culturais. Essa crítica também aparece em Santana et al. (2024), quando os autores relacionam a avaliação inclusiva à necessidade de formação docente capaz de deslocar a prática avaliativa da lógica classificatória para uma perspectiva de acompanhamento, adaptação e mediação. Desse modo, a introdução do capítulo deve partir da compreensão de que avaliar, no contexto da diversidade, não significa apenas verificar resultados finais, mas investigar percursos, localizar barreiras, interpretar modos singulares de participação e produzir decisões pedagógicas que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

A centralidade da avaliação inclusiva decorre do fato de que a escola contemporânea reúne sujeitos com condições muito distintas de acesso ao currículo, de expressão do conhecimento e de interação com os instrumentos escolares. Araújo-Oliveira e Da Costa (2024) observam que apoiar e promover a diversidade exige enfrentar os limites de avaliações homogêneas, uma vez que o tratamento idêntico pode converter desigualdades de partida em

fracassos atribuídos ao estudante. Na mesma direção, Pinto (2020) compreende a avaliação das aprendizagens na educação inclusiva como processo que deve articular critérios pedagógicos, flexibilização de instrumentos e atenção às condições concretas de cada aluno. Essa concepção impede que a adaptação avaliativa seja confundida com facilitação indevida, pois o que se modifica não é a legitimidade do conhecimento escolar, mas o modo como o estudante pode acessá-lo, elaborá-lo e demonstrá-lo. Assim, a diversidade não aparece como exceção a ser compensada, mas como princípio organizador da prática avaliativa.

A crítica à homogeneização avaliativa exige distinguir redução curricular de acessibilidade pedagógica, pois a avaliação inclusiva não se sustenta quando transforma a diferença em pretexto para empobrecimento das expectativas formativas. Vieira et al. (2025) defendem que a reconsideração dos critérios avaliativos deve assegurar equidade e monitoramento verdadeiro da aprendizagem, o que implica preservar objetivos formativos, mas rever instrumentos, tempos, linguagens e apoios. Cunha Sobrinho et al. (2021), ao revisarem a literatura sobre avaliação da aprendizagem na perspectiva inclusiva, indicam que o desafio não está apenas em diversificar procedimentos, mas em alterar a função da avaliação no interior da escola, para que ela deixe de operar como mecanismo de exclusão silenciosa. Silva (2023) reforça essa problemática ao relacionar inclusão escolar e avaliação inclusiva, mostrando que a permanência de práticas seletivas pode anular, no cotidiano pedagógico, o próprio sentido da inclusão. Dessa forma, a avaliação torna-se inclusiva quando se organiza como prática de leitura crítica das condições de aprendizagem, e não como simples aferição da adequação do estudante a um padrão previamente fixado.

Nesse horizonte, a avaliação diagnóstica, processual e formativa assume lugar estratégico, pois permite ao professor acompanhar o desenvolvimento do estudante antes, durante e depois das atividades, identificando avanços, dificuldades, modos de participação e necessidades de apoio. De Moura et al. (2024) relacionam práticas pedagógicas voltadas à diversidade à adoção de procedimentos avaliativos mais flexíveis, capazes de reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento em turmas do ensino fundamental. De Sousa et al. (2024), a partir da teoria histórico-cultural, contribuem para compreender que a aprendizagem se constitui nas mediações sociais e culturais, razão pela qual a avaliação não pode se restringir ao desempenho isolado do aluno diante de um instrumento único. Mello e Hostins (2018) acrescentam que a construção mediada e colaborativa de instrumentos avaliativos favorece uma prática mais coerente com a escola inclusiva, pois desloca a avaliação do imprevisto individual para o planejamento partilhado, no qual professores, apoios especializados e contexto escolar participam da definição de critérios, recursos e estratégias.

A problematização que orienta este capítulo, portanto, incide sobre as condições pelas quais os métodos avaliativos podem ser reorganizados para reconhecer a diversidade dos estudantes sem esvaziar o rigor pedagógico. Gonçalves et al. (2023) contribuem para essa discussão ao tratar da adaptação de instrumentos tecnológicos e dos procedimentos avaliativos na educação inclusiva, evidenciando que recursos digitais e tecnologias assistivas podem ampliar as formas de resposta, comunicação e participação quando vinculados a objetivos pedagógicos claros. Naine (2025) tensiona a distância entre discursos normativos e práticas escolares, indicando que a inclusão avaliativa não se realiza apenas pela existência de diretrizes, mas pela capacidade institucional de transformar critérios, instrumentos e relações pedagógicas. Crespo et al. (2018) e Peixoto (2025) permitem situar esse debate no campo mais amplo da educação inclusiva e da educação especial, ao destacarem que a avaliação das aprendizagens precisa ser concebida como parte de um projeto escolar acessível, colaborativo e responsivo às singularidades. Assim, o capítulo se propõe a analisar a avaliação inclusiva como prática que articula equidade, acessibilidade, mediação docente e diversidade de instrumentos, tomando como eixo a seguinte questão: de que modo a escola pode avaliar sem converter diferenças em desigualdades avaliativas?

## **2. Fundamentos da avaliação inclusiva no contexto da diversidade escolar**

### **2.1 Avaliação escolar: da lógica classificatória à perspectiva formativa**

A avaliação escolar, quando examinada a partir da educação inclusiva, revela uma tensão estrutural entre sua tradição classificatória e sua possibilidade formativa, pois os instrumentos historicamente dominantes na cultura escolar foram concebidos para ordenar desempenhos, comparar estudantes e transformar diferenças de percurso em hierarquias de rendimento. De Abreu Silva et al. (2025) problematizam a permanência de métodos avaliativos restritivos, sobretudo quando a prova padronizada passa a operar como medida quase exclusiva da aprendizagem, desconsiderando que o conhecimento pode ser elaborado e expresso por vias distintas. Araújo-Oliveira e Da Costa (2024) ampliam essa crítica ao situarem a avaliação no contexto da diversidade, mostrando que práticas aparentemente neutras podem produzir desigualdade quando ignoram as condições concretas de participação dos estudantes. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser apenas um procedimento técnico de verificação e passa a ser compreendida como prática pedagógica implicada na definição de quem aprende, de como se reconhece a aprendizagem e de quais sujeitos permanecem invisibilizados pelos critérios escolares convencionais.

A lógica classificatória sustenta-se na centralidade da nota, na uniformização dos instrumentos e na crença de que todos os estudantes podem ser avaliados por meio dos mesmos tempos, linguagens e formas de resposta, como se a igualdade formal assegurasse justiça pedagógica. De Souza Gomes, Rodrigues e Giaretta (2025) indicam que os estudos sobre avaliação escolar na perspectiva inclusiva têm apontado justamente a insuficiência desse modelo, uma vez que ele tende a reduzir a aprendizagem a evidências pontuais, sem considerar mediações, avanços processuais e barreiras produzidas pela própria organização escolar. Silva (2023) também assinala que a inclusão escolar se fragiliza quando a avaliação permanece presa a procedimentos seletivos, pois a presença do estudante na sala comum não elimina os efeitos excludentes de instrumentos que não reconhecem diferentes modos de aprender. Assim, a prova única e a nota isolada não apenas descrevem resultados, mas participam da produção institucional de fracassos quando não são acompanhadas por leitura pedagógica do percurso discente.

A perspectiva formativa desloca o eixo da avaliação para o acompanhamento contínuo da aprendizagem, permitindo que o professor identifique dificuldades, interprete erros, reorganize estratégias didáticas e acompanhe avanços que não aparecem em instrumentos episódicos. Lanuti (2024) compreende a avaliação na escola inclusiva como campo atravessado por contradições, pois a escola afirma o direito à diversidade, mas frequentemente preserva práticas avaliativas incompatíveis com essa afirmação. Mello e Hostins (2018), ao discutirem a construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação, contribuem para pensar a avaliação formativa como prática planejada, compartilhada e ajustada às necessidades reais dos estudantes, distanciando-a de improvisações individuais. Da Costa (2021) reforça essa compreensão ao defender uma avaliação das aprendizagens orientada à sustentação e promoção da diversidade, na qual os dados produzidos pelo processo avaliativo servem à tomada de decisão pedagógica, e não apenas ao registro burocrático do desempenho.

Nesse deslocamento, o erro assume valor analítico, pois deixa de ser interpretado como falta individual e passa a ser lido como evidência de uma relação ainda incompleta entre estudante, conhecimento, mediação docente e condições de acesso ao currículo. De Moura et al. (2024) relacionam práticas pedagógicas voltadas à diversidade à necessidade de instrumentos capazes de captar diferentes formas de participação e produção de conhecimento, especialmente em turmas do ensino fundamental, nas quais a heterogeneidade se manifesta de maneira intensa. Ridolfi et al. (2026) associam a efetivação da educação inclusiva à formação docente, indicando que o professor precisa dominar fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas pedagógicas que o capacitem a converter a avaliação em recurso de

mediação. Dias et al. (2024) e Da Cruz et al. (2024) permitem ampliar essa análise ao lembrarem que a diversidade escolar não se limita à deficiência, pois envolve dimensões culturais, sociais e identitárias que também interferem nas formas de aprendizagem, participação e expressão.

A passagem da avaliação classificatória para a perspectiva formativa exige, portanto, uma alteração na racionalidade pedagógica que organiza o ato de avaliar, e não apenas a substituição de um instrumento por outro. Fank et al. (2024) contribuem para essa discussão ao situarem a sala de recursos multifuncional no espectro da educação inclusiva, evidenciando que apoios especializados podem colaborar com a identificação de barreiras e com a construção de estratégias avaliativas mais acessíveis. Pereira e Silva (2022) acrescentam que a atuação da psicologia escolar na educação inclusiva pode favorecer uma leitura mais ampla das condições de aprendizagem, evitando que dificuldades sejam individualizadas sem análise do contexto pedagógico. Azevedo (2023) tensiona a ideia de tolerância às diferenças ao defender que a escola inclusiva precisa reconhecer a diversidade como constitutiva do processo educativo, enquanto Monteiro et al. (2024) associam a valorização da diversidade à construção de ambientes escolares menos dependentes de padrões homogêneos de desempenho. Com isso, a avaliação formativa se afirma como prática de acompanhamento, interpretação e intervenção, capaz de transformar a diferença em dado pedagógico para reorganizar o ensino, e não em justificativa para exclusão ou mera classificação.

## 2.2 Diversidade, equidade e direito à aprendizagem

A diversidade, no campo da avaliação inclusiva, deve ser compreendida como condição constitutiva da escola contemporânea, e não como circunstância excepcional a ser administrada por adaptações pontuais. De Abreu Silva et al. (2025) permitem situar essa discussão ao criticarem métodos avaliativos que reduzem a aprendizagem a desempenhos padronizados, uma vez que tais procedimentos tendem a invisibilizar diferentes formas de apropriação, elaboração e expressão do conhecimento. Araújo-Oliveira e Da Costa (2024) reforçam essa perspectiva ao tratarem a avaliação em contexto de inclusão como prática que precisa apoiar a diversidade, e não apenas registrar resultados segundo parâmetros homogêneos. Nessa direção, o eixo do debate não reside em criar avaliações paralelas para sujeitos considerados fora da norma, mas em reconhecer que a própria sala de aula é composta por trajetórias, ritmos, repertórios culturais, condições sensoriais, cognitivas e comunicacionais distintas, o que exige uma concepção avaliativa orientada pela equidade e pela remoção das barreiras que restringem a participação discente.

A distinção entre igualdade formal e equidade educacional torna-se decisiva porque a aplicação idêntica de instrumentos, tempos e critérios pode produzir efeitos desiguais quando os estudantes partem de condições diferentes de acesso ao currículo. Da Costa (2021) compreende a avaliação das aprendizagens como prática capaz de sustentar e promover a diversidade, o que implica deslocar a noção de justiça avaliativa da uniformidade procedimental para a adequação das condições de participação. De Souza Gomes, Rodrigues e Giaretta (2025), ao analisarem dados de revisão sobre avaliação escolar na perspectiva inclusiva, indicam que a permanência de procedimentos indiferenciados dificulta a apreensão dos avanços reais dos estudantes, sobretudo quando a escola confunde padronização com rigor. Silva (2023) aprofunda essa questão ao relacionar inclusão escolar e avaliação inclusiva, mostrando que a igualdade aparente pode preservar mecanismos de exclusão quando não considera necessidades de apoio, acessibilidade comunicacional, mediações pedagógicas e formas diversas de expressão da aprendizagem.

A equidade avaliativa exige que o direito à aprendizagem seja tratado como direito de demonstrar conhecimentos em condições compatíveis com as singularidades dos sujeitos, sem que isso signifique esvaziamento dos objetivos pedagógicos. Vieira et al. (2025) ajudam a compreender essa relação ao defenderem modificações curriculares e reconsideração dos critérios de avaliação para assegurar monitoramento verdadeiro da aprendizagem, pois a adaptação não pode ser confundida com redução arbitrária de exigências. Lanuti (2024) também contribui para esse tensionamento ao apontar a contradição presente na escola inclusiva, que afirma o reconhecimento das diferenças, mas frequentemente mantém práticas avaliativas baseadas em padrões únicos de desempenho. Assim, adaptar instrumentos, tempos, linguagens e formas de resposta não corresponde a oferecer privilégio, mas a retirar obstáculos que impedem determinados estudantes de evidenciar aquilo que sabem, compreendem e conseguem produzir a partir das mediações disponíveis.

A diversidade escolar também envolve dimensões culturais, sociais, linguísticas e identitárias, motivo pelo qual a avaliação inclusiva não deve ser circunscrita apenas ao campo da deficiência. Dias et al. (2024) discutem a construção de ambientes escolares inclusivos a partir da valorização da diversidade, permitindo compreender que o modo como a escola avalia expressa sua concepção de sujeito, aprendizagem e pertencimento. Da Cruz et al. (2024), ao abordarem educação inclusiva e diversidade cultural, indicam que práticas pedagógicas sensíveis às diferenças precisam reconhecer os repertórios dos estudantes sem convertê-los em marcadores de inferiorização. Azevedo (2023) tensiona a ideia de que as diferenças devam ser meramente toleradas, pois a tolerância mantém a norma como centro e aceita o diferente apenas



como desvio administrável. No plano avaliativo, essa crítica implica substituir a lógica da concessão por uma racionalidade pedagógica em que múltiplas formas de aprender e expressar conhecimento sejam previstas na organização ordinária do ensino.

A avaliação inclusiva, orientada pela equidade, depende de condições institucionais, formação docente e trabalho colaborativo capazes de transformar o reconhecimento da diversidade em prática pedagógica verificável. Mello e Hostins (2018) mostram que a construção mediada e colaborativa de instrumentos avaliativos favorece respostas mais ajustadas às necessidades dos estudantes, pois permite articular critérios comuns, apoios especializados e leitura contextualizada dos processos de aprendizagem. Ridolfi et al. (2026) associam a formação de professores à efetivação de práticas inclusivas, enquanto Fank et al. (2024) situam a sala de recursos multifuncional como apoio à identificação de barreiras e à organização de estratégias acessíveis. Pereira e Silva (2022) acrescentam que a psicologia escolar pode contribuir para leituras menos individualizantes das dificuldades, deslocando a análise do aluno isolado para as condições pedagógicas que sustentam ou impedem sua participação. Nesse enquadramento, o direito à aprendizagem não se realiza pela simples oferta do mesmo instrumento a todos, mas pela construção de uma avaliação capaz de produzir evidências legítimas de aprendizagem em uma escola que reconhece a diferença como dado estruturante de sua própria função educativa.

### 2.3 Educação inclusiva, acessibilidade pedagógica e justiça avaliativa

A relação entre educação inclusiva, acessibilidade pedagógica e justiça avaliativa exige compreender que a matrícula na escola comum não esgota o direito à educação, pois a presença física do estudante só adquire sentido formativo quando acompanhada de condições efetivas de participação, aprendizagem, expressão e pertencimento. De Abreu Silva et al. (2025) indicam que a avaliação da aprendizagem, quando reduzida à mensuração padronizada, deixa de reconhecer a pluralidade de modos pelos quais os estudantes constroem e demonstram conhecimentos, convertendo o instrumento avaliativo em filtro seletivo. Araújo-Oliveira e Da Costa (2024) aprofundam essa crítica ao situarem a avaliação em contexto de inclusão como prática que deve apoiar a diversidade, e não apenas registrar desempenhos segundo parâmetros homogêneos. Nesse enquadramento, a justiça avaliativa não corresponde à aplicação uniforme de provas ou critérios abstratos, mas à criação de condições acessíveis para que diferentes estudantes possam participar do processo pedagógico sem que suas singularidades sejam transformadas em desvantagens escolares.

A acessibilidade pedagógica, nesse debate, não se limita à disponibilização de recursos materiais ou adaptações técnicas, embora tais dimensões sejam indispensáveis, pois envolve a reorganização intencional das práticas de ensino, dos instrumentos avaliativos, dos tempos escolares e das formas de mediação. De Souza Gomes, Rodrigues e Giaretta (2025), ao analisarem a avaliação escolar na perspectiva inclusiva, mostram que a literatura tem problematizado a distância entre o reconhecimento formal da inclusão e a manutenção de práticas avaliativas incapazes de captar avanços processuais, necessidades de apoio e formas alternativas de expressão da aprendizagem. Silva (2023) reforça essa tensão ao discutir que a inclusão escolar perde densidade quando a avaliação preserva procedimentos excludentes sob a aparência de neutralidade. Desse modo, uma avaliação sem acessibilidade não apenas mede desigualdades previamente produzidas, mas também participa de sua reprodução, porque exige do estudante uma adaptação unilateral ao instrumento, sem interrogar as barreiras criadas pela própria organização pedagógica.

A justiça avaliativa depende, portanto, da passagem de uma concepção centrada no desempenho final para uma perspectiva de acompanhamento, mediação e interpretação contextualizada do percurso discente. Mello e Hostins (2018) contribuem para esse deslocamento ao defenderem a construção mediada e colaborativa de instrumentos avaliativos na escola inclusiva, evidenciando que os critérios de avaliação precisam ser produzidos em diálogo com as condições reais de aprendizagem, com os apoios especializados e com as mediações docentes. De Moura et al. (2024) relacionam práticas pedagógicas voltadas à diversidade à necessidade de instrumentos capazes de reconhecer diferentes formas de participação, produção e comunicação em turmas do ensino fundamental. Lanuti (2024), ao tratar das contradições da avaliação na escola inclusiva, permite compreender que o problema não está apenas no uso de provas tradicionais, mas na racionalidade que transforma um único modo de demonstrar conhecimento em padrão universal de competência.

A acessibilidade avaliativa também precisa ser pensada em articulação com os apoios institucionais que tornam possível a participação dos estudantes, pois a responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor da sala comum. Ridolfi et al. (2026) relacionam a formação docente às políticas educacionais e às práticas pedagógicas inclusivas, mostrando que a efetividade da avaliação depende de repertório teórico, planejamento coletivo e domínio de estratégias que permitam responder à diversidade. Fank et al. (2024), ao situarem a sala de recursos multifuncional no espectro da educação inclusiva, evidenciam que os serviços de apoio podem contribuir para identificar barreiras, orientar adaptações e fortalecer a articulação entre currículo, acessibilidade e avaliação. Pereira e Silva (2022) acrescentam que

a atuação da psicologia escolar pode colaborar para deslocar interpretações individualizantes das dificuldades, favorecendo uma leitura institucional das condições que sustentam ou impedem a aprendizagem.

A avaliação inclusiva, quando planejada com intencionalidade pedagógica, converte-se em instrumento de mediação porque permite compreender como o estudante aprende, quais barreiras atravessam sua participação e quais apoios ampliam sua possibilidade de produzir conhecimento. Dias et al. (2024) e Da Cruz et al. (2024) situam a diversidade como dimensão constitutiva do ambiente escolar, o que impede reduzir a acessibilidade avaliativa à resposta exclusiva às deficiências, já que diferenças culturais, sociais, linguísticas e cognitivas também interferem nos processos de aprendizagem. Azevedo (2023) tensiona a ideia de mera tolerância às diferenças, indicando que a escola inclusiva precisa abandonar a lógica de aceitação subordinada do sujeito diverso, enquanto Monteiro et al. (2024) associam a valorização da diversidade à construção de ambientes escolares capazes de acolher distintas formas de participação. Nessa perspectiva, a justiça avaliativa se materializa quando a escola deixa de perguntar apenas se o estudante alcançou um padrão previamente imposto e passa a examinar se ofereceu condições pedagógicas acessíveis para que sua aprendizagem pudesse ser efetivamente construída, acompanhada e reconhecida.

### **3. Métodos avaliativos adaptados às diferentes formas de aprendizagem**

#### **3.1 Avaliação diagnóstica, processual e formativa**

A avaliação diagnóstica, processual e formativa constitui um eixo decisivo para deslocar a avaliação escolar da condição de episódio final de verificação para uma prática permanente de investigação pedagógica. Pappámikail, Paz-Beirante e Cardoso (2022) permitem compreender que diversidade, equidade e inclusão exigem uma leitura prévia das condições concretas de participação dos estudantes, pois não há prática inclusiva consistente quando o professor desconhece os saberes já construídos, as barreiras que atravessam o percurso escolar e os apoios necessários à aprendizagem. De Abreu Silva et al. (2025) reforçam essa direção ao criticarem modelos avaliativos restritos à mensuração, defendendo práticas capazes de reconhecer distintas formas de aprendizagem e de produzir dados pedagógicos para além do desempenho pontual. Nesse enquadramento, a avaliação diagnóstica não se limita a levantar dificuldades iniciais, mas funciona como procedimento de leitura do contexto, das potencialidades e das formas de acesso ao conhecimento que orientarão as decisões didáticas posteriores.

A avaliação processual amplia essa compreensão ao acompanhar a aprendizagem durante sua constituição, recusando a ideia de que o resultado final seja suficiente para representar o percurso formativo do estudante. Montes (2024) destaca que métodos inovadores de avaliação, como observação, trabalhos práticos, autoavaliação e portfólios, permitem ao professor apreender o desenvolvimento discente de modo mais amplo que os testes pontuais. De Medeiros et al. (2024), ao discutirem novas abordagens para uma avaliação formativa, situam o acompanhamento contínuo como mecanismo de reorganização do ensino, pois os registros sobre avanços, dificuldades, estratégias utilizadas e graus de autonomia tornam-se elementos para intervenção pedagógica. Benjamim et al. (2019), no campo do ensino da matemática, também contribuem para essa discussão ao evidenciar que métodos e instrumentos avaliativos precisam captar processos de raciocínio, e não apenas respostas finais, especialmente quando o erro revela etapas de pensamento que podem orientar novas mediações.

A dimensão formativa da avaliação exige que o feedback seja entendido como parte constitutiva do ensino, e não como comentário posterior à atribuição de nota. Dos Santos, De Melo e De Menezes (2025) associam novos métodos avaliativos à aprendizagem significativa, indicando que a avaliação favorece a apropriação do conhecimento quando permite ao estudante compreender seus avanços, rever estratégias e participar de modo mais consciente do próprio processo de aprendizagem. Casagrande (2025), ao analisar práticas avaliativas no ensino médio, contribui para problematizar a permanência de modelos centrados em provas episódicas, cuja limitação está em registrar desempenhos sem necessariamente produzir reorientação pedagógica. Fernandes et al. (2020), em estudo sobre métodos de avaliação das aprendizagens em universidades públicas portuguesas, ampliam essa leitura ao mostrar que a diversidade de instrumentos avaliativos está relacionada à possibilidade de captar dimensões distintas do desempenho acadêmico, o que reforça a necessidade de práticas menos dependentes de um único formato de aferição.

No contexto da educação inclusiva, a avaliação diagnóstica, processual e formativa precisa reconhecer que determinadas dificuldades não pertencem exclusivamente ao estudante, mas emergem da relação entre sujeito, currículo, instrumento avaliativo e condições de mediação. Sousa e Nascimento (2018), ao discutirem adaptações curriculares e avaliação da aprendizagem de estudantes com síndrome de Down, evidenciam que a avaliação deve ser compatível com os objetivos pedagógicos e com as possibilidades de acesso, expressão e participação do aluno. Ferreira (2023), ao tratar de concepções e práticas de ensino-aprendizagem, contribui para compreender que a forma como se avalia revela uma concepção de aprendizagem, pois instrumentos centrados apenas em desempenho final tendem a ocultar



dimensões processuais da construção do conhecimento. Yakimova et al. (2023), ao revisarem métodos de avaliação remota implementados durante a Covid-19, acrescentam que a mediação avaliativa precisa considerar contextos, recursos disponíveis e condições de acompanhamento, sob pena de transformar limitações estruturais em supostas falhas individuais.

A ampliação dos recursos avaliativos, especialmente em ambientes digitais, pode fortalecer a avaliação formativa quando vinculada a critérios pedagógicos claros e à leitura crítica dos processos de aprendizagem. De Freitas et al. (2025) discutem o impacto da inteligência artificial na avaliação acadêmica, apontando possibilidades de transformação dos métodos tradicionais, desde que tais recursos não substituam o julgamento pedagógico nem reduzam a aprendizagem a métricas automatizadas. De Araujo Lima, Merino e Triska (2018), ao analisarem métodos de avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, contribuem para pensar a coleta de dados em plataformas digitais como apoio ao acompanhamento, à identificação de dificuldades e à personalização de intervenções. Assim, a avaliação diagnóstica, processual e formativa torna-se uma prática de acompanhamento interpretativo, na qual registros, feedbacks, adaptações e diferentes instrumentos produzem uma visão mais precisa da aprendizagem, permitindo que a escola intervenha antes que a dificuldade se cristalize como exclusão pedagógica.

### 3.2 Instrumentos diversificados: portfólios, rubricas, projetos e registros pedagógicos

A diversificação dos instrumentos avaliativos constitui uma exigência pedagógica quando a avaliação é compreendida como prática de reconhecimento das diferentes formas de expressão da aprendizagem, e não como simples aferição padronizada de desempenho. Pappámikail, Paz-Beirante e Cardoso (2022) situam a diversidade, a equidade e a inclusão como dimensões inseparáveis da organização escolar, o que implica deslocar a avaliação de um modelo centrado em respostas homogêneas para procedimentos capazes de acolher múltiplas formas de participação. De Abreu Silva et al. (2025) reforçam essa crítica ao indicarem que métodos restritos à mensuração tendem a limitar a demonstração do conhecimento, sobretudo quando a prova escrita se torna o principal ou único meio de validação da aprendizagem. Nessa perspectiva, portfólios, projetos, mapas conceituais, produções orais, atividades práticas, registros docentes e recursos multimodais não representam acréscimos periféricos ao processo avaliativo, mas dispositivos que ampliam a legibilidade pedagógica do percurso discente e permitem que a escola reconheça aprendizagens que os instrumentos tradicionais frequentemente não captam.

O portfólio, entre os instrumentos diversificados, ganha densidade por permitir o acompanhamento longitudinal da aprendizagem, reunindo produções, revisões, registros e evidências de desenvolvimento ao longo do tempo. Montes (2024) destaca que os portfólios favorecem uma leitura mais ampla do progresso do estudante, pois não se limitam ao resultado obtido em um teste pontual e estimulam processos de reflexão sobre a própria trajetória. De Medeiros et al. (2024), ao discutirem estratégias de avaliação formativa, permitem compreender que esse tipo de instrumento produz dados pedagógicos mais consistentes para a intervenção docente, uma vez que articula acompanhamento, feedback e reorganização do ensino. No campo de áreas específicas, Benjamim et al. (2019) mostram que a avaliação da aprendizagem em matemática demanda instrumentos capazes de revelar raciocínios, procedimentos e hipóteses, e não apenas respostas finais corretas ou incorretas. Assim, o portfólio, quando planejado com critérios definidos, torna visíveis processos de elaboração que a lógica da prova única tende a apagar.

As rubricas avaliativas contribuem para conferir transparência ao processo, desde que sejam construídas como instrumentos de orientação pedagógica e não como tabelas rígidas de classificação. Fernandes et al. (2020), ao analisarem métodos de avaliação das aprendizagens em universidades públicas portuguesas, indicam que a diversificação avaliativa permite captar dimensões distintas do desempenho, o que exige explicitação criteriosa dos parâmetros utilizados. Casagrande (2025), ao examinar práticas avaliativas na educação básica, ajuda a problematizar a permanência de modelos pouco claros, nos quais o estudante é avaliado sem compreender suficientemente os critérios que orientam o julgamento docente. Dos Santos, De Melo e De Menezes (2025) associam novos métodos de avaliação à aprendizagem significativa, pois o estudante participa melhor do processo quando entende o que se espera dele, quais aspectos serão observados e como pode aprimorar sua produção. Nesse sentido, rubricas inclusivas não devem uniformizar modos de resposta, mas explicitar critérios comuns que possam ser alcançados por diferentes linguagens, suportes e formas de expressão.

Projetos interdisciplinares, estudos de caso, seminários, dramatizações, vídeos e atividades práticas ampliam a avaliação porque deslocam o estudante da posição de respondente passivo para a condição de sujeito que mobiliza conhecimentos em situações contextualizadas. Ferreira (2023) contribui para essa análise ao relacionar concepções de ensino-aprendizagem às práticas efetivamente adotadas, mostrando que a forma de avaliar revela o modo como a escola compreende o conhecimento e a participação discente. Yakimova et al. (2023), ao revisarem métodos de avaliação em contextos remotos, evidenciam que formatos digitais, apresentações, tarefas assíncronas e produções mediadas por tecnologias podem ampliar

possibilidades avaliativas quando vinculados a objetivos pedagógicos consistentes. De Araujo Lima, Merino e Triska (2018) acrescentam que ambientes virtuais de aprendizagem permitem coletar dados sobre interação, percurso e desempenho, favorecendo acompanhamento mais contínuo. Entretanto, essa ampliação não pode ser confundida com dispersão metodológica, pois a validade pedagógica dos instrumentos depende da coerência entre objetivo, atividade, critério e forma de resposta.

A diversificação avaliativa também se articula à acessibilidade quando reconhece que nem todos os estudantes demonstram aprendizagem pela escrita formal, pela exposição oral tradicional ou pela resolução individual de provas em tempo fixo. Sousa e Nascimento (2018), ao analisarem adaptações curriculares e avaliação da aprendizagem de estudantes com síndrome de Down, evidenciam que os instrumentos precisam dialogar com as condições de acesso, comunicação e participação do aluno, preservando objetivos formativos sem impor barreiras desnecessárias. De Freitas et al. (2025), ao discutirem a inteligência artificial na avaliação acadêmica, indicam que tecnologias podem transformar métodos tradicionais, embora dependam de mediação docente para não converterem dados automatizados em julgamentos reducionistas. Desse modo, registros de observação, autoavaliação, coavaliação, produções visuais, mapas conceituais, vídeos, projetos e rubricas não devem ser tratados como alternativas fragmentadas, mas como componentes de uma arquitetura avaliativa inclusiva, na qual diferentes evidências são articuladas para compreender melhor o que o estudante aprende, como aprende e sob quais condições consegue expressar o conhecimento construído.

### 3.3 Adaptações avaliativas, tecnologias assistivas e Desenho Universal para a Aprendizagem

As adaptações avaliativas, as tecnologias assistivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem compõem um eixo decisivo da avaliação inclusiva porque deslocam o debate da simples diversificação instrumental para a construção de condições efetivas de acesso, participação e expressão do conhecimento. De Abreu Silva et al. (2025) sustentam que a avaliação precisa superar a mensuração restritiva e reconhecer distintas formas de aprendizagem, o que exige instrumentos capazes de acolher diferentes modos de comunicação, elaboração e resposta. Santana et al. (2024), ao discutirem os desafios da formação docente para avaliações inclusivas na educação básica, mostram que a adaptação avaliativa depende de preparo pedagógico específico, pois não se reduz à alteração superficial de provas, mas envolve análise das necessidades dos estudantes, escolha de apoios adequados e coerência entre objetivos de aprendizagem e procedimentos avaliativos. Nesse sentido, adaptar não significa

reduzir o rigor da avaliação, mas impedir que barreiras materiais, linguísticas, sensoriais, cognitivas ou comunicacionais sejam confundidas com ausência de aprendizagem.

As adaptações de acesso ocupam lugar central nesse processo porque preservam o objetivo pedagógico da avaliação enquanto modificam as condições de sua realização, permitindo que o estudante demonstre conhecimento sem ser impedido por obstáculos externos ao conteúdo avaliado. Gonçalo et al. (2023) contribuem para essa discussão ao tratar da adaptação de instrumentos tecnológicos no procedimento avaliativo, evidenciando que recursos digitais, computadores, leitores, ampliadores, softwares e suportes interativos podem ampliar a participação discente quando vinculados a critérios pedagógicos consistentes. Pinto (2020) também permite compreender que a avaliação das aprendizagens na educação inclusiva exige condições diferenciadas de acesso, como tempo ampliado, adequação da linguagem, recursos visuais, provas oralizadas, fonte ampliada, braile, Libras, ledor, escriba e comunicação alternativa. Crespo et al. (2018), ao abordarem práticas de apoio à educação inclusiva, reforçam que esses recursos não devem ser tratados como concessões eventuais, mas como componentes da organização escolar voltada à eliminação de barreiras e à promoção da participação.

As adaptações de conteúdo, por sua vez, exigem maior densidade pedagógica, pois incidem sobre a seleção, a complexidade, a extensão ou a forma de apresentação dos objetivos avaliativos, sem romper com o direito do estudante ao currículo. Vieira et al. (2025) defendem a reconsideração dos critérios de avaliação para assegurar equidade e monitoramento verdadeiro da aprendizagem, o que implica distinguir flexibilização responsável de simplificação empobrecedora. Cunha Sobrinho et al. (2021), ao analisarem a avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva, indicam que a literatura tem apontado a necessidade de instrumentos ajustados às singularidades dos estudantes, mas também alerta para o risco de práticas pouco sistematizadas que fragilizam o acompanhamento do desenvolvimento. Santos et al. (2026), ao discutirem educação inclusiva para estudantes com deficiência intelectual e formação docente, permitem situar a adaptação de conteúdo como procedimento que demanda planejamento, definição de objetivos prioritários e articulação com metodologias compatíveis, especialmente quando há necessidade de Plano Educacional Individualizado ou de reorganização mais específica das tarefas avaliativas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem aprofunda essa discussão ao propor que a acessibilidade seja prevista desde o planejamento, e não acionada apenas depois que o estudante fracassa diante de um instrumento inadequado. Naine (2025) tensiona a distância entre discursos normativos e práticas escolares, indicando que a inclusão avaliativa depende menos da declaração formal de princípios e mais da capacidade da escola de transformar rotinas,



critérios e modos de acompanhamento. Araújo-Oliveira e Da Costa (2024) contribuem para essa perspectiva ao associarem avaliação, diversidade e inclusão à necessidade de apoiar os diferentes modos de aprender, enquanto Peixoto (2025), em revisão sobre educação inclusiva, educação especial e avaliação das aprendizagens, reforça que instrumentos acessíveis precisam dialogar com as condições concretas de participação dos estudantes. Com base nessa lógica, a avaliação planejada segundo múltiplas formas de apresentação, participação e expressão evita que a adaptação seja uma resposta tardia, individualizada e frequentemente improvisada.

A articulação entre tecnologias assistivas, adaptações avaliativas e Desenho Universal para a Aprendizagem redefine a função da avaliação porque obriga a escola a examinar se seus instrumentos permitem efetivamente que o estudante produza evidências legítimas de aprendizagem. Araujo et al. (2022) contribuem para essa discussão ao tratar dos métodos da avaliação na inclusão escolar, ressaltando a necessidade de procedimentos compatíveis com diferentes perfis de aprendizagem e expressão. De Sousa et al. (2024), sob a ótica histórico-cultural, permitem compreender que a aprendizagem se constitui nas mediações, razão pela qual a avaliação deve considerar os apoios oferecidos, as interações possíveis e as condições de acesso ao conhecimento. Mello e Hostins (2018) acrescentam que a construção colaborativa de instrumentos avaliativos favorece maior coerência entre necessidades dos estudantes, critérios pedagógicos e recursos disponíveis. Assim, tempo ampliado, Libras, braile, comunicação alternativa, recursos digitais, materiais concretos, reorganização da complexidade e instrumentos compatíveis com planos individualizados deixam de ser anexos compensatórios e passam a integrar uma concepção avaliativa orientada pela acessibilidade, pela mediação e pelo reconhecimento das diferentes formas de aprender.

#### **4. Considerações finais**

A avaliação inclusiva, ao longo das discussões desenvolvidas neste capítulo, foi compreendida como uma dimensão constitutiva da própria educação inclusiva, e não como procedimento acessório a ser acionado apenas diante de estudantes que apresentam necessidades específicas. O percurso argumentativo permitiu sustentar que a avaliação escolar, quando permanece vinculada à lógica classificatória, padronizada e centrada na nota, tende a transformar diferenças de ritmo, linguagem, comunicação, autonomia e expressão em sinais de insuficiência individual, ocultando as barreiras produzidas pela organização pedagógica. Em sentido distinto, avaliar de forma inclusiva exige deslocar o olhar do resultado isolado para o processo de aprendizagem, considerando os caminhos percorridos pelo estudante, os apoios de que necessita, as formas pelas quais se apropria do conhecimento e os modos pelos quais

consegue demonstrá-lo. Esse deslocamento não elimina critérios nem compromete o rigor do processo avaliativo, pois o que se modifica não é a responsabilidade da escola com a aprendizagem, mas a forma de construir condições mais justas para que essa aprendizagem possa ser efetivamente observada, acompanhada e reconhecida.

A defesa de práticas avaliativas inclusivas também permitiu evidenciar que a diversidade escolar não pode ser tratada como exceção dentro da sala de aula, uma vez que constitui a própria realidade do trabalho pedagógico. Estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, altas habilidades, dificuldades específicas de aprendizagem, diferenças culturais, sociais, linguísticas, emocionais e cognitivas não produzem um desvio em relação a uma suposta normalidade escolar, mas revelam a insuficiência de modelos avaliativos baseados na homogeneização dos sujeitos. Por essa razão, a avaliação precisa assumir uma perspectiva de equidade, na qual instrumentos, tempos, linguagens, recursos e formas de resposta sejam planejados de acordo com os objetivos de aprendizagem e com as condições concretas de participação dos estudantes. A igualdade formal, quando reduzida à aplicação do mesmo instrumento para todos, pode produzir injustiça, pois ignora que as barreiras não se distribuem igualmente entre os sujeitos. A equidade avaliativa, ao contrário, preserva a exigência pedagógica, mas recusa a imposição de um único modo de aprender, responder, escrever, falar, organizar ideias ou demonstrar domínio conceitual.

Nesse sentido, a diversificação dos instrumentos avaliativos mostrou-se uma estratégia indispensável para ampliar as possibilidades de expressão da aprendizagem. Portfólios, projetos, rubricas, registros pedagógicos, autoavaliação, coavaliação, avaliação oral, produções visuais, mapas conceituais, atividades práticas, estudos de caso, dramatizações, vídeos, recursos digitais, tecnologias assistivas e adaptações curriculares não devem ser compreendidos como alternativas improvisadas à prova tradicional, mas como componentes de uma arquitetura avaliativa mais sensível à pluralidade dos percursos escolares. Cada instrumento permite observar dimensões distintas da aprendizagem e, quando articulado a critérios claros, possibilita ao professor acompanhar avanços, identificar obstáculos, reorganizar intervenções e reconhecer produções que permaneceriam invisíveis em avaliações centradas exclusivamente na escrita formal ou na resposta padronizada. Assim, a avaliação inclusiva torna-se mais consistente quando combina diagnóstico, acompanhamento processual, feedback formativo e registro sistemático, permitindo que o erro seja interpretado como sinal pedagógico e não como confirmação antecipada de fracasso.

Apesar das possibilidades apresentadas, a efetivação da avaliação inclusiva ainda encontra desafios que atravessam a formação docente, a cultura escolar, a gestão pedagógica e

as condições materiais das instituições de ensino. A permanência de práticas classificatórias, a insegurança dos professores diante das adaptações, a ausência de planejamento coletivo, a fragilidade da articulação entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado, a escassez de recursos acessíveis e a compreensão limitada sobre equidade dificultam a consolidação de processos avaliativos coerentes com a inclusão. Por isso, a avaliação inclusiva não pode depender apenas da iniciativa individual do professor, nem ser reduzida a ajustes pontuais feitos no momento da prova. Ela exige compromisso institucional, formação continuada, diálogo entre profissionais, participação da família quando pertinente, gestão curricular flexível e reconhecimento de que a acessibilidade pedagógica deve atravessar todas as etapas do ensino. Quando articulada ao currículo, à mediação docente, aos apoios especializados e ao direito à aprendizagem, a avaliação deixa de funcionar como mecanismo de seleção e passa a atuar como prática de acompanhamento, pertencimento e ampliação das possibilidades reais de desenvolvimento de todos os estudantes.

## **Referências**

ARAÚJO-OLIVEIRA, Anderson; DA COSTA, Carla Barroso. Apoiar e Promover a Diversidade: os desafios da avaliação da aprendizagem em contexto de inclusão. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 27, p. 106-118, 2024.

ARAUJO, Lorrana Carneiro Oliveira de et al. MÉTODOS DA AVALIAÇÃO NA INCLUSÃO ESCOLAR. 2022.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. As diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023.

BENJAMIM, Sâmia Costa et al. Avaliação da aprendizagem: métodos e instrumentos avaliativos no ensino da matemática. 2019.

CASAGRANDE, Juliane Beal. MÉTODOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS PRÁTICAS APLICADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 9, p. 574-585, 2025.

CRESPO, Alexandra et al. Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. 2018.

CUNHA SOBRINHO, Pamille da et al. Avaliação da aprendizagem e a perspectiva da educação inclusiva: uma revisão sistemática de literatura. 2021.

DA COSTA, Carla Barroso. Avaliação das aprendizagens para sustentar e promover a diversidade. 2021.

DA CRUZ, Neila Aparecida et al. Educação Inclusiva e Diversidade Cultural. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 5973-5986, 2024.

DE ABREU SILVA, Jeane et al. Avaliação da aprendizagem: repensando métodos para um ensino mais justo e inclusivo. **LUMEN ET VIRTUS**, v. 16, n. 46, p. 2833-2845, 2025.

DE ARAUJO LIMA, Gean Flavio; MERINO, Eugenio Adres Diaz; TRISKA, Ricardo. Métodos mais usados para avaliações de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). **Human Factors in Design**, v. 7, n. 13, p. 132-147, 2018.

DE FREITAS, Clayton Alencar et al. Impacto da inteligência artificial na avaliação acadêmica: transformando métodos tradicionais de avaliação no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 2736-2752, 2025.

DE MEDEIROS, Geisiéli Aparecida Carvalho Marin et al. AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: NOVAS ABORDAGENS E ESTRATÉGIAS PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA. **ARACÊ**, v. 6, n. 2, p. 1522-1538, 2024.

DE MOURA, Cleberson Cordeiro et al. AVALIAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VOLTADAS PARA A DIVERSIDADE EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL. **International Contemporary Management Review**, v. 5, n. 3, p. e183-e183, 2024.

DE SOUSA, Ingraca Ferreira et al. DESAFIOS DA INCLUSÃO NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL. **International Contemporary Management Review**, v. 5, n. 3, p. e185-e185, 2024.

DE SOUZA GOMES, Guadalupe Brandão; RODRIGUES, Silvia Adriana; GIARETA, Paulo Fioravante. A avaliação escolar na perspectiva inclusiva: dados de um estudo de revisão. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 12, n. 30, p. 285-305, 2025.

DIAS, Maria Angélica Dornelles et al. Educação e diversidade: construção de um ambiente escolar inclusivo. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 5326-5339, 2024.

DOS SANTOS, Janderson Ribeiro; DE MELO, Douglas Alves; DE MENEZES, Jackson Santos. NOVOS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO QUE PROMOVAM A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 6, n. 3, p. e636294-e636294, 2025.

FANK, Elisane et al. A SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO ESPECTRO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO CEP: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS. **Revista Paideia do Colégio Estadual do Paraná**, v. 26, n. 01, 2024.

FERNANDES, Eva Lopes et al. Métodos de Avaliação das Aprendizagens em Universidades Públicas Portuguesas: Um Estudo Quantitativo. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 13, n. 2, p. 5-26, 2020.

FERREIRA, Marco Paulo Maia. Conceções e práticas de ensino-aprendizagem: desenvolvimento de quatro dimensões com relevância teórica e empírica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023.

GONÇALO, Francisco Renan Barbosa et al. A adaptação de instrumentos tecnológicos e o procedimento avaliativo na educação inclusiva. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2023.



LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Avaliação da aprendizagem na escola inclusiva: a contradição, os desafios e uma possibilidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo-QUALIS A4**, v. 16, n. 3, p. e3700-e3700, 2024.

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 63, p. 1025-1038, 2018.

MONTEIRO, Magda Crerynna Nunes et al. A Educação Inclusiva: Buscando promover a valorização e a diversidade no ambiente escolar. **Amadeus International Multidisciplinary Journal**, v. 8, n. 16, p. 1-15, 2024.

MONTES, Paziana Veras. Métodos inovadores de avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. **Epitaya E-books**, v. 1, n. 74, p. 49-56, 2024.

NAINE, Thalita Di Giacomo. Educação Inclusiva e Avaliação das Aprendizagens: entre discursos normativos e discursos sobre a prática. 2025.

PAPPÁMIKAIL, Lia; PAZ-BEIRANTE, David; CARDOSO, Inês. Conjunto de materiais: educação Inclusiva-Módulo 2: diversidade, equidade e Inclusão. 2022.

PEIXOTO, Janine. Educação inclusiva, educação especial e avaliação das aprendizagens:: uma revisão de literatura. **Revista Ponto de Vista**, v. 14, n. Ed. Esp. 2, p. 01-15, 2025.

PEREIRA, Mara Dantas; SILVA, Joilson Pereira da. Psicóloga (o) escolar na educação inclusiva: contribuições e perspectivas da profissão no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 42, n. spe, p. e263525, 2022.

PINTO, Cátia Vanessa Vieira. **Avaliação das Aprendizagens na Educação Inclusiva**. 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro (Portugal).

RIDOLFI, Luiz Fernando et al. Formação de professores e educação inclusiva: fundamentos teóricos, políticas educacionais e práticas pedagógicas. **REMUNOM**, v. 2, n. 02, p. 1-28, 2026.

SANTANA, Telma Lustosa Silva et al. Desafios na formação de professores para avaliações inclusivas no contexto da educação básica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 5933-5946, 2024.

SANTOS, Cleideonice Alves dos et al. EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA DEFICIENTE INTELECTUAL E FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT: METODOLOGIAS, AVALIAÇÃO E DESAFIOS. 2026.

SILVA, Dalva Campos Coelho. Reflexão sobre a inclusão escolar e a avaliação escolar na perspectiva inclusiva. 2023.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educ. Form.**, v. 3, n. 9, p. 121-140, 2018.

VIEIRA, Mauricio Alves et al. AVALIAÇÃO INCLUSIVA E MODIFICAÇÕES CURRICULARES: RECONSIDERANDO OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA

ASSEGURAR EQUIDADE E MONITORAMENTO VERDADEIRO DA APRENDIZAGEM. **Aurum Editora**, p. 851-859, 2025.

YAKIMOVA, Svetlana et al. Métodos de avaliação de aprendizagem remota implementados durante a COVID-19: uma revisão abrangente. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. e023059-e023059, 2023.