


## **A ARTE DE AVALIAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO E O APRENDIZADO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

### **THE ART OF ASSESSMENT IN INCLUSIVE EDUCATION: STRATEGIES TO PROMOTE THE PARTICIPATION AND LEARNING OF STUDENTS WITH DISABILITIES**

 <https://doi.org/10.63330/armv2n5-095>

Submetido em: 08/06/2026 e Publicado em: 11/06/2026

**Evanilde dos Santos Costa**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras  
E-mail: nildesantos1972@gmail.com

**Luanny Lorena Almeida Barbosa**

Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras  
E-mail: luannysaqua201816@gmail.com

**Flaviane Melo de Anchieta**

Mestre em Educação Inclusiva e Diversidade  
Docente do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras  
E-mail: pesquisas.flaviane@gmail.com

**Diego Augusto Rivas dos Santos**

Docente e Coordenador de Pós-graduação Lato Sensu na Universidade de Vassouras  
E-mail: Diego.santos@univassouras.edu.br

#### **RESUMO**

O presente artigo analisa as estratégias pedagógicas voltadas à avaliação na educação inclusiva, com foco na participação e na aprendizagem de alunos com deficiência. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, fundamentada em autores que discutem inclusão escolar, avaliação diagnóstica, flexibilização curricular, Plano Educacional Individualizado e intervenção pedagógica. O objetivo do estudo é compreender como a escola e o professor podem organizar práticas avaliativas e metodológicas capazes de favorecer a participação ativa desses estudantes nas atividades escolares. A análise evidenciou que a avaliação diagnóstica, quando compreendida como processo contínuo e mediador, contribui para identificar potencialidades, necessidades educacionais e barreiras à aprendizagem. Os resultados também apontam que a flexibilização curricular, o planejamento individualizado e a intervenção pedagógica intencional são fundamentais para garantir equidade no processo educativo. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar exige reorganização das práticas pedagógicas, colaboração entre escola, família e profissionais especializados e compromisso ético com o direito de todos à aprendizagem.



**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Avaliação diagnóstica; Flexibilização curricular; Plano Educacional Individualizado; Alunos com deficiência.

## ABSTRACT

This article analyzes pedagogical strategies related to assessment in inclusive education, focusing on the participation and learning of students with disabilities. It is a bibliographic study with a qualitative and exploratory approach, based on authors who discuss school inclusion, diagnostic assessment, curriculum flexibility, the Individualized Educational Plan, and pedagogical intervention. The objective of the study is to understand how schools and teachers can organize assessment and methodological practices capable of promoting the active participation of these students in school activities. The analysis showed that diagnostic assessment, when understood as a continuous and mediating process, helps identify potentialities, educational needs, and barriers to learning. The results also indicate that curriculum flexibility, individualized planning, and intentional pedagogical intervention are essential to ensure equity in the educational process. The study concludes that effective school inclusion requires the reorganization of pedagogical practices, collaboration among school, family, and specialized professionals, and an ethical commitment to everyone's right to learn.

**Keywords:** Inclusive education; Diagnostic assessment; Curriculum flexibility; Individualized Educational Plan; Students with disabilities.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui princípio fundamental para a consolidação de uma educação democrática, justa e comprometida com o direito de todos à aprendizagem. Esse conceito não se restringe ao acesso e à permanência dos estudantes na escola, mas envolve a criação de condições reais para que todos participem das atividades pedagógicas, desenvolvam suas potencialidades e tenham suas singularidades respeitadas. Nessa perspectiva, a presença do aluno com deficiência na sala de aula comum, embora necessária, não é suficiente para caracterizar a inclusão, pois o processo inclusivo exige a reorganização das práticas pedagógicas, dos currículos, dos instrumentos avaliativos e das relações estabelecidas no cotidiano escolar (Mantoan, 2003).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência define a pessoa com deficiência como aquela que possui impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, cuja interação com barreiras pode limitar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015). No campo educacional, essa compreensão desloca o olhar centrado na limitação individual para a análise das barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e



curriculares que dificultam o acesso ao conhecimento. Assim, falar em alunos com deficiência significa reconhecer sujeitos de direitos, com capacidades, trajetórias e modos diversos de aprender.

A inclusão escolar, portanto, não se limita à matrícula ou à presença física no ambiente educacional. Para que ela se efetive, é necessário assegurar participação, aprendizagem e desenvolvimento, considerando que o processo educativo se constrói por meio das interações sociais, da mediação docente e da organização intencional das experiências escolares. A abordagem histórico-cultural contribui para essa compreensão ao destacar que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e que a aprendizagem pode impulsionar novas formas de desenvolvimento quando mediada de maneira adequada (Vygotsky, 1989; Vygotsky, 1998).

Nesse contexto, emerge a seguinte questão norteadora: quais estratégias o professor pode adotar para garantir que os alunos com deficiência participem efetivamente das atividades escolares? A partir dessa problemática, o objetivo geral do artigo é analisar como a instituição de ensino e o professor podem promover metodologias pedagógicas inclusivas que garantam a participação ativa dos alunos com deficiência nas tarefas realizadas em sala de aula, assegurando oportunidades de aprendizagem em interação com os demais colegas.

Como objetivos específicos, busca-se discutir os desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas inclusivas, compreender de que forma a avaliação diagnóstica, a flexibilização curricular, o Plano Educacional Individualizado e a intervenção pedagógica contribuem para a participação dos estudantes com deficiência e apontar caminhos para uma inclusão escolar mais efetiva, democrática e coerente com o direito à aprendizagem.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de superar práticas pedagógicas homogêneas, classificatórias e excludentes, historicamente presentes no cotidiano escolar. A educação inclusiva exige que a escola reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e assuma o compromisso de reorganizar suas práticas para atender às necessidades de todos os estudantes. Nessa direção, a avaliação deixa de ser compreendida apenas como instrumento de verificação de resultados e passa a constituir uma prática investigativa, formativa e mediadora, capaz de orientar o planejamento e favorecer intervenções pedagógicas mais justas e significativas.

## **2 METODOLOGIA**

O presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter exploratório. A pesquisa bibliográfica permite a análise de contribuições teóricas já publicadas sobre determinado tema, favorecendo a compreensão crítica do objeto de estudo e a construção de interpretações fundamentadas na literatura científica (Gil, 2022). A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a análise dos sentidos atribuídos à avaliação, à inclusão e às práticas pedagógicas no contexto escolar, sem a pretensão de mensurar dados estatísticos ou produzir generalizações numéricas.



O caráter exploratório justifica-se pela intenção de ampliar a compreensão sobre as estratégias pedagógicas capazes de favorecer a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, especialmente no que se refere à avaliação diagnóstica, à flexibilização curricular, ao Plano Educacional Individualizado e à intervenção pedagógica. A investigação foi desenvolvida a partir da leitura, seleção e análise de livros, artigos científicos e documentos legais relacionados à educação inclusiva, à avaliação da aprendizagem e ao currículo.

Foram considerados como referenciais teóricos autores como Mantoan, Hoffmann, Luckesi, Perrenoud, Vygotsky, Sacristán, Silva, Sasaki, Carvalho, Black e Wiliam, além de dispositivos legais como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A análise do material ocorreu por meio da organização de eixos temáticos, definidos a partir da recorrência e da relevância dos conceitos encontrados na literatura: avaliação diagnóstica, flexibilização curricular, planejamento individualizado e intervenção pedagógica.

Por se tratar de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, sem coleta de dados diretamente com seres humanos, sem aplicação de entrevistas, questionários, observações em campo ou intervenção junto a participantes, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo, portanto, fundamenta-se na análise teórica e documental, respeitando os princípios de integridade acadêmica, uso adequado das citações e referência às fontes consultadas.

### **3 REVISÃO DE LITERATURA**

#### **3.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA**

Historicamente, a avaliação diagnóstica foi frequentemente compreendida sob uma lógica classificatória, sendo utilizada para rotular, hierarquizar ou antecipar prognósticos sobre o desempenho dos estudantes. Essa perspectiva, marcada pela mensuração e pela comparação, reforçou concepções homogêneas de aprendizagem e tomou padrões fixos de rendimento como referência para julgar os alunos. No contexto da educação inclusiva, tal entendimento mostra-se insuficiente, pois desconsidera as singularidades dos sujeitos e reduz o diagnóstico a uma identificação de déficits, quando deveria funcionar como instrumento investigativo e formativo.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Essa previsão constitucional reafirma que o princípio de todos abrange a totalidade dos sujeitos, incluindo estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dessa forma, avaliar em uma perspectiva inclusiva significa acompanhar o percurso do estudante, reconhecer suas potencialidades, identificar barreiras e organizar intervenções pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem.



No debate contemporâneo sobre avaliação da aprendizagem, Hoffmann (1991) problematiza a função classificatória da avaliação e propõe uma perspectiva mediadora, contínua e reflexiva. Nessa concepção, o erro não deve ser tratado como falha definitiva, mas como elemento que revela hipóteses, caminhos de pensamento e necessidades de intervenção. A avaliação mediadora contribui para que o professor compreenda o processo de construção do conhecimento e reorganize sua prática a partir das evidências observadas no cotidiano escolar.

Luckesi (2002) também contribui para essa discussão ao distinguir avaliação de exame. Para o autor, a avaliação não deve assumir caráter punitivo, seletivo ou meramente classificatório, mas precisa ser compreendida como ato pedagógico voltado ao diagnóstico e à tomada de decisões. Quando reduzida à atribuição de notas, aprovação ou reprovação, a avaliação tende a cristalizar desigualdades e reforçar mecanismos de exclusão. Em contrapartida, quando concebida como prática diagnóstica e formativa, torna-se instrumento de acolhimento, acompanhamento e intervenção qualitativa no processo de aprendizagem.

No contexto da inclusão escolar, a avaliação diagnóstica assume papel central porque ultrapassa a simples identificação de dificuldades. Ela permite investigar como o estudante aprende, quais estratégias utiliza, de que apoios necessita e quais potencialidades manifesta. Perrenoud (1999) enfatiza que a avaliação formativa deve estar a serviço da regulação das aprendizagens, orientando as práticas pedagógicas e favorecendo o progresso dos estudantes. Assim, a avaliação diagnóstica aproxima-se de uma prática investigativa e interventiva, capaz de deslocar o foco da deficiência para as possibilidades reais de desenvolvimento.

A avaliação pedagógica não deve ser confundida com laudo clínico. Embora o laudo possa oferecer informações importantes sobre o estudante, ele não substitui a observação docente, o acompanhamento pedagógico e a análise contextualizada das condições de aprendizagem. Mantoan (2003) problematiza práticas escolares que reduzem o estudante a diagnósticos ou classificações, pois a escola inclusiva deve concentrar-se na criação de condições pedagógicas que garantam acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Além disso, sistemas padronizados de avaliação, quando utilizados de maneira isolada, podem desconsiderar os diferentes ritmos, modos de expressão e trajetórias dos estudantes. Hoffmann (1991) e Luckesi (2002) indicam que práticas centradas exclusivamente na mensuração tendem a reforçar a exclusão, enquanto processos avaliativos contínuos e mediadores ampliam as possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, avaliar é interpretar evidências, identificar barreiras pedagógicas e reorganizar, de modo intencional, estratégias de ensino.

Black e Wiliam (1998) demonstram que a avaliação formativa se fortalece quando as informações obtidas no processo avaliativo são utilizadas para ajustar o ensino e favorecer a aprendizagem. Essa compreensão reforça que a avaliação diagnóstica não deve ocorrer apenas no início do processo pedagógico,



mas ao longo de todo o percurso escolar. No âmbito da inclusão, ela se torna indispensável para orientar práticas mais equitativas, assegurando que os estudantes com deficiência participem efetivamente das atividades e tenham acesso significativo ao currículo.

### 3.2 FLEXIBILIDADE CURRICULAR

A avaliação diagnóstica, quando realizada de forma contínua e comprometida, conduz à necessidade de flexibilização curricular. Um currículo rígido, padronizado e organizado a partir de um único ritmo de aprendizagem tende a inviabilizar a inclusão, pois pressupõe que todos os estudantes aprendam da mesma forma, no mesmo tempo e por meio dos mesmos recursos. A educação inclusiva, ao contrário, exige que a escola reconheça a diversidade como princípio estruturante do trabalho pedagógico.

Mantoan (2003) compreende a inclusão como mudança de paradigma educacional, que não se limita aos alunos com deficiência, mas alcança toda a organização escolar. Nessa perspectiva, não se trata de adaptar o estudante a um modelo previamente estabelecido, mas de reorganizar o ensino para que diferentes formas de aprender sejam consideradas. A flexibilização curricular, portanto, não representa simplificação ou redução do conhecimento, mas ampliação das possibilidades de acesso, participação e construção de aprendizagens significativas.

O currículo deve ser compreendido como construção social, cultural e política. Silva (2005) discute o currículo como espaço de seleção de conhecimentos, produção de identidades e relações de poder. Essa compreensão evidencia que as escolhas curriculares não são neutras, pois expressam projetos de sociedade, concepções de sujeito e expectativas sobre o que deve ser ensinado. Em uma escola inclusiva, tais escolhas precisam ser problematizadas para que o currículo não reproduza exclusões, mas possibilite a participação de todos os estudantes.

Costa e Lopes (2022), ao discutirem o conhecimento como resposta curricular, contribuem para pensar o currículo como processo marcado por disputas, demandas sociais e decisões políticas sobre os saberes que devem ser garantidos como direito. Essa perspectiva dialoga com a educação inclusiva ao indicar que o currículo precisa responder às diferenças presentes na escola, considerando as condições concretas dos estudantes e as barreiras que podem limitar sua aprendizagem.

Sacristán (2000) também compreende o currículo como construção dinâmica que se concretiza na prática pedagógica e nas decisões docentes. O currículo prescrito, por si só, não garante aprendizagem; ele precisa ser interpretado, mediado e transformado no cotidiano escolar. Assim, a flexibilização curricular demanda que o professor reorganize tempos, estratégias, recursos e instrumentos avaliativos, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes sem afastá-los do currículo comum.

No plano normativo, a Lei Brasileira de Inclusão determina que o poder público assegure sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo da vida (Brasil,



2015). Esse dispositivo reforça que a adequação curricular não constitui uma concessão eventual, mas uma exigência ética, pedagógica e legal. A escola deve garantir adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e medidas individualizadas que favoreçam a aprendizagem e a participação plena do estudante com deficiência.

A flexibilização curricular deve ser compreendida como parte de uma prática pedagógica planejada e intencional. Ela envolve a diversificação de metodologias, a adequação de instrumentos avaliativos, o uso de recursos acessíveis, a organização de atividades cooperativas e a oferta de diferentes formas de expressão do conhecimento. Nesse processo, a diversidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a constituir elemento formativo que enriquece as experiências educativas.

Sasaki (1997) contribui para essa reflexão ao compreender a inclusão como processo de adaptação da sociedade para acolher e garantir a participação das pessoas com necessidades específicas em seus sistemas sociais. No contexto escolar, isso significa que a responsabilidade pela aprendizagem não pode ser transferida exclusivamente ao estudante. Cabe à escola revisar suas práticas, estruturas e culturas para remover barreiras e promover equidade.

### 3.3 PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

O Plano Educacional Individualizado (PEI) configura-se como instrumento pedagógico que sistematiza as decisões decorrentes da avaliação diagnóstica. Ele organiza objetivos, estratégias, recursos de acessibilidade, formas de mediação e critérios de acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Trata-se de um documento orientador, dinâmico e processual, voltado à garantia da adequação curricular e da participação efetiva do estudante no currículo comum.

O PEI não deve ser compreendido como currículo paralelo ou instrumento de segregação. Sua função é favorecer a organização didática das práticas docentes, articulando intervenções, apoios e formas de avaliação coerentes com as necessidades educacionais específicas do estudante. Mantoan (2003) sustenta que a escola inclusiva exige a transformação do ensino para todos, e não a criação de práticas isoladas destinadas apenas a alguns alunos. Nessa lógica, o PEI contribui para que o estudante acesse o conhecimento com mediações adequadas, sem ser afastado das experiências coletivas da turma.

A Lei Brasileira de Inclusão assegura o direito da pessoa com deficiência à educação e ao máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, por meio de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2015). Embora a legislação utilize expressões como adaptações razoáveis e medidas individualizadas, tais princípios oferecem respaldo à elaboração do PEI como estratégia pedagógica destinada a garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Quando elaborado de forma colaborativa, o PEI potencializa a articulação entre professor regente, profissional do Atendimento Educacional Especializado, equipe pedagógica, família e, quando possível, o



próprio estudante. Essa construção coletiva favorece a coerência entre as práticas realizadas em sala de aula e os apoios especializados, evitando intervenções fragmentadas ou desconectadas do cotidiano escolar. Sasaki (1997) destaca que a inclusão depende de ação conjunta e compartilhada, o que reforça a importância da corresponsabilidade entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Carvalho (2004) enfatiza que não basta garantir o acesso do estudante à escola; é necessário assegurar condições reais de aprendizagem e participação. Nesse sentido, o PEI torna-se recurso essencial para identificar barreiras, definir metas pedagógicas, organizar estratégias e acompanhar avanços. Sua elaboração deve considerar as potencialidades do estudante, os objetivos curriculares, os recursos disponíveis e as formas de avaliação mais adequadas para verificar o desenvolvimento de maneira justa e contextualizada.

O planejamento individualizado, materializado no PEI, não implica fragmentação do currículo comum, mas construção de mediações pedagógicas. Essas mediações podem envolver adequação de linguagem, uso de recursos visuais, ampliação de tempo, tecnologias assistivas, atividades em etapas, estratégias cooperativas e diferentes formas de registro e expressão. A finalidade é assegurar que o aluno participe das propostas escolares com autonomia progressiva e com oportunidades reais de aprendizagem.

Dessa forma, o PEI articula avaliação diagnóstica, flexibilização curricular e intervenção pedagógica. Ele permite que o professor acompanhe o desenvolvimento do estudante, registre avanços, replaneje estratégias e mantenha o foco no direito ao conhecimento. Ao assumir essa função orientadora, o PEI contribui para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio declarado e se concretize em práticas pedagógicas efetivas.

### 3.4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção pedagógica constitui dimensão estruturante do processo de ensino-aprendizagem, pois traduz em ações intencionais as decisões decorrentes da avaliação diagnóstica e do planejamento docente. Não se trata de atuação improvisada ou meramente corretiva, mas de mediação sistemática, orientada por objetivos formativos claros e destinada a promover avanços no desenvolvimento cognitivo, social e comunicacional do estudante com deficiência.

Na abordagem histórico-cultural, Vygotsky (1998) evidencia que a aprendizagem ocorre por meio de mediações sociais e culturais, especialmente quando o estudante recebe apoios que lhe permitem realizar tarefas que ainda não conseguiria desenvolver sozinho. Essa compreensão fundamenta a ideia de intervenção pedagógica como oferta de apoios ajustados, progressivos e intencionalmente organizados. À medida que o estudante amplia sua autonomia, esses apoios podem ser reorganizados, reduzidos ou transformados.



Hoffmann (1991) contribui para essa discussão ao afirmar a avaliação como acompanhamento do processo de construção do conhecimento. Isso significa que a intervenção docente deve estar intrinsecamente articulada à avaliação mediadora. Intervir pedagogicamente implica interpretar evidências de aprendizagem, identificar obstáculos, compreender as estratégias utilizadas pelo estudante e reorganizar as propostas didáticas para favorecer seu desenvolvimento.

No contexto da inclusão, estratégias diversificadas são fundamentais para assegurar participação efetiva. A aprendizagem cooperativa, o uso de recursos visuais, a segmentação de tarefas, as pistas graduadas, a mediação entre pares, a adaptação de materiais e a valorização de diferentes formas de expressão não são recursos acessórios, mas formas de remover barreiras pedagógicas e ampliar possibilidades de acesso ao currículo. Essas práticas fortalecem a participação ativa dos estudantes com deficiência e beneficiam também os demais alunos da turma.

A intervenção pedagógica inclusiva exige do docente uma postura investigativa e ética. O professor precisa observar, registrar, analisar e replanejar continuamente, considerando as necessidades educacionais do estudante e as barreiras presentes no ambiente escolar. Luckesi (2002) reforça que a avaliação deve subsidiar decisões pedagógicas; logo, a intervenção precisa ser entendida como desdobramento da avaliação diagnóstica e não como ação isolada ou eventual.

A adoção de intervenções pedagógicas intencionais também demanda trabalho colaborativo. Professor regente, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, coordenação pedagógica, família e demais profissionais envolvidos podem contribuir para a construção de estratégias mais coerentes e efetivas. Esse trabalho compartilhado permite alinhar objetivos, evitar contradições e garantir que o estudante receba apoios consistentes em diferentes espaços e momentos da vida escolar.

Portanto, a intervenção pedagógica, quando orientada pelos princípios da inclusão, fortalece a aprendizagem significativa, amplia a autonomia e favorece a participação social dos estudantes com deficiência. Trata-se de um movimento contínuo de ação-reflexão-ação, no qual o professor assume o papel de mediador crítico do processo educativo e a escola reafirma seu compromisso com a equidade.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, os resultados apresentados decorrem da análise teórica dos autores e documentos legais selecionados. A discussão permitiu organizar quatro eixos principais: avaliação diagnóstica, flexibilização curricular, Plano Educacional Individualizado e intervenção pedagógica. Esses eixos demonstram que a participação efetiva dos alunos com deficiência depende da articulação entre avaliação, planejamento, currículo e mediação docente.

O primeiro resultado identificado refere-se à necessidade de ressignificar a avaliação escolar. A literatura analisada aponta que práticas avaliativas centradas exclusivamente em notas, provas padronizadas



e comparação de desempenhos tendem a reforçar exclusões. Em contrapartida, a avaliação diagnóstica e formativa contribui para compreender o percurso do estudante, identificar potencialidades e necessidades e orientar intervenções pedagógicas mais adequadas. Hoffmann (1991), Luckesi (2002), Perrenoud (1999) e Black e Wiliam (1998) convergem ao defender a avaliação como processo contínuo, regulador e mediador da aprendizagem.

O segundo resultado diz respeito à flexibilização curricular como condição para a inclusão. O estudo evidenciou que a rigidez curricular dificulta a participação dos alunos com deficiência, pois pressupõe uniformidade nos tempos, nas formas de aprender e nos modos de demonstrar conhecimento. Mantoan (2003), Sacristán (2000), Silva (2005) e Costa e Lopes (2022) contribuem para compreender o currículo como construção dinâmica e socialmente situada, que precisa ser reorganizada para responder à diversidade presente na escola.

O terceiro resultado refere-se ao papel do Plano Educacional Individualizado. A análise demonstrou que o PEI é um instrumento importante para transformar informações diagnósticas em decisões pedagógicas concretas. Quando elaborado de forma colaborativa, ele favorece a definição de objetivos, estratégias, recursos e critérios de acompanhamento, fortalecendo a corresponsabilidade entre escola, família e profissionais especializados. Nesse sentido, o PEI contribui para evitar tanto a improvisação quanto a fragmentação das práticas inclusivas.

O quarto resultado destaca a intervenção pedagógica como elemento indispensável para transformar o planejamento em ação. A intervenção inclusiva exige mediações intencionais, estratégias diversificadas e acompanhamento contínuo. Vygotsky (1998) fundamenta a importância da mediação social no desenvolvimento, enquanto Hoffmann (1991) e Luckesi (2002) reforçam que a avaliação deve orientar decisões pedagógicas. Assim, intervir significa criar condições para que o estudante avance, participe e desenvolva autonomia progressiva.

A discussão também evidenciou que a inclusão escolar não pode ser responsabilidade exclusiva do professor. Embora o docente tenha papel central na mediação pedagógica, a efetivação da inclusão depende de uma cultura institucional comprometida com a equidade. Isso envolve formação continuada, gestão democrática, apoio pedagógico, diálogo com a família, acessibilidade, recursos adequados e revisão permanente das práticas escolares. A Lei Brasileira de Inclusão reforça essa responsabilidade ao prever sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (Brasil, 2015).

Dessa forma, os resultados indicam que a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência se fortalecem quando a escola abandona modelos homogêneos e passa a organizar práticas pedagógicas flexíveis, colaborativas e intencionais. A avaliação diagnóstica permite compreender o estudante; a flexibilização curricular amplia o acesso ao conhecimento; o PEI sistematiza o planejamento; e a



intervenção pedagógica promove mediações necessárias para o desenvolvimento. Em conjunto, esses elementos constituem caminhos para uma educação inclusiva mais democrática e efetiva.

## 5 CONCLUSÃO

A inclusão escolar demanda transformação estrutural das práticas pedagógicas, superando concepções homogeneizadoras de ensino e reconhecendo a diversidade como princípio constitutivo do espaço educativo. O estudo permitiu compreender que a participação efetiva dos alunos com deficiência não se garante apenas pela matrícula ou pela presença física na escola, mas pela organização de condições pedagógicas capazes de favorecer aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento integral.

A avaliação diagnóstica mostrou-se elemento central nesse processo, pois orienta a tomada de decisões pedagógicas e favorece a identificação de potencialidades, necessidades educacionais e barreiras à aprendizagem. Ao romper com a lógica classificatória e assumir uma postura investigativa e mediadora, o professor desloca o foco da limitação individual para as condições de ensino, ampliando as possibilidades de participação e desenvolvimento dos estudantes.

A flexibilização curricular, por sua vez, revelou-se indispensável para garantir que o currículo comum seja acessado por diferentes estudantes, respeitando seus ritmos, modos de aprendizagem e formas de expressão. Longe de representar redução de expectativas, a flexibilização constitui estratégia de equidade, pois reorganiza tempos, recursos, metodologias e instrumentos avaliativos para assegurar o direito ao conhecimento.

O Plano Educacional Individualizado também se apresentou como instrumento relevante para sistematizar intervenções e organizar o acompanhamento pedagógico dos alunos com deficiência. Quando construído de forma colaborativa, o PEI fortalece a articulação entre professor, Atendimento Educacional Especializado, equipe pedagógica e família, contribuindo para práticas mais coerentes, intencionais e alinhadas às necessidades do estudante.

A intervenção pedagógica, articulada à avaliação e ao planejamento, constitui ação necessária para transformar princípios inclusivos em práticas concretas. Por meio de mediações intencionais, recursos diversificados e acompanhamento contínuo, o professor pode favorecer a autonomia, a participação e a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência.

Conclui-se que uma escola comprometida com a inclusão precisa estruturar seu currículo, suas metodologias e seus processos avaliativos de forma flexível e colaborativa. As práticas pedagógicas inclusivas exigem compromisso ético, formação docente, corresponsabilidade institucional e reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da educação. Assim, a avaliação na educação inclusiva torna-se arte e compromisso pedagógico: arte porque exige sensibilidade, escuta e criatividade;



compromisso porque reafirma o direito de todos à aprendizagem e à participação plena no processo educativo.

## REFERÊNCIAS

BLACK, Paul; WILIAM, Dylan. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998. DOI: 10.1080/0969595980050102.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 31 maio 2026.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, e270024, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jrPMcNpkw3Pp9XrszTjCr7m/>. Acesso em: 31 maio 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



VYGOTSKY, Lev Semionovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.