

O LAUDO COMO FRONTEIRA: QUEM CRUZA OS PORTÕES DA UNIVERSIDADE?

THE REPORT AS A BORDER: WHO CROSSES THE GATES OF THE UNIVERSITY?

Rafael Soares Silva¹

Universidade Estadual do Ceará, Ceará, Brasil

Thayane Nascimento Freitas²

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

Aline Mendes Medeiros³

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

Ivo Batista Conde⁴

Universidade Estadual do Ceará, Ceará, Brasil

Nádia Fernanda Martins de Araújo⁵

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i1.496>

Recebido em: 03.02.2026

Aceito em: 21.01.2026

RESUMO: Este ensaio problematiza a centralidade do laudo médico-psicológico nos processos de inclusão do ensino superior, argumentando que sua função burocrática reforça a medicalização da diferença e o paradigma capacitista. Objetiva-se analisar criticamente como este instrumento transforma sujeitos em diagnósticos, propondo uma virada epistemológica baseada nas epistemologias do Sul e na pedagogia

- 1 Professor Adjunto de Ensino de Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-doutor em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ) e em Química (USP). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Licenciado em Química, Educação Especial e Pedagogia. Atua na formação de professores da área de Química e Ciências e desenvolve pesquisas sobre ensino de Ciências, ensino de Química e educação especial. Coordenador do GeQuIN – Grupo de Estudos em Química, Inclusão e Novas Metodologias.
- 2 Chefe da Divisão de Educação Inclusiva na Secretaria municipal de Ensino- SEMEC/Teresina-PI. Doutoranda em Linguística (UFPI). Mestre em Educação Especial e Inclusiva (UEMA). Licenciada em Pedagogia e Letras- Libras. Atua na formação de professores da área de Libras e Educação Especial Inclusiva e desenvolve pesquisas sobre avaliação inclusiva, formação de professores, Libras, educação de surdos e educação especial. Pesquisadora colaborada do GeQuIn- Grupo de Estudos em Química, Inclusão e Novas Metodologias.
- 3 Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação (UFMA). Mestre em Educação (UFMA). Licenciada em Pedagogia (UESPI). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica e Superior (UFMA). Desenvolve pesquisas e concentra seus estudos na área de Educação com ênfase no uso e ensino de Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão educacional de surdos e práticas inclusivas.
- 4 Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2001), Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Ceará (2006) e Bacharelado em Ciências Biológicas pela mesma instituição (2008). Posteriormente, aprofundou seus estudos na área da educação, concluindo o Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2017), seguido pelo Doutorado em Educação na mesma instituição (2022) e um Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2024). Atua como professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará, vinculado ao curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Crateús (FAEC/UECE).
- 5 Professora Assistente de Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação (UFMG). Licenciada em Pedagogia e Letras-Libras. Desenvolve pesquisas sobre letramento como prática social, ensino de Libras, formação de professores e educação especial.



libertadora. A discussão demonstra que a superação do modelo medicalizante exige a transição para uma avaliação ético-política, fundamentada em princípios como a descentralização do laudo, o foco nas barreiras institucionais e o reconhecimento da agência estudantil. Conclui-se que a avaliação inclusiva deve constituir-se como ato político de corresponsabilização institucional, orientado para a construção de condições efetivas de participação e aprendizagem que honrem a diversidade humana como força constitutiva do projeto universitário.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Medicalização; Avaliação; Ensino Superior; Capacitismo.

ABSTRACT: This essay problematizes the centrality of the medical-psychological diagnosis in higher education inclusion processes, arguing that its bureaucratic function reinforces the medicalization of difference and the ableist paradigm. It aims to critically analyze how this instrument transforms subjects into diagnoses, proposing an epistemological shift based on the epistemologies of the Global South and libertarian pedagogy. The discussion demonstrates that overcoming the medicalizing model requires a transition to an ethical-political assessment, grounded in principles such as the decentralization of diagnosis, focus on institutional barriers, and recognition of student agency. It concludes that inclusive assessment must constitute a political act of institutional co-responsibility, aimed at building effective conditions for participation and learning that honor human diversity as a constitutive force of the university project.

KEYWORDS: Inclusive Education; Medicalization; Assessment; Higher Education; Ableism.

Introdução

A educação superior contemporânea, em especial no contexto brasileiro, tem sido palco de tensões fundamentais entre a expansão quantitativa do acesso e a consolidação qualitativa de processos educativos verdadeiramente democráticos. A implementação de políticas de inclusão, embora represente um avanço civilizatório inegável, frequentemente opera por meio de mecanismos burocráticos que paradoxalmente podem reforçar as lógicas de exclusão que pretendem superar. Neste cenário complexo, a exigência do laudo médico-psicológico como condição indispensável para o acesso a direitos e suportes institucionais consolida-se como uma prática hegemônica, merecedora de escrutínio acadêmico aprofundado. Este artefato técnico, revestido de uma suposta neutralidade científica, atua como um dispositivo de poder que performa a transformação da diferença humana em categoria patológica, esvaziando a dimensão política do direito à educação e reduzindo trajetórias existenciais complexas a diagnósticos estanques.

O problema central que este ensaio enfrenta reside, portanto, na maneira como a medicalização da diferença, materializada na cultura do laudo, tem reconfigurado os processos de inclusão na educação superior, substituindo o diálogo pedagógico pela prescrição técnica e a construção coletiva de condições de aprendizagem pela gestão burocrática de corpos desviantes. A questão não é meramente operacional, mas profundamente epistemológica e ética: como pode

uma instituição educacional afirmar-se como espaço de humanização quando seu primeiro gesto em direção à diferença é o de enquadrá-la em categorias patologizantes?

Diante deste quadro problemático, o presente texto estabelece como objetivos: primeiro, discutir criticamente os fundamentos e impactos da medicalização nos processos de inclusão universitária, analisando como o paradigma da normalidade opera através de instrumentos aparentemente neutros; segundo, investigar o potencial da avaliação educacional como prática de resistência ético-política, capaz de desestabilizar a hegemonia do laudo e abrir espaço para o reconhecimento da diversidade epistemológica; e terceiro, propor princípios norteadores para uma avaliação inclusiva e anticapacitista, fundamentada no diálogo entre as epistemologias do Sul e a pedagogia crítica.

A justificativa para esta investigação assenta-se na urgência de se superar o divórcio entre teoria e prática na educação inclusiva, onde discursos progressistas convivem, não raro, com práticas institucionais profundamente conservadoras. A crítica ao modelo medicalizante não constitui um gesto de negação da importância de suportes especializados, mas sim uma defesa intransigente de que a avaliação para a inclusão deve ser compreendida como um ato político de reconhecimento mútuo e corresponsabilização institucional, e não como um ritual de verificação de déficits. Produzir conhecimento sobre esta tensão é contribuir para a construção de uma educação superior que não apenas aceita a diferença nos seus espaços, mas que se deixa transformar por ela, assumindo a diversidade humana como força propulsora do próprio projeto universitário.

O laudo como artefato de poder: da diferença à patologia

A análise do laudo como instrumento central nos processos de inclusão na educação superior exige um exame aprofundado de sua função política e epistemológica. Longe de constituir um documento neutro e meramente descritivo, o laudo médico-psicológico configura-se como um artefato de poder que opera ativamente na produção de subjetividades e na regulação das diferenças no espaço acadêmico. Sua aparente objetividade técnica mascara uma operação fundamental de tradução, através da qual questões pedagógicas, sociais e políticas são sistematicamente convertidas em linguagem patológica.

Esta tradução não é um processo inocente, mas sim uma tecnologia de governo que, ao catalogar e classificar os corpos e mentes que fogem à norma, reforça hierarquias epistemológicas profundamente arraigadas na instituição universitária. O laudo, portanto, não apenas descreve uma realidade preexistente, mas performa ativamente a realidade que nomeia, instituindo o sujeito da diferença como sujeito do déficit e, conseqüentemente, delineando os contornos do que é considerado possível e desejável para sua trajetória educacional.

Medicalização da educação e a produção do “Aluno-Doença”

A medicalização da educação representa um dos fenômenos mais significativos na reconfiguração contemporânea das relações entre saber, poder e diferença no espaço escolar. Lustosa e Ribeiro (2020) demonstram como queixas escolares de natureza fundamentalmente pedagógica e social foram progressivamente apropriadas pelo discurso médico, transformando questões de método, currículo e relação educativa em supostos distúrbios internos ao aprendiz. Esse processo não se limita à educação básica, mas estende suas ramificações ao ensino superior, onde a complexidade cognitiva e a autonomia intelectual esperadas parecem intensificar a busca por explicações patologizantes para as dificuldades de aprendizagem.

No contexto universitário, a exigência do laudo como documento obrigatório para acessar políticas de inclusão consolida o que se pode denominar de produção do “aluno-doença”. Como argumenta Pieczkowski (2016, p. 587), “a medicalização da queixa escolar opera uma mudança epistemológica crucial: desloca o problema do plano da relação pedagógica para o plano da patologia individual”. Este deslocamento tem consequências profundas, pois isenta a instituição de sua responsabilidade em examinar criticamente suas próprias estruturas, métodos avaliativos e culturas pedagógicas, transferindo integralmente para o estudante o ônus do ajuste e da adaptação.

A produção do “aluno-doença” segue uma lógica perversa de inclusão excludente, onde o acesso ao espaço físico da universidade é concedido mediante a aceitação de um lugar socialmente demarcado pela deficiência. Gimenez (2022) alerta que esta forma de inclusão pode reproduzir mecanismos sutis de segregação, pois o estudante é aceito não em sua integralidade como pessoa, mas como portador de uma condição que requer gestão especializada. Neste processo, a identidade acadêmica do estudante é progressivamente eclipsada pela identidade diagnóstica, criando o que Maciel, Araújo e Nogueira (2021) identificam como um efeito de “sobredeterminação diagnóstica”, em que todas as ações, dificuldades e potencialidades do aluno são interpretadas através da lente redutora do laudo.

A burocratização da inclusão através da cultura do laudo representa, assim, uma forma contemporânea de loquecentrismo, onde a palavra autorizada do especialista médico sobrepõe-se à voz do próprio estudante e ao discernimento pedagógico do professor. Esta hierarquia de saberes consolida o que Gesú, Gimenez e Ferreira (2024) denominariam de “epistemicídio”, na medida em que silencia formas alternativas de conhecer e de estar no mundo que não se enquadram nos padrões da racionalidade científica dominante. O estudante torna-se, então, objeto de intervenção em vez de sujeito de sua própria formação.

A naturalização do laudo como requisito único ou principal para o acesso a direitos educacionais obscurece seu caráter performativo. Ajawi *et al.* (2022) nos lembram que os diagnósticos não são meras descrições, mas atos constitutivos que trazem à existência certas realidades enquanto obliteram outras. Ao nomear uma “deficiência”, o laudo simultaneamente constrói a noção correspondente de “normalidade” acadêmica, reforçando um ideal de estudante

padronizado que serve como medida contra a qual todos os outros são avaliados e, frequentemente, encontrados em falta.

As consequências pedagógicas desta lógica são profundamente alienantes. Conforme Paes *et al.* (2025) já alertavam, qualquer prática educativa que reduz o educando à condição de objeto é por natureza opressora. A relação educativa medicalizada impede o diálogo genuíno, substituindo-o por um monólogo técnico onde o especialista fala sobre o estudante, mas raramente com o estudante. Neste cenário, a avaliação das reais necessidades de apoio transforma-se em verificação de sintomas, e o projeto pedagógico individual converte-se em plano terapêutico.

A resistência a este modelo exige, conforme propõe Lustosa e Ribeiro (2020), uma reorientação radical na formação docente, capacitando os professores para compreenderem a diferença como constitutiva do processo educativo em vez de como desvio a ser corrigido. Esta formação deve privilegiar a competência relacional sobre a técnica intervencionista, preparando os educadores para estabelecerem diálogos pedagógicos autênticos que reconheçam a legitimidade epistemológica de todas as formas de existência e aprendizagem.

A superação do paradigma medicalizante não implica a negação da importância de apoios especializados, mas sim a recusa de que tais apoios sejam condicionados à aceitação de um rótulo patologizante. Trata-se, antes, de deslocar o eixo da intervenção da correção do indivíduo para a transformação do ambiente educacional, compreendendo que as barreiras à aprendizagem e participação residem predominantemente na inflexibilidade institucional em vez de nas características dos estudantes.

O desafio que se coloca, portanto, é o de construir uma cultura avaliativa que substitua a lógica do diagnóstico pela ética do encontro, onde a avaliação seja compreendida como processo dialógico de compreensão mútua e construção coletiva de condições possibilidades de aprendizagem. Neste novo paradigma, o foco desloca-se da pergunta “o que este estudante tem?” para a interrogação fundamental “o que nós, como instituição educativa, precisamos transformar para que este estudante possa florescer em sua plenitude?”.

O paradigma da normalidade e a gramática do capacitismo

A naturalização do laudo como instrumento central da inclusão acadêmica encontra sua fundamentação mais profunda no que Gimenez (2022) conceitualiza como “capacitismo”: um sistema de crenças, processos e práticas que produz um corpo/mente perfeito e completo, atribuindo valor e capacidade com base neste padrão idealizado. O capacitismo opera não apenas através de discriminações explícitas, mas principalmente através de uma gramática sutil que estrutura o próprio pensamento sobre capacidade, normalidade e valor humano, constituindo o que Gesú, Gimenez e Ferreira (2024) identificam como o “modelo social da deficiência” em sua crítica mais radical.

Esta gramática capacitista manifesta-se com particular força na educação superior, instituição historicamente construída em torno de um ideal de racionalidade abstrata e

desempenho cognitivo padronizado. O paradigma da normalidade acadêmica, longe de ser uma realidade natural, é uma construção social e histórica que serve a propósitos específicos de manutenção de hierarquias epistêmicas e sociais. Como demonstra Pieczkowski (2016), a escola inclusiva deve questionar radicalmente este paradigma, desnaturalizando os padrões de “normalidade” que excluem tantos estudantes do pleno exercício do direito à educação.

A exigência do laudo representa a materialização institucional deste paradigma, funcionando como o mecanismo através do qual a universidade certifica o desvio em relação à norma. Gimenez (2022) argumenta que o capacitismo produz simultaneamente a deficiência e a capacidade, criando um sistema binário onde alguns corpos e mentes são valorizados enquanto outros são marcados como inferiores, doentes ou incompletos. Nesta economia política da capacidade, o laudo opera como a tecnologia de verificação que autentica a posição do estudante no lado “deficiente” desta equação.

A gramática do capacitismo inscreve-se linguisticamente na própria forma como a instituição se relaciona com a diferença. Acuna (2021) adverte que a educação frequentemente formula a pergunta pelos “outros” a partir de um lugar de pressuposta completude, onde a alteridade é sempre compreendida como falta ou carência. Esta estrutura linguística revela uma epistemologia da dominação, onde o sujeito que nomeia a deficiência ocupa automaticamente a posição de normalidade e autoridade, enquanto o nomeado é colocado na posição de objeto do saber e da intervenção.

A naturalização do ideal de estudante “normal” tem consequências materiais profundas na organização do trabalho pedagógico universitário. Conforme observam Maciel, Araújo e Nogueira (2021), a resistência de muitos docentes em implementar adaptações curriculares frequentemente deriva de uma concepção essencialista de “nível” ou “qualidade” acadêmica, associada a um modo específico de demonstrar conhecimento que privilegia certas formas de cognição em detrimento de outras. Esta concepção ignora a diversidade epistemológica que Ajawi *et al.* (2022) defendem como necessária para a superação do que denominam “império cognitivo”.

O modelo social da deficiência, na formulação de Gesú, Gimenez e Ferreira (2024), ajuda a deslocar o foco da patologia individual para as barreiras sociais, mas Paes *et al.* (2025) avançam esta crítica ao propor uma leitura psicossocial que compreende a deficiência não apenas como produção social, mas como experiência vivida que desafia os próprios fundamentos do sujeito neoliberal autônomo e independente. Nesta perspectiva, a diferença radical representada por algumas formas de deficiência constitui uma crítica epistemológica poderosa aos ideais de produtividade e eficiência que dominam a educação superior contemporânea.

A desconstrução do paradigma da normalidade exige, portanto, uma virada epistemológica que Ajawi *et al.* (2022) descrevem como a passagem de uma “ecologia de saberes” para uma “ecologia de existências”. Isto implica reconhecer que diferentes modos de ser no mundo produzem diferentes modos de conhecer, e que a universidade tem o dever ético-epistêmico de

acolher esta diversidade não como concessão, mas como enriquecimento essencial de seu projeto formativo.

A gramática do capacitismo manifesta-se também na temporalidade acadêmica, que frequentemente ignora os ritmos diversos de aprendizagem e os tempos alternativos necessários para que alguns estudantes possam florescer intelectualmente. A pressa em concluir currículos, a aceleração do tempo de formação e a valorização da produtividade acadêmica imediata constituem, nas palavras de Pieczkowski (2016), “barreiras temporais” que excluem tantos quantas são as barreiras arquitetônicas ou comunicacionais.

A superação deste paradigma exige uma reavaliação radical do que significa “sucesso acadêmico”, desvinculando-o de padrões uniformizantes e associando-o ao desenvolvimento singular de cada estudante em seu potencial específico. Como propõe Cantorani *et al.* (2020), uma educação verdadeiramente humanizadora não pode submeter-se à lógica da produção em massa, mas deve cultivar o diálogo respeitoso com os diferentes tempos e modos de aprender que caracterizam a condição humana em sua diversidade essencial.

O desafio político que se coloca é o de transformar a universidade de espaço de reprodução da norma em espaço de celebração da diferença, onde a avaliação não sirva mais para certificar adequações a padrões preestabelecidos, mas para potencializar o florescimento de singularidades irreduzíveis. Esta transformação exige coragem institucional para questionar as próprias bases capacitistas do projeto universitário moderno, imaginando novas formas de organização do conhecimento que honrem a diversidade infinita da experiência humana em todas as suas manifestações.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico sustentado por uma revisão teórica crítica de natureza analítico-conceitual. Conforme argumenta Severino (2017), o ensaio teórico constitui uma modalidade legítima de investigação científica, especialmente adequada à problematização conceitual, à reflexão crítica e à produção de sínteses interpretativas no campo das Ciências Humanas.

O desenho metodológico adotado segue os parâmetros da análise conceitual aplicada à política educacional, procedimento que permite desconstruir categorias operacionais como “laudo”, “deficiência” e “avaliação inclusiva” para examinar seus fundamentos epistemológicos e implicações ético-políticas. Esta abordagem dialoga com a proposta de Ajawi *et al.* (2022) sobre avaliação para inclusão, na medida em que busca identificar e questionar os colonialismos cognitivos que estruturam as práticas avaliativas hegemônicas no contexto universitário contemporâneo.

O corpus documental analisado compreendeu produções acadêmicas nacionais e internacionais publicadas entre 2010 e 2025, selecionadas a partir de critérios de relevância temática e impacto acadêmico. A busca sistemática foi realizada em bases de dados especializadas,

utilizando descritores controlados e combinados conforme detalhado no Quadro 1, que permitiu mapear o campo conceitual em suas múltiplas dimensões.

Quadro 1: Estratégia de Busca e Seleção da Produção Científica.

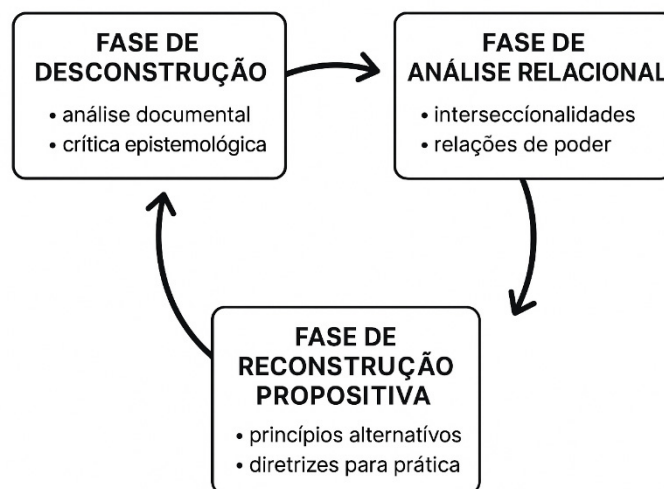
| Dimensão Analítica | Descritores Principais | CrITÉrios de Inclusão | Período Temporal |
|---------------------------------|--|---|-------------------------|
| Medicalização educacional | “medicalização da educação”, “patologização da aprendizagem”, “diagnóstico escolar” | Artigos completos em português, espanhol e inglês | 2016-2025 |
| Estudos críticos da deficiência | “ableism”, “modelo social da deficiência”, “capacitismo” | Produções teóricas fundamentais | 2015-2025 |
| Avaliação inclusiva | “avaliação para inclusão”, “design universal para aprendizagem”, “adaptações curriculares” | Estudos aplicados ao ensino superior | 2020-2025 |
| Políticas de inclusão | “Lei Brasileira de Inclusão”, “acessibilidade no ensino superior”, “educação especial” | Análises de implementação política | 2015-2025 |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O processo de análise seguiu os princípios da hermenêutica crítica, envolvendo três movimentos analíticos interrelacionados: a desconstrução dos conceitos hegemônicos, a análise das relações de poder inscritas nas práticas institucionais e a reconstrução propositiva de alternativas epistemológicas. Esse percurso aproxima-se da hermenêutica crítica, compreendida como um movimento de leitura atento às contradições, disputas de sentido e relações de poder presentes nos discursos, conforme Minayo (2014).

Este percurso metodológico pode ser visualizado na Figura 1, que ilustra o processo cíclico de problematização e ressignificação conceitual que orientou a investigação.

Figura 1: Processo Metodológico



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Descrição da Figura 1: O diagrama ilustra o processo metodológico em três fases interconectadas: (1) Fase de Desconstrução, envolvendo análise documental e crítica

epistemológica; (2) Fase de Análise Relacional, examinando interseccionalidades e relações de poder; (3) Fase de Reconstrução Propositiva, desenvolvendo princípios alternativos e diretrizes para prática. Setas circulares indicam a natureza iterativa do processo, com retroalimentação constante entre as fases.

A análise do material teórico seguiu um movimento interpretativo orientado por três eixos articulados: (i) identificação dos discursos que naturalizam o laudo como condição de acesso e permanência no ensino superior; (ii) análise crítica das relações entre diagnóstico, medicalização e produção do capacitismo institucional; e (iii) articulação conceitual entre avaliação educacional, ética do cuidado e corresponsabilização institucional. Tal perspectiva dialoga com Demo (2011), ao compreender a pesquisa teórica como espaço de construção argumentativa, crítica e autonomia intelectual. Esta estratégia analítica, inspirada na abordagem dialógica presente em Cantorani *et al.* (2020), compreende o processo de investigação como um exercício de leitura do mundo que recusa visões simplificadoras da realidade educacional, abraçando em vez sua complexidade e multidimensionalidade.

A validação analítica foi garantida através do constante cotejamento entre as diferentes fontes do corpus, procedimento que permitiu identificar convergências e divergências teóricas significativas para a construção do argumento central. Esta triangulação conceitual fortalece o rigor teórico da investigação, assegurando que as proposições emergentes mantenham consistência interna e relevância para o campo problemático em exame.

A seleção das referências privilegiou estudos que problematizam a centralidade do laudo médico-psicológico nos processos de inclusão universitária, com ênfase nas produções nacionais recentes que analisam a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e seus desdobramentos no ensino superior. Trabalhos como os de Pieczkowski (2016), Lustosa e Ribeiro (2020) e Gesú, Gimenez e Ferreira (2024) foram particularmente relevantes para compreender as nuances do processo de medicalização no contexto acadêmico brasileiro.

A seleção dos autores fundamentou-se na relevância de suas contribuições para os debates sobre medicalização da educação, avaliação inclusiva, capacitismo e políticas de inclusão no ensino superior, priorizando produções que tensionam a centralidade do diagnóstico clínico como critério de legitimidade educacional.

A análise das contribuições internacionais, especialmente a obra seminal de Ajawi *et al.* (2022), permitiu contextualizar a discussão em um marco teórico mais amplo sobre avaliação inclusiva, incorporando perspectivas críticas sobre equidade e justiça social na educação superior. Esta articulação entre produções nacionais e internacionais enriqueceu o quadro analítico, possibilitando uma compreensão mais abrangente dos desafios epistemológicos e políticos envolvidos na construção de práticas avaliativas verdadeiramente inclusivas.

Reconhece-se que, por tratar-se de um ensaio teórico, o estudo não pretende esgotar o debate, mas contribuir para sua problematização crítica, oferecendo categorias analíticas que possam subsidiar reflexões e práticas institucionais no campo da inclusão no ensino superior.

Resultados e discussão

A análise desenvolvida revela a complexidade dos processos de inclusão no ensino superior, demonstrando que a centralidade do laudo médico-psicológico constitui não apenas uma barreira operacional, mas uma limitação epistemológica que compromete o potencial transformador da educação inclusiva. Os resultados apontam para a necessidade de uma reestruturação profunda dos fundamentos que orientam as práticas avaliativas institucionais, transcendendo a lógica da verificação patologizante para abraçar uma concepção dialógica e politicamente comprometida com a diversidade humana.

A discussão que se segue organiza-se em dois eixos fundamentais: primeiro, examina os pressupostos teóricos que sustentam uma virada epistemológica na compreensão da avaliação para inclusão; segundo, propõe princípios orientadores para a construção de práticas avaliativas que efetivamente honrem o compromisso ético-político com a diferença. Esta estrutura permite não apenas criticar o modelo vigente, mas especialmente visualizar caminhos concretos para sua superação.

A virada epistemológica: das epistemologias do sul à avaliação libertadora

A desconstrução do modelo medicalizante exige, antes de tudo, uma transformação radical nos referenciais epistemológicos que fundamentam a compreensão sobre avaliação e inclusão. As epistemologias do Sul, conforme aplicadas ao contexto educacional por Ajawi *et al.* (2022), oferecem um marco teórico potente para esta reconceitualização, ao denunciarem o “imperialismo cognitivo” que silencia saberes não hegemônicos e naturaliza hierarquias epistemológicas profundamente excludentes. No contexto específico da avaliação para inclusão, esta perspectiva implica reconhecer que o conhecimento especializado representado pelo laudo não pode sobrepor-se à sabedoria experiencial da pessoa sobre seu próprio corpo, suas formas de aprender e suas necessidades educacionais.

A ecologia de saberes proposta por Ajawi *et al.* (2022) configura-se como antídoto eficaz contra a monocultura do saber médico-psicológico que frequentemente domina os processos de inclusão universitária. Esta ecologia pressupõe o diálogo horizontal entre diferentes formas de conhecimento, onde o saber técnico-científico conversa com os saberes experienciais, com os saberes pedagógicos e com os saberes comunitários, produzindo uma compreensão multidimensional das necessidades educacionais. Tal abordagem permite superar o que Pieczkowski (2016) identifica como “reducionismo diagnósticocêntrico”, que ignora a complexidade dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem.

A pedagogia dialógica, tal como aplicada por Cantorani *et al.* (2020), oferece os fundamentos ético-políticos para operacionalizar esta ecologia de saberes na prática avaliativa. Se, como demonstram os autores, a educação inclusiva requer “processos participativos e democráticos” (Cantorani *et al.*, 2020, p. 12), então a avaliação inclusiva deve constituir-se como

ato dialógico onde educador e educando constroem conhecimento sobre as melhores estratégias para viabilizar a aprendizagem. Esta concepção representa uma ruptura radical com o modelo bancário de educação, onde o especialista deposita no estudante um diagnóstico e um plano de intervenção. Essa reconceitualização amplia não apenas o horizonte teórico, mas também reorganiza os fundamentos que diferenciam o paradigma medicalizante do paradigma dialógico, conforme sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2: Comparativo entre Paradigmas de Avaliação para Inclusão.

| Dimensão | Paradigma Medicalizante | Paradigma Dialógico |
|---------------------------|--|--|
| Fundamento Epistemológico | Monocultura do saber médico. | Ecologia de saberes (Ajjawi <i>et al.</i> , 2022). |
| Relação de Poder | Especialista como detentor único da verdade. | Diálogo horizontal entre saberes. |
| Objetivo da Avaliação | Classificar e categorizar déficits. | Compreender potencialidades e barreiras. |
| Papel do Estudante | Objeto da avaliação. | Sujeito coparticipante do processo. |
| Resultado Esperado | Laudo diagnóstico. | Projeto educativo colaborativo. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A avaliação libertadora, nesta perspectiva, caracteriza-se pelo que Gesú, Gimenez e Ferreira (2024) denominam de “escuta radical da diferença” - uma disposição ética de acolher o outro em sua alteridade irreduzível, sem pretender enquadrá-lo em categorias preestabelecidas. Esta escuta exige do avaliador uma postura de humildade epistemológica que reconhece os limites do próprio saber e se abre para aprender com as experiências e conhecimentos do estudante. Como argumentam Maciel, Araújo e Nogueira (2021), a verdadeira inclusão ocorre quando a instituição educacional permite que a diferença a transforme, em vez de quando exige que a diferença se adapte à instituição.

A aplicação destes princípios à avaliação para inclusão no ensino superior implica ressignificar completamente os procedimentos avaliativos vigentes. Em lugar da ênfase exclusiva na verificação de déficits, propõe-se uma avaliação compreensiva que identifica tanto as barreiras ambientais quanto os recursos e estratégias que facilitam a aprendizagem. Conforme demonstram Cantorani *et al.* (2020, p. 14)), as instituições que obtêm melhores resultados em inclusão são justamente aquelas que desenvolvem “processos avaliativos contextualizados e participativos, que envolvem os estudantes na identificação de suas necessidades e na construção de soluções”.

A dimensão temporal constitui aspecto crucial desta reconceitualização. O modelo medicalizante opera numa lógica de urgência que busca diagnósticos rápidos e intervenções imediatas, enquanto a avaliação dialógica reconhece que compreender a complexidade das necessidades educacionais exige tempo, paciência e uma relação de confiança entre avaliador e avaliado. Esta concepção temporal alinha-se ao que Paes *et al.* (2025) identificam como

“temporalidade inclusiva” - uma abordagem que respeita os ritmos diversos de aprendizagem e resiste aos imperativos de produtividade do academicismo tradicional. O Quadro 3 explicita essa arquitetura conceitual, organizando os eixos que estruturam a virada epistemológica na avaliação.

Quadro 3: Dimensões da Virada Epistemológica na Avaliação.

| Dimensão | Características | Implicações Práticas |
|-----------------|--|--|
| Epistemológica | Transição da monocultura para a ecologia de saberes. | Diálogo entre saber especializado e conhecimento experiencial. |
| Ética | Reconhecimento da alteridade irreduzível. | Prática da escuta radical e humildade epistemológica. |
| Política | Descentralização do poder diagnóstico. | Corresponsabilização institucional pela remoção de barreiras. |
| Temporal | Adoção da “temporalidade inclusiva” | Respeito aos ritmos diversos de aprendizagem e avaliação. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A implementação desta virada epistemológica exige, conforme argumentam Lustosa e Ribeiro (2020), uma transformação profunda na formação docente, preparando os professores para atuarem como “mediadores epistemológicos” capazes de facilitar o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. Esta formação deve privilegiar o desenvolvimento de competências relacionais e éticas sobre o domínio de técnicas e protocolos, capacitando os educadores para a complexa tarefa de avaliar sem classificar, compreender sem reduzir, acolher sem assimilar.

Os resultados desta investigação sugerem que a avaliação libertadora não constitui um conjunto fixo de técnicas ou instrumentos, mas sim uma postura ético-política que informa todas as interações educativas. Como sintetiza Gimenez (2022, p. 132), “a educação inclusiva exige coragem para romper com as amarras do modelo medicalizante e ousar construir, na prática cotidiana, formas mais justas e dignas de reconhecer e valorizar a diversidade humana no espaço acadêmico”.

Princípios para uma avaliação inclusiva e anticapacitista

A construção de uma avaliação genuinamente inclusiva e anticapacitista requer a explicitação de princípios orientadores que materializem, na prática institucional, a virada epistemológica discutida anteriormente. O primeiro e mais fundamental destes princípios é o da descentralização do laudo, que implica reconhecer o documento médico como uma entre várias fontes de informação relevantes, em vez de como o único critério legítimo para o acesso a apoios educacionais. Como argumenta Gimenez (2022), o capacitismo opera precisamente através da naturalização de certos corpos e mentes como padrão de referência, tornando todos os outros automaticamente deficientes. A descentralização do laudo representa, portanto, um ato de resistência a esta lógica excludente.

O princípio do foco nas barreiras, não no indivíduo desloca o lócus da intervenção do estudante para o ambiente educacional, aplicando ao contexto universitário o insight fundamental do modelo social da deficiência. Conforme sintetiza Gesú, Gimenez e Ferreira (2024, p. 8), “a deficiência é uma experiência que resulta da interação entre uma pessoa com impedimento e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua participação plena e efetiva na sociedade”. Na prática avaliativa, este princípio implica investigar sistematicamente as barreiras pedagógicas, comunicacionais, atitudinais e arquitetônicas que limitam a participação do estudante, em vez de buscar déficits individuais que precisam ser corrigidos. O Quadro 4 sintetiza cada um desses princípios, destacando suas bases teóricas e formas de operacionalização institucional.

Quadro 4: Princípios para Avaliação Inclusiva e Anticapacitista.

| Princípio | Fundamentação Teórica | Aplicação Prática |
|---------------------------|---|---|
| Descentralização do Laudo | Crítica ao capacitismo (Gimenez, 2022). | Uso complementar de múltiplas fontes de informação. |
| Foco nas Barreiras | Modelo social da deficiência (Gesú; Gimenez; Ferreira, 2024). | Análise institucional das limitações ambientais. |
| Interseccionalidade | Estudos críticos da deficiência (Paes <i>et al.</i> , 2025). | Consideração de marcadores sociais múltiplos. |
| Corresponsabilização | Abordagem dialógica (Cantorani <i>et al.</i> , 2020). | Envolvimento coletivo na construção de soluções. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O princípio da interseccionalidade alerta para a necessidade de compreender a experiência educacional do estudante a partir do entrelaçamento de múltiplos marcadores sociais, como deficiência, raça, gênero, classe e sexualidade. Como demonstra Paes *et al.* (2025, p. 24), “a deficiência nunca é experimentada de forma isolada, mas sempre através de outras dimensões da identidade social que modulam e são moduladas pela experiência da deficiência”. Na prática avaliativa, este princípio exige sensibilidade para perceber como diferentes formas de opressão se interseccionam, produzindo barreiras específicas que não podem ser compreendidas através de lentes unidimensionais.

A corresponsabilização institucional constitui o quarto princípio fundamental, representando o reconhecimento de que a inclusão é um projeto coletivo que envolve toda a comunidade acadêmica, em vez de uma responsabilidade individual do estudante ou de um setor especializado. Como argumenta Acuna (2021, p. 45), “a inclusão só se efetiva quando deixa de ser projeto de alguns para se tornar compromisso de todos”. Na prática, este princípio implica a construção de mecanismos institucionais que garantam o envolvimento de docentes, técnicos e gestores no processo de identificação e remoção de barreiras à participação e aprendizagem.

O princípio do reconhecimento da agência estudantil afirma o direito do estudante a participar ativamente de todas as decisões que afetam sua trajetória educacional. Esta participação vai além da mera consulta, envolvendo efetivo poder de deliberação sobre as estratégias e apoios que serão implementados. Como propõe Maciel, Araújo e Nogueira (2021, p. 18), “o estudante

deve ser reconhecido como especialista em sua própria experiência, portador de um conhecimento único e indispensável para o planejamento de qualquer intervenção educacional”.

A flexibilidade metodológica constitui o sexto princípio, referindo-se à necessidade de adaptar os procedimentos avaliativos às características e necessidades específicas de cada estudante, em vez de exigir que todos se submetam aos mesmos protocolos padronizados. Conforme demonstram Pieczkowski (2016) e Mattei e Haiduke (2010), a rigidez metodológica representa uma das principais barreiras à participação de muitos estudantes com deficiência em processos avaliativos. A flexibilidade exige criatividade profissional e disposição para experimentar diferentes formatos e estratégias de avaliação. O Quadro 5 explicita essa passagem, reunindo indicadores, instrumentos e estratégias que materializam uma avaliação inclusiva e anticapacitista.

Quadro 5: Operacionalização dos Princípios na Prática Avaliativa.

| Princípio | Indicadores de Implementação | Instrumentos Possíveis |
|----------------------------|--|--|
| Agência estudantil | Estudante participa da definição de estratégias. | Entrevistas colaborativas, planejamento participativo. |
| Flexibilidade Metodológica | Diversidade de formatos avaliativos. | Portfólios, avaliações adaptadas, múltiplos formatos. |
| Transparência Processual | Clareza sobre critérios e procedimentos. | Documentos acessíveis, devolutivas detalhadas. |
| Melhoria Contínua | Avaliação constante dos processos. | Pesquisas de satisfação, grupos focais regulares. |

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O princípio da transparência processual garante que todos os envolvidos no processo avaliativo compreendam claramente seus objetivos, procedimentos e critérios de decisão. Esta transparência é essencial para construir relações de confiança e evitar que a avaliação reproduza assimetrias de poder. Como observa Ajawi *et al.* (2022, p. 87), “a opacidade dos procedimentos avaliativos frequentemente serve para mascarar relações de dominação e controle”. Na prática, este princípio implica a elaboração de documentos e comunicações acessíveis que expliquem de forma clara todas as etapas do processo avaliativo.

O princípio da avaliação como processo contínuo reconhece que as necessidades educacionais não são estáticas, mas evoluem ao longo da trajetória acadêmica do estudante. Consequentemente, a avaliação não pode constituir um evento pontual, mas deve configurar-se como processo permanente de monitoramento e ajuste das estratégias de apoio. Este princípio alinha-se com a concepção de educação como processo dinâmico e inacabado, tal como proposta por Cantorani *et al.* (2020).

O princípio da sustentabilidade das soluções alerta para o perigo de implementar apoios que dependam excessivamente de recursos extraordinários ou da dedicação heroica de indivíduos específicos, em vez de estarem institucionalmente garantidos. Como argumentam Mattei e Haiduke (2010, p. 05), “a inclusão só se consolida quando as soluções encontradas

são sustentáveis do ponto de vista institucional, podendo ser mantidas independentemente de mudanças na gestão ou no corpo técnico».

Finalmente, o princípio do compromisso com a transformação institucional afirma que a avaliação inclusiva deve produzir não apenas mudanças individuais, mas transformações estruturais na cultura, políticas e práticas institucionais. Como sintetiza Ajawi *et al.* (2022, p. 214), “não basta incluir os excluídos nas estruturas existentes; é preciso transformar as estruturas que produzem a exclusão”. Este princípio reconhece o caráter profundamente político da avaliação inclusiva, situando-a no centro do projeto de construção de uma universidade verdadeiramente democrática e anticapacitista.

Considerações finais

Enquanto o laudo permanecer como fronteira de legitimidade acadêmica, a inclusão no ensino superior continuará operando sob a lógica da concessão e não do direito. Deslocar o centro da avaliação do diagnóstico para a corresponsabilização institucional não é apenas uma escolha pedagógica, mas um imperativo ético-político para uma universidade que se pretende democrática.

A análise desenvolvida ao longo deste ensaio demonstra que a superação do modelo medicalizante nos processos de inclusão do ensino superior representa muito mais do que um ajuste técnico ou operacional. Configura-se, antes, como uma transformação epistemológica e ética radical, que exige o abandono de práticas avaliativas centradas na patologização da diferença e a adoção de uma postura institucional corajosa de diálogo com a alteridade. A desconstrução do laudo como artefato central de verificação da legitimidade acadêmica revela-se condição indispensável para que a inclusão transcenda a mera retórica e se materialize em práticas educativas verdadeiramente transformadoras.

A virada epistemológica aqui proposta, aponta para a necessidade de ressignificar completamente os fundamentos que orientam a avaliação para inclusão. Ao substituir a lógica classificatória por uma ecologia de saberes, a instituição universitária abre espaço para o reconhecimento da diversidade epistemológica como força propulsora do conhecimento, em vez de como obstáculo a ser superado. Neste novo paradigma, a avaliação converte-se em ato político de afirmação do direito à diferença, constituindo-se como prática dialógica de construção coletiva de possibilidades educativas.

Os princípios para uma avaliação inclusiva e anticapacitista delineados neste trabalho oferecem um horizonte concreto para a transformação das práticas institucionais. Eles representam não um protocolo rígido a ser seguido, mas um conjunto de orientações ético-políticas que devem ser constantemente reinventadas em cada contexto específico, através do diálogo respeitoso entre todos os envolvidos no processo educativo. A implementação destes princípios exige, contudo, vontade política institucional e coragem para desafiar as estruturas capacitistas profundamente arraigadas na cultura universitária tradicional.

Por fim, este ensaio reafirma que a construção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva constitui projeto civilizatório inacabado, que interpela a universidade em sua missão fundamental de produção e disseminação de conhecimento. Ao abraçar a diversidade humana em todas as suas manifestações como elemento constitutivo do processo educativo, a instituição universitária não apenas cumpre seu compromisso social com a equidade, mas enriquece qualitativamente seu próprio projeto epistemológico, preparando-se para os complexos desafios do século XXI com a humildade e a criatividade que somente o genuíno encontro com a diferença pode propiciar.

Referências

ACUNA, José Tadeu. Inclusão no Ensino Superior: revisão sobre as condições de acessibilidade vivenciadas pelo público-alvo da Educação Especial. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 2021. DOI: 10.5935/2238-1279.20210108. Acesso em: 27 nov. 2025.

AJJAWI, R.; TAI, J.; BOUD, D.; JORRE DE ST JORRE, T. (Eds.). *Avaliação para inclusão no ensino superior: promovendo equidade e justiça social na avaliação*. 1. ed. Londres: Routledge, 2022. DOI: 10.4324/9781003293101.

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*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CANTORANI, José Roberto Herrera; PILATTI, Luiz Alberto; HELMANN, Caroline Lievore; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da. A acessibilidade e a inclusão em uma Instituição Federal de Ensino Superior a partir da Lei n. 13.409. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, e250016, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250016.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2011.

GESÚ, Viviane Spadaro Di; GIMENEZ, Roberto; FERREIRA, Rafael Lima Medeiros. Inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior: um olhar sistêmico e complexo. *Debates em Educação*, v. 16, n. 38, p. e16914, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16914.

GIMENEZ, Roberto. As concepções e os direitos das pessoas com deficiência: o desafio para ser sujeito da inclusão. *Revista Parlamento e Sociedade*, v. 10, n. 19, p. 123–135, 2022.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523–1537, 2020. DOI: 10.21723/riace.v15iesp2.13825.

MACIEL, Carina Elisabeth; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. Acesso de estudantes com deficiência na educação superior: avanços e desafios. *Revelli – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*, Inhumas, v. 13, 2021. Dossiê Políticas de educação superior: tendências e perspectivas. Publicado em: 10 jan. 2022. DOI: 10.51913/revelli.v13i0.12235.

MATTEI, A. R. N.; HAIDUKE, I. F. O GT-AUNE da PUCPR e o uso das tecnologias assistivas no processo de inclusão dos acadêmicos. 2010. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010204535.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PAES, Camila Mazzeto; BRACCIALLI, Luzmarina Aparecida Doretto; HIGA, Elza de Fátima Ribeiro; SILVA, Luís Carlos de Paula e. Acessibilidade da inclusão no ensino superior: revisão integrativa da literatura. *Revista Científica Intelletto*, v. 10, 2025. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/1640>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 583–601, set./dez. 2016. DOI: 10.1590/S2176-6681/269030614.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.