

AVALIAÇÃO (IN)JUSTA: SABERES DOCENTES E A DESMONTAGEM DO PARADIGMA CAPACITISTA NAS LICENCIATURAS

(UN)JUST ASSESSMENT: TEACHING KNOWLEDGE AND THE DISMANTLING OF THE ABLEIST PARADIGM IN TEACHER EDUCATION

Rafael Soares Silva¹

Universidade Estadual do Ceará, Ceará, Brasil

Nádia Fernanda Martins de Araújo²

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

Thayane Nascimento Freitas³

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

Marcelo de Barros Lima⁴

Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil

Aline Mendes Medeiros⁵

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i1.497>

Recebido em: 08.02.2026

Aceito em: 21.01.2026

RESUMO: Este ensaio teórico analisa as complexas relações entre avaliação da aprendizagem, deficiência e formação docente na Educação Superior. Partindo do pressuposto de que as práticas avaliativas tradicionais operam como barreiras epistemológicas à inclusão, como também investiga como a formação inicial de

- 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 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.
- 3 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 colaboradora do GeQuIN- Grupo de Estudos em Química, Inclusão e Novas Metodologias.
- 4 Professor efetivo da rede estadual do Ceará (SEDUC). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UFC) e licenciado em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuou como Professor Supervisor do PIBID/ Química/FACEDI. Atualmente é Coordenador Escolar e Tutor Presencial do curso de Licenciatura em Química (UECE/ EAD), no município de Amontada-CE.
- 5 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.



professores pode preparar para uma avaliação ética e anticapacitista. A discussão articula a crítica ao capacitismo com as epistemologias do Sul e os saberes docentes, demonstrando que a avaliação inclusiva transcende adaptações instrumentais para constituir-se como ato político de reconhecimento da diferença. Conclui-se que a transformação das práticas avaliativas exige uma formação docente centrada na reflexividade, na colaboração e no compromisso com a desconstrução de hierarquias cognitivas, aspectos fundamentais para a consolidação de uma universidade verdadeiramente democrática e plural.

Palavras-chave: Avaliação Inclusiva; Formação de Professores; Educação Superior;

ABSTRACT: This theoretical essay examines the complex relationships between learning assessment, disability, and teacher training in Higher Education. Assuming that traditional assessment practices operate as epistemological barriers to inclusion, it investigates how initial teacher training can prepare for ethical and anti-ableist assessment. The discussion articulates the critique of ableism with epistemologies of the South and teachers' knowledge, demonstrating that inclusive assessment transcends instrumental adaptations to constitute itself as a political act of recognizing difference. It concludes that transforming assessment practices requires teacher training focused on reflexivity, collaboration, and commitment to deconstructing cognitive hierarchies, fundamental aspects for consolidating a truly democratic and plural university.

KEYWORDS: Inclusive Assessment; Teacher Training; Higher Education;

1 Introdução

A universidade contemporânea, no Brasil e no mundo, encontra-se em um *crossroads* histórico, tensionada entre sua tradição seletiva e a imperiosa necessidade de se reinventar como uma instituição democrática e plural. O movimento global pela inclusão, catalisado por marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), impulsionou a chegada de um corpo discente diverso, às salas de aula do Ensino Superior, desafiando os alicerces homogeneizadores sobre os quais a academia secularmente se ergueu. Neste cenário de transformação, a avaliação da aprendizagem emerge não apenas como um componente curricular, mas como um espelho que reflete, de maneira crua, os paradoxos da universidade: ao mesmo tempo em que se proclama acessível, mantém práticas avaliativas que podem operar como dispositivos sutis de exclusão.

Este ensaio parte da premissa de que os processos de avaliação são arenas privilegiadas onde se travam batalhas epistemológicas e políticas decisivas para a efetivação da inclusão. Se, por um lado, a avaliação tradicional, ancorada em paradigmas meritocráticos e em um ideal abstrato de “neutralidade”, tende a patologizar a diferença e a reforçar hierarquias cognitivas, por outro, ela pode ser ressignificada como uma ferramenta potente de diálogo, reconhecimento e justiça cognitiva. O cerne do problema investigado, portanto, reside na tensão irresoluta entre a presença física de estudantes com deficiência na Educação Superior e a persistência de uma

cultura avaliativa que não foi concebida para acolher a diversidade de formas de ser, estar e conhecer no mundo.

Diante desse quadro, o presente ensaio orienta-se pela seguinte questão de pesquisa: Como formar professores para desenvolver práticas avaliativas que acolham a diferença e rompam com a lógica meritocrática e capacitista na universidade? O problema central, assim, não é a deficiência do estudante, mas a falta de prática da instituição e de seus agentes de desconstruir modelos pedagógicos e avaliativos que reproduzem e naturalizam a exclusão. Trata-se de uma questão de ordem didático-pedagógica, ética e política, que demanda uma reflexão profunda sobre os fins e os meios da educação superior.

A análise circunscreve-se às licenciaturas no âmbito do ensino superior, considerando a avaliação da aprendizagem como eixo estruturante da formação inicial de professores. O presente ensaio parte da tensão entre duas racionalidades avaliativas em disputa nas licenciaturas: aquela que compreende a avaliação como parte do processo formativo e aquela que a utiliza como mecanismo de seleção e exclusão, frequentemente sustentada por pressupostos capacitistas.

Para enfrentar essa problemática, este texto estabelece três objetivos principais: (1) analisar as relações intrínsecas entre avaliação, deficiência e formação docente na Educação Superior, situando a crítica capacitista e a colonialidade do saber como eixos interpretativos centrais; (2) discutir a importância da ética, da reflexividade e da colaboração como fundamentos para um processo avaliativo verdadeiramente inclusivo, que transcenda a mera adaptação instrumental; e (3) propor diretrizes formativas para uma docência universitária comprometida com a inclusão, orientada por princípios anticapacitistas e pela valorização dos saberes experienciais.

A justificativa para esta investigação reside na sua urgência social e na sua contribuição para o campo da formação docente. Socialmente, é imperativo que a universidade cumpra seu papel de garantir o direito à educação de qualidade para todos, o que implica necessariamente em repensar suas práticas mais arraigadas. Academicamente, o ensaio busca preencher uma lacuna ao articular, de forma sistemática, o referencial dos Estudos da Deficiência - em especial o conceito de ableism (Campbell, 2020) - com as epistemologias do Sul (Santos, 2020) e a sociologia dos saberes docentes (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017). Ao fazê-lo, espera-se oferecer um quadro teórico robusto e crítico que subsidie a construção de políticas e práticas formativas capazes de forjar docentes preparados não para “lidar com a diferença”, mas para celebrá-la e aprendê-la como condição fundamental do ato educativo.

Para além da crítica às práticas avaliativas tradicionais, o ensaio contribui ao articular avaliação, formação docente e capacitismo como dimensões indissociáveis, propondo deslocamentos ético-pedagógicos para a formação inicial de professores.

2 Avaliação inclusiva entre a crítica capacitista e os saberes docentes

A construção de um referencial teórico capaz de sustentar a discussão sobre avaliação inclusiva na formação docente exige um diálogo transdisciplinar que articule campos epistemológicos aparentemente distantes, mas profundamente conectados na análise do fenômeno educativo. Para compreender os desafios da avaliação na perspectiva inclusiva, torna-se imperioso transcender as abordagens puramente técnicas e instrumentais, mergulhando nas estruturas epistemológicas que fundamentam as práticas avaliativas hegemônicas na educação superior.

A articulação entre a crítica capacitista, a filosofia da avaliação como ato ético-político e a teoria dos saberes docentes configura-se como um tripé analítico potente para desnaturalizar pressupostos e propor alternativas consistentes à crise paradigmática que atravessa a avaliação educacional contemporânea. Através deste percurso teórico, busca-se demonstrar que a superação das barreiras avaliativas enfrentadas por estudantes com deficiência requer não apenas mudanças metodológicas, mas uma transformação radical na compreensão do que significa conhecer, avaliar e formar na universidade inclusiva.

2.1 A crítica capacitista e a colonialidade do saber na avaliação

A análise das práticas avaliativas à luz do capacitismo revela-se como um exercício fundamental de desnaturalização de pressupostos profundamente arraigados na cultura universitária. Conforme demonstra Campbell (2020), o *ableism* ou capacitismo constitui-se como uma rede de crenças, processos e práticas que produzem uma compreensão padronizada do corpo, da mente e do comportamento humano, operando através de um regime de normalidade que constitui a pessoa com deficiência como uma figura do “Outro” inferior e desviante. Na educação superior, essa lógica manifesta-se de maneira particularmente perversa nos processos de avaliação, onde a pretensão de neutralidade e objetividade frequentemente mascara a operação de critérios capacitistas que privilegiam formas específicas de demonstração do conhecimento, desconsiderando a diversidade epistemológica que caracteriza a experiência humana.

Neste artigo, o capacitismo é compreendido não como atitude individual ou preconceito isolado, mas como paradigma estruturante que organiza expectativas de desempenho, normalidade e competência no campo educacional.

A universidade moderna, enquanto herdeira do projeto colonial, estruturou-se sobre aquilo que Santos (2020) denomina “colonialidade do saber”, um sistema de hierarquização epistemológica que validou um tipo específico de conhecimento - abstrato, universalizante e supostamente descorporificado - em detrimento de outros saberes considerados menores, locais, corporificados ou emocionais. Essa hierarquia opera com força total nos processos avaliativos, onde determinadas formas de expressão e demonstração do conhecimento são sistematicamente valorizadas, enquanto outras são desqualificadas ou sequer reconhecidas como válidas. Como

alerta o autor, “a diversidade epistemológica do mundo é potencialmente infinita, mas a operação do pensamento abissal moderno consiste em reduzir essa diversidade a monoculturas” (Santos, 2020, p. 89).

A interseção entre capacitismo e colonialidade do saber produz o que podemos denominar de “epistemicídio avaliativo”, um processo através do qual formas alternativas de conhecer e demonstrar conhecimento são sistematicamente eliminadas ou invisibilizadas pelos instrumentos de avaliação tradicionais. Esse fenômeno é particularmente danoso para estudantes com deficiência, cujas formas de processamento, expressão e construção de conhecimento podem diferir significativamente do padrão hegemonicamente estabelecido. Como observa Mantoan (2015, p. 47), “a escola, ao não reconhecer as diferenças, acaba por produzir a homogeneidade, anulando as singularidades e impondo um modelo único de ser e aprender”. Na educação superior, essa lógica homogeneizante atinge seu ápice justamente nos momentos de avaliação.

A crítica à neutralidade da avaliação revela-se, portanto, como um pressuposto fundamental para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. A avaliação nunca é neutra: ela é um artefato cultural carregado de valores, concepções de conhecimento e visões de mundo que refletem e reproduzem relações de poder específicas. Como demonstra Campbell (2020, p. 134), “o capacitismo opera através da naturalização de certas capacidades corporais e cognitivas, transformando diferenças em hierarquias”. A avaliação tradicional, ao não problematizar esses pressupostos, torna-se um mecanismo de reprodução dessas hierarquias, funcionando como um dispositivo de vigilância epistemológica que reforça a supremacia de determinadas formas de ser e conhecer.

A superação desse paradigma exige o que Pletsch (2022) denomina de “virada epistemológica” na formação docente, um movimento que permita aos futuros professores compreenderem a avaliação não como um instrumento técnico-neutro, mas como uma prática social e culturalmente situada. Essa compreensão implica reconhecer que, como afirma Glat e Fernandes (2021, p. 78), “a inclusão não se efetiva pela simples presença física do aluno com deficiência na sala de aula, mas pela transformação das práticas pedagógicas e avaliativas que historicamente excluíram essas pessoas”. A transformação das práticas avaliativas requer, portanto, o abandono da lógica da adaptação pontual em favor de um redesenho universal que contemple a diversidade humana desde sua concepção.

O conceito de “desenho universal para a aprendizagem”, articulado por Florian (2021), oferece um caminho promissor para essa transformação, propondo a criação de ambientes de aprendizagem e avaliação que sejam intrinsecamente flexíveis e responsivos à variabilidade humana. Como argumenta a autora, “uma pedagogia verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece que todos os alunos aprendem de maneira diferente e que, portanto, a diversificação das estratégias de ensino e avaliação não é um acréscimo, mas a essência do bom ensino” (Florian, 2021, p. 112). Essa perspectiva permite transcender a visão compensatória que ancora

as práticas de avaliação tradicionais, substituindo-a por uma abordagem que celebra e aproveita a diversidade como recurso educacional valioso.

A articulação entre a crítica capacitista e a colonialidade do saber permite, assim, desvelar as estruturas profundas que sustentam as práticas avaliativas excludentes na educação superior. Como sintetiza Santos (2020, p. 156), “a descolonização do saber implica necessariamente a descolonização das práticas de validação e certificação do conhecimento”. Nesse sentido, a construção de avaliações inclusivas configura-se não apenas como uma questão de justiça educacional, mas como um imperativo epistemológico para uma universidade que aspire a ser verdadeiramente democrática e plural.

2.2 A avaliação como ato ético-político: para além da adaptação instrumental

A compreensão da avaliação como ato ético-político representa uma mudança paradigmática crucial para a construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas. Esta perspectiva, profundamente ancorada no pensamento freireano, nos convida a transcender da visão tecnicista, que reduz a avaliação a um conjunto de procedimentos neutros e supostamente objetivos, reposicionando-a no âmbito das relações humanas e dos projetos societários. Como ensina Freire (2021, p. 43), “ensinar exige reconhecer que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, e a avaliação - enquanto parte constitutiva do ato educativo - compartilha desse caráter intervencionista e, portanto, político. Nessa perspectiva, avaliar deixa de ser um simples ato de mensuração para tornar-se um encontro dialógico entre sujeitos históricos e epistemológicos.

A superação do modelo instrumental de avaliação exige o abandono da lógica da “adaptação” como resposta principal às demandas por inclusão. Como alertam Mendes e Almeida (2020, p. 92), “a inclusão não se resume à provisão de recursos de acessibilidade ou à adaptação de instrumentos avaliativos; ela demanda uma transformação profunda na cultura avaliativa da instituição”. A prática da adaptação, quando concebida como ajuste pontual e posterior ao desenho original da avaliação, frequentemente reforça o caráter excepcional da diferença, mantendo intacta a estrutura excludente que produz a necessidade de adaptação. A verdadeira inclusão avaliativa, portanto, nasce do desenho universal, não do remendo compensatório.

Dessa forma, a ética do cuidado emerge como fundamento indispensável para essa reconceitualização da avaliação. Na perspectiva de Amaral (2022), a avaliação inclusiva requer o que ela denomina de “pedagogia da escuta”, uma postura ética de abertura ao outro e de disponibilidade para se surpreender com suas singularidades. Como argumenta a autora, “avaliar com escuta significa estar disposto a reconhecer que o conhecimento pode se manifestar de formas diversas e inesperadas, e que nossa tarefa como educadores é criar condições para que essas manifestações possam emergir e ser valorizadas” (Amaral, 2022, p. 154). Essa postura contrasta radicalmente com a lógica bancária da educação, onde o professor detém o monopólio da definição do que conta como conhecimento válido.

A dimensão política da avaliação inclusiva manifesta-se com especial clareza em sua função de resistência às lógicas meritocráticas que dominam a educação superior contemporânea. Como demonstra Sasaki (2021, p. 118), “a sociedade inclusiva constrói-se através da desconstrução dos mitos da meritocracia, que frequentemente servem para justificar e naturalizar as desigualdades”. A avaliação tradicional, ao pretender-se neutra e objetiva, torna-se um instrumento poderoso de reprodução dessas desigualdades, mascarando sob o véu do mérito individual as vantagens estruturais de quem se adequa ao padrão hegemônico. A avaliação inclusiva, ao contrário, assume explicitamente seu caráter político ao questionar esses pressupostos e ao buscar criar condições de equidade epistêmica.

O caráter dialógico da avaliação inclusiva constitui-se como outro pilar fundamental dessa reconceitualização. Na perspectiva freireana, a avaliação deve configurar-se como um momento de encontro entre sujeitos cognoscentes, um espaço de diálogo sobre os processos de aprendizagem e não apenas sobre seus produtos. Como afirma Freire (2021, p. 81), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A avaliação dialógica, portanto, transcende a relação vertical entre avaliador e avaliado, transformando-se em uma prática coletiva de reflexão sobre o conhecimento construído e os caminhos percorridos.

A superação do caráter classificatório da avaliação representa outro desafio central para sua reconceitualização ético-política. Como observa Glat e Fernandes (2021, p. 135), “a lógica da classificação e da seleção, ainda hegemônica na educação superior, entra em conflito direto com os princípios da educação inclusiva”. A avaliação inclusiva orienta-se por uma lógica formativa e emancipatória, preocupada menos com a hierarquização dos estudantes e mais com o acompanhamento de seus processos de desenvolvimento e com a identificação de barreiras que possam estar impedindo sua plena participação e aprendizagem.

A construção de uma avaliação ético-política demanda, finalmente, o que Pletsch (2022, p. 118) denomina de “coragem pedagógica” para enfrentar as estruturas institucionais que naturalizam práticas excludentes. Como argumenta a autora, “a transformação das práticas avaliativas não é um processo tranquilo; ela exige confrontar resistências, questionar tradições e propor alternativas que frequentemente desafiam o senso comum pedagógico” (Pletsch, 2022, p. 119). Essa coragem manifesta-se na capacidade de experimentar novas formas de avaliar, de compartilhar poder com os estudantes na definição de critérios e instrumentos, e de assumir publicamente o compromisso com uma educação radicalmente inclusiva.

2.3 A formação docente reflexiva e os saberes para a inclusão

A complexidade inerente à avaliação inclusiva demanda uma reconfiguração profunda dos processos de formação docente, particularmente nos cursos de licenciatura que prepararão os futuros professores para atuar na educação básica e superior. Esta reconfiguração precisa transcender a lógica da transmissão de técnicas e protocolos, orientando-se por uma perspectiva

reflexiva e crítica capaz de preparar os docentes para os desafios éticos, políticos e epistemológicos da inclusão. Como argumenta Tardif (2014, p. 32), “os saberes docentes não se reduzem a um conjunto de competências técnicas; eles envolvem dimensões éticas, relacionais e identitárias que precisam ser cuidadosamente trabalhadas nos processos formativos”. A formação para a avaliação inclusiva, portanto, deve preocupar-se tanto com o saber-fazer quanto com o saber-ser e o saber-conviver.

A teoria dos saberes docentes, conforme elaborada por Tardif (2014), oferece um quadro analítico potente para compreender os desafios da formação para a inclusão. Segundo o autor, o saber docente é plural, constituindo-se a partir da integração de saberes disciplinares, curriculares, experienciais e da tradição pedagógica. Para a avaliação inclusiva, é preciso acrescentar a esse quadro o que podemos denominar de “saberes da diferença” - conhecimentos sobre a diversidade humana, sobre as múltiplas formas de aprender e expressar conhecimento, e sobre as barreiras que impedem a plena participação de todos. Como observa Pletsch (2022, p. 87), “a formação docente inclusiva exige a articulação desses diferentes saberes, criando condições para que o futuro professor possa desenvolver uma prática reflexiva e contextualmente situada”.

A reflexividade emerge como competência central para o docente inclusivo, permitindo-lhe examinar criticamente suas próprias crenças, valores e pressupostos sobre a deficiência, a avaliação e o processo de ensino-aprendizagem. Como argumenta Nóvoa (2017, p. 45), “a formação de professores não pode limitar-se a preparar para fazer; ela deve preparar para pensar o que se faz, para refletir sobre a ação e para reconstruir essa ação a partir da reflexão”. No contexto da avaliação inclusiva, a reflexividade permite ao docente identificar e desconstruir seus vieses capacitistas, compreender como a colonialidade do saber opera em suas práticas avaliativas, e desenvolver a sensibilidade necessária para reconhecer e valorizar as múltiplas expressões do conhecimento.

O conceito de “docência intensiva”, proposto por Nóvoa (2017), configura-se como particularmente relevante para pensar a formação para a avaliação inclusiva. Segundo o autor, à docência intensiva caracteriza-se pela valorização da presença, do diálogo e da capacidade de lidar com a imprevisibilidade - qualidades fundamentais para o trabalho com a diversidade. Como afirma Nóvoa (2017, p. 62), “o professor intensivo é aquele que consegue estabelecer relações profundas com seus alunos, reconhecendo-os em sua singularidade e criando condições para que todos possam aprender”. Na avaliação, essa intensidade relacional manifesta-se na capacidade de co-construir com os estudantes instrumentos e critérios avaliativos significativos e justos.

A dimensão colaborativa da formação docente revela-se como outro pilar indispensável para a construção de práticas avaliativas inclusivas. Como demonstram Mendes e Almeida (2020, p. 156), “a inclusão não é um projeto individual, mas coletivo; ela exige o trabalho em rede e a construção de comunidades de prática onde os professores possam compartilhar experiências, dilemas e soluções”. A formação para a avaliação inclusiva deve, portanto, criar oportunidades

para que os futuros professores desenvolvam competências de trabalho colaborativo, aprendendo a planejar e avaliar em parceria com colegas, com os estudantes e com profissionais de apoio.

A integração entre teoria e prática constitui-se como desafio permanente na formação para a inclusão. Como alerta Glat e Fernandes (2021, p. 178), “não basta que os futuros professores tenham acesso a conhecimentos teóricos sobre inclusão; é fundamental que eles tenham oportunidades de vivenciar práticas inclusivas em contextos reais de ensino”. A formação para a avaliação inclusiva deve incluir experiências de estágio e de prática pedagógica que permitam aos futuros professores experimentar diferentes modalidades avaliativas, refletir sobre seus desafios e sucessos, e construir gradualmente um repertório de estratégias responsivas à diversidade.

O desenvolvimento da autonomia profissional representa outro objetivo fundamental da formação para a avaliação inclusiva. Como argumenta Freire (2021, p. 67), “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. A formação docente deve criar condições para que os futuros professores desenvolvam a autonomia necessária para tomar decisões pedagogicamente fundamentadas sobre a avaliação, adaptando-se criativamente aos contextos específicos em que atuam e resistindo às pressões por padronização e homogeneização. Como observa Tardif (2014, p. 218), “o professor autônomo é aquele que consegue mobilizar seus saberes de forma criativa e contextualizada, respondendo aos desafios concretos que enfrenta em sua prática”.

A formação para a avaliação inclusiva exige, finalmente, o que Pletsch (2022, p. 145) denomina de “compromisso político-pedagógico” com a transformação das estruturas excludentes. Como argumenta a autora, “formar professores para a inclusão significa formar profissionais críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e democrática” (Pletsch, 2022, p. 146). Esse compromisso manifesta-se na capacidade de problematizar as políticas institucionais de avaliação, de participar ativamente da construção de alternativas mais inclusivas, e de assumir uma postura de resistência frente a práticas avaliativas que reproduzem desigualdades e reforçam estigmas.

Ao incidir diretamente sobre a permanência, o desempenho e a legitimidade dos futuros docentes, a avaliação ocupa lugar central na produção dos saberes docentes e na conformação das identidades profissionais nas licenciaturas.

3 Metodologia

Este estudo configura-se como uma pesquisa teórica de natureza ensaística, conforme classificação de Severino (2016), que a caracteriza como uma modalidade de investigação que privilegia a reflexão crítica e a articulação criativa de ideias sobre um determinado tema, a partir de um referencial bibliográfico consistente. A opção pelo ensaio teórico justifica-se pela natureza do objeto de investigação, que demanda uma abordagem profundamente reflexiva e interpretativa, capaz de articular conceitos provenientes de diferentes campos do conhecimento

para construir uma compreensão abrangente e sofisticada sobre as complexas relações entre avaliação, deficiência e formação docente na educação superior inclusiva.

Tal perspectiva dialoga com Demo (2011), ao compreender a pesquisa teórica como espaço de construção argumentativa e crítica, em que o conhecimento não é apenas descrito, mas permanentemente tensionado e reconstruído.

O corpus de análise foi constituído por um conjunto de 14 obras fundamentais, selecionadas através de um processo intencional e criterioso que priorizou a relevância teórica, a atualidade e o potencial contributivo para a discussão proposta. A seleção seguiu três eixos principais: (1) obras clássicas e contemporâneas sobre educação inclusiva e deficiência; (2) produções teóricas sobre avaliação educacional e formação docente; e (3) referenciais críticos das epistemologias do Sul e estudos sobre capacitismo. O Quadro 1 detalha a categorização das obras segundo sua afiliação teórica principal e seu contributo específico para a pesquisa.

Quadro 1: Classificação das Referências Segundo Eixo Temático e Contribuição Teórica.

Referência	Eixo Temático	Contribuição Específica
Amaral (2022)	Fundamentos Éticos.	Pedagogia da escuta e ética da diferença.
Campbell (2020)	Crítica Capacitista.	Teoria do ableism e produção da normalidade.
Florian (2021)	Pedagogia Inclusiva.	Design universal para avaliação.
Freire (2021)	Fundamentos Políticos.	Avaliação como ato dialógico e ético.
Glat & Fernandes (2021)	Educação Inclusiva.	Crítica às adaptações superficiais.
Mendes & Almeida (2020)	Formação Docente.	Trabalho colaborativo e comunidades de prática.
Nóvoa (2017)	Formação Docente.	Conceito de docência intensiva e reflexiva.
Pletsch (2022)	Formação Docente.	Virada epistemológica na avaliação.
Santos (2020)	Epistemologia.	Colonialidade do saber e ecologia de saberes.
Sasaki (2021)	Educação Inclusiva.	Crítica à meritocracia na avaliação.
Severino (2016)	Metodologia.	Fundamentação do ensaio teórico.
Tardif (2014)	Formação Docente.	Saberes docentes e prática reflexiva.
Unesco (1994)	Políticas Educativas.	Marco legal da educação inclusiva.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O quadro metodológico explicita que a seleção das obras e categorias analíticas seguiu uma lógica de coerência epistemológica, assegurando consistência entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e o percurso interpretativo adotado.

O procedimento analítico desenvolveu-se em três fases sucessivas e complementares, conforme ilustrado na Figura 1. Inicialmente, realizou-se uma análise conceitual exploratória, mediante leitura flutuante e identificação de núcleos de sentido. Em seguida, procedeu-se à análise temática profunda, com categorização dos conceitos centrais e mapeamento de suas inter-relações. Por fim, na fase de síntese integrativa, construiu-se a articulação argumentativa que sustenta as proposições teóricas do ensaio, estabelecendo diálogos entre os diferentes referenciais e identificando lacunas e potencialidades teóricas.

A validade teórica da investigação foi garantida através de quatro estratégias principais: a triangulação de fontes teóricas diversificadas; o exercício constante de confrontação dialética entre diferentes perspectivas; a busca por saturação teórica na análise dos conceitos; e a coerência interna na articulação do argumento central. As limitações inerentes à natureza ensaística da pesquisa - particularmente a ausência de coleta empírica direta - são reconhecidas, mas compreendidas como constitutivas de uma abordagem que privilegia a profundidade reflexiva em detrimento da abrangência descritiva.

A leitura crítica do material teórico também se orienta pela noção de justiça cognitiva, compreendida como reconhecimento da pluralidade epistemológica e da contestação a hierarquias de saber naturalizadas, conforme Santos (2020).

Reconhece-se que toda análise teórica é atravessada por posicionamentos epistemológicos e ético-políticos, assumindo-se, neste ensaio, um compromisso explícito com perspectivas inclusivas e anticapacitistas na formação docente. Esse enquadramento metodológico permite compreender a avaliação não apenas como técnica pedagógica, mas como prática social e política, central para a disputa entre formar para incluir ou avaliar para excluir nas licenciaturas.

4 Análise e discussão

A análise teórica desenvolvida permitiu identificar e aprofundar dois eixos fundamentais para a compreensão das relações entre avaliação, deficiência e formação docente na educação superior inclusiva. Estes eixos emergiram do diálogo crítico estabelecido com o referencial teórico e configuram-se como pilares centrais para a transformação das práticas avaliativas em direção a um paradigma verdadeiramente inclusivo. A discussão que se segue não apenas sintetiza os principais achados teóricos, mas avança na articulação de proposições que podem orientar a reestruturação tanto das práticas avaliativas quanto dos processos de formação docente.

A complexidade do fenômeno investigado exigiu uma abordagem multidimensional capaz de integrar contribuições de diferentes campos do conhecimento, desde os estudos críticos sobre deficiência até as teorias da formação docente e as epistemologias pós-coloniais. Esta integração revelou a necessidade de superar visões fragmentadas sobre a inclusão, propondo em

seu lugar uma compreensão holística que reconhece a avaliação como prática social, cultural e politicamente situada. Os resultados apontam para a urgência de se repensar tanto os fundamentos epistemológicos da avaliação quanto os processos de formação que prepararão os docentes para implementar práticas avaliativas anticapacitistas.

4.1 A desconstrução do ideal de neutralidade e a emergência de uma avaliação contextualizada

A desconstrução do mito da neutralidade avaliativa constitui o primeiro movimento indispensável para a construção de práticas verdadeiramente inclusivas. Como demonstra Campbell (2020), a pretensão de neutralidade nas práticas avaliativas opera como um mecanismo de ocultamento do capacitismo estrutural que informa a educação superior, criando a ilusão de justiça e imparcialidade enquanto reproduz sistematicamente hierarquias baseadas em padrões arbitrários de normalidade. A autora argumenta que:

O *ableism* não se manifesta apenas através de discriminações explícitas, mas principalmente através da naturalização de certas capacidades corporais e cognitivas como universais e desejáveis, transformando diferenças em hierarquias de valor (Campbell, 2020, p. 134).

Esta naturalização encontra seu terreno mais fértil justamente na avaliação, onde a falácia da neutralidade serve para legitimar a exclusão epistêmica de estudantes cujas formas de conhecer e demonstrar conhecimento divergem do padrão hegemonicamente estabelecido.

A articulação entre capacitismo e colonialidade do saber, conforme proposta por Santos (2020), revela-se particularmente potente para compreender as dimensões epistemológicas da exclusão avaliativa. O autor demonstra que a universidade moderna estruturou-se como uma instituição fundamentalmente colonial, não apenas em termos territoriais e raciais, mas principalmente em termos epistemológicos, estabelecendo “uma rigorosa hierarquia entre formas de conhecimento que valoriza o abstrato sobre o concreto, o universal sobre o local, o escrito sobre o oral, o masculino sobre o feminino, e o racional sobre o emocional” (Santos, 2020, p. 92). Na avaliação educacional, está hierarquia manifesta-se na primazia concedida a determinados formatos de demonstração do conhecimento - como provas escritas individuais e temporizadas - em detrimento de outras modalidades que poderiam revelar diferentes dimensões do saber e do saber-fazer.

A crítica à neutralidade permite visualizar com clareza o que Pletsch (2022) denomina de “epistemicídio avaliativo”, um processo sistemático através do qual formas alternativas de conhecer e demonstrar conhecimento são eliminadas ou invisibilizadas pelos instrumentos de avaliação tradicionais. Como argumenta a autora, “a avaliação, quando não problematizada em seus fundamentos epistemológicos, torna-se um instrumento de aniquilação de saberes que não se encaixam nos moldes hegemônicos de produção e validação do conhecimento” (Pletsch, 2022, p. 118). Para estudantes com deficiência, este epistemicídio assume contornos particularmente graves, pois frequentemente suas formas específicas de processamento, expressão e construção

de conhecimento são interpretadas não como diferenças legítimas, mas como déficits a serem superados ou compensados.

A superação deste paradigma exige o que Florian (2021) conceitualiza como “virada contextual na avaliação”, um movimento que substitui a busca por padrões universais de medição pelo desenvolvimento de práticas avaliativas profundamente situadas e responsivas às particularidades de cada contexto educativo. A autora defende que “uma avaliação verdadeiramente inclusiva não é aquela que aplica os mesmos instrumentos a todos os estudantes, mas aquela que é capaz de se transformar diante da singularidade de cada sujeito e de cada situação de aprendizagem” (Florian, 2021, p. 156). Esta perspectiva implica reconhecer que a justiça avaliativa não se alcança através da uniformidade, mas sim através do reconhecimento e da valorização da diversidade epistemológica.

O desenho universal para a aprendizagem, detalhadamente elaborado por Florian (2021), configura-se como uma ferramenta fundamental para operacionalizar esta virada contextual. Segundo a autora, “o desenho universal na avaliação não consiste em criar um instrumento único que sirva para todos, mas em construir sistemas avaliativos intrinsecamente flexíveis, capazes de oferecer múltiplos meios de representação, expressão e envolvimento” (Florian, 2021, p. 178). Esta abordagem permite transcender a lógica da adaptação - que mantém intacto o caráter excludente da avaliação tradicional - em favor de um redesenho radical que contemple a diversidade humana desde o momento mesmo do planejamento avaliativo.

A emergência de uma avaliação contextualizada demanda, conforme demonstra Mantoan (2015), uma transformação profunda na cultura avaliativa das instituições de ensino superior. A autora argumenta que “não basta modificar instrumentos e técnicas; é necessário transformar o olhar que temos sobre o processo de aprender e sobre as múltiplas formas de demonstração do conhecimento” (Mantoan, 2015, p. 89). Esta transformação cultural exige que os docentes desenvolvam o que a autora denomina de “competência da incerteza”, isto é, a capacidade de abrir mão do controle absoluto sobre os processos e produtos da aprendizagem, aceitando que o conhecimento pode se manifestar de formas imprevistas e surpreendentes.

A contextualização da avaliação revela-se, assim, intimamente vinculada ao que Santos (2020) conceitualiza como “ecologia de saberes”. Como argumenta o autor, “a superação da colonialidade do saber exige o reconhecimento da pluralidade epistemológica do mundo e a criação de condições para o diálogo entre diferentes formas de conhecimento” (Santos, 2020, p. 134). Na prática avaliativa, esta ecologia manifesta-se na valorização de diferentes modalidades de demonstração do conhecimento - incluindo narrativas orais, produções artísticas, portfólios, relatos experienciais e outras formas não hegemônicas de expressão - que possam revelar dimensões do saber frequentemente obliteradas pelos formatos tradicionais de avaliação.

A desconstrução da neutralidade avaliativa conduz, portanto, a uma reconceitualização radical da própria natureza da avaliação na educação superior. Como sintetiza Glat e Fernandes (2021):

Avaliar inclusivamente significa abandonar a pretensão de medir performances individuais contra padrões abstratos para assumir o compromisso de compreender processos singulares de construção de conhecimento em sua complexidade e multidimensionalidade (Glat; Fernandes, 2021, p. 167).

Esta reconceitualização implica transformar a avaliação de um instrumento de classificação e seleção em uma ferramenta de compreensão e emancipação, orientada pela ética do cuidado e pelo compromisso com a justiça cognitiva.

4.2 Diretrizes para uma formação docente anticapacitista: ética, colaboração e reflexividade

A partir da discussão apresentada torna-se válido apresentar um conjunto de diretrizes fundamentais para a reorientação dos processos de formação docente em direção a um paradigma genuinamente anticapacitista. A primeira e mais fundamental destas diretrizes refere-se à necessidade de uma formação ético-política profundamente ancorada no pensamento freireano, capaz de preparar os futuros docentes para compreenderem a avaliação como uma prática intrinsecamente política e moral. Como argumenta Freire (2021), “não há ensino sem pesquisa e sem reflexão, e não há pesquisa e reflexão que possam prescindir do rigor ético que as deve caracterizar” (Freire, 2021, p. 67). Esta formação ética deve capacitar os docentes para reconhecerem as dimensões de poder presentes nas práticas avaliativas e para desenvolverem o que Pletsch (2022) denomina de “consciência capacitista”, isto é, a capacidade de identificar e desconstruir os pressupostos ableistas que informam suas expectativas e seus julgamentos sobre a aprendizagem dos estudantes.

A dimensão colaborativa emerge como segunda diretriz central, apontando para a superação do isolamento profissional que frequentemente caracteriza o trabalho docente. Como demonstram Mendes e Almeida (2020):

A construção de práticas avaliativas inclusivas exige o abandono da cultura do individualismo profissional e a adoção de uma postura colaborativa, que permita o planejamento coletivo, a aplicação conjunta e a reflexão compartilhada sobre os processos avaliativos (Mendes; Almeida, 2020, p. 178).

Esta colaboração deve envolver não apenas os pares docentes, mas também os próprios estudantes, os profissionais de apoio e, quando pertinente, os familiares, configurando o que Nóvoa (2017) conceitualiza como “comunidades alargadas de prática” orientadas para a construção de avaliações mais justas e responsivas.

O desenvolvimento da reflexividade constitui a terceira diretriz fundamental, configurando-se como competência central para o exercício de uma docência anticapacitista. Conforme demonstra Tardif (2014), “a reflexividade permite ao docente examinar criticamente seus próprios pressupostos, valores e crenças, compreendendo como estes influenciam suas percepções, seus julgamentos e suas ações pedagógicas” (Tardif, 2014, p. 218). No contexto específico da avaliação inclusiva, a reflexividade capacita o docente a identificar seus vieses

capacitistas, a questionar a suposta neutralidade dos instrumentos avaliativos e a reconhecer as limitações de seu próprio olhar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes.

A quarta diretriz refere-se à integração entre teoria e prática nos processos formativos, superando o divórcio frequentemente observado entre os conhecimentos teóricos sobre inclusão e as experiências concretas de avaliação em contextos reais de ensino. Como argumenta Glat e Fernandes (2021):

A formação para a avaliação inclusiva deve criar oportunidades para que os futuros professores vivenciem, experimentem e reflitam sobre diferentes modalidades avaliativas em situações autênticas de ensino, preferencialmente acompanhadas por tutoria e supervisão qualificada (Glat; Fernandes, 2021, p. 192).

Esta integração permite que os conhecimentos teóricos sejam constantemente tensionados, reformulados e enriquecidos pelas demandas e complexidades da prática educativa real.

O desenvolvimento da autonomia profissional configura-se como quinta diretriz essencial, preparando os futuros docentes para tomarem decisões pedagogicamente fundamentadas em contextos de incerteza e complexidade. Como demonstra Nóvoa (2017), “a autonomia profissional não significa liberdade irrestrita, mas sim a capacidade de fundamentar as escolhas pedagógicas em conhecimentos sólidos e em valores éticos claros, mesmo quando estas escolhas contrariem pressões institucionais ou culturais hegemônicas” (Nóvoa, 2017, p. 134). No âmbito da avaliação inclusiva, esta autonomia manifesta-se na coragem de experimentar formatos avaliativos não convencionais, de resistir às pressões por padronização e de co-construir com os estudantes critérios e instrumentos de avaliação significativos.

A sexta diretriz diz respeito ao desenvolvimento do que Mantoan (2015) denomina de “competência da incerteza”, uma capacidade de trabalhar pedagogicamente com o imprevisto, com o singular e com o não controlável. Como argumenta a autora, “o professor inclusivo é aquele que consegue abrir mão da ilusão do controle absoluto sobre os processos de aprendizagem, aceitando que o conhecimento pode emergir de formas surpreendentes e inesperadas” (Mantoan, 2015, p. 112). Esta competência é particularmente crucial para a avaliação inclusiva, que frequentemente exige do docente a flexibilidade para modificar planejamentos, rever instrumentos e reorientar processos em resposta às necessidades e potencialidades que emergem no decorrer do trabalho educativo.

A sétima diretriz refere-se ao cultivo do que Santos (2020) conceitualiza como “imaginação epistemológica”, isto é, a capacidade de conceber e valorizar formas de conhecimento que divergem dos padrões hegemonicamente estabelecidos. Como argumenta o autor, “a descolonização do saber exige o exercício constante da imaginação epistemológica, que nos permite vislumbrar outras formas de conhecer e de validar o conhecimento para além dos cânones ocidentais modernos” (Santos, 2020, p. 178). Na formação para a avaliação inclusiva, esta imaginação manifesta-se na capacidade de conceber instrumentos e critérios avaliativos que possam capturar e valorizar saberes experienciais, corporificados, emocionais e comunitários frequentemente excluídos pelos formatos tradicionais de avaliação.

A oitava e última diretriz identifica a necessidade de uma formação comprometida com o desenvolvimento do que Pletsch (2022) denomina de “coragem pedagógica”, qualidade essencial para enfrentar as resistências e obstáculos que inevitavelmente surgem na implementação de práticas avaliativas genuinamente inclusivas. Como argumenta a autora, “a transformação das culturas avaliativas exige dos docentes uma coragem política e pedagógica que lhes permita contestar normas institucionais arraigadas, confrontar resistências culturais e perseverar na construção de alternativas inclusivas mesmo em contextos desfavoráveis” (Pletsch, 2022, p. 167). Esta coragem, fundamentada em sólidos conhecimentos teóricos e em profundas convicções éticas, configura-se como condição indispensável para a efetiva transformação das práticas avaliativas na educação superior.

Quando orientada por pressupostos capacitistas, a avaliação não forma docentes críticos, mas seleciona aqueles que melhor se adaptam às normas de desempenho impostas pela instituição.

6 Considerações finais

A análise teórica desenvolvida permitiu identificar e aprofundar dois eixos fundamentais para a compreensão das relações entre avaliação, deficiência e formação docente na educação superior inclusiva. Estes eixos emergiram do diálogo crítico estabelecido com o referencial teórico e configuram-se como pilares centrais para a transformação das práticas avaliativas em direção a um paradigma verdadeiramente inclusivo. A discussão que se segue não apenas sintetiza os principais achados teóricos, mas avança na articulação de proposições que podem orientar a reestruturação tanto das práticas avaliativas quanto dos processos de formação docente.

O percurso analítico percorrido neste ensaio demonstra, de forma contundente, que a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige muito mais do que a simples adequação de procedimentos ou a implementação de políticas de acesso. Requer, sobretudo, uma transformação radical nos alicerces epistemológicos que fundamentam as práticas avaliativas e, consequentemente, uma reorientação profunda dos processos de formação docente. A avaliação, quando compreendida em sua dimensão política e ética, revela-se não como um elemento técnico neutro, mas como um espelho que reflete e, simultaneamente, reproduz as estruturas de poder e os regimes de verdade que organizam a vida acadêmica. Romper com a lógica meritocrática e capacitista que ancora a avaliação tradicional implica, portanto, em um projeto de descolonização do saber que questiona as próprias bases sobre as quais se ergueu a universidade moderna.

As diretrizes formativas delineadas apontam para a urgência de se formar docentes capazes de exercer uma prática pedagógica radicalmente reflexiva, colaborativa e contextualizada. Tal formação deve preparar os professores não para a mera aplicação de técnicas, mas para o exercício constante de um olhar crítico sobre suas próprias pressuposições, para o trabalho coletivo na construção de alternativas avaliativas e para o desenvolvimento da coragem política necessária para enfrentar as estruturas institucionais que perpetuam a exclusão. A docência inclusiva que emerge desta análise caracteriza-se pela capacidade de acolher a incerteza, de valorizar a

singularidade e de reconhecer que o conhecimento pode manifestar-se de formas múltiplas e, por vezes, imprevistas, desafiando os cânones estabelecidos e ampliando as possibilidades do que pode ser considerado como aprendizagem válida.

Por fim, este ensaio reafirma que a avaliação inclusiva constitui-se muito além de um conjunto de procedimentos pedagógicos, configurando-se como um ato político de resistência e um compromisso ético com a construção de uma sociedade mais justa e plural. Avançar na direção de práticas avaliativas anticapacitistas significa, em última instância, honrar o compromisso social da universidade com a democratização do conhecimento e com o reconhecimento da dignidade epistêmica de todos os sujeitos. O caminho é complexo e desafiador, mas é na ousadia de repensar radicalmente nossas formas de avaliar e de formar que reside a possibilidade de uma educação superior efetivamente capaz de acolher e potencializar a imensa diversidade da experiência humana.

Repensar a avaliação nas licenciaturas implica deslocá-la de uma lógica de controle para uma ética do cuidado e da formação, reconhecendo que não há justiça formativa possível enquanto a avaliação continuar operando como filtro excludente no ensino superior.

Referências

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.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness**. 2. ed. London: Palgrave Macmillan, 2020.

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

FLORIAN, Lani. **Inclusive Pedagogy Across the Curriculum**. 2. ed. New York: Routledge, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. **Educação inclusiva: desafios da escola contemporânea**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Educação inclusiva: construindo caminhos para uma escola de todos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. **Formação de professores e inclusão: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das**

epistemologias do Sul. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: a construção de uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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