ISSN: 2358-8829

AVALIAÇÃO COMO MECANISMO DE EXCLUSÃO: OS IMPACTOS DO NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Raquel Guiomar Conrado Guenes[1]
Dra. Maria Helena Costa Carvalho de Araújo Lima[2]
Dr° Valdonilson Barbosa dos Santos[3]

1 INTRODUÇÃO

A consolidação do neoliberalismo como racionalidade dominante nas políticas públicas tem alterado profundamente o papel social da escola. Como analisa Christian Laval em *A escola não é uma empresa*, a lógica do mercado ultrapassa o campo econômico e passa a reorganizar instituições segundo critérios de eficiência, metas e desempenho (Laval, 2019). No campo educacional, isso significa que aprender deixa de ser compreendido prioritariamente como processo formativo e passa a ser traduzido em índices, gráficos e resultados comparáveis.

A presença crescente de metas, índices e resultados numéricos no cotidiano escolar não é apenas um detalhe administrativo: ela altera profundamente o modo como a escola compreende o que significa aprender, vinculando à racionalidade neoliberal analisada por Christian Laval, que transforma direitos sociais em metas a serem cumpridas e converte a educação em investimento estratégico. No cotidiano das escolas públicas, professores são pressionados por resultados em avaliações externas; gestores monitoram percentuais de aprovação; estudantes passam a ser identificados por notas e não por seus percursos. A avaliação deixa de ser espaço de acompanhamento e passa ser filtro. O que deveria orientar o ensino acaba determinando quem é considerado “bom aluno” e quem passa a ocupar, silenciosamente, o lugar do fracasso.

Essa dinâmica torna-se ainda mais sensível quando observamos os estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado. Embora estejam matriculados nas turmas regulares, muitas vezes realizam as mesmas provas, no mesmo tempo, com os mesmos critérios, ainda que seus processos de aprendizagem sejam distintos. A inclusão jurídica avança; a inclusão pedagógica, nem sempre.

[1] Mestranda pelo Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em rede nacional – PROFSOCIO na linha de pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos curriculares, raquelguenesravy12@gmail.com;
[2] Professora Doutora do Curso da Licenciatura em Ciências Sociais – Professor do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional- PROFSOCIO, pela Universidade Federal de Campina Grande UFCG/ CDSA. maria.helena@professor.ufcg.edu.br;
[3] Mestre e doutor em antropologia (PPGA / UFPE). Professor Associado I (Classe D/Nível I) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio / UFCG). E-mail: valdonilson.barbosa@professor.ufcg.edu.br. Curriculo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1806134985702314.

ISSN: 2358-8829

É nesse tensionamento entre desempenho e direito à aprendizagem que se insere a pesquisa, acerca do que de fato a escola avalia. Nesse contexto, a avaliação escolar deixa de assumir predominantemente função formativa e passa a exercer papel regulador e classificatório. Medir resultados, comparar desempenhos e estabelecer rankings tornam-se estratégias de gestão educacional (Laval, 2019, p. 222). Além disso, esse instrumento passa a orientar o funcionamento institucional e redefinir o próprio sentido do trabalho pedagógico, tensionando os fundamentos da educação inclusiva ao privilegiar padrões homogêneos de rendimento.

A avaliação escolar costuma ser apresentada como instrumento técnico de verificação da aprendizagem. No entanto, a prática cotidiana revela algo mais complexo. Quando uma prova escrita, aplicada em cinquenta minutos, define o resultado de todo um bimestre, não estamos apenas medindo conhecimento: estamos estabelecendo critérios de valor.

O sistema educacional, ao adotar determinados critérios avaliativos, tende a classificar estes estudantes como incapazes, insuficientes ou abaixo do nível esperado de desenvolvimento, reforçando processos de rotulação que impactam negativamente suas trajetórias escolares. Tal prática contribui para a manutenção de uma perspectiva meramente formal de educação inclusiva, que, na prática, distancia-se de sua efetivação. Isso ocorre porque tais modelos de avaliação não asseguram a oferta democrática de oportunidades de aprendizagem, desconsiderando especificidades, ritmos e as condições diversas desses estudantes.

No contexto do ideário neoliberal, a escola passa a ser concebida e administrada segundo a lógica empresarial, na qual a produção de resultados deve atender aos padrões estabelecidos pelo sistema. Nesse cenário, consolidam-se discursos que responsabilizam a família pelo insucesso escolar, evidenciados em afirmações recorrentes como “a culpa é da família que não ajuda” ou “não sabemos como lidar com esse aluno”. Ao mesmo tempo, os estudantes que não acompanham o ritmo considerado ideal são reduzidos a indicadores estatísticos, convertendo-se em números que expressam desempenho “apto” ou “inapto”, um sistema que não prioriza a aprendizagem com suas dimensões diversas, mas sim valores mercantis.

Desse modo, impõe-se ao aluno a necessidade de adequação a um modelo padronizado, no qual acompanhar a turma constitui o critério central de avaliação. O percurso individual de aprendizagem deixa de ser parâmetro relevante, sendo substituído por métricas uniformizadoras. Nesse contexto, a avaliação deixa de orientar intervenções pedagógicas e passa a cumprir a ratificar desigualdades e confirmar distâncias existentes no processo educativo.

Essa dinâmica se reforça no que Luckesi (2011) denomina de prevalência do exame sobre a avaliação. O exame classifica, já a avaliação, em sentido formativo, deveria diagnosticar para intervir. Quando o estudante permanece anos seguidos acumulando resultados negativos, mas continua formalmente matriculado, estamos diante daquilo que pode ser compreendido como exclusão interna: presença física sem reconhecimento pedagógico.

ISSN: 2358-8829

Sabe-se que a legislação educacional brasileira, principalmente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), estabelece que a educação deve assegurar igualdade de condições de acesso, participação e aprendizagem. Todavia, a permanência física do estudante na escola não garante, por si só, inclusão pedagógica. Muitos alunos permanecem matriculados e frequentando as aulas, mas não se apropriam efetivamente do conhecimento escolar.

Embora apresentada como instrumento técnico de verificação da aprendizagem, a avaliação constitui prática historicamente situada e socialmente determinada (Libâneo, 2013, p. 219-221). Quando organizada segundo critérios rígidos de tempo, linguagem padronizada e respostas únicas, passa a funcionar como mecanismo de seleção e classificação. Para estudantes com deficiência, tais práticas podem configurar barreiras pedagógicas ou até mesmo exclusão, ao exigirem formas específicas de expressão do conhecimento que nem todos conseguem mobilizar.

Essa problemática dialoga com a sociologia da educação de Pierre Bourdieu, para quem a escola, embora se apresente como instituição meritocrática, atua como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais ao interpretar competências socialmente herdadas como mérito individual (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 52-56). No caso dos estudantes com deficiência, diferenças nas formas de aprender tendem a ser convertidas em sinais de incapacidade escolar.

A crítica pedagógica de Paulo Freire reforça que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção (Freire, 2021, p. 47). Quando a avaliação se reduz à atribuição de notas, rompe-se o diálogo pedagógico e o conhecimento transforma-se em informação a ser reproduzida (Freire, 2021, p. 96). De modo semelhante, Cipriano Carlos Luckesi distingue exame e avaliação, afirmando que o exame possui função seletiva e classificatória, enquanto a avaliação assume caráter diagnóstico e formativo (Luckesi, 2011, p. 28-31). Quando a prática escolar se centra em resultados, realiza-se seleção e não acompanhamento (Luckesi, 2011, p. 18), produzindo uma exclusão interna.

Diante desse cenário, problematiza-se: em que medida a avaliação escolar, orientada pela lógica do desempenho, de caráter empresarial e gerencial, contribui para a desconstrução da inclusão escolar e para a produção de exclusão interna de estudantes com deficiência no ensino regular?

A inserção da racionalidade gerencial ao cotidiano escolar, contudo, não se limita à adoção de instrumentos técnicos de controle, mas implica também em uma redefinição do próprio sentido da ação pedagógica. Conforme problematiza Christian Laval (2019), a lógica neoliberal transforma direitos sociais em responsabilidades individuais e converte a educação em investimento estratégico voltado à performance.

Nesse cenário, a escola deixa de ser concebida prioritariamente como espaço de formação humana e passa a ser compreendida como instância de produção de capital humano. Tal

deslocamento altera a natureza das relações pedagógicas, pois o valor do estudante tende a ser medido por sua capacidade de apresentar resultados quantificáveis. A inclusão, que pressupõe reconhecimento das diferenças e compromisso ético com a equidade, entra em tensão com uma cultura institucional que privilegia comparabilidade e competitividade. Desse modo, a desconstrução da inclusão não ocorre por negação explícita de direitos, mas pela incorporação silenciosa de critérios que inviabilizam, na prática, a valorização das singularidades.

Observando a partir de outras dimensões, a crítica de Luckesi permite compreender que a centralidade da nota como produto da aprendizagem produz efeitos que ultrapassam a sala de aula e alcançam a constituição subjetiva dos estudantes. Quando a avaliação é reduzida à mensuração e ao julgamento, ela deixa de cumprir função mediadora e passa a operar como mecanismo de rotulação. Nesse processo, o estudante internaliza classificações que influenciam sua autoestima, sua relação com o saber e sua permanência na escola. Para aqueles que apresentam ritmos e formas distintas de aprendizagem, como é o caso de muitos estudantes com deficiência, a repetição de experiências avaliativas negativas pode consolidar trajetórias marcadas pelo descrédito institucional. Assim, mais do que instrumento de verificação, a avaliação torna-se prática produtora de sentidos sobre quem é considerado capaz ou incapaz de aprender, contribuindo para naturalizar desigualdades sob a aparência de neutralidade técnica.

Logo, o objetivo geral deste artigo é analisar criticamente a relação entre a lógica gerencial da avaliação e a produção de exclusão interna na educação inclusiva. Como objetivos específicos, busca-se: (a) identificar os mecanismos pelos quais a avaliação classificatória legitima desigualdades como mérito individual; (b) discutir os impactos das práticas avaliativas padronizadas sobre estudantes com deficiência; e (c) defender a ressignificação da avaliação em perspectiva formativa, diagnóstica e mediadora como condição para a construção de uma educação democrática e inclusiva.

Parte-se da hipótese de que a avaliação classificatória, ao basear-se em critérios homogêneos de desempenho, transforma diferenças de aprendizagem em hierarquias escolares legitimadas pelo discurso meritocrático, fragilizando os fundamentos da inclusão. Em contraposição, a avaliação formativa constitui elemento essencial para a efetivação do direito à aprendizagem e para a consolidação de uma escola socialmente igualitária.

2 METODOLOGIA

A presente investigação insere-se no campo teórico-bibliográfico sob abordagem qualitativa, assumindo caráter bibliográfico e analítico-interpretativo. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado: a avaliação escolar compreendida como prática pedagógica e dispositivo de regulação social, cuja qual, a complexidade exige análise de significados, concepções e implicações sociopolíticas. Parte-se do entendimento de que

fenômenos educacionais não se reduzem a variáveis mensuráveis, mas se constituem em práticas históricas atravessadas por valores, discursos e relações de poder.

O estudo configura-se como pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise sistemática de produções teóricas que problematizam a função social da escola e da avaliação. O percurso teórico estruturou-se em três eixos articulados: (a) a racionalidade gerencial e a reconfiguração contemporânea da escola; (b) a sociologia da educação e os mecanismos de reprodução das desigualdades; (c) a teoria pedagógica crítica e a distinção entre avaliação classificatória e formativa.

No primeiro eixo, mobilizam-se contribuições que analisam a incorporação de lógicas de desempenho e eficiência ao campo educacional, permitindo compreender a centralidade da avaliação na organização do trabalho pedagógico. No segundo, recorre-se à sociologia da educação para interpretar a avaliação como instância de legitimação simbólica das desigualdades. No terceiro, articulam-se referenciais da pedagogia crítica que concebem a avaliação como prática formativa, diagnóstica e mediadora da aprendizagem.

O corpus analítico foi constituído por obras clássicas e contemporâneas da área da educação, selecionadas a partir de sua relevância e pertinência temática. A seleção não seguiu critérios quantitativos, mas densidade conceitual e capacidade explicativa em relação à problemática da avaliação sob a lógica do desempenho e seus impactos na inclusão escolar.

Além de revisão teórica para esta discussão, realizou-se uma análise documental da legislação educacional brasileira que fundamenta o direito à educação inclusiva, notadamente a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Lei nº 13.146/2015. A análise normativa teve como finalidade examinar a dimensão jurídica do direito à aprendizagem e identificar possíveis tensões entre os marcos legais inclusivos e as práticas avaliativas vigentes nas instituições escolares.

O procedimento metodológico adotado foi a análise de conteúdo em perspectiva interpretativa. Inicialmente procedeu-se à leitura exploratória das obras e documentos, seguida de leitura analítica para identificação de categorias estruturantes, tais como racionalidade gerencial, desempenho, mérito, capital cultural, classificação, exclusão interna, barreiras pedagógicas e direito à aprendizagem. Posteriormente, realizou-se leitura relacional, articulando os referenciais teóricos entre si e confrontando-os com o marco legal da educação inclusiva, a fim de evidenciar convergências, tensões e implicações pedagógicas.

A investigação assume caráter explicativo-reflexivo. Não se limita à descrição de práticas avaliativas, mas busca compreender a avaliação escolar como dispositivo que simultaneamente organiza o trabalho pedagógico e produz efeitos sociais. Ao articular racionalidade gerencial, reprodução das desigualdades e educação inclusiva, a pesquisa pretende evidenciar como determinadas concepções avaliativas podem reforçar processos de exclusão interna,

especialmente no caso de estudantes com deficiência, e apontar a ressignificação da avaliação formativa como condição para a efetivação do direito à aprendizagem.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Escola contemporânea e racionalidade gerencial

A compreensão da avaliação escolar no cenário contemporâneo exige situá-la no interior das transformações estruturais que atravessam a educação nas últimas décadas. A expansão de políticas orientadas por metas, indicadores e mensuração de resultados instituiu um modelo de gestão que redefine a função social da escola. Progressivamente, a instituição educacional passa a operar segundo princípios de eficiência, produtividade e responsabilização, aproximando-se de lógicas administrativas oriundas do campo empresarial.

Nesse contexto, a aprendizagem deixa de ser concebida prioritariamente como processo formativo e passa a ser tratada como variável mensurável. A avaliação assume centralidade estratégica na regulação do trabalho pedagógico, convertendo-se em mecanismo de monitoramento, comparação e controle. O que não pode ser quantificado tende a perder legitimidade curricular. Tal movimento desloca o eixo do processo educativo da formação integral para a performatividade.

A centralidade do desempenho reorganiza o cotidiano escolar. Provas, médias e índices de aprovação deixam de ser meros instrumentos de acompanhamento e passam a estruturar o planejamento pedagógico. A avaliação, nesse modelo, não apenas verifica o ensino: ela o condiciona. Desse modo, consolida-se uma racionalidade na qual ensinar passa a significar preparar para responder adequadamente aos dispositivos avaliativos.

Essa inflexão altera o estatuto da avaliação: de mediação pedagógica, ela se converte em tecnologia de regulação institucional, articulando-se a uma cultura de resultados que redefine prioridades curriculares e pedagógicas.

3.2 Reprodução social, capital cultural e legitimação das desigualdades

A análise da avaliação escolar não pode desconsiderar sua inserção em processos amplos de reprodução social. A sociologia da educação demonstra que o desempenho acadêmico não se explica apenas pelo esforço individual ou capacidade cognitiva. A escola opera com códigos culturais específicos que, embora apresentados como universais, são socialmente situados.

O conceito de capital cultural permite compreender essa dinâmica. Ele refere-se ao conjunto de disposições cognitivas, linguísticas e simbólicas adquiridas no espaço familiar e social. Tais disposições influenciam a forma como o estudante interpreta textos, organiza argumentos e estabelece relações conceituais. Assim, a avaliação escolar, especialmente quando

centrada na produção escrita e na abstração conceitual, não mede apenas conhecimento disciplinar, mas também a familiaridade com a cultura escolar legitimada.

Desse modo, diferenças socioculturais convertem-se em diferenças escolares. O êxito tende a ser interpretado como mérito individual, enquanto as dificuldades são atribuídas ao sujeito, obscurecendo a dimensão estrutural que atravessa os processos de aprendizagem. A avaliação, nesse sentido, participa da legitimação simbólica das desigualdades, ao transformar privilégios culturais em indicadores aparentemente neutros de competência.

3.3 Concepções pedagógicas e disputa de sentidos da avaliação

A avaliação escolar constitui espaço de disputa entre concepções pedagógicas distintas. Em uma perspectiva transmissiva, o ensino é concebido como transferência de conteúdos e a aprendizagem como assimilação. A avaliação, nesse modelo, assume função verificadora, centrada na reprodução correta da informação. O erro é compreendido como falha e a nota como medida de valor.

Em contraposição, a pedagogia crítica problematiza a neutralidade desses procedimentos e afirma a dimensão ética da prática educativa. Avaliar implica reconhecer o estudante como sujeito histórico, portador de experiências, saberes e tempos próprios de aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação não se limita à verificação de resultados, mas constitui momento de interpretação dos processos cognitivos, permitindo intervenções pedagógicas qualificadas.

A distinção entre avaliação classificatória e avaliação formativa insere-se nesse debate. A primeira prioriza a mensuração e a decisão classificatória; a segunda enfatiza o acompanhamento contínuo, a análise diagnóstica e a reorganização do ensino. Trata-se, portanto, de modelos que expressam concepções distintas de escola: uma orientada pela seleção, outra comprometida com a aprendizagem como direito.

3.4 Avaliação e exclusão interna: a produção silenciosa das hierarquias

A avaliação não exerce apenas função pedagógica; ela organiza hierarquias e produz efeitos simbólicos duradouros. Ao classificar reiteradamente estudantes, estabelece categorias que influenciam expectativas docentes, oportunidades de aprendizagem e trajetórias escolares.

A repetição de experiências de insucesso gera processos de desinvestimento subjetivo, marcados por desmotivação e fragilização da autoestima acadêmica. O estudante rotulado tende a receber atividades menos desafiadoras, o que reforça ciclos de baixo desempenho. Configura-se, assim, um fenômeno de exclusão interna: embora formalmente incluído, o estudante não se apropria efetivamente do conhecimento escolar.

Tal exclusão diferencia-se da negação de acesso. Trata-se de exclusão pedagógica, produzida no interior das práticas avaliativas e legitimada pela retórica do mérito.

ISSN: 2358-8829

3.5 Avaliação e educação inclusiva: inclusão jurídica e exclusão pedagógica

A problemática adquire complexidade ampliada quando considerada no contexto da educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 13.146/2015 asseguram o direito à educação com garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Entretanto, a permanência física do estudante com deficiência não assegura, por si, a inclusão pedagógica.

Quando estruturada segundo padrões homogêneos de desempenho, a avaliação passa a medir a adequação do estudante a um modelo implícito de normalidade escolar. Exigências como tempo rígido de prova, centralidade da escrita formal e uniformidade de respostas desconsideram múltiplas formas de expressão do conhecimento.

Nesse cenário, o processo avaliativo pode converter-se em barreira pedagógica e comunicacional, nos termos previstos pela legislação inclusiva. A nota deixa de representar o percurso de aprendizagem e passa a refletir o grau de conformidade ao instrumento aplicado. Produz-se, então, um paradoxo: inclusão legal coexistindo com exclusão pedagógica.

A insistência em critérios uniformes para sujeitos heterogêneos desloca a responsabilidade das limitações estruturais para o indivíduo, reforçando rótulos e aprofundando a exclusão interna.

3.6 Ressignificação da avaliação e garantia do direito à aprendizagem

A democratização da educação exige deslocar a avaliação de sua função seletiva para uma função formativa e emancipatória. Uma prática avaliativa comprometida com a inclusão pressupõe diversificação de instrumentos, acompanhamento contínuo e interpretação qualitativa dos percursos individuais. Avaliar passa a significar compreender trajetórias, reconhecer avanços e reorganizar o ensino a partir das necessidades identificadas. O foco desloca-se do resultado padronizado para o processo singular de aprendizagem.

Somente mediante essa ressignificação a avaliação pode deixar de operar como mecanismo de seleção e tornar-se instrumento de garantia do direito à aprendizagem, condição estruturante de uma educação democrática.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise realizada evidenciou que a avaliação escolar, longe de constituir um procedimento técnico neutro, configura-se como dispositivo pedagógico e social que estrutura relações de poder, define expectativas institucionais e influencia trajetórias escolares. A partir do referencial teórico mobilizado, verificou-se que, no contexto das reformas educacionais

ISSN: 2358-8829

contemporâneas, a avaliação vem sendo progressivamente reconfigurada sob a influência da racionalidade gerencial descrita por Christian Laval. Nesse cenário, o foco desloca-se da formação integral para a mensuração de resultados, convertendo a aprendizagem em indicador de desempenho institucional.

Os dados analisados confirmam que essa lógica de performatividade não se restringe à gestão macro do sistema educacional, mas repercute diretamente nas práticas avaliativas cotidianas. Ao priorizar resultados quantificáveis, a escola tende a reduzir a complexidade do processo de aprendizagem a indicadores numéricos, reforçando a centralidade da nota como critério de validação do saber.

Sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014), constatou-se que os critérios avaliativos operam como mecanismos de legitimação das desigualdades escolares. Ao se apresentarem como expressão de mérito individual, ocultam condicionantes sociais e culturais que influenciam o desempenho. A avaliação, nesse sentido, transforma diferenças de capital cultural em diferenças de rendimento, naturalizando hierarquias.

Entretanto, os resultados indicam que tal dinâmica assume contornos ainda mais evidentes quando se consideram os estudantes com deficiência. Embora o ordenamento jurídico brasileiro assegure o direito à educação inclusiva, a permanência de instrumentos avaliativos homogêneos revela uma contradição estrutural: garante-se o acesso, mas mantêm-se práticas que limitam a participação plena e a aprendizagem. As chamadas barreiras pedagógicas manifestam-se, sobretudo, na exigência de respostas padronizadas, no predomínio da linguagem escrita formal e na valorização da rapidez cognitiva como critério implícito de competência.

Nesse contexto, confirma-se a hipótese central do estudo: a avaliação classificatória atua como dispositivo de exclusão interna. O estudante permanece fisicamente incluído, participa das atividades escolares e integra-se socialmente ao grupo, mas não tem seu percurso de aprendizagem reconhecido pelos critérios institucionais. A nota deixa de representar o desenvolvimento do conhecimento e passa a medir o grau de adequação ao modelo escolar dominante.

A pesquisa dialoga, ainda, com a crítica de Paulo Freire à educação bancária (2019). Quando a avaliação privilegia a reprodução da resposta correta, reduz-se o espaço para a problematização e para a construção significativa do conhecimento. Avaliar, nessa perspectiva, converte-se em julgar e selecionar, e não em compreender processos. Para estudantes com deficiência, essa lógica tende a intensificar experiências reiteradas de insucesso, reforçando sentimentos de inadequação.

Por outro lado, a discussão dos resultados evidencia que a ressignificação da avaliação é condição indispensável para a efetivação do direito à aprendizagem. A distinção proposta por Cipriano Luckesi (2011) entre exame e avaliação permite compreender que apenas uma prática

diagnóstica e formativa pode acompanhar trajetórias singulares e orientar intervenções pedagógicas. Na mesma direção, a concepção de avaliação mediadora formulada por Jussara Hoffmann reforça a necessidade de observação contínua, registros qualitativos e intervenção intencional no processo de aprendizagem.

Os resultados também convergem com a perspectiva de Libâneo (2013), ao indicar que a avaliação deve integrar o planejamento didático e retroalimentar a prática docente. Quando compreendida como parte constitutiva do ensino, a avaliação deixa de ser momento terminal e passa a orientar decisões pedagógicas. Esse deslocamento revela-se essencial para a construção de estratégias inclusivas que considerem diferentes modos de aprender.

Por fim, a análise aproxima-se das reflexões de Maria Teresa Esteban (2003) ao demonstrar que o fracasso escolar não decorre de incapacidades individuais, mas de práticas institucionais que desconsideram a heterogeneidade dos sujeitos. A exclusão interna, identificada no estudo, evidencia que a democratização da escola não se esgota na ampliação do acesso físico, exigindo transformação das lógicas avaliativas que sustentam processos sutis de seleção.

A presente discussão fortalece a compreensão de que a avaliação escolar hoje ocupa um lugar estratégico na organização da vida escolar. Não se trata apenas de verificar conteúdos aprendidos, mas de regular comportamentos, ritmos e expectativas. Nas escolas observadas ao longo da experiência docente que fundamentam esta reflexão, percebe-se que o planejamento pedagógico frequentemente se organiza em função das avaliações externas. Conteúdos são priorizados porque “caem na prova”, as estratégias são definidas a partir do que pode ser mensurado. Já a aprendizagem que não se converte facilmente em número tende a perder espaço. Essa lógica impacta diretamente os estudantes com deficiência.

Quando o critério central é o desempenho comparativo, a diversidade transforma-se em problema e a escola passa a operar com um modelo implícito de aluno ideal: autônomo, rápido, leitor fluente, produtor de texto formal. Quem não se encaixa nesse perfil precisa adaptar-se, sendo que raramente o contrário acontece. O insucesso da adaptação desse aluno é justificado como inadequação ou incapacidade dentro do sistema.

Aqui reside a tensão central, na teoria a legislação brasileira garante o direito à aprendizagem, mas a prática a avaliação frequentemente garante apenas o direito ao exame. Dessa forma, os resultados apontam que a avaliação constitui eixo estratégico na tensão entre inclusão formal e inclusão substantiva. Se mantida sob a lógica classificatória, tende a reproduzir desigualdades; se orientada por princípios formativos e mediadores, pode converter-se em instrumento de garantia do direito à aprendizagem. Entretanto, a disputa em torno da avaliação revela-se, portanto, não apenas pedagógica, mas ética e política, pois envolve o reconhecimento da diversidade humana como fundamento da prática educativa.

ISSN: 2358-8829

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo permitem afirmar que a exclusão interna não decorre da presença da diversidade na escola, mas da permanência de uma cultura avaliativa orientada pela lógica classificatória e pela racionalidade do desempenho. A avaliação, quando reduzida à mensuração de resultados e à hierarquização de sujeitos, converte-se em mecanismo de regulação institucional e reprodução de desigualdades, mesmo em contextos formalmente inclusivos.

Assim, ao questionarmos quais os modelos de avaliação escolar, necessitamos refletir sobre como nossos alunos estão sendo avaliados de fato. O processo avaliativo é construído com acompanhamento, escuta, condições igualitárias possibilidades de mediação e compromisso ético. Desse modo, a democratização da escola não se realiza apenas por meio da ampliação do acesso ou da permanência física dos estudantes, mas exige a transformação das práticas pedagógicas que estruturam o cotidiano escolar. Entre essas práticas, a avaliação ocupa posição central, pois é por meio dela que a instituição define o que reconhece como aprendizagem legítima.

Para os estudantes com deficiência, a efetivação do direito à educação do direito a inclusão escolar implica uma inflexão paradigmática na concepção avaliativa. Não se trata de simplificar um conteúdo ou reduzir expectativas formativas, mas de reconhecer que a aprendizagem se expressa de diversos modos, atravessados por diferentes ritmos, linguagens e formas de interação com o conhecimento. Avaliar, nesse horizonte, significa interpretar processos e criar condições para que cada estudante possa demonstrar o que aprende.

A superação da exclusão interna demanda, portanto, a transição da verificação de resultados para o acompanhamento processual do desenvolvimento. Nesse sentido, destacam-se eixos estruturantes a serem observados e assim dialogados: da diversificação de instrumentos e linguagens acerca da superação da hegemonia da prova escrita por meio da incorporação de registros descritivos, portfólios, atividades mediadas, recursos visuais, experiências práticas e múltiplas formas de expressão do conhecimento.

A própria acessibilidade curricular e tecnológica na utilização de adaptações pedagógicas e tecnologias assistivas que eliminem barreiras comunicacionais e ampliem as possibilidades de participação. Discutida na avaliação evolutiva e individualizada pelo deslocamento do foco comparativo e padronizado para a análise dos avanços individuais, considerando percursos singulares de aprendizagem, assim como a ressignificação do erro do ponto de vista da compreensão do erro como indicador pedagógico que orienta a intervenção docente, e não como falha passível de punição ou estigmatização.

Essas diretrizes não constituem meras estratégias metodológicas, mas expressam uma concepção ética de educação. Ao romper com a lógica gerencial que reduz a aprendizagem a

índices de desempenho, a escola reafirma sua função social de formação humana e compromisso com a justiça educacional.

Conclui-se que a avaliação formativa e inclusiva representa condição indispensável para a consolidação de uma educação verdadeiramente democrática. Somente quando a diversidade for assumida como princípio estruturante e não como exceção a ser administrada, será possível garantir que o estudante com deficiência não apenas ocupe o espaço escolar, mas tenha sua aprendizagem reconhecida, valorizada e legitimada no interior do processo educativo justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação:** uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 76. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.