REVISTA ESTUDOS APLICADOS em EDUCAÇÃO

Recebido em: 15/10/2026| Aceito em: 18/11/2026

Um estudo sobre avaliação inclusiva em interface com os princípios do desenho universal para aprendizagem

Priscila Kort Kamp[1]
Orcid: 0009-0000-8433-5593

Elizabete Cristina Costa Renders[2]
Orcid: 0000-0002-1219-9382

Célia da Silva Gonçalves Santana[3]
Orcid: 0009-0008-6050-5445

Elisabete Alves dos Santos[4]
Orcid: 0009-0002-9763-7464

Simone Borges da Silva Camargo[5]
Orcid: 0009-0009-6342-3856

Resumo
O sistema educacional brasileiro tem como norte o paradigma da educação inclusiva, o qual encontra respaldado nas políticas educacionais desde a Constituição de 1988. A partir deste cenário, este artigo tem como questão central a construção da avaliação inclusiva articulada aos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem. O texto resulta de uma pesquisa bibliográfica fundamentada em estudiosos do campo da avaliação da aprendizagem, da educação inclusiva e das acessibilidades. A análise dos resultados do estudo evidencia que avaliar inclusivamente exige planejamento intencional, critérios claros, linguagem compreensível e acessibilidade de forma a garantir múltiplas formas de participação e expressão dos conhecimentos construídos pelos estudantes. Tal perspectiva aponta que a avaliação fundamentada nos princípios do desenho universal para aprendizagem supera práticas padronizadas e classificatórias, favorecendo o acompanhamento da aprendizagem, o replanejamento docente para práticas mais equitativas, comprometidas com o direito de todos os estudantes à educação inclusiva.
Palavras-chave: educação inclusiva; avaliação; desenho universal para aprendizagem.

Abstract
The Brazilian educational system is guided by the paradigm of inclusive education, which has been supported by educational policies since the 1988 Federal Constitution. Within this context, the central focus of this article is the development of inclusive assessment practices articulated with the principles of Universal Design for Learning. The study is based on a bibliographic review grounded in the work of scholars in the fields of learning assessment, inclusive education, and accessibility. The analysis of the study findings indicates that conducting inclusive assessment requires intentional planning, clear criteria, accessible language, and accessibility measures that ensure multiple forms of participation and expression of the knowledge constructed by students. This perspective suggests that assessment practices grounded in the principles of Universal Design for Learning move beyond standardized and classificatory approaches, fostering continuous monitoring of learning and supporting instructional replanning toward more equitable practices committed to every student's right to inclusive education.
Keywords: inclusive education; assessment; universal design for learning.

Referência: KAMP, Priscila Kort; COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; SANTANA, Célia da Silva Gonçalves; SANTOS, Elisabete Alves dos; CAMARGO, Simone Borges da Silva. Um estudo sobre avaliação inclusiva em interface com os princípios do desenho universal para aprendizagem. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, v. 11, n. 2, e202611525, 2026. DOI https://doi.org/10.13037/reae.vol11.n2.e202611525

[1] Mestrado em Educação. USCS. São Paulo – Brasil. E-mail: priscila.kamp@uscsonline.com.br
[2] Doutorado em Educação. UNICAMP. São Paulo – Brasil. E-mail: elizabete.renders@online.uscs.edu.br
[3] Mestrado em Educação. USCS. São Paulo – Brasil. E-mail: celia.santana@uscsonline.com.br
[4] Mestrado em Educação. USCS. São Paulo – Brasil. E-mail: elisabete.santos@uscsonline.com.br
[5] Mestrado em Educação. USCS. São Paulo – Brasil. E-mail: simone.camargo@uscsonline.com.br

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

1 Introdução

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido convocada a rever práticas pedagógicas historicamente naturalizadas, especialmente aquelas que, embora sejam apresentadas como neutras, produzem efeitos de classificação, hierarquização e exclusão escolar. Entre essas práticas, a avaliação da aprendizagem ocupa lugar decisivo, pois seus resultados influenciam o planejamento docente, a trajetória escolar dos estudantes e as formas pelas quais a escola compreende o êxito acadêmico e o fracasso escolar.

Durante muito tempo, a avaliação foi associada à verificação final de conteúdos, à aplicação de provas, à atribuição de notas e à definição de aprovação ou reprovação. Essa perspectiva reduziu a complexidade da aprendizagem a um resultado pontual ou final. Frequentemente desconsideram-se as condições de ensino, os diferentes ritmos de aprendizagem, as barreiras presentes nos instrumentos avaliativos e as múltiplas formas pelas quais os estudantes podem demonstrar seus conhecimentos.

A discussão contemporânea sobre avaliação exige, portanto, um deslocamento. Avaliar não pode significar apenas medir o desempenho apresentado em determinado momento, mas compreender processos, identificar necessidades, reconhecer potencialidades e tomar decisões pedagógicas capazes de favorecer novas aprendizagens. Nessa direção, as contribuições de Luckesi (2021) e Macedo (2005) são fundamentais para pensar a avaliação como prática diagnóstica e formativa, capaz de favorecer processos de regulação e autorregulação da aprendizagem. A regulação pode ser compreendida, nesse contexto, como o movimento pelo qual as informações produzidas durante o processo avaliativo subsidiam a reorganização das condições de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor rever estratégias, propor novas intervenções e criar oportunidades para que o estudante avance. A autorregulação, por sua vez, envolve a participação progressivamente mais consciente do próprio estudante nesse processo, à medida que compreende os objetivos de aprendizagem e critérios da atividade proposta, reconhece seus avanços e dificuldades, utilizando as devolutivas recebidas para rever suas estratégias de aprendizagem.

A regulação e autorregulação nos processos avaliativos, em Macedo (2005), aproximam-se de uma concepção de escola para todos na qual as diferenças e os percursos dos estudantes constituem elementos do próprio processo pedagógico, exigindo do professor observação, intervenção e reorganização permanente das situações de aprendizagem. No âmbito do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), essa compreensão é ampliada pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2024), especialmente quando as Diretrizes 3.0 enfatizam o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de estabelecer metas, monitorar seu progresso, refletir sobre sua aprendizagem e utilizar feedbacks orientados à ação. Desse modo, promover a autorregulação não significa transferir ao estudante a responsabilidade individual por suas dificuldades, mas criar condições pedagógicas e de acessibilidade para que ele participe ativamente da compreensão e condução de seu próprio percurso de aprendizagem.

No campo da educação inclusiva, essa reflexão torna-se ainda mais necessária. Uma escola comprometida com o direito de todos aprenderem não pode sustentar instrumentos avaliativos únicos, padronizados, rígidos e pouco acessíveis. Ao contrário, precisa reconhecer que os estudantes aprendem em tempos, ritmos, linguagens e formas de expressão diferentes.

Segundo Costa-Renders *et al*. (2020), há que se romper com a monocultura nas escolas e primar pela ecologia das temporalidades e espacialidades do aprender. Mas como isso pode se dar na avaliação? Certamente, tal perspectiva exigiria planejamento, critérios claros, linguagem compreensível, recursos acessíveis, múltiplas formas de resposta e devolutivas que

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

orientem a oportunização das múltiplas temporalidades e espacialidades também nos processos avaliativos.

Mantoan (2003) contribui para esse debate ao defender que a inclusão escolar implica a transformação da própria escola, e não apenas a inserção física dos estudantes no espaço comum. Desse modo, importa considerar a dimensão ética dos processos de avaliação. Os instrumentos, os critérios, os tempos e as formas de correção continuam sustentados pela homogeneização e pela classificação? A escola tem mantido a divisão e segregação dos estudantes mesmo quando afirma defender a educação inclusiva?

Nesse cenário de discussão, entendemos que o DUA, em sua versão 3.0 (CAST, 2024), apresenta-se como um dispositivo didático potente para fundamentar a construção de práticas avaliativas mais acessíveis e justas. Ao propor múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão, o DUA orienta o planejamento de ambientes, recursos e instrumentos que considerem a variabilidade de aprendizes desde o início, evitando que a acessibilidade seja pensada apenas como adaptação posterior para alguns estudantes.

Feitas estas considerações, este artigo tem como objetivo discutir os fundamentos da avaliação inclusiva em interface com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, analisando suas contribuições para a ressignificação das práticas avaliativas na educação escolar. De modo específico, a partir de uma pesquisa bibliográfica, busca-se problematizar a função classificatória da avaliação, compreender sua dimensão formativa e promotora da autorregulação, a qual demanda condições de acessibilidade em todos os processos avaliativos. Importa, portanto, refletir sobre a importância da linguagem multimodal, dos critérios estabelecidos e da acessibilidade na elaboração dos instrumentos avaliativos.

Metodologicamente, trata-se de um estudo teórico, de natureza bibliográfica, fundamentado em autores e documentos orientadores que discutem avaliação da aprendizagem, inclusão escolar, acessibilidade pedagógica e Desenho Universal para Aprendizagem. A seleção priorizou a pertinência das fontes à questão investigada e suas contribuições conceituais para a análise das práticas avaliativas à luz dos princípios do DUA.

O corpus bibliográfico foi delimitado pela pertinência das fontes à questão do estudo e por sua contribuição direta a pelo menos um dos seguintes núcleos temáticos: (a) fundamentos e funções diagnóstica, formativa e reguladora da avaliação; (b) inclusão escolar e barreiras à participação; (c) princípios do DUA e sua relação com o planejamento e a acessibilidade dos instrumentos avaliativos. Consideraram-se livros teóricos, artigos científicos, uma tese de doutorado e as Diretrizes institucionais do DUA 3.0 (CAST, 2024), articulando referenciais consolidados e produções recentes. A seleção foi intencional e temática, sem pretensão de esgotar a literatura publicada ou de constituir uma revisão sistemática.

A análise das obras selecionadas foi organizada em quatro eixos: finalidades ético-pedagógicas da avaliação; barreiras à participação e à expressão dos conhecimentos; contribuições dos princípios de engajamento, representação e ação e expressão do DUA; e requisitos de acessibilidade relacionados à linguagem, aos critérios, aos suportes e às devolutivas. A leitura comparativa permitiu identificar convergências, diferenças de ênfase e implicações para o planejamento das avaliações. As conclusões, portanto, derivam de articulação conceitual entre as fontes selecionadas, não de coleta de dados empíricos ou mensuração da frequência de práticas escolares.

Assim, a análise procura evidenciar que avaliar inclusivamente não significa reduzir expectativas ou simplificar indevidamente o ensino, mas construir condições mais justas para que todos os estudantes possam compreender as propostas, participar das atividades e demonstrar suas aprendizagens.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

2 Avaliação da aprendizagem: fundamentos conceituais e éticos

A avaliação da aprendizagem constitui uma prática pedagógica complexa, pois envolve coleta de informações, interpretação de evidências, atribuição de valor e tomada de decisão. Não se trata, portanto, de um procedimento meramente técnico, neutro ou burocrático. Ao avaliar, o professor demonstra sua forma de compreender o ensino, a aprendizagem, os estudantes e o papel da escola. Por essa razão, a avaliação pode assumir uma função classificatória e excludente ou, em sentido oposto, uma função diagnóstica, formativa, reguladora e inclusiva.

Quando se limita a medir resultados, atribuir notas e comparar desempenhos, o processo avaliativo assume uma função classificatória e excludente, pois passa a selecionar quem avança e quem fica para trás. Luckesi (2021, p. 385) critica esse uso da avaliação ao afirmar que, no contexto escolar, tem predominado o "[...] uso probatório/seletivo dos resultados da investigação avaliativa", situação em que "alguns serão incluídos, outros, excluídos". Nesse caso, a avaliação deixa de servir à aprendizagem e passa a funcionar como mecanismo de controle, aprovação, reprovação e hierarquização dos estudantes. Em sentido oposto, a avaliação pode assumir uma função diagnóstica, quando busca compreender o que o estudante já aprendeu, quais dificuldades apresenta e quais intervenções pedagógicas são necessárias. Para Luckesi (2021), a avaliação diagnóstica contribui para que o educador tome decisões mais adequadas, pois, nessa perspectiva, ela "[...] transformará a avaliação em parceira de todos nós educadores" (Luckesi, 2021, p. 388). Assim, diagnosticar não significa rotular o estudante, mas identificar caminhos para favorecer sua aprendizagem.

A avaliação também pode ser formativa, quando acompanha o estudante durante o processo, e não apenas ao final de uma etapa. Nesse caso, os erros, dúvidas, avanços e estratégias dos alunos são compreendidos como informações importantes para reorganizar o ensino. Macedo (2005, p. 112) afirma que "[...] a função ou utilidade da avaliação como regulação é permitir produzir uma avaliação formativa ou contínua". Desse modo, a avaliação formativa não tem como finalidade principal classificar, mas acompanhar, orientar e favorecer o desenvolvimento dos estudantes.

A função reguladora da avaliação aparece quando os resultados obtidos ajudam o professor a ajustar sua prática pedagógica, rever metas, modificar estratégias e oferecer novos apoios. Segundo Macedo (2005, p. 112), a avaliação "[...] informa e permite corrigir, antecipar e confirmar o que está acontecendo no processo de aprendizagem". Portanto, avaliar de forma reguladora significa utilizar as informações produzidas no processo avaliativo para melhorar o ensino enquanto a aprendizagem ainda está em construção.

No contexto de uma escola comprometida com a educação inclusiva, avaliar não significa apenas verificar o que o estudante reteve de determinado conteúdo, tampouco classificá-lo a partir de padrões homogêneos de desempenho. A avaliação precisa ser compreendida como parte do processo educativo, isto é, como prática que acompanha a aprendizagem, identifica barreiras, orienta intervenções pedagógicas e amplia as possibilidades de participação dos estudantes. Essa compreensão exige deslocar o foco do déficit individual para a análise das condições de ensino oferecidas pela escola.

Ao refletir sobre a avaliação na escola inclusiva, importa retomarmos as palavras de Mantoan (2003, p. 8) - "É a escola que tem de mudar, e não os alunos". Isto evidencia que a responsabilidade pelo sucesso escolar não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante. A escola, seus currículos, seus métodos e seus instrumentos avaliativos também precisam ser revisados.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Essa perspectiva rompe com modelos avaliativos baseados na padronização, na comparação e na seleção permanente dos estudantes. Quando a escola exige que todos aprendam da mesma maneira, no mesmo tempo e demonstrem seus conhecimentos por um único tipo de instrumento, ela tende a reforçar desigualdades e a transformar a avaliação em mecanismo de classificação. Nesse caso, a avaliação deixa de cumprir sua função pedagógica de acompanhamento e passa a operar como prática seletiva, definindo quem corresponde ou não aos padrões esperados. A perspectiva inclusiva vem na contramão disso, pois nela se torna necessário reconhecer que os estudantes aprendem por diferentes percursos, mobilizam estratégias diversas e expressam seus conhecimentos de modos variados. Macedo (2005) também problematiza a lógica da padronização, ao defender a avaliação como regulação do processo de aprendizagem.

> Pensar a regulação como forma de avaliação significa rever muitas questões interessantes na escola, como, por exemplo, a questão do erro, da tolerância, do tornar a avaliação algo contínuo, processual. O desafio da avaliação como forma de regulação é como valorizar uma avaliação formativa, e não apenas seletiva, como é a nossa avaliação atual, aquela que seleciona o tempo todo e que faz da seleção o único critério de avaliação (Macedo, 2005, p. 112).

A avaliação não deve servir para marcar, separar, hierarquizar ou excluir estudantes, mas para orientar intervenções pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem. Desse modo, avaliar inclusivamente implica deslocar o foco da seleção para a regulação do processo educativo, compreendendo o erro, as dificuldades e os diferentes ritmos como indicadores que ajudam o professor a reorganizar o ensino e ampliar as oportunidades de participação e desenvolvimento de todos os estudantes.

Ao diferenciar integração de inclusão, Mantoan (2003) também oferece elementos importantes para compreender a dimensão ética da avaliação. Segundo a autora, a inclusão tem como princípio "[...] não deixar ninguém no exterior do ensino regular" (Mantoan, 2003, p. 16). Aplicada ao campo avaliativo, essa afirmação permite compreender que nenhum estudante deve ser excluído simbolicamente do processo de aprendizagem por não corresponder a um padrão previamente definido. A exclusão pode ocorrer mesmo dentro da sala de aula, quando as atividades, as provas, os critérios ou as formas de correção impedem determinados estudantes de participar e demonstrar o que sabem.

Dessa forma, a avaliação inclusiva não pode ser organizada com base em instrumentos únicos, rígidos e homogêneos. Ela deve considerar as necessidades da turma, os objetivos de aprendizagem, os apoios necessários e as diferentes formas de expressão dos estudantes. Isso não significa reduzir a qualidade do ensino ou diminuir expectativas, mas criar condições para que todos possam aprender e demonstrar seus conhecimentos de maneira justa. A equidade, nesse sentido, não se realiza pela oferta da mesma avaliação para todos, mas pela construção de condições adequadas para que todos possam participar do processo avaliativo.

Mantoan (2003) é explícita ao defender a superação da lógica classificatória da avaliação. Ao tratar do ensino para todos, a autora afirma que é necessário "Suprimir o caráter classificatório de notas e de provas" (Mantoan, 2003, p. 39). Essa formulação não implica a eliminação da avaliação, mas sua ressignificação. A crítica da autora dirige-se ao uso da nota e da prova como fins em si mesmos, especialmente quando esses recursos servem apenas para classificar, selecionar, reprovar ou justificar o fracasso escolar. Em uma perspectiva inclusiva, a avaliação precisa assumir função diagnóstica e formativa, orientando o professor sobre o que precisa ser retomado, ampliado ou reorganizado.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Nesse sentido, o erro do estudante não deve ser compreendido como prova definitiva de incapacidade, mas como indício do processo de aprendizagem. Em uma perspectiva reguladora, o erro revela hipóteses, estratégias, compreensões parciais e necessidades de mediação. Macedo (2005) contribui para essa compreensão ao defender que a avaliação deve ajudar a enfrentar "[...] os conflitos, as dúvidas, as ambivalências, as dificuldades" (Macedo, 2005, p. 113). Assim, quando interpretado pedagogicamente, o erro permite ao professor reorganizar o ensino e propor novas situações de aprendizagem. A avaliação deixa, portanto, de ser um momento final e punitivo e passa a integrar o percurso formativo do estudante.

A dimensão ética da avaliação também está relacionada à recusa de rótulos. Quando a escola transforma dificuldades de aprendizagem em marcas fixas dos estudantes, corre o risco de naturalizar desigualdades e justificar práticas excludentes. Mantoan (2003) problematiza isto ao defender uma escola que reconheça a diversidade humana e que não organize suas práticas a partir da separação entre capazes e incapazes, normais e anormais, aptos e inaptos. A avaliação inclusiva deve contribuir para romper com os sistemas classificatório, favorecendo uma análise mais ampla dos percursos de ensino e aprendizagem.

Avaliar, na perspectiva inclusiva, implica perguntar não apenas o que o estudante aprendeu, mas também como a escola ensinou, quais recursos foram oferecidos, que barreiras permaneceram, quais linguagens foram utilizadas, que formas de participação foram permitidas e quais oportunidades de retomada foram garantidas. Essa mudança é fundamental para que a avaliação deixe de culpabilizar o estudante e passe a produzir informações relevantes para a reorganização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Luckesi (2021, p. 388) afirma que, assumida em sua função diagnóstica, a avaliação "[...] transformará a avaliação em parceira de todos nós educadores", pois seus resultados deixam de servir à punição ou à simples classificação e passam a orientar decisões pedagógicas comprometidas com a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem, quando fundamentada em uma perspectiva inclusiva, precisa ser compreendida como uma prática ética, diagnóstica, mediadora e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes. Para isso, exige planejamento, critérios claros, instrumentos diversificados, acompanhamento contínuo e devolutivas que orientem novas possibilidades de aprendizagem. Em diálogo com Mantoan (2003), Macedo (2005) e Luckesi (2021), compreendemos que avaliar inclusivamente não significa apenas modificar instrumentos, mas repensar a própria organização da escola e suas formas de ensinar, acompanhar e reconhecer os percursos dos estudantes. Não há inclusão verdadeira quando a avaliação permanece presa à homogeneização, à classificação e à exclusão, pois tais práticas tendem a responsabilizar o aluno por dificuldades que, muitas vezes, também revelam barreiras presentes no ensino, no currículo, nos recursos e nas oportunidades oferecidas.

Desse modo, a avaliação inclusiva não se pauta pela adaptação pontual de provas ou concessão eventual de recursos diferenciados a determinados estudantes. Ela exige uma mudança mais profunda na concepção pedagógica. No lugar de perguntar quais estudantes se ajustam ao modelo escolar, passa-se a investigar como a escola pode reorganizar suas práticas para garantir o direito de aprender. Nessa direção, a avaliação torna-se instrumento de justiça pedagógica, pois transforma resultados em decisões, dificuldades em intervenções e diferenças em possibilidades de participação e aprendizagem. Avaliar, portanto, é também assumir o compromisso de não desistir dos estudantes, reconhecendo suas trajetórias, suas potencialidades e os apoios necessários para que possam avançar no processo educativo.

3 Avaliação inclusiva e Desenho Universal para Aprendizagem

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

A avaliação inclusiva, articulada ao Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), parte do reconhecimento de que a diversidade não é uma exceção no cotidiano escolar, mas uma característica constitutiva das salas de aula. Os estudantes aprendem em ritmos diferentes, mobilizam repertórios variados, utilizam distintas formas de linguagem e demonstram seus conhecimentos por múltiplos caminhos. Desse modo, uma avaliação comprometida com a inclusão não pode permanecer restrita a instrumentos únicos, tempos rígidos e modos padronizados de resposta. Ao contrário, precisa ser planejada desde o início para reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de participação, expressão e aprendizagem.

O DUA contribui para essa discussão porque desloca o foco da adaptação posterior para o planejamento antecipatório. Em vez de organizar uma proposta avaliativa única e, somente depois, adaptá-la para alguns estudantes, ele propõe que as barreiras sejam previstas e minimizadas desde a elaboração das atividades. As Diretrizes do DUA 3.0 explicitam essa finalidade, pois elas buscam

> [...] melhorar e otimizar o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas com base em conhecimentos científicos sobre como os humanos aprendem. [...] As diretrizes oferecem um conjunto de sugestões concretas que podem ser aplicadas a qualquer disciplina ou plano para garantir que todos os alunos possam aceder e participar com oportunidades de aprendizagem significativas e desafiantes (CAST, 2024, p. 1).

A acessibilidade não é favor, concessão ou facilitação indevida, trata-se, pois de uma condição pedagógica para que todos os estudantes possam participar das propostas avaliativas e demonstrar suas aprendizagens. Assim, a avaliação à luz do DUA não elimina critérios, objetivos ou rigor acadêmico; ao contrário, exige maior clareza sobre o que se pretende avaliar e sobre quais meios serão oferecidos para que os estudantes expressem seus conhecimentos.

Na versão 3.0 das Diretrizes do DUA, o CAST reforça que a atualização busca enfrentar "[...] barreiras importantes enraizadas em preconceitos e sistemas de exclusão" (CAST, 2024, p. 1). Essa afirmação amplia a compreensão de acessibilidade, pois mostra que as barreiras não são apenas físicas ou tecnológicas, mas também pedagógicas, comunicacionais, curriculares, culturais e avaliativas. Uma prova com linguagem pouco clara, um comando ambíguo, com tempo inflexível, com critério não explicitado ou uma única forma de resposta pode constituir obstáculos à participação, especialmente para estudantes que necessitam de outros modos de acesso e expressão.

Nesse sentido, Ribeiro e Amato (2018) destacam que o DUA procura atender à diversidade por meio de diferentes recursos, materiais, técnicas e estratégias, favorecendo o acesso ao currículo. Para as autoras, o DUA "[...] utiliza diversos meios de apresentação do conteúdo, diversas opções para a realização das atividades [...] e diversos meios de manter a motivação e o interesse do aluno" (Ribeiro; Amato, 2018, p. 127). Aplicada à avaliação, essa perspectiva exige que o professor considere não apenas o conteúdo avaliado, mas também as formas de apresentação das tarefas, as possibilidades de resposta, os apoios oferecidos e as condições de engajamento dos estudantes.

A avaliação inclusiva, portanto, precisa dialogar com os três princípios do DUA: engajamento, representação e ação e expressão. O princípio do engajamento refere-se ao "porquê" da aprendizagem e envolve a criação de condições para que o estudante se sinta pertencente, motivado e corresponsável por seu percurso. No campo avaliativo, isso significa propor atividades com sentido, explicitar objetivos, permitir escolhas quando possível, acolher diferentes interesses e oferecer devolutivas que ajudem o estudante a compreender seus avanços. Os princípios do DUA indicam, por exemplo, a necessidade de "[...] otimizar a escolha

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

e a autonomia", "otimizar a relevância, valor e autenticidade" e "oferecer feedback orientado para a ação" (CAST, 2024, p. 3).

O princípio da representação relaciona-se ao "o quê" da aprendizagem e chama atenção para as formas pelas quais as informações são apresentadas. Em uma avaliação acessível, comandos, textos, imagens, tabelas, gráficos, vídeos, fórmulas e critérios precisam ser compreensíveis e compatíveis com os objetivos avaliativos. O CAST afirma que "[...] não existe um meio de representação que seja ideal para todos os alunos; fornecer opções de percepção, apresentação e representação é essencial" (CAST, 2024, p. 19). Essa orientação é especialmente importante porque uma avaliação pode deixar de medir a aprendizagem pretendida e passar a medir apenas a capacidade de compreender determinada linguagem.

Já o princípio da ação e expressão refere-se ao "como" da aprendizagem, isto é, às formas pelas quais os estudantes interagem com os materiais, organizam ideias e demonstram o que aprenderam. No campo da avaliação, esse princípio questiona a centralidade da prova escrita como principal ou único instrumento de verificação de aprendizagem. Produções textuais, apresentações orais, mapas conceituais, portfólios, registros audiovisuais, dramatizações, resolução de problemas, projetos, autoavaliações e atividades práticas podem constituir formas legítimas de expressão, desde que estejam alinhadas aos objetivos de aprendizagem. Desse modo, diversificar instrumentos não significa diminuir exigências, mas ampliar as possibilidades de o estudante demonstrar conhecimentos por meios mais adequados às suas formas de aprendizagem e comunicação.

Ribeiro e Amato (2018) contribuem diretamente para essa discussão ao indicarem que, no DUA, a avaliação deve analisar o processo de ensino e aprendizagem tendo em vista os ajustes necessários. As autoras afirmam que a avaliação "[...] aponta para o currículo, não para o aluno. Verifica a evolução do aluno ao longo do percurso. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento" (Ribeiro; Amato, 2018, p. 127).

Quando o resultado "aponta para o currículo, não para o aluno", desloca-se a responsabilidade exclusiva do estudante e passa-se a analisar também as condições oferecidas pela escola: a clareza dos objetivos, a acessibilidade dos materiais, a pertinência das estratégias, a coerência dos instrumentos e as possibilidades reais de participação. Assim, a avaliação deixa de ser uma prática que apenas identifica falhas individuais e passa a funcionar como dispositivo de reflexão sobre as práticas de ensino.

A articulação entre DUA e avaliação formativa também pode ser compreendida a partir da proposta de antecipação. Macedo (2005, p. 108) afirma que uma das funções da avaliação é seu valor como "[...] prenúncio, prognóstico ou prevenção com base em indicadores". Essa formulação não deve ser entendida como previsão determinista do desempenho dos estudantes, mas como possibilidade de reconhecer indícios, dificuldades e barreiras antes que se consolidem como fracasso escolar. Ao planejar avaliações acessíveis, o professor antecipa necessidades, diversifica caminhos, oferece apoios e cria condições para que os estudantes tenham mais oportunidades de êxito escolar. Essa antecipação, entretanto, não dispensa o acompanhamento contínuo. Nenhum planejamento consegue prever todas as situações que emergem em sala de aula. Por isso, a avaliação à luz do DUA precisa permanecer aberta à revisão, à escuta e à reorganização. As Diretrizes do DUA 3.0 ressaltam que "[...] a aprendizagem não pode acontecer sem feedback" e que os estudantes precisam compreender o progresso realizado em direção aos objetivos de aprendizagem (CAST, 2024, p. 40). Desse modo, a devolutiva formativa é parte essencial da avaliação inclusiva, pois ajuda o estudante a compreender onde está, no que já avançou e quais passos ainda precisa seguir para alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Nessa perspectiva, feedback não se reduz à correção da atividade ou à indicação de erros. Ele deve orientar o estudante, explicitar critérios, reconhecer avanços, apontar possibilidades de melhoria e favorecer a autorregulação. O CAST recomenda "[...] gerar múltiplas e variadas formas de feedback" ao longo do processo de aprendizagem, de modo que sejam "explícitas, oportunas, informativas, acessíveis e personalizáveis" (CAST, 2024, p. 40). Portanto aprender exige tempo, acompanhamento, mediação e oportunidades de retomada.

Moreira (2023), ao analisar práticas educativas inclusivas no Ensino Superior à luz do DUA, também reforça a importância de explicitar a perspectiva inclusiva no planejamento, nas metodologias, nos recursos e nos processos de avaliação. A autora observa que, embora existam ideias e estratégias inclusivas em determinados contextos, muitas vezes "[...] falta esse olhar específico para a diversidade e uma explicitação dirigida a atender a todos" (Moreira, 2023, p. 7). Essa constatação permite problematizar práticas avaliativas que até apresentam diversidade de instrumentos, mas não explicitam de que modo tais instrumentos garantem acessibilidade, participação e equidade.

Consequentemente, a avaliação inclusiva à luz do DUA não deve ser confundida com a simples multiplicação de atividades. Diversificar por diversificar não garante inclusão. É necessário que cada instrumento esteja vinculado aos objetivos de aprendizagem, apresente critérios claros, utilize linguagem acessível, ofereça apoios adequados e permita diferentes formas de expressão sem perder de vista o conhecimento que se deseja avaliar. Uma avaliação em formato oral, visual, escrita, prática ou digital só será inclusiva se possibilitar ao estudante demonstrar o que aprendeu, sem que o próprio meio ou formato da tarefa se torne uma barreira.

Nesse sentido, a avaliação inclusiva demanda uma mudança no modo de compreender o rigor no processo avaliativo. O rigor não está na uniformidade do instrumento, nem na dificuldade desnecessária da linguagem, nem na limitação das formas de resposta. O rigor está na coerência entre objetivos, critérios, instrumentos e devolutivas. Avaliar com rigor, em perspectiva inclusiva, é assegurar que todos os estudantes tenham condições reais de compreender a proposta, participar da atividade e expressar seus conhecimentos de modo significativo.

À vista disso, a articulação entre avaliação inclusiva e DUA contribui para transformar a avaliação em um processo mais justo, formativo e acessível. Ao considerar múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão, o professor amplia as possibilidades de participação e reduz barreiras que historicamente marcaram os processos avaliativos. Afinal. eles não devem servir à homogeneização dos estudantes, mas ao reconhecimento de seus percursos, potencialidades e singularidades. Avaliar à luz do DUA é, portanto, planejar para a diversidade, acompanhar os processos e criar condições para que todos possam aprender e demonstrar o que realmente aprenderam.

3.1 Instrumentos avaliativos: linguagem, critérios e acessibilidade

A acessibilização da avaliação começa antes da aplicação dos instrumentos. Ela inicia-se no planejamento, na escolha dos objetivos, na definição dos critérios, na seleção das formas de participação, expressão e na elaboração da linguagem utilizada nas propostas avaliativas. Provas, rubricas, roteiros, atividades práticas, portfólios, seminários, autoavaliações, mapas conceituais e produções multimodais precisam ser pensados de modo coerente com o percurso de aprendizagem desenvolvido com os estudantes. Quando esses elementos não são cuidadosamente considerados, o instrumento pode ignorar os obstáculos para leitura, interpretação e organização, bem como o grau de familiaridade com o formato da tarefa ou

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

domínio de uma linguagem específica. Portanto, não necessariamente, avalia a aprendizagem pretendida.

Em uma perspectiva inclusiva, os instrumentos avaliativos devem possibilitar que o estudante compreenda o que está sendo solicitado e encontre condições reais para demonstrar o que aprendeu. Isso não significa reduzir expectativas, simplificar indevidamente os conteúdos ou eliminar desafios cognitivos. Significa, antes, retirar barreiras desnecessárias que impedem a expressão da aprendizagem. A avaliação acessível preserva os objetivos pedagógicos e flexibiliza os caminhos pelos quais os estudantes podem acessar a proposta, organizar suas respostas e demonstrar seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, Luckesi (2021) destaca a importância da linguagem compreensível como característica fundamental de um instrumento avaliativo. Segundo o autor:

> A segunda característica fundamental de todo e qualquer instrumento de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem é a linguagem compreensível. Sem compreensão daquilo que se pergunta ou se solicita, não há como o estudante responder com adequação ao que se pede. Ou seja, importa que o estudante compreenda aquilo que lhe é perguntado ou orientado a desempenhar. Sem compreender a pergunta ou aquilo que se solicita, como oferecer uma resposta ou um retorno, com adequação? (Luckesi, 2021, p. 376).

A linguagem do instrumento não é um elemento secundário, mas parte constitutiva da justiça avaliativa. Um comando ambíguo, um enunciado excessivamente longo, um vocabulário desnecessariamente complexo ou uma orientação pouco objetiva podem comprometer a validade pedagógica da avaliação. Nesses casos, torna-se difícil saber se o estudante não compreendeu o conteúdo avaliado ou se não conseguiu compreender a própria solicitação. A consequência é grave: o instrumento pode produzir uma falsa evidência de não aprendizagem.

A clareza da linguagem, portanto, deve ser compreendida como requisito ético e pedagógico. Os enunciados precisam ser objetivos, coerentes com o nível de escolaridade, organizados visualmente e, quando necessário, acompanhados de exemplos, imagens, esquemas, glossários, leitura mediada ou recursos digitais acessíveis. Isso é especialmente importante para estudantes com deficiência, estudantes em processo de alfabetização, estudantes multilíngues, estudantes com dificuldades específicas de leitura e escrita ou aqueles que necessitam de maior apoio para expressão da compreensão textual.

Além da linguagem, é fundamental assegurar coerência entre o que foi ensinado e o que é solicitado. Luckesi (2021) afirma que "[...] o instrumento de coleta de dados necessita ser construído em compatibilidade com o ensinado" (Luckesi, 2021, p. 377). Essa orientação impede que a avaliação se transforme em surpresa, armadilha ou exigência desvinculada das experiências de aprendizagem. Em uma perspectiva formativa e inclusiva, o estudante precisa reconhecer a relação entre as atividades desenvolvidas em sala, os objetivos trabalhados, os critérios de análise e a tarefa avaliativa proposta.

A compatibilidade entre ensino e avaliação também exige que o professor tenha clareza sobre o que pretende investigar. Se o objetivo é avaliar a compreensão de um conceito, a dificuldade principal não deve estar no excesso de informações do enunciado. Se o objetivo é avaliar argumentação, os critérios precisam explicitar o que será considerado: coerência, uso de evidências, organização das ideias, domínio conceitual ou relação com o tema. Se o objetivo é avaliar resolução de problemas, é necessário indicar quais procedimentos, registros ou justificativas serão observados. Dessa forma, a avaliação deixa de ser um ato de adivinhação e se torna uma prática transparente, orientadora e formativa.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Macedo (2005) contribui para essa discussão ao compreender a avaliação como prática reguladora, isto é, como processo que informa o professor sobre o percurso da aprendizagem e permite reorganizar as ações pedagógicas. O autor afirma que a avaliação "[...] informa e permite corrigir, antecipar e confirmar o que está acontecendo no processo de aprendizagem" (Macedo, 2005, p. 112). Nessa perspectiva, o instrumento avaliativo não deve funcionar apenas como mecanismo de registro final, mas como fonte de informações para a tomada de decisões. A prova, a rubrica, o portfólio ou qualquer outra atividade avaliativa precisa indicar ao professor o que precisa ser retomado, ampliado, aprofundado ou reorganizado.

A acessibilidade dos instrumentos também envolve a materialidade da avaliação. Fonte legível, espaçamento adequado, contraste entre texto e fundo, organização visual, divisão da tarefa em etapas, uso de imagens com função pedagógica, possibilidade de ampliação, leitura em voz alta, tempo flexível, tecnologias assistivas e diferentes formas de resposta são aspectos que podem favorecer a participação dos estudantes. Tais recursos não diminuem o valor da avaliação; ao contrário, aproximam o instrumento de sua finalidade principal: compreender como está a aprendizagem e orientar as intervenções pedagógicas necessárias para eliminar barreiras.

Essa compreensão dialoga diretamente com o DUA. Os princípios do DUA apontam para a necessidade de planejar ambientes e recursos que garantam que todos os estudantes possam "[...] aceder e participar com oportunidades de aprendizagem significativas e desafiantes" (CAST, 2024, p. 1). No campo avaliativo, isso significa que a acessibilidade deve ser considerada desde a elaboração da atividade, e não apenas como adaptação posterior para alguns estudantes. A avaliação planejada à luz do DUA procura antecipar e eliminar as possíveis barreiras, diversificar formas de acesso e ampliar os modos de expressão da aprendizagem.

Os instrumentos de avaliação acessíveis precisam prever diferentes formas de resposta, desde que estejam alinhadas aos objetivos avaliativos. Uma mesma aprendizagem pode ser demonstrada por meio de texto escrito, exposição oral, mapa conceitual, apresentação visual, produção audiovisual, resolução comentada, atividade prática, portfólio, podcast, jornal, revista, individual, dupla, grupos ou outro registro pertinente. A escolha do formato deve considerar o objetivo da avaliação. Por exemplo, quando a habilidade avaliada não é especificamente a escrita formal, permitir uma resposta oral ou visual, pode ser uma forma legítima de garantir que o estudante demonstre sua compreensão sem que a escrita se torne uma barreira para tal. O quadro 1 traz algumas orientações para avaliação à luz do DUA.

Quadro 1- Orientações para uma avaliação inclusiva à luz do DUA

Sobre instrumento avaliativo	**Orientação pedagógica**
Objetivos de aprendizagem	Explicitar o que será avaliado e relacionar os critérios aos conteúdos, habilidades e competências trabalhados.
Linguagem	Utilizar comandos claros, vocabulário acessível, frases objetivas, exemplos, glossário e apoio visual quando necessário.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Coerência com o ensino	Garantir compatibilidade entre o que foi ensinado, as experiências de aprendizagem realizadas e o que será solicitado na avaliação.
Critérios	Apresentar critérios claros e, sempre que possível, compartilhá-los previamente por meio de rubricas, modelos ou listas de verificação.
Formas de resposta	Permitir diferentes modos de demonstração da aprendizagem, como produção escrita, oral, visual, audiovisual, prática ou digital, desde que alinhados aos objetivos avaliativos.
Materialidade do instrumento	Prever fonte legível, espaçamento adequado, organização visual, contraste, imagens com função pedagógica e estruturação da tarefa em etapas.
Tempo e recursos	Considerar tempo flexível, leitura mediada, ampliação, tecnologias assistivas, recursos digitais acessíveis ou outros apoios necessários.
Devolutiva	Oferecer feedback formativo, indicando avanços, dificuldades, possibilidades de revisão e próximos passos para a aprendizagem.
Replanejamento docente	Utilizar os resultados para rever estratégias, retomar conteúdos, reorganizar agrupamentos, propor novas atividades e ampliar os apoios pedagógicos.

Fonte**:** Elaborado pelas autoras com base nos referenciais utilizados no texto (2026).

Os critérios de avaliação devem ser explicitados, compartilhados e compreensíveis. Rubricas, listas de verificação, exemplos comentados e orientações prévias contribuem para que o estudante compreenda o que se espera dele e possa acompanhar seu próprio processo. Os princípios do DUA orientam para rubricas e expectativas claras, além de formas flexíveis de prazo, formato e envio das atividades (CAST, 2024). Essa orientação reforça que a acessibilidade avaliativa não se limita ao instrumento em si, mas envolve todo o processo de preparação, realização e devolutiva dos resultados.

A devolutiva constitui outro elemento essencial. Uma avaliação que apenas informa nota ou conceito pouco contribui para o avanço do estudante. Para que seja formativa, a devolutiva precisa indicar conquistas, dificuldades, possibilidades de revisão e próximos passos. Ela deve ser clara, respeitosa, específica e orientada para a ação. Nesse sentido, o feedback não se reduz à correção de erros, mas atua como mediação para que o estudante compreenda seu percurso e avance em sua aprendizagem.

Dalton e Brand (2012) também reforçam a importância da diversidade nos processos avaliativos ao afirmarem que a variabilidade dos aprendizes exige variabilidade na avaliação (Dalton; Brand, 2012, p. 1). Essa perspectiva é coerente com o DUA, pois reconhece que estudantes diferentes podem necessitar de diferentes formas de acesso, participação, expressão do que se aprendeu. Avaliar de modo inclusivo, portanto, implica compreender que a uniformidade dos instrumentos, muitas vezes, produz barreiras e injustiça cognitiva.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Moreira (2023) também contribui para esse debate ao analisar práticas educativas inclusivas articuladas ao DUA. A autora observa que, mesmo quando existem ideias e estratégias inclusivas em determinados contextos, muitas vezes "[...] falta esse olhar específico para a diversidade e uma explicitação dirigida a atender a todos" (Moreira, 2023, p. 7). Essa observação é pertinente para a elaboração de instrumentos avaliativos, pois não basta diversificar atividades de modo genérico. É necessário explicitar de que forma os instrumentos garantem acessibilidade, participação, clareza de critérios e possibilidades reais de expressão para diferentes estudantes.

Desse modo, a acessibilização dos instrumentos avaliativos exige planejamento cuidadoso e intencional. Não se trata de elaborar avaliações mais fáceis, mas de construir instrumentos mais justos, válidos e coerentes com os objetivos de aprendizagem. O rigor pedagógico não está na linguagem difícil, no tempo inflexível ou na exigência de uma única forma de resposta, mas na coerência entre objetivos, critérios, instrumentos, recursos e devolutivas. Avaliar com rigor, em uma perspectiva inclusiva, é garantir que todos os estudantes tenham condições reais de compreender a proposta, participar da atividade e demonstrar seus conhecimentos.

Portanto, os instrumentos avaliativos devem ser compreendidos como mediações pedagógicas. Eles não apenas verificam o que o estudante aprendeu, mas também revelam como o ensino foi organizado, quais barreiras permaneceram e quais intervenções precisam ser planejadas. Quando elaborados com linguagem acessível, critérios claros, materialidade adequada, diferentes formas de resposta e devolutivas formativas, os instrumentos avaliativos contribuem para uma avaliação mais ética, inclusiva e comprometida com o direito de todos à aprendizagem.

4 Considerações finais

A ressignificação da avaliação da aprendizagem, nos termos do paradigma da educação inclusiva, constitui uma exigência ética, política e pedagógica para a construção da escola acessível e equitativa. Ao longo deste artigo, consideramos que a avaliação não pode permanecer limitada à mensuração de resultados por meio de instrumentos padronizados que levam à classificação hierárquica dos estudantes. Quando reduzido a esses aspectos, o processo avaliativo tende a reforçar desigualdades, produzir rótulos e responsabilizar exclusivamente o estudante pelas dificuldades. Importa, ainda, considerar que as dificuldades também estão nos meios e modos de avaliar, elas revelam barreiras presentes no ensino, no currículo, nos recursos e nos próprios instrumentos avaliativos.

Estudiosos como Luckesi (2021) e Macedo (2005), compreendem que a avaliação precisa assumir uma função diagnóstica, formativa e reguladora. Isso significa que os instrumentos de avaliação devem produzir informações relevantes para orientar decisões pedagógicas, para acompanhar percursos, reconhecer avanços, identificar dificuldades e reorganizar os processos de ensino e aprendizagem, ainda, em construção. Nessa perspectiva, o erro, a dúvida e a dificuldade deixam de ser tratados como sinais definitivos de fracasso e passam a ser compreendidos como elementos importantes para as decisões de currículo por parte dos docentes.

As contribuições de Mantoan (2003) ampliam essa discussão ao situar a avaliação no campo da inclusão escolar. Uma escola inclusiva não pode limitar-se a garantir matrícula ou presença física dos estudantes; precisa transformar suas práticas, seus tempos, seus espaços, seus instrumentos e suas formas de reconhecer a aprendizagem. Neste cenário, a avaliação inclusiva não se restringe à adaptação pontual de provas ou à concessão eventual de recursos

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

diferenciados, mas exige uma mudança mais profunda na concepção pedagógica. Em nossa discussão, tal mudança demanda dispositivos didáticos inclusivos, tal como o desenho universal para aprendizagem.

A articulação com o DUA reforçou a necessidade de planejar a avaliação desde o início para a diversidade. Ao considerar múltiplos meios de engajamento, representação, ação e expressão, o DUA contribui para reduzir barreiras e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes. Nesse sentido, a acessibilidade avaliativa não deve ser compreendida como favor, exceção ou facilitação indevida, mas como condição de justiça pedagógica.

Este estudo bibliográfico também evidenciou que os instrumentos avaliativos precisam ser elaborados com linguagem clara, critérios explícitos, coerência com o ensino desenvolvido, materialidade acessível, diferentes formas de resposta e devolutivas formativas. Tais elementos não diminuem o rigor da avaliação; ao contrário, fortalecem sua validade pedagógica, pois permitem que o professor avalie aquilo que realmente pretende investigar, e não obstáculos desnecessários produzidos pelo próprio instrumento.

Entendemos, portanto, que a avaliação inclusiva deve ser compreendida como prática mediadora, acessível e comprometida com o direito de aprender. Avaliar inclusivamente é acompanhar, interpretar, dialogar e intervir, reconhecendo que os estudantes não aprendem nem expressam seus conhecimentos de uma única maneira. Quando planejada à luz do DUA, a avaliação deixa de ser mecanismo de controle e seleção para se tornar recurso de escuta, cuidado pedagógico e promoção da aprendizagem.

Enfim, a nosso ver, a avaliação inclusiva contribui para uma escola que não apenas acolhe a diversidade, mas reorganiza suas práticas para garantir participação, pertencimento e desenvolvimento e expressão de todos os estudantes, independentemente de suas singularidades. Portanto, os resultados avaliativos não devem encerrar percursos, mas abrir possibilidades, transformando dificuldades em intervenções, diferenças em caminhos de aprendizagem e instrumentos avaliativos em oportunidades reais de expressão e êxito escolar para todos os estudantes.

Referências

CAST. **Diretrizes Desenho Universal para Aprendizagem:** versão 3.0. Tradução e revisão de Eladio Sebastián-Heredero. Wakefield, MA: CAST, 2024.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina, BRACKEN, Sean; APARÍCIO, Ana Silvia Moço. O design universal para aprendizagem e a pedagogia das estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. **Educação em Revista (online)**, v. 36, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/NNG7XdyfwTdKgqfZfwbRnMx/?lang=pt. Acesso em: 18 nov. 2026.

DALTON, Elizabeth M.; BRAND, Susan Trostle. The assessment of young children through the lens of Universal Design for Learning (UDL). **Forum on Public Policy,** [s. l.], p. 1-18, 2012. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979436.pdf. Acesso em: 18 nov. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação:** questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2021.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

MACEDO, Lino de. **Ensaios pedagógicos:** como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

MOREIRA, Samanta Ferreira da Costa. **Uma análise sobre práticas educativas inclusivas no Ensino Superior à luz do Desenho Universal para Aprendizagem.** [Tese Doutorado em Educação]. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2023.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza.; AMATO, Cibelle Albuquerque de la Higuero. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento,** São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez., 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-03072018000200008&script=sci_abstract. Acesso em: 18 nov. 2026.

Copyright: © 2026, the authors. Licensed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).