



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO CAMINHOS PARA A CULTURA DE PAZ

Marina Oliveira Malta¹

¹Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Sociedade, Tecnologias e Políticas Públicas da Universidade de Maceió (UNIMA), Maceió, Brasil (marinaomalta@gmail.com)

Resumo: Este estudo qualitativo, de caráter bibliográfico e documental, analisa a avaliação escolar na educação básica como prática que pode favorecer ou dificultar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais. Discute-se como práticas avaliativas tradicionais reforçam desigualdades e propõe-se a adoção da avaliação inclusiva, fundamentada na equidade e na cultura de paz, como instrumento pedagógico de transformação.

Palavras-chave: Avaliação inclusiva; Educação básica; Cultura de paz; Educação especial.

INTRODUÇÃO

A construção de uma sociedade pautada pela justiça, equidade e respeito à diversidade exige transformações profundas nas práticas educativas. A avaliação escolar, tradicionalmente concebida como instrumento de seleção e exclusão, precisa ser ressignificada para cumprir um papel formativo e emancipador, sobretudo diante dos desafios impostos pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (PNEE).

A construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural passa, necessariamente, pela educação. Entre os desafios enfrentados pela educação básica brasileira, destaca-se o de transformar práticas pedagógicas excludentes, como aquelas centradas em uma avaliação homogênea e classificatória, em experiências inclusivas, capazes de reconhecer a diversidade como valor e condição essencial para o aprendizado. A avaliação, nesse contexto, adquire centralidade, pois, não se trata apenas de verificar a aprendizagem, mas de garantir condições efetivas para que todos os alunos avancem nas competências e habilidades.

Ao mesmo tempo, cresce no cenário internacional e nacional a demanda por uma cultura de paz, entendida como um conjunto de valores, atitudes e práticas



baseadas no respeito à vida, nos direitos humanos, na solidariedade e no diálogo (ONU, 1999). A escola é chamada, então, a desempenhar um duplo papel: promover a inclusão educacional e contribuir para a consolidação de uma cultura de paz; dimensões tais que estão interligadas.

Promover a inclusão é, em si, um ato de paz; e avaliar de modo justo, dialógico e humanizado é um gesto pedagógico que interrompe as lógicas de exclusão e violência simbólica muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar. Este artigo tem como objetivo refletir sobre a avaliação escolar como instrumento pedagógico que pode tanto favorecer quanto dificultar a inclusão de alunos PNEE nas séries iniciais da educação básica. Buscou-se, com isso, articular os princípios da educação inclusiva com os fundamentos da cultura de paz, apresentando caminhos possíveis para transformar a avaliação em uma prática coerente com os valores da justiça social, da equidade e da dignidade humana.

A cultura de paz, é entendida como um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida que rejeitam a violência e buscam prevenir os conflitos por meio do diálogo e da negociação entre as pessoas, grupos e nações (UNESCO, 1999).

Inicialmente, foram discutidos os fundamentos da inclusão educacional, a partir de marcos legais e conceituais, evidenciando como o direito à educação vem sendo historicamente ampliado para pessoas com deficiência. Nesse segmento, foi feita uma análise do papel social da escola e da necessidade de se reorganizarem práticas pedagógicas para garantir a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

Em seguida, o foco se volta à avaliação educacional, com ênfase para a crítica às práticas que se pautam por critérios padronizados e normativos, frequentemente alheios às singularidades dos sujeitos. Discute-se, então, como podem funcionar como formas de exclusão e de violência simbólica, contrariando os princípios tanto da inclusão quanto da cultura de paz. A terceira seção apresenta alternativas para uma avaliação inclusiva, explorando estratégias pedagógicas que valorizam o percurso individual de aprendizagem, o desenvolvimento de competências e a construção de relações respeitadas no ambiente escolar. São apresentados instrumentos como o portfólio, a observação contínua, a autoavaliação e a entrevista pedagógica, que permitem acompanhar o aluno de forma integral e humanizada.



Ao final, foi realizada uma articulação entre avaliação inclusiva e cultura de paz, argumentando-se que a cultura de paz deve permear todas as dimensões do trabalho pedagógico, inclusive os processos avaliativos, e que a inclusão é, por natureza, uma pedagogia da não violência, da escuta e do reconhecimento mútuo. Dessa maneira, foram apontados princípios éticos e políticos que devem orientar a prática avaliativa em contextos de diversidade.

Por fim, a conclusão retoma os principais argumentos desenvolvidos ao longo do ensaio e propõe ações concretas para que a avaliação escolar se torne, de fato, uma ferramenta de inclusão e de promoção da paz. Defende-se a importância da formação continuada dos professores, da revisão dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas e da criação de políticas públicas que sustentem uma educação comprometida com a equidade e a transformação social.

Com essa organização, espera-se contribuir para o fortalecimento de uma educação que seja, simultaneamente, inclusiva e pacífica, capaz de respeitar as diferenças, dialogar com as adversidades e construir coletivamente uma sociedade menos excludente e mais humana.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, voltada à reflexão crítica sobre a avaliação escolar inclusiva e sua relação com a promoção da cultura de paz.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar a análise interpretativa e crítica dos fenômenos educacionais, considerando a complexidade das práticas avaliativas e suas implicações no processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (PNEE).

No que se refere à análise bibliográfica, foram consultadas obras de autores clássicos e contemporâneos da área da educação inclusiva, da avaliação escolar e da cultura de paz, tais como Hoffmann (2005), Mantoan (2008), Sasaki (1997), entre outros. Esse levantamento permitiu compreender o estado da arte sobre o tema, identificar concepções teóricas predominantes e mapear alternativas metodológicas que dialogam com a perspectiva da inclusão.

Realizou-se uma análise documental de marcos legais e normativos nacionais e internacionais que sustentam a educação inclusiva e a cultura de paz, como a



Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (UNESCO, 1999).

A articulação entre as fontes bibliográficas e documentais possibilitou a construção de uma análise crítica, cujo objetivo foi compreender de que maneira a avaliação escolar pode atuar como prática excludente ou, ao contrário, como instrumento pedagógico de equidade e de fortalecimento da cultura de paz no contexto da educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ideia de inclusão vai além da presença física de alunos com deficiência nas escolas regulares. Trata-se de um processo que exige a revisão de valores, currículos, metodologias e instrumentos de avaliação, para garantir que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizagem com qualidade. A educação inclusiva, neste contexto, não é apenas um direito, mas um imperativo ético. Como afirma Sassaki (1997), trata-se de um movimento de transformação social que visa a construção de uma sociedade para todos.

A cultura de paz, por sua vez, oferece uma base teórica e prática para sustentar esse processo inclusivo. Ela exige o reconhecimento do outro como legítimo em sua diferença, o que implica em práticas pedagógicas que promovam a solidariedade, a empatia e a justiça social. A escola, portanto, assume um papel central na construção de uma cultura de paz, ao desenvolver relações baseadas na não violência, na mediação de conflitos, no respeito aos direitos humanos e na valorização da diversidade.

A inclusão educacional representa uma conquista histórica dos movimentos sociais e das políticas públicas que visam garantir o direito à educação para todos. Ela se insere em um contexto mais amplo de luta por justiça social e igualdade de oportunidades, sendo impulsionada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção da Guatemala (1999) e, em âmbito nacional, pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).



A proposta de uma escola inclusiva pôs em cheque concepções e práticas excludentes, e se colocou como instituição acolhedora dos alunos, em suas singularidades, cujo objetivo maior foi a dissipação das barreiras para uma aprendizagem efetiva. Mas muitas mudanças se fizeram necessárias para que o que foi sugerido na legislação fosse efetivamente praticado nas escolas e na mente da sociedade em geral.

Eles contribuíram para a construção de um novo papel para a educação especial. Pois, ela passou a ser definida como uma modalidade da educação escolar que visava promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentassem necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à idade, necessitando de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos, inclusive no que diz respeito aos processos de avaliação. E isso impactou nas práticas de ensino e nos cursos de formação de professores.

Dentre os marcos históricos que influenciaram as mudanças citadas, destaca-se também a “Convenção da Guatemala” (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Ela prevê que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Nesse panorama marcado por uma “reorganização” de conceitos, verifica-se que o olhar sobre a “educação especial” foi se modificando ao longo do tempo, passando a ser uma modalidade que perpassa pela escolarização; atuando prioritariamente como um apoio à escola regular de educação básica no atendimento aos estudantes através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.

Dessa forma, a educação especial é também responsável pelo AEE, por disponibilizar recursos e serviços e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular, no turno contrário ao que o aluno estuda, servindo como um apoio ao ensino regular.



Esse “atendimento educacional especializado” tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras para a participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se das realizadas na sala de aula comum, mas, não podem substituir a escolarização. Elas devem complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Além de trabalhar juntamente com o planejamento dos professores, no que diz respeito a educação especial.

Esses marcos legais indicam que a presença de alunos com deficiência nas escolas regulares não deve ser tratada como exceção ou concessão, mas como um direito assegurado e um dever do Estado e da sociedade. A inclusão, nesse sentido, não é uma política para “os diferentes”, mas uma reconfiguração do próprio conceito de escola e de ensino, com vistas à diversidade.

No entanto, essa perspectiva inclusiva exige que a escola promova mudanças profundas em sua organização curricular, metodológica e avaliativa. O modelo tradicional, fundado em pressupostos de homogeneidade, meritocracia e desempenho, não comporta a pluralidade de sujeitos que hoje frequentam as salas de aula. Como argumenta Aranha (2000), é preciso superar o paradigma da integração, no qual o aluno é obrigado a se adaptar à escola, e avançar para o paradigma da inclusão, que supõe a adaptação da escola ao aluno.

Essa mudança envolve também uma revisão do papel da escola na formação da cidadania. Ao lado do ensino de conteúdos e competências, a escola deve se comprometer com valores éticos, democráticos e solidários, que sustentam a convivência pacífica em meio à diversidade. Nesse ponto, a cultura de paz oferece uma base teórica indispensável. Promover a inclusão é construir espaços educativos onde o respeito às diferenças se torna uma prática cotidiana, não apenas um discurso. É abrir mão de práticas punitivas e autoritárias para acolher posturas dialógicas, cooperativas e formativas.

Martínez (2007) reflete sobre a inclusão no campo educacional chamando a atenção para uma visão restrita da magnitude das mudanças a serem promovidas na escola, tendo em vista a inclusão escolar e suas necessidades educacionais específicas. Ela cita a necessidade de assegurar a subjetividade social da escola, que



se expressa através das concepções, sentidos, crenças e valores, como sendo o maior desafio para a efetivação da inclusão escolar.

Desafios da avaliação tradicional: exclusão, competição e violência simbólica

A avaliação centrada em provas padronizadas e na mensuração de resultados homogêneos, ignora as diferenças e promove uma lógica de competição que contradiz os fundamentos da cultura de paz. Essa forma de avaliação frequentemente reproduz a exclusão, estigmatiza alunos que não se enquadram nos padrões esperados e legitima práticas de violência simbólica no ambiente escolar.

A cultura da nota e da comparação cria um ambiente hostil à diversidade, onde os sujeitos são reduzidos a números, e as subjetividades são invisibilizadas. Como destaca Mantoan (2008), a verdadeira inclusão só se concretiza quando os educadores reconhecem o potencial de cada aluno e estão dispostos a adaptar suas práticas para acolher as diferenças.

Durante muito tempo, a avaliação escolar foi concebida como um instrumento neutro, técnico, destinado a medir o desempenho dos alunos e garantir a progressão ou a retenção nos diferentes ciclos da escolarização. Essa concepção, reduziu o ato de avaliar à aplicação de provas padronizadas à quantificação de erros e acertos, e à construção de *rankings* de desempenho. Pouco ou nada se considerou sobre os contextos sociais, emocionais e históricos dos sujeitos avaliados.

Na prática, esse modelo avaliativo consolidou uma lógica de exclusão escolar: alunos que não se ajustam ao currículo, aos tempos e às exigências pré-estabelecidas acabam sendo classificados como “fracassados”, “difícultosos” ou “imaturos”. A avaliação, nesse contexto, atua como um mecanismo de triagem, reforçando desigualdades e estigmas, em vez de promover a aprendizagem.

Esse tipo de abordagem contraria os princípios da educação inclusiva. Ao exigir homogeneidade de desempenhos, ignora as diferentes formas de aprender, os ritmos individuais, as condições de vida e os contextos culturais dos estudantes. Ao priorizar o resultado e não o processo, transforma a escola em espaço de competição e não de cooperação. Ao atribuir notas sem considerar o ponto de partida de cada aluno, obscurece as conquistas e reforça a lógica meritocrática que exclui em nome da suposta “excelência”.



Como afirma Hoffmann (2005), a avaliação precisa deixar de ser um instrumento de controle e passar a ser um espaço de compreensão, acolhimento e mediação. Avaliar não é julgar, mas escutar. É reconhecer o esforço, identificar potencialidades, promover o crescimento e valorizar o percurso de cada sujeito. Sob essa ótica crítica, é possível compreender que a avaliação tradicional não apenas reproduz desigualdades, mas também fomenta práticas de violência simbólica no ambiente escolar.

Trata-se de uma violência muitas vezes silenciosa, que se expressa no rótulo, na exclusão silenciosa, na negação de escuta, no reforço da frustração. Bourdieu (1998) já alertava para o poder simbólico da escola ao legitimar a desigualdade por meio de mecanismos supostamente neutros como a avaliação.

A cultura de paz, ao propor relações pautadas no respeito e na dignidade, exige uma reestruturação desse modelo. Avaliar, numa perspectiva de paz, é oferecer devolutivas construtivas, reforçando laços entre aluno e professor; através da promoção do diálogo como meio de superação de dificuldades. Em vez de reforçar hierarquias, a avaliação deve construir pontes. Em vez de silenciar, deve escutar.

Portanto, repensar a avaliação é uma urgência pedagógica e política. É preciso subverter a lógica classificatória e abrir espaço para práticas que respeitem a diversidade, reconheçam a subjetividade e promovam o bem-estar dos sujeitos. Isso não significa “afrouxar” critérios, mas compreender que equidade exige sensibilidade, escuta ativa, planejamento e compromisso ético com todos.

Caminhos para uma avaliação inclusiva: estratégias, sentido e transformação

Avaliar, em um contexto inclusivo, é mais do que medir o desempenho acadêmico. É um ato político, ético e pedagógico, que deve considerar as singularidades dos sujeitos e seus contextos históricos, sociais e culturais (Ferreira, 2002). A avaliação inclusiva rompe com o paradigma classificatório e meritocrático e adota uma lógica formativa, dialógica e emancipatória, em consonância com os princípios da cultura de paz.

Nesse sentido, uma avaliação que promove a cultura de paz é aquela que valoriza o progresso individual, respeita os tempos e modos de aprender de cada estudante, oferece feedbacks construtivos e fortalece os vínculos entre educadores e educandos. Como aponta González Rey (2008), a aprendizagem está



indissociavelmente ligada à dimensão afetiva e relacional, sendo a escola um espaço de formação integral, não apenas cognitiva.

Segundo a Política Nacional para Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.11), a avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor.

Assim, no processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que, alguns alunos, podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos, além de outras especificidades, como: o uso da língua de sinais, a transcrição dos textos para o *Braille*, a assessoria da informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana. Além de lembrar que o sujeito que aprende é ativo, reflexivo e emocional, o que consequentemente implicará em mudanças ou ajustes nas práticas pedagógicas, a depender das vivências.

Assim sendo, o princípio de inclusão deve nortear e estimular a prática pedagógica, assegurando a determinados estudantes a possibilidade de serem beneficiados por uma avaliação diagnóstica e adaptada, pois independentemente de suas condições, tem direito as mesmas oportunidades de realização. As práticas escolares inclusivas implicam em um ensino diferente para todos, no qual os envolvidos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações.

Uma avaliação inclusiva e promotora de cultura de paz pressupõe a utilização de múltiplas estratégias: portfólios, autoavaliação, observações sistemáticas, entrevistas, projetos interdisciplinares e registros individualizados de aprendizagem. Essas estratégias permitem compreender o percurso formativo do aluno, seus avanços, dificuldades, interesses e modos de se relacionar com o conhecimento.

Além disso, tais práticas promovem a escuta ativa, a empatia e o diálogo que fazem parte dos pilares fundamentais da cultura de paz. Avaliar de forma inclusiva é um exercício de alteridade: o professor deixa de ser um mero transmissor de



conteúdos e passa a ser mediador de sentidos, facilitador do processo de aprendizagem e agente de transformação social.

A educação inclusiva exige que a avaliação seja coerente com os princípios da justiça social. Isso implica reconhecer que nem todos partem do mesmo ponto, nem têm as mesmas oportunidades, e que, portanto, igualdade não é tratar todos da mesma forma, mas oferecer a cada um o que ele precisa para aprender e se desenvolver. Dessa maneira, avaliação inclusiva se propõe como uma resposta pedagógica capaz de transformar essa realidade. Trata-se de uma prática que reconhece a singularidade de cada estudante e assume que todos são capazes de aprender, desde que sejam respeitados seus ritmos, estilos e condições. Mais do que uma técnica, a avaliação inclusiva é uma postura ética e política do educador diante da diversidade humana.

Para tanto, é fundamental abandonar a lógica da homogeneidade e da normatização dos desempenhos, substituindo-a por uma perspectiva dialógica, processual e formativa. Isso implica compreender o ato de avaliar como parte do processo de ensinar e aprender, e não como um momento isolado ou um fim em si mesmo. O foco deixa de ser o erro e passa a ser o percurso do estudante, suas hipóteses, estratégias, dificuldades e superações.

Nesse contexto, destacam-se algumas estratégias avaliativas que favorecem a inclusão e contribuem para a consolidação da cultura de paz, tais como a observação do cotidiano escolar que permite ao professor identificar avanços, obstáculos e formas de aprendizagem dos alunos, especialmente daqueles com necessidades educacionais especiais. Essa prática, quando sistematizada por meio de registros, fornece subsídios valiosos para o planejamento pedagógico e evita julgamentos precipitados. Além disso, possibilita uma compreensão mais ampla do aluno como sujeito integral, de modo cognitivo, emocional e social.

O portfólio também é uma opção ao docente. É uma coletânea de produções do aluno ao longo do tempo, acompanhada de reflexões e comentários sobre sua trajetória. É uma forma de visualizar o progresso e valorizar o esforço individual. Para alunos PNEE, o portfólio permite registrar avanços que não seriam captados por provas convencionais e contribui para uma avaliação mais justa e humanizada.



Outro aspecto importante é permitir que o aluno reflita sobre sua própria aprendizagem, identifique seus pontos fortes e desafios, promovendo autonomia, responsabilidade e autoestima. A autoavaliação, ao incentivar o diálogo entre professor e aluno, rompe com a lógica hierárquica da avaliação e reforça valores como o respeito, a empatia e a escuta, que são centrais na cultura de paz.

O diálogo estruturado com o aluno, em forma de entrevista ou roda de conversa, possibilita a construção conjunta de sentidos sobre o processo de aprendizagem. Esse tipo de interação fortalece os vínculos afetivos, valoriza a experiência individual e contribui para a resolução pacífica de conflitos escolares, pois promove um ambiente de escuta e negociação.

Em uma avaliação inclusiva, os critérios de análise devem ser ajustados às condições de cada estudante, considerando seu ponto de partida, seus desafios e suas potencialidades. Isso inclui, por exemplo, ampliar o tempo para realização das tarefas, adaptar a linguagem, utilizar recursos visuais, táteis ou tecnológicos, e flexibilizar a forma de apresentação dos conhecimentos. Tais adaptações não significam “facilitação”, mas sim o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e expressar o que se aprendeu.

Essas estratégias refletem uma avaliação centrada no sujeito e não no conteúdo. E mais do que isso: representam um modo de fazer escola comprometido com a dignidade, com a escuta e com o cuidado, ou seja, com a cultura de paz. Como reforça Vygotsky (1997), o desenvolvimento acontece na relação com o outro, mediado por contextos culturais, históricos e afetivos. Avaliar de forma inclusiva, portanto, é construir esses contextos de mediação, onde o aluno se reconheça como sujeito capaz de aprender, participar e transformar.

Esse tipo de avaliação, ao invés de gerar ansiedade e exclusão, favorece a segurança emocional, o diálogo e a convivência respeitosa. Torna-se, assim, uma prática de acolhimento e de resistência à violência estrutural que ainda atravessa o sistema educacional.

Avaliação inclusiva como prática de cultura de paz na escola

A escola é, por definição, um espaço de convivência entre diferentes. Nela se encontram sujeitos com histórias, culturas, identidades, habilidades e fragilidades singulares. Tornar esse espaço inclusivo significa, entre outras coisas, criar condições



para que todos aprendam e convivam de forma respeitosa. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como uma dimensão ética do ato educativo, uma vez que seus efeitos não se restringem ao desempenho acadêmico, mas alcançam a autoestima, a motivação e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

A cultura de paz propõe que os conflitos sejam resolvidos por meio do diálogo, da escuta ativa e da negociação, substituindo práticas autoritárias por posturas colaborativas. Quando aplicada à educação, essa proposta convida os profissionais da escola a repensarem suas relações interpessoais, suas estratégias de mediação e suas formas de avaliar. Avaliar para incluir é, portanto, uma forma de fazer da escola um território de paz.

Em contraste com a lógica da competição e do ranqueamento, a avaliação inclusiva promove a solidariedade, o reconhecimento da diversidade e a justiça educacional. Ela se aproxima do ideal de “justiça cognitiva”, proposto por Boaventura de Sousa Santos, ao reivindicar que todos os saberes e formas de aprender sejam legitimados e acolhidos, não apenas aqueles reconhecidos pelos currículos oficiais e pelas métricas padronizadas.

Na prática, a avaliação pode ser uma oportunidade de escuta sensível. Ao observar atentamente o processo de aprendizagem de seus alunos, o professor se dispõe a conhecer suas histórias, seus ritmos e seus modos de pensar. Isso exige tempo, empatia e formação, mas é também uma escolha pedagógica que transforma a relação com o conhecimento e com o outro.

Essa escuta precisa ser acompanhada de acolhimento. Acolher, no campo da avaliação, significa não punir o erro, mas compreendê-lo como parte do processo de construção do conhecimento. Significa enxergar o potencial de cada estudante e construir, com ele, caminhos possíveis de superação. Esse movimento transforma a avaliação em um gesto pedagógico de paz, capaz de curar as feridas deixadas pelas experiências escolares marcadas pela exclusão e pela desvalorização.

A avaliação inclusiva não se limita ao uso de instrumentos específicos. Ela exige um novo olhar sobre as relações escolares. O modo como o professor avalia comunica valores: se ele avalia de forma autoritária, transmite a ideia de que só há uma forma certa de aprender; se avalia com diálogo, transmite que o conhecimento é construção coletiva. Nesse ponto, a cultura de paz reforça a necessidade de práticas



avaliativas que promovam o diálogo entre os sujeitos, que considerem a diversidade como valor e que contribuam para a criação de vínculos solidários na comunidade escolar. A avaliação, portanto, não é apenas um processo técnico, mas relacional. E relações marcadas pela confiança, pelo respeito e pela escuta mútua favorecem um ambiente de aprendizagem mais saudável e acolhedor.

Quando pautada na cultura de paz, a avaliação se torna uma ferramenta de transformação, pois, modifica o olhar do professor e as experiências do aluno, que passa a se reconhecer como sujeito capaz. Além disso, transforma a escola, que passa a ser vista como um espaço de desenvolvimento humano.

Essa transformação exige um pacto coletivo entre professores, gestores, famílias e estudantes. Todos devem ser convocados a rever suas práticas e a construir uma nova cultura avaliativa, mais inclusiva, dialógica e comprometida com o bem comum. O PPP da escola é o instrumento ideal para garantir que esses princípios sejam assumidos institucionalmente e não apenas por iniciativa individual de alguns educadores.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida permitiu compreender que a avaliação escolar na educação básica constitui um instrumento pedagógico capaz de tanto favorecer quanto dificultar a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (PNEE). Verificou-se que as práticas avaliativas tradicionais, centradas em critérios padronizados e classificatórios, tendem a reforçar mecanismos de exclusão e formas de violência simbólica, contrariando os princípios de equidade e justiça social que orientam a educação inclusiva.

Em contraposição, constatou-se que a adoção de uma avaliação orientada por pressupostos inclusivos e fundamentada nos valores da cultura de paz possibilita ressignificar esse processo como prática pedagógica formativa, dialógica e emancipatória. Nesse contexto, estratégias como a observação contínua, os portfólios, a autoavaliação e a adaptação de critérios e instrumentos revelam-se alternativas consistentes para promover a aprendizagem, respeitar as singularidades e fortalecer vínculos de confiança entre professores e estudantes.

Evidenciou-se, ainda, que a consolidação de práticas avaliativas inclusivas depende não apenas do engajamento docente, mas também do compromisso



institucional expresso nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e nas políticas educacionais que sustentam a formação continuada e a oferta de recursos adequados. Assim, a avaliação, concebida sob a perspectiva da inclusão e da cultura de paz, deve ser entendida como dimensão ética e política da prática educativa, cujo objetivo é assegurar a aprendizagem de todos os estudantes em um ambiente escolar democrático, equitativo e humanizado.

A cultura de paz, nesse sentido, oferece possibilidades para a construção de práticas educativas mais humanas e democráticas. Ela convida a transformar a escola em um espaço de convivência respeitosa, de diálogo permanente, de superação de conflitos e de valorização das diferenças. A avaliação inclusiva, quando praticada com consciência e compromisso, é uma poderosa ferramenta para tornar esse ideal realidade.

É preciso, portanto, seguir lutando por uma escola que inclua cada aluno, independentemente de sua condição, para aprender com dignidade, respeito e apoio. E para que a avaliação seja ponte e não uma barreira, favorecendo a transformação pessoal e coletiva, rumo a uma sociedade mais justa, inclusiva e pacífica.

AGRADECIMENTOS

Taxista CAPES/PROSUP.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. **Educação especial**: temas atuais. Marília: Unesp, 2000.

BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB. (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora com Deficiência. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, Corde, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília: MEC/SEE, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 10.172. Brasília: MEC/SEE, 2001.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão. Brasília, DF. 2006.

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** / Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

CENP/SEESP. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades de Educação Especial**. Brasília: Unesco/Corde, 1994.

FERREIRA, L. M. S. **Retratos da Avaliação**: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. **Comunicación, personalidad y desarrollo**. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. 2ª ed., Campinas: Alínea, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 35ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, J. **O Jogo do Contrário em Avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MANTOAN. M.T.E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129721> . Acesso em 02 jun 2025.

SASSAKI, K. R. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL [SEESP]. Ministério da Educação. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília, DF, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas. Tomo cinco**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.