

AVALIAR É EXCLUIR? A VIOLÊNCIA INVISÍVEL DA AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

IS ASSESSMENT EXCLUSIONARY? THE INVISIBLE VIOLENCE OF ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION

Rafael Soares Silva¹

Universidade Estadual do Ceará, Ceará, Brasil

Marcelo de Barros Lima²

Universidade Federal do Ceará, Ceará, Brasil

Thayane Nascimento Freitas³

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

Nádia Fernanda Martins de Araújo⁴

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

Aline Mendes Medeiros⁵

Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/p3fp5a16>

Publicado em: 21.01.2026

RESUMO: Este ensaio teórico problematiza os paradigmas tradicionais de avaliação no Ensino Superior, propondo sua reconfiguração como prática ética de cuidado fundamentada na alteridade e justiça cognitiva. Analisa-se como a matriz meritocrática hegemônica e opera como dispositivo de exclusão ao patologizar diferenças e

- 1 Professor Adjunto de Ensino de Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-doutor em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (UFRRJ) e em Química (USP). Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Licenciado em Química, Educação Especial e Pedagogia. Atua na formação de professores da área de Química e Ciências e desenvolve pesquisas sobre ensino de Ciências, ensino de Química e educação especial. Coordenador do GeQuIN – Grupo de Estudos em Química, Inclusão e Novas Metodologias.
- 2 Professor efetivo da rede estadual do Ceará (SEDUC). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (ENCIMA/UFC) e licenciado em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuou como Professor Supervisor do PIBID/Química/FACEDI. Atualmente é Coordenador Escolar e Tutor Presencial do curso de Licenciatura em Química (UECE/EAD), no município de Amontada-CE.
- 3 Chefe da Divisão de Educação Inclusiva na Secretaria municipal de Ensino- SEMEC/Teresina-PI. Doutoranda em Linguística (UFPI). Mestre em Educação Especial e Inclusiva (UEMA). Licenciada em Pedagogia e Letras- Libras. Atua na formação de professores da área de Libras e Educação Especial Inclusiva e desenvolve pesquisas sobre avaliação inclusiva, formação de professores, Libras, educação de surdos e educação especial. Pesquisadora colaboradora do GeQuIn- Grupo de Estudos em Química, Inclusão e Novas Metodologias.
- 4 Professora Assistente de Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação (UFMG). Licenciada em Pedagogia e Letras-Libras. Desenvolve pesquisas sobre letramento como prática social, ensino de Libras, formação de professores e educação especial.
- 5 Professora Assistente da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutoranda em Educação (UFMA). Mestre em Educação (UFMA). Licenciada em Pedagogia (UESPI). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica e Superior (UFMA). Desenvolve pesquisas e concentra seus estudos na área de Educação com ênfase no uso e ensino de Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão educacional de surdos e práticas inclusivas.



invisibilizar trajetórias dissidentes. A partir do diálogo entre a filosofia levinasiana, as epistemologias do Sul e os estudos críticos sobre deficiência, defende-se que avaliar constitui ato político-pedagógico de reconhecimento da vulnerabilidade como potência. A discussão articula os conceitos de justiça cognitiva e cuidado como fundamentos para ecologias avaliativas pluralistas, capazes de acolher múltiplas formas de saber e existência. Conclui-se pela urgência de princípios avaliativos centrados na negociação dialógica, diversificação metodológica e responsividade ética, condição essencial para que a universidade cumpra sua promessa democrática e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação Educacional, Educação Inclusiva, Ética, Justiça Cognitiva, Ensino Superior.

ABSTRACT: This theoretical essay problematizes traditional assessment paradigms in Higher Education, proposing their reconfiguration as an ethical practice of care grounded in alterity and cognitive justice. It analyzes how the hegemonic meritocratic matrix operates as an exclusionary device by pathologizing differences and invisibilizing dissident trajectories. Through dialogue between Levinasian philosophy, Southern epistemologies and critical disability studies, it argues that assessment constitutes a political-pedagogical act of recognizing vulnerability as potential. The discussion articulates the concepts of cognitive justice and care as foundations for pluralistic assessment ecologies capable of welcoming multiple forms of knowledge and existence. It concludes by emphasizing the urgency of assessment principles centered on dialogical negotiation, methodological diversification and ethical responsiveness, as essential conditions for the university to fulfill its democratic and inclusive promise.

KEYWORDS: Educational Assessment, Inclusive Education, Ethics, Cognitive Justice, Higher Education.

Introdução

O cenário contemporâneo do Ensino Superior é palco de uma contradição fundamental. De um lado, observa-se um avanço discursivo e legal significativo em direção à inclusão, impulsionado por políticas de ação afirmativa e por uma maior conscientização sobre a diversidade humana. De outro, persistem estruturas acadêmicas arcaicas, cujos mecanismos de avaliação da aprendizagem permanecem ancorados em paradigmas homogeneizantes e profundamente excludentes. Esta tensão expõe o núcleo de um problema complexo: a avaliação, tradicionalmente concebida como um instrumento técnico e neutro de mensuração, revela-se, na prática, uma tecnologia social de poder, capaz de produzir subjetividades, validar certos saberes e, de modo muitas vezes violento, invalidar outros.

Neste contexto, o problema de pesquisa que orienta este ensaio é: Como conceber a avaliação na Educação Superior como prática ética de cuidado e reconhecimento da diferença? A questão surge da percepção aguda de que os modelos avaliativos hegemônicos, de caráter essencialmente meritocrático e classificatório, são intrinsecamente incapazes de acolher a pluralidade de trajetórias, corpos e cognições que hoje compõem o espaço universitário. Para

estudantes com deficiência, neurodivergentes oriundos de grupos sociais periféricos, a avaliação padrão frequentemente atua não como ferramenta de verificação da aprendizagem, mas como uma barreira epistemológica que converte diferenças em deficiências e singularidades em déficits (Evêncio; Falcão, 2022).

Diante deste problema, o presente trabalho assume como objetivo central analisar a avaliação da aprendizagem para além de sua dimensão técnica, reposicionando-a como uma prática ética, política e epistemológica fundada no cuidado, na alteridade e na justiça cognitiva. De forma específica, busca-se: (1) analisar a avaliação como dimensão ética e política do processo inclusivo, desvelando os mecanismos pelos quais ela pode reproduzir ou subverter lógicas de exclusão; (2) discutir os conceitos de justiça cognitiva e cuidado como fundamentos indispensáveis para uma prática avaliativa radicalmente inclusiva; e (3) propor princípios norteadores para uma cultura avaliativa centrada no reconhecimento incondicional da diferença.

A justificativa para esta investigação reside na urgência de se superar o divórcio entre o discurso inclusivo e as práticas avaliativas concretas que ainda vigoram na universidade. Enquanto a avaliação permanecer como o último bastião de uma pedagogia bancária e segregadora, todo o projeto de uma educação superior verdadeiramente inclusiva estará comprometido (Jácome; Álvarez, 2020). É imperioso, portanto, enfrentar o desafio de reinventar a avaliação, transformando-a de um dispositivo de biopoder que classifica e normaliza em um ato de cuidado que acolhe e potencializa.

Por fim, este ensaio estrutura-se a partir de um diálogo crítico com autores dos Estudos da Deficiência, das Epistemologias do Sul e da Pedagogia Crítica. A tese que se defenderá ao longo do texto é a de que avaliar é cuidar - um ato político-pedagógico de escuta sensível, de reconhecimento da vulnerabilidade como potência e de afirmação da justiça cognitiva, condição essencial para que a universidade cumpra sua promessa democrática e inclusiva.

Avaliação, poder e inclusão: para uma crítica epistemológica

Para compreender os desafios da avaliação no contexto da educação superior inclusiva, é imprescindível situá-la para além de sua dimensão técnica e aparentemente neutra. A avaliação educacional constitui-se como uma prática social profundamente imbricada em relações de poder e em jogos de verdade que transcendem em muito a simples verificação de aprendizagens. Ela opera como um dispositivo crucial na regulação das condutas e na produção de subjetividades acadêmicas. Neste sentido, analisar a avaliação sob a ótica da inclusão exige um olhar crítico que desvele seus fundamentos epistemológicos e seus efeitos políticos na produção e reprodução das desigualdades educacionais (Silva; Oliveira, 2021).

O tensionamento entre os imperativos inclusivos e as práticas avaliativas tradicionais revela uma contradição fundamental no cerne do projeto universitário contemporâneo. Enquanto a inclusão apela para o reconhecimento da diferença e para a valorização da diversidade, a avaliação convencional frequentemente sustenta-se em pressupostos homogeneizantes e padronizadores que

invisibilizam singularidades e patologizam trajetórias dissonantes. Esta seção propõe, portanto, uma crítica epistemológica à avaliação, percorrendo três eixos interligados: a desconstrução da matriz meritocrática, a compreensão da virada inclusiva como reconhecimento da diferença e a fundamentação de uma ética da alteridade como horizonte transformador.

A matriz meritocrática e seus efeitos excludentes

A avaliação educacional hegemônica na universidade moderna encontra suas raízes em uma matriz meritocrática que concebe o conhecimento como uma commodity passível de quantificação objetiva e hierarquização precisa. Esta matriz sustenta-se na “tirania do mérito”, uma ideologia que promove a ilusão de uma igualdade de oportunidades ao mesmo tempo em que naturaliza as desigualdades de resultado, atribuindo-as exclusivamente a diferenças individuais de capacidade, esforço ou merecimento. Sob esta lógica, a avaliação converte-se em um instrumento de seleção e classificação que, sob o véu da neutralidade técnica, opera como um mecanismo de reprodução das assimetrias sociais pré-existentes (Silva; Oliveira, 2021).

No contexto específico da inclusão, a meritocracia revela sua face mais perversa ao desconsiderar sistematicamente as condições materiais, sociais e cognitivas desiguais que medeiam o desempenho acadêmico. Para estudantes com deficiência, neurodivergentes oriundos de grupos socialmente marginalizados, a suposta neutralidade do mérito mascara o que pode ser denominado de “epistemicídio”, isto é, a aniquilação de saberes, corpos e formas de existência que não se enquadram nos padrões hegemônicos de normalidade e produtividade cognitiva (Almeida, 2021). A avaliação meritocrática, ao ignorar estas dimensões, torna-se cúmplice de uma violência epistêmica que silencia modos outros de ser e de conhecer.

A função disciplinar da avaliação torna-se particularmente visível quando analisada como um ritual de poder que permite não apenas medir, mas principalmente classificar, normalizar e hierarquizar os indivíduos. No espaço universitário, esta dinâmica materializa-se na produção de categorias dicotômicas como “apto/inapto”, “eficiente/ineficiente”, “normal/anormal”, que carregam em si um profundo juízo de valor sobre a dignidade acadêmica e a própria humanidade dos estudantes. Estas categorias não são meras descrições, mas performativas: elas produzem as realidades que nomeiam, constituindo subjetividades marcadas pelo estigma ou pela excelência (Silva; Oliveira, 2021).

O modelo meritocrático está intrinsecamente vinculado ao ideal do sujeito neoliberal: autônomo, independente, produtivo e competitivo. Este ideal, profundamente ableista, opera pela construção da deficiência como uma falta, um desvio em relação à norma capacitista. Desta forma, a avaliação tradicional não apenas falha em acolher a diferença, mas ativamente a produz como problema, como déficit a ser superado ou compensado (Baglieri, 2024). O estudante que não se enquadra no padrão é colocado na posição de eterno “em déficit”, de alguém que sempre precisa provar seu valor em um jogo cujas regras foram estabelecidas sem sua participação.

Os efeitos excludentes desta matriz manifestam-se de múltiplas formas, desde a evasão silenciosa até o sofrimento público gerado pela constante sensação de inadequação. Os custos

emocionais e afetivos desta cultura avaliativa são significativos, destacando-se como a pressão por desempenho em condições desiguais pode levar à ansiedade, à depressão e à desistência por parte daqueles que não se veem representados nos critérios de excelência vigentes (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022). A universidade, que deveria ser um espaço de acolhimento e produção de conhecimento, transforma-se assim em um ambiente hostil para aqueles cujas existências desafiam os padrões normativos.

A crítica à meritocracia não implica, contudo, a defesa de um relativismo epistêmico ou o abandono do rigor acadêmico. Pelo contrário, trata-se de reconhecer que o verdadeiro mérito na educação inclusiva reside justamente na capacidade de criar condições para que todos os estudantes possam desenvolver seu potencial máximo, respeitando suas singularidades e trajetórias (Ribeiro; Duboc; Souza, 2020). Isto exige questionar radicalmente a noção de que existem formas universais e neutras de demonstrar conhecimento, abrindo espaço para a pluralidade de linguagens, formatos e temporalidades de aprendizagem.

Neste sentido, a superação da matriz meritocrática exige uma transformação profunda não apenas dos instrumentos avaliativos, mas sobretudo da epistemologia que os sustenta. É necessário operar uma “sociologia das ausências” que torne visíveis as epistemes silenciadas pelo modelo hegemônico, e uma “sociologia das emergências” que valorize os saberes que estão sendo produzidos nas margens do sistema (Costa Lins, 2025). Só assim a avaliação poderá transcender sua função classificatória e assumir-se como prática de diálogo e reconhecimento.

A desconstrução da meritocracia representa, portanto, o primeiro passo fundamental para a construção de uma avaliação verdadeiramente inclusiva. Sem este movimento crítico, corre-se o risco de que as tentativas de inclusão se reduzam a meros ajustes superficiais em um sistema que permanece estruturalmente excludente. O desafio que se coloca é o de imaginar e construir formas de avaliação que não apenas meçam aprendizagens, mas que as promovam em toda a sua diversidade e complexidade humana.

A virada inclusiva: da integração ao reconhecimento da diferença

A transição paradigmática de um modelo de integração para um modelo de inclusão na educação representa uma mudança epistemológica de profundo alcance, com implicações radicais para as práticas avaliativas. Enquanto o paradigma da integração pressupõe a adaptação do estudante às estruturas pré-existentes da instituição, a inclusão exige a transformação radical dessas mesmas estruturas para acolher a diversidade humana em sua plenitude. Incluir não é apenas colocar o aluno na instituição, mas transformar a instituição para recebê-lo em suas particularidades (Jácome; Álvarez, 2020). Esta transformação implica necessariamente uma reconfiguração completa dos processos de ensino e, especialmente, de avaliação.

No modelo integracionista, a avaliação mantém seu caráter seletivo e classificatório, limitando-se a incorporar mecanismos de “compensação” ou “adaptação” que permitam ao estudante com deficiência acessar os mesmos instrumentos avaliativos dos demais. Esta

abordagem, ainda predominante em muitas instituições de ensino superior, parte do pressuposto de que o problema reside no estudante, e não no ambiente ou nos critérios de avaliação. As adaptações avaliativas, quando concebidas como concessões especiais, acabam por reforçar o estigma da diferença em vez de promover efetiva participação e aprendizagem (Pérez Castro, 2024).

A virada inclusiva, pelo contrário, desloca o eixo da questão da “deficiência” para a “singularidade”, reconhecendo que cada estudante, independentemente de suas características pessoais, constitui um sujeito único de aprendizagem com necessidades, potencialidades e formas de expressão específicas. Nesta perspectiva, avaliar em contextos inclusivos significa fundamentalmente “reconhecer trajetórias”, abandonando a lógica da comparação e do ranking em favor da narrativa do percurso individual e das estratégias de superação desenvolvidas ao longo do processo formativo (Evêncio; Falcão, 2022).

Esta mudança de foco exige uma redefinição dos próprios objetivos da avaliação na educação superior. Se no paradigma tradicional a avaliação serve principalmente para certificar e classificar, no paradigma inclusivo ela assume uma função primordialmente formativa e dialógica. A avaliação deve constituir-se como momento de diálogo reflexivo sobre o processo de ensino-aprendizagem, um espaço de investigação crítica em que educador e educando aprendem juntos sobre os caminhos percorridos e as possibilidades que se abrem (Costa Lins, 2025).

A avaliação inclusiva implica, portanto, o reconhecimento da diferença não como obstáculo, mas como elemento constitutivo e enriquecedor do ecossistema de aprendizagem. A deficiência pode ser compreendida não através de modelos médicos ou sociais restritivos, mas como uma experiência humana valiosa que desafia e expande nossas compreensões sobre o que significa conhecer, aprender e existir no mundo (Baglieri, 2024). Neste sentido, a presença de estudantes com deficiência na universidade deixa de ser um problema a ser administrado para tornar-se uma oportunidade epistemológica única de questionamento dos pressupostos normativos que orientam as práticas acadêmicas.

A implementação consequente deste paradigma exige a adoção de uma perspectiva multidimensional da avaliação, que contemple não apenas os produtos de aprendizagem, mas todo o processo de construção do conhecimento. É defendida a utilização de um portfólio diversificado de instrumentos avaliativos - incluindo autoavaliações, avaliações entre pares, portfólios, projetos colaborativos e relatos de experiência - que permitam capturar a complexidade e a singularidade de cada trajetória de aprendizagem (Ribeiro; Duboc; Souza, 2020). Esta diversificação não representa um abrandamento dos critérios de qualidade, mas sim seu enriquecimento através do reconhecimento da pluralidade de formas de demonstração de competência e conhecimento.

A virada inclusiva na avaliação representa assim uma mudança civilizatória no âmbito da educação superior, na medida em que coloca no centro do debate acadêmico a questão fundamental do reconhecimento da dignidade humana em sua diversidade irreduzível. Esta mudança está conectada ao desenvolvimento de uma “docência sensível”, caracterizada pela

capacidade de escuta atenta, pela responsividade às necessidades singulares dos estudantes e pelo compromisso ético com a criação de vínculos pedagógicos baseados no respeito mútuo e na confiança (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022).

Contudo, a transição para este novo paradigma enfrenta resistências significativas, ancoradas não apenas em conservadorismo institucional, mas em visões epistemológicas profundamente arraigadas sobre a natureza do conhecimento e da excelência acadêmica. Superar estas resistências exige uma “ecologia de saberes” que questione a hegemonia do conhecimento científico abstrato e valorize outras formas de saber, incluindo saberes experienciais, corporificados e comunitários que têm sido tradicionalmente excluídos do espaço universitário (Costa Lins, 2025).

A avaliação inclusiva, portanto, longe de representar um simples ajuste técnico nas práticas universitárias, configura-se como um projeto político-epistemológico de transformação radical da instituição. Trata-se de reconhecer, finalmente, que a verdadeira excelência acadêmica não reside na homogeneidade, mas na capacidade de criar condições para o florescimento da diversidade humana em todas as suas manifestações.

A ética da alteridade como fundamento

A reconstrução das práticas avaliativas no contexto da educação inclusiva demanda uma fundamentação ética sólida que transcenda as limitações tanto do utilitarismo meritocrático quanto do relativismo bem-intencionado. É na filosofia da alteridade que encontramos possivelmente o alicerce mais radical para este projeto. A experiência ética primordial não reside na autonomia do sujeito, mas no encontro com o Rosto do Outro, que me interpela e me constitui como responsabilidade antes de qualquer reciprocidade ou cálculo. Esta inversão copernicana na relação ética - do Eu para o Outro - oferece um horizonte transformador para repensar a avaliação educacional (Jesus *et al.*, 2024).

Na perspectiva da alteridade, o avaliador é primordialmente convocado pela singularidade irreduzível do estudante, que se apresenta não como um objeto a ser medido e classificado, mas como um sujeito ético que exige reconhecimento incondicional. Esta postura implica uma suspensão radical da vontade de totalização, isto é, do impulso de reduzir o “Outro” a categorias pré-estabelecidas ou a expectativas normativas. Avaliar com alteridade significa, portanto, abandonar a pretensão de enquadrar o estudante em escalas universais de desempenho para abrir-se à escuta atenta de sua singularidade manifesta em seu processo de aprendizagem (Jesus *et al.*, 2024).

A alteridade como fundamento da avaliação desloca radicalmente o eixo da relação pedagógica. Se na avaliação tradicional o professor ocupa a posição soberana do que detém o saber e o poder de julgar, na avaliação fundada na alteridade o docente se coloca na posição de responsabilidade pelo Outro. Esta postura exige o desenvolvimento de uma “docência sensível”, caracterizada pela vulnerabilidade deliberada do educador, por sua disponibilidade para ser

afetado pela presença do estudante e por seu compromisso em responder adequadamente às necessidades singulares que se manifestam no processo educativo (Leite; Trisltz; Carvalho, 2022).

Esta ética da responsabilidade tem implicações concretas profundas para a prática avaliativa. Em primeiro lugar, ela exige que o avaliador reconheça ativamente os limites de seus próprios referenciais e a violência simbólica que pode estar implícita na aplicação indiscriminada de critérios universalizantes. O reconhecimento da própria vulnerabilidade como docente é condição necessária para estabelecer relações pedagógicas autenticamente éticas e responsivas às vulnerabilidades dos estudantes (Leite; Trisltz; Carvalho, 2022).

A avaliação como prática de alteridade implica ainda uma reconceitualização do erro e da dificuldade na aprendizagem. Longe de serem vistos como falhas a serem penalizadas ou déficits a serem remediados, o erro e a dificuldade convertem-se em janelas privilegiadas para compreender os processos singulares de construção de conhecimento de cada estudante. O educador deve assumir uma postura humilde e curiosa diante dos equívocos dos educandos, reconhecendo neles oportunidades preciosas de diálogo e investigação conjunta sobre os caminhos do conhecer (Costa Lins, 2025).

Na prática concreta da avaliação universitária, a ética da alteridade materializa-se através da “avaliação narrativa”. Esta abordagem privilegia a descrição densa dos processos de aprendizagem sobre a atribuição de notas, a construção compartilhada de significados sobre a verificação unidirecional de acertos, e o feedback dialógico continuado sobre o julgamento sumário final (Evêncio; Falcão, 2022). Trata-se de substituir a lógica do veredito pela lógica do cuidado, entendendo que a função primordial da avaliação não é sentenciar, mas sustentar e promover o desenvolvimento do Outro em sua singularidade.

A alteridade como fundamento exige também o reconhecimento da dimensão política da avaliação. Ao suspender os critérios hegemônicos de excelência e abrir-se para a singularidade do Outro, o avaliador engaja-se necessariamente em um ato de resistência contra as lógicas normalizadoras que perpetuam a injustiça epistêmica. Esta postura é uma expressão concreta da “justiça cognitiva”, isto é, do reconhecimento da igual dignidade epistêmica de todos os saberes e de todas as formas de conhecer, especialmente daqueles que têm sido historicamente silenciados (Costa Lins, 2025).

Contudo, a implementação consequente desta ética enfrenta desafios significativos em um contexto universitário ainda profundamente marcado por valores individualistas, competitivos e produtivistas. Alerta-se para o risco de que as tentativas de implementar avaliações alternativas sejam cooptadas por lógicas neoliberais que as transformem em mais um mecanismo de responsabilização individual, perdendo-se assim a dimensão radical de cuidado e responsabilidade proposta pela alteridade (Silva; Oliveira, 2021).

Apesar destes desafios, a ética da alteridade oferece o fundamento mais sólido para uma reconceitualização radical da avaliação na educação superior inclusiva. Ela nos convida a imaginar uma universidade onde avaliar não seja um ato de julgamento, mas de hospitalidade

epistemológica; não uma prática de classificação, mas de celebração da diferença; não um instrumento de seleção, mas uma expressão de cuidado ético incondicional pelo Outro em sua singularidade irreduzível (Jesus *et al.*, 2024). É nesta direção que precisamos avançar se desejamos construir uma instituição verdadeiramente acolhedora da diversidade humana em todas as suas manifestações.

Metodologia

Este trabalho configura-se como um ensaio teórico de natureza qualitativa, pautado na análise reflexiva e na síntese conceitual de um corpus bibliográfico fundamental para a compreensão das relações entre avaliação, inclusão e justiça cognitiva no ensino superior. A opção por uma pesquisa teórica de caráter ensaístico justifica-se pela natureza exploratória e aprofundada da problemática investigada, que exige um tratamento conceitual denso e uma argumentação analítica capaz de articular criticamente diferentes referenciais teóricos. Conforme argumenta Severino (2017), o ensaio teórico constitui uma modalidade legítima de investigação científica, especialmente adequada à problematização conceitual, à reflexão crítica e à produção de sínteses interpretativas no campo das Ciências Humanas e da Educação.

A abordagem metodológica que orienta a investigação é hermenêutico-crítica, focada na interpretação e na articulação coerente de constructos teóricos para construir uma argumentação sólida sobre o objeto de estudo. O percurso investigativo seguiu quatro etapas principais: (1) identificação e seleção de um corpus bibliográfico fundamental a partir de critérios de relevância temática e reconhecimento acadêmico; (2) leitura crítica e analítica das fontes selecionadas, buscando identificar convergências, divergências e lacunas no debate sobre avaliação inclusiva; (3) síntese conceitual, articulando os referenciais para construir os eixos argumentativos do ensaio; e (4) elaboração propositiva, extraindo implicações práticas e princípios norteadores para a ação pedagógica.

A sistematização das etapas metodológicas, apresentada no Quadro 1, não deve ser compreendida como um protocolo rígido, mas como um percurso analítico-flexível próprio de pesquisas ensaísticas, no qual leitura, interpretação e síntese conceitual se retroalimentam.

Quadro 1: Procedimentos Metodológicos para a Construção Teórica.

Etapas Metodológicas	Operacionalização	Finalidade Específica
Seleção do Corpus	Identificação de obras fundamentais sobre Educação Inclusiva no Ensino Superior, Estudos da Deficiência, Ética da Alteridade e Políticas de Inclusão, publicadas preferencialmente entre 2020-2025.	Garantir a pertinência e atualidade do referencial teórico, assegurando o diálogo com debates contemporâneos sobre inclusão no ensino superior.
Análise Hermenêutica	Leitura compreensiva e crítica dos textos, com identificação de conceitos-chave, premissas epistemológicas e implicações para a prática avaliativa inclusiva.	Desvelar os fundamentos teóricos que sustentam diferentes concepções de avaliação, cuidado e justiça cognitiva na educação inclusiva.
Síntese Conceitual	Articulação dialógica entre os autores, buscando construir os eixos “ética da alteridade”, “justiça cognitiva” e “cuidado” como fundamentos para uma nova cultura avaliativa.	Produzir uma framework teórica original para repensar a avaliação no contexto do ensino superior inclusivo a partir das referências selecionadas.
Elaboração Propositiva	Formulação de princípios norteadores para a prática avaliativa, a partir da framework teórica desenvolvida.	Transcender a crítica e oferecer contribuições concretas para a transformação das práticas pedagógicas no ensino superior inclusivo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O procedimento de análise privilegiou a “análise temática conceitual”, focada na identificação e articulação de conceitos nucleares que perpassam as diferentes obras que compõem o corpus de pesquisa. Esta opção metodológica permitiu estabelecer um diálogo produtivo entre autores de diferentes tradições teóricas, como os estudos sobre ética da alteridade e deficiência (Jesus *et al.*, 2024; Leite; Trislitz; Carvalho, 2022), as pesquisas sobre políticas e práticas de inclusão no ensino superior (Almeida, 2021; Jácome; Álvarez, 2020; Ribeiro; Duboc; Souza, 2020), as reflexões sobre cuidado e educação inclusiva (Baglieri, 2024), e as análises sobre ética, interculturalidade e justiça cognitiva na educação (Costa Lins, 2025; Silva; Oliveira, 2021). Essa interlocução teórica produziu uma síntese original que avança na compreensão da avaliação como prática de cuidado no contexto inclusivo.

A validade teórica do ensaio sustenta-se, portanto, na consistência da articulação conceitual desenvolvida e no potencial heurístico das categorias analíticas construídas - especialmente “ética da alteridade”, “cuidado como competência política-pedagógica” e “justiça cognitiva” - para iluminar novas possibilidades de prática avaliativa no ensino superior inclusivo. A análise buscou ainda identificar lacunas e tensionamentos no debate atual, particularmente entre os imperativos da inclusão e as estruturas meritocráticas persistentes na avaliação universitária (Evêncio; Falcão, 2022; Pérez Castro, 2024), contribuindo assim para a reflexão crítica e propositiva sobre o tema.

Resultados e discussão

A análise teórica desenvolvida permitiu articular três pilares fundamentais - justiça cognitiva, política do cuidado e ética da alteridade - como bases para uma reconceitualização radical da avaliação no ensino superior inclusivo. Esta articulação não representa simplesmente uma justaposição de conceitos, mas sim a construção de uma *framework* teórica integrada que possibilita superar as limitações tanto do modelo meritocrático tradicional quanto das abordagens inclusivas superficiais. A discussão que se segue explora as implicações desta articulação para a prática avaliativa, demonstrando como a justiça cognitiva e o cuidado se entrelaçam para fundamentar uma avaliação verdadeiramente transformadora.

Justiça cognitiva e a política do cuidado na avaliação

O conceito de justiça cognitiva emerge como ferramenta fundamental para desconstruir o caráter epistêmico da avaliação tradicional na educação superior. A justiça cognitiva representa a exigência radical de que todas as formas de conhecimento, especialmente as dos grupos oprimidos e marginalizados, sejam reconhecidas como válidas e legítimas (Costa Lins, 2025). No contexto avaliativo, isto implica questionar a hegemonia de formas eurocêntricas, logocêntricas e individualistas de demonstrar conhecimento, abrindo espaço para epistemes alternativas que têm sido sistematicamente silenciadas. O fim do império cognitivo exige que se conceda igualdade de oportunidades às diferentes formas de conhecimento, o que na prática avaliativa significa reconhecer que um estudante com autismo pode demonstrar sua compreensão conceitual através de representações visuais com a mesma validade epistemológica que outro o faz através de textos dissertativos (Costa Lins, 2025).

A implementação da justiça cognitiva na avaliação é indissociável de uma política do cuidado que a torne operacionalizável na prática docente cotidiana. O cuidado é concebido não como sentimentalismo ou paternalismo, mas como “competência política e pedagógica” fundamental para garantir que as condições materiais e relacionais necessárias para a aprendizagem estejam efetivamente disponíveis para todos (Baglieri, 2024). Na avaliação, cuidar significa criar os suportes necessários para que cada estudante possa expressar seu conhecimento da maneira que melhor corresponda às suas possibilidades, o que exige do docente uma sensibilidade aguda para detectar e responder às necessidades singulares que se manifestam no processo avaliativo. O afeto e a vulnerabilidade constituem dimensões éticas fundamentais da docência universitária, elementos sem os quais a justiça cognitiva permanece como mera retórica vazia (Leite; Trisltz; Carvalho, 2022).

A intersecção entre justiça cognitiva e cuidado manifesta-se concretamente através do que se pode denominar de “ecologia de instrumentos avaliativos”. Esta ecologia pressupõe a substituição da avaliação padronizada por um repertório diversificado de ferramentas que permitam capturar a multiplicidade de formas de conhecer e demonstrar conhecimento. A

neurodiversidade e a diversidade cognitiva representam reservatórios cruciais de criatividade epistêmica que precisam ser valorizados no espaço acadêmico (Baglieri, 2024). A tabela a seguir ilustra como diferentes formas de conhecimento podem ser adequadamente avaliadas através de instrumentos específicos:

O Quadro 2 opera como um modelo analítico de ecologia avaliativa, ao evidenciar que a justiça cognitiva não se concretiza por um único instrumento, mas pela articulação entre diferentes formas de expressão do conhecimento.

Quadro 2: Ecologia de Instrumentos Avaliativos para Justiça Cognitiva.

Forma de Conhecimento	Instrumento Avaliativo Adequado	Contribuição para a Justiça Cognitiva
Conhecimento Teórico-Abstrato	Ensaaios críticos, exames dissertativos, seminários teóricos.	Valoriza formas tradicionais de saber sem torná-las hegemônicas.
Conhecimento Prático-Corporal	Portfólios de prática, vídeo-análises, demonstrações performáticas.	Reconhece saberes incorporados e habilidades motoras como formas legítimas de conhecimento.
Conhecimento Visual-Espacial	Mapas conceituais, infográficos, produções artísticas.	Valoriza formas não verbais de organização e expressão do pensamento.
Conhecimento Relacional-Comunitário	Projetos colaborativos, relatos de experiência, autoavaliações dialógicas.	Reconhece a construção social do conhecimento e de saberes comunitários.
Conhecimento Narrativo-Biográfico	Histórias de vida, diários de aprendizagem, autobiografias cognitivas.	Valoriza a dimensão temporal e experiencial do conhecer.

Fonte: Elaboração própria dos autores (2025), com base na leitura analítica de Ribeiro, Duboc e Souza (2020) e Evêncio e Falcão (2022).

Essa ecologia rompe com a lógica da equivalência hierárquica entre instrumentos, reconhecendo igual dignidade epistemológica às diferentes modalidades de avaliação. A temporalidade representa outro aspecto crucial onde justiça cognitiva e cuidado se entrelaçam. A avaliação tradicional opera com prazos rígidos e uniformes que ignoram as diferentes temporalidades de aprendizagem. Uma avaliação fundada no cuidado reconhece que os tempos de aprender são tão diversos quanto os sujeitos que aprendem, exigindo, portanto, flexibilidade nos prazos e a possibilidade de múltiplas tentativas sem penalização (Pérez Castro, 2024). Esta flexibilidade não representa um rebaixamento de expectativas, mas sim o reconhecimento de que a qualidade da aprendizagem frequentemente exige tempos de maturação diferenciados, especialmente quando se trata de conceitos complexos ou quando os estudantes enfrentam barreiras adicionais relacionadas a condições de saúde, contextos sociais desfavoráveis ou diferenças cognitivas.

A dimensão dialógica da avaliação constitui talvez o ponto de maior convergência entre justiça cognitiva e cuidado. A avaliação deve constituir-se como espaço de “diálogo reflexivo em que educador e educando aprendem juntos” (Costa Lins, 2025). Na prática, isto significa substituir os vereditos finais e unilaterais por processos contínuos de feedback descritivo e construtivo, onde o estudante tem voz ativa na interpretação de seus próprios progressos e dificuldades. Esta abordagem dialógica permite reconhecer trajetórias em sua singularidade, transformando a avaliação em ferramenta de compreensão em vez de julgamento (Evêncio; Falcão, 2022).

Os critérios de avaliação representam outro território onde a justiça cognitiva precisa ser operacionalizada através do cuidado. Os critérios tradicionais, frequentemente implícitos e não negociados, funcionam como “barreiras invisíveis” que excluem estudantes cujas formas de expressão não se alinham com as expectativas hegemônicas (Pérez Castro, 2024). Uma avaliação eticamente fundada exige, portanto, que os critérios sejam explicitados, discutidos coletivamente e, quando necessário, construídos com os estudantes, reconhecendo que a excelência pode se manifestar através de diferentes caminhos e formas de expressão. O Quadro 3 sintetiza, em termos comparativos, tensões já discutidas ao longo desta seção, permitindo visualizar de forma sistemática a ruptura epistemológica entre o paradigma avaliativo tradicional e uma perspectiva inclusiva fundada no cuidado.

Quadro 3: Paradigmas de Critérios Avaliativos na Educação Superior.

Dimensão	Paradigma Tradicional	Paradigma Inclusivo Fundamentado no Cuidado
Natureza dos Critérios	Implícitos, baseados em tradição acadêmica	Explícitos, negociados pedagogicamente
Processo de Definição	Estabelecidos unilateralmente pelo docente	Construídos com participação discente
Universalidade	Critérios únicos para todos os estudantes	Critérios flexíveis que respeitam singularidades
Transparência	Opacos, revelados apenas através do fracasso	Transparentes, discutidos ao longo do processo
Função Social	Classificar e hierarquizar estudantes	Promover desenvolvimento e reconhecer trajetórias

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), com base em Pérez Castro (2024) e Ribeiro; Duboc; Souza (2020).

A avaliação da participação em sala de aula constitui um exemplo particularmente elucidativo das tensões entre justiça cognitiva e práticas tradicionais. Modelos convencionais que valorizam a fala rápida, a assertividade e a quantidade de intervenções frequentemente penalizam estudantes introvertidos, com ansiedade social ou com condições como autismo ou mutismo seletivo. Uma perspectiva fundada no cuidado e na justiça cognitiva reconhece que a participação pode se manifestar através de múltiplas linguagens - escrita, visual, corporal ou mesmo através da escuta atenta - e que todas estas formas merecem reconhecimento e valorização no processo avaliativo (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022).

A formação docente emerge como condição indispensável para a implementação bem-sucedida desta visão integrada de justiça cognitiva e cuidado. É necessário desenvolver nos professores universitários uma “sensibilidade ética” que lhes permita reconhecer e responder adequadamente às necessidades singulares dos estudantes, superando visões patologizantes da diferença (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022). Esta formação não pode limitar-se a aspectos técnicos, mas deve envolver uma transformação profunda das concepções epistemológicas dos docentes, preparando-os para acolher e valorizar a diversidade cognitiva como elemento enriquecedor do processo educativo.

Finalmente, é crucial reconhecer que a implementação de uma avaliação fundada na justiça cognitiva e no cuidado enfrenta resistências institucionais significativas. Em contextos neoliberais marcados pela competição por recursos e prestígio, as iniciativas inclusivas frequentemente são cooptadas por lógicas performativas que as esvaziam de seu potencial transformador (Silva; Oliveira, 2021). Superar estas resistências exige uma “insurreição de saberes subalternizados” que desafie frontalmente a hegemonia do conhecimento abstrato e desencarnado, afirmando o valor epistemológico de saberes experienciais, corporificados e comunitários no espaço universitário (Costa Lins, 2025).

Princípios para uma avaliação como prática de cuidado

A articulação teórica entre justiça cognitiva, alteridade e cuidado permite extrapolar princípios norteadores concretos para a transformação das práticas avaliativas no ensino superior inclusivo. Estes princípios não representam receitas técnicas universais, mas sim orientações ético-pedagógicas que devem ser contextualizadas em cada situação educativa específica.

O primeiro princípio fundamental é o da negociação dialógica dos critérios, que pressupõe a construção compartilhada entre docente e discentes dos parâmetros que orientarão a avaliação. Isto se traduz pela recusa do monólogo avaliativo e pela adoção de processos deliberativos onde os estudantes têm voz ativa na definição do que será valorizado em seu percurso formativo (Costa Lins, 2025).

O segundo princípio, da diversificação metodológica, exige o abandono da avaliação uniforme e padronizada em favor de um ecossistema de instrumentos avaliativos que permitam a expressão das múltiplas inteligências e formas de cognição. A rigidez metodológica na avaliação constitui “barreira intransponível” para muitos estudantes com deficiência e neurodivergentes (Evêncio; Falcão, 2022). A diversificação enriquece o processo avaliativo ao permitir que diferentes dimensões do conhecimento sejam adequadamente capturadas e valorizadas.

O terceiro princípio, da função primordialmente formativa, desloca o eixo da avaliação da classificação e seleção para a promoção do desenvolvimento discente. Na educação inclusiva “avalia-se para compreender e não para sentenciar”, o que implica privilegiar feedbacks descritivos e construtivos sobre notas punitivas, e entender os erros como oportunidades preciosas de aprendizagem (Pérez Castro, 2024).

O quarto princípio, do reconhecimento da vulnerabilidade radical, parte do pressuposto de que a vulnerabilidade é condição humana universal e não atributo de alguns. O docente deve reconhecer sua própria vulnerabilidade como educador, abandonando a pose de especialista onisciente para assumir-se como co-aprendiz em um processo de descoberta compartilhada (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022).

O quinto princípio, da flexibilidade temporal e contextual, reconhece que os ritmos de aprendizagem são tão diversos quanto os sujeitos que aprendem. A rigidez de prazos constitui uma das principais barreiras à inclusão, especialmente para estudantes que enfrentam condições de saúde flutuantes ou que necessitam de estratégias alternativas de aprendizagem (Evêncio; Falcão, 2022).

O sexto princípio, da transparência processual, exige que todos os aspectos do processo avaliativo - critérios, instrumentos, prazos e procedimentos de recurso - sejam explicitados e continuamente discutidos com os estudantes (Ribeiro; Duboc; Souza, 2020).

O sétimo princípio, da corresponsabilidade pelo processo, redefine os papéis tradicionais na avaliação, transformando estudantes de objetos passivos em sujeitos ativos de sua avaliação. A autoavaliação e a avaliação entre pares desenvolvem nos estudantes capacidades metacognitivas cruciais para a aprendizagem ao longo da vida (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022).

O oitavo princípio, da valorização dos saberes experienciais, desafia a hierarquia epistêmica tradicional que privilegia o conhecimento teórico-abstrato em detrimento de saberes corporificados, emocionais e comunitários. A deficiência frequentemente produz epistemologias experienciais únicas que precisam ser reconhecidas como contribuições valiosas para o conhecimento acadêmico (Baglieri, 2024).

O nono princípio, da avaliação como ato de escuta sensível, pressupõe que o avaliador cultive a capacidade de ouvir para além das palavras, captando as múltiplas linguagens através das quais o conhecimento se manifesta. O relacionamento ético é, fundamentalmente, assimétrico, centrado na responsabilidade de quem escuta (Jesus *et al.*, 2024).

O décimo princípio, da avaliação como prática institucional transformadora, reconhece que a mudança nas práticas avaliativas exige transformações nas estruturas universitárias como um todo. Não basta mudar os instrumentos avaliativos se a instituição mantém uma cultura organizacional baseada na competição, no produtivismo e na padronização (Jácome; Álvarez, 2020). A articulação desenvolvida ao longo do texto configura o que se propõe denominar avaliação como prática de cuidado, entendida como um modelo teórico-ético de análise e orientação das práticas avaliativas no ensino superior inclusivo.

Os princípios sistematizados no Quadro 4 não devem ser compreendidos como prescrições normativas, mas como orientações ético-políticas que emergem da articulação entre justiça cognitiva, alteridade e cuidado, constituindo uma das principais contribuições teóricas deste ensaio.

Quadro 4: Princípios para uma Avaliação como Prática de Cuidado.

Princípio	Fundamentação Teórica	Implicações para a Prática Docente
Negociação Dialógica	Diálogo como fundamento ético (Costa Lins, 2025)	Construção coletiva de critérios com participação discente.
Diversificação Metodológica	Necessidade de múltiplas formas de expressão (Evêncio; Falcão, 2022)	Ecologia de instrumentos para múltiplas expressões do conhecimento.
Função Formativa	Avaliação para compreensão (Pérez Castro, 2024)	Feedback contínuo e compreensivo em vez de notas punitivas.
Reconhecimento da Vulnerabilidade	Vulnerabilidade como condição docente (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022)	Criação de ambientes de confiança e aceitação do erro.
Flexibilidade Temporal	Diversidade de ritmos de aprendizagem (Evêncio; Falcão, 2022)	Prazos diferenciados e múltiplas oportunidades de demonstração.
Transparência Processual	Explicitação como prática democrática (Ribeiro; Duboc; Souza, 2020)	Explicitação e discussão contínua de todos os aspectos avaliativos.
Corresponsabilidade	Estudante como sujeito ativo (Leite; Trislitz; Carvalho, 2022)	Autoavaliação e avaliação entre pares como práticas estruturantes.
Valorização Experiencial	Saberes corporificados e comunitários (Baglieri, 2024)	Reconhecimento de saberes corporificados e comunitários.
Escuta Sensível	Alteridade como responsabilidade (Jesus <i>et al.</i> , 2024)	Primado da responsividade sobre a aplicação de critérios.
Transformação Institucional	Inclusão como mudança estrutural (Jácome; Álvarez, 2020)	Mudança nas políticas e culturas organizacionais da universidade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Estes princípios, quando implementados de forma integrada e contextualizada, permitem transformar a avaliação de dispositivo de controle em prática de cuidado, de tecnologia de poder em instrumento de libertação epistêmica. Eles representam não um modelo a ser copiado, mas um horizonte ético a ser perseguido em cada contexto educativo específico, sempre aberto ao questionamento, à revisão e ao aperfeiçoamento contínuo. Avaliar, neste horizonte, deixa de ser um ato de mensuração para tornar-se um gesto ético de reconhecimento da dignidade epistêmica do Outro.

Considerações finais

As reflexões aqui desenvolvidas dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na implementação de políticas de inclusão, acessibilidade curricular e permanência estudantil, evidenciando que tais políticas perdem potência quando não alcançam os modos de avaliar.

Este ensaio demonstrou que a reconstrução das práticas avaliativas no ensino superior inclusivo exige uma transformação paradigmática que transcende em muito ajustes técnicos ou metodológicos superficiais. A tese central de que avaliar é cuidar mostrou-se produtiva para desvelar as limitações do modelo meritocrático tradicional e para fundamentar uma abordagem alternativa centrada na ética da alteridade, na justiça cognitiva e na política do cuidado. A análise desenvolvida ao longo do texto evidenciou que a avaliação, quando reconcebida a partir destes fundamentos, pode transformar-se de dispositivo de controle e normalização em prática de libertação epistêmica e reconhecimento da diferença.

A implementação consequente deste novo paradigma exige mudanças profundas em múltiplos níveis da instituição universitária. No nível micro, implica a adoção de princípios como a negociação dialógica de critérios, a diversificação metodológica, a flexibilidade temporal e a transparência processual. No nível meso, demanda a transformação das culturas departamentais e a revisão dos regimentos acadêmicos que perpetuam lógicas excludentes. No nível macro, exige o questionamento das estruturas neoliberais que convertem a educação em mercadoria e os estudantes em competidores. Esta transformação multidimensional só será possível através do desenvolvimento de uma docência sensível e corajosa, capaz de sustentar eticamente o encontro pedagógico com a diferença radical.

O caminho traçado neste ensaio aponta para uma universidade radicalmente reinventada, onde a avaliação não seja o último bastião do conservadorismo pedagógico, mas a vanguarda de uma instituição verdadeiramente acolhedora da diversidade humana em todas as suas manifestações. Nesta universidade por vir, avaliar será efetivamente cuidar: um ato político-pedagógico de escuta sensível, de responsabilidade pelo Outro e de afirmação incondicional da dignidade epistêmica de todos os saberes. O desafio que se coloca é imenso, mas a direção é clara: rumo a uma avaliação que não apenas meça aprendizagens, mas que, sobretudo, as promova e as celebre em toda a sua diversidade cognitiva, cultural e humana.

A presente reflexão não esgota o tema, mas espera contribuir para o debate urgente sobre a reinvenção da avaliação no ensino superior. Futuras pesquisas poderiam investigar empiricamente a implementação dos princípios aqui propostos em diferentes contextos institucionais, analisando seus desafios, possibilidades e efeitos concretos na trajetória de estudantes em situação de vulnerabilidade educacional. A construção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva depende, em última instância, de nossa capacidade coletiva de transformar a avaliação em prática ética de cuidado e justiça cognitiva.

Defender a avaliação como prática de cuidado é assumir que a universidade só cumpre sua função democrática quando reconhece a pluralidade dos modos de aprender e existir. Enquanto a avaliação permanecer como tecnologia de exclusão, toda promessa inclusiva será incompleta. Reinventá-la, portanto, não é um gesto pedagógico opcional, mas um imperativo ético e político do ensino superior contemporâneo.

Referências

- ALMEIDA, Flávio Aparecido de (org.). *Educação inclusiva, especial e políticas de inclusão*. 1. ed., v. 1. São Paulo: Editora Científica, 2021. 152 p. ISBN 978-65-89826-76-7. DOI: 10.37885/978-65-89826-76-7. Disponível em: <https://www.editoracientifica.com.br/books/educacao-inclusiva-especial-e-politicas-de-inclusao>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- BAGLIERI, Susan. Ensino, cuidado e educação inclusiva: uma perspectiva dos estudos da deficiência. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 49, 2024. DOI: 10.1590/2175-6236141807vs01. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/141807>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- COSTA LINS, Maria Judith da. Ética, inclusão e interculturalidade em educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 33, n. 126, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304905. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DwMXmv7yB6gMZZvBqWQyj3x/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- EVÊNCIO, K. M. de M.; FALCÃO, G. M. B. Inclusão de acadêmicos com deficiência na educação superior: uma revisão bibliográfica na perspectiva da teoria histórico-cultural. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1610–1623, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.16053. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16053>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- JÁCOME, G. E. L.; ÁLVAREZ, M. C. M. Educação inclusiva no âmbito da Educação Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 4, p. 2713–2726, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp4.14519. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14519>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- JESUS, G. S. de; BEZERRA, H. J. S.; GOMES, J. R. S.; CRUZ, R. E. P.; ALVES, W. J. V. Contribuições da ética da alteridade para os estudos da deficiência: um estado da arte. *Psicologia em Estudo*, v. 29, n. 1, 2024. DOI: 10.4025/psicoestud.v29i1.56174. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/56174>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- LEITE, S. R. M.; TRISLTZ, R. G.; CARVALHO, A. B. de. Educação e ética: o valor da presencialidade e da alteridade na formação e atuação do professor. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 688–702, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17iesp.1.16317. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16317>. Acesso em: 01 dez. 2025.
- PÉREZ CASTRO, Judith. Pedagogía inclusiva y evaluación de los aprendizajes: una relación compleja. *Debates em Educação*, v. 16, n. 38, p. e16835, 2024. DOI: 10.28998/2175-6600.2024v16n38pe16835. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/>

debateseducacao/article/view/16835. Acesso em: 01 dez. 2025.

RIBEIRO, Solange Lucas; DUBOC, Maria José Oliveira; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de (orgs.). *Práticas inclusivas na Educação Superior: condições para a acessibilidade curricular*. Salvador: UEFS Editora, 2020. ISBN 978-85-5592-105-6.

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

SANTOS, José Ricardo Rosa dos; GOMES, Euvaldo Cotinguiba (orgs.). *Ética, inclusão e mobilização social*. v. 1. Belém: Home, 2024. ISBN 978-65-6089-104-3. DOI: 10.46898/home. Disponível em: <https://www.homeeditora.com/ebook-2024/2f916a9f-8b12-4cbb-a261-d7e460aa11a4>. Acesso em: 01 dez. 2025.

SILVA, A. C. da; OLIVEIRA, M. M. de. Direitos humanos e inclusão no ensino superior: um estudo de caso acerca das representações docentes e discentes com deficiência, sob o escopo da diversidade e alteridade. *Cadernos do CEAS: Revista Crítica de Humanidades*, v. 46, n. 252, p. 103–133, 2021. DOI: 10.25247/2447-861X.2021.n252.p103-133. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/874>. Acesso em: 01 dez. 2025.