



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

Campus Presidente Prudente

THACIO AZEVEDO LADEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE  
PÓS-ENSINOREMOTO: PRÁTICAS ACOLHEDORAS DO  
TEA NA SALA DE AULA INCLUSIVA**

Presidente Prudente – SP

2024

THACIO AZEVEDO LADEIRA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE  
PÓS-ENSINOREMOTO: PRÁTICAS ACOLHEDORAS DO  
TEA NA SALA DE AULA INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Klaus Schlünzen Júnior.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem.

Presidente  
Prudente- SP

2024

|       |  |
|-------|--|
| L154a | <p>Ladeira, Thacio Azevedo</p> <p>AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE PÓS-ENSINO REMOTO: : PRÁTICAS ACOLHEDORAS DO TEA NA SALA DE AULA INCLUSIVA / Thacio Azevedo Ladeira. -- Presidente Prudente, 2024</p> <p>96 p. : il.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientador: Klaus Schlünzen Júnior</p> <p>1. Inclusão Escolar. 2. Avaliação da Aprendizagem. 3. Autismo. I. Título.</p> |
|-------|--|

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

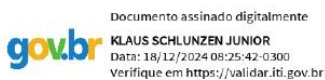
**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE PÓS-ENSINO REMOTO: PRÁTICAS ACOLHEDORAS DO TEA NA SALA DE AULA INCLUSIVA**

**AUTOR: THACIO AZEVEDO LADEIRA**

**ORIENTADOR: KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR**

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR (Participação Virtual)  
Estatística / PROFEI/UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologias de Presidente Prudente/SP

Prof(a). Dr(a). JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI (Participação Virtual)  
Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. SOELI FRANCISCA MAZZINI MONTE BLANCO (Participação Virtual)  
PROFEI / Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Presidente Prudente, 25 de abril de 2024

À **Silvania Alves de Azevedo Ladeira**, mãe, melhor amiga, incentivadora, fonte de apoio incondicional e maior incentivadora em cada passo que eu dei.

À **Luciene Ladeira Batista**, tia querida que sempre demonstrou orgulho à cada conquista. Infelizmente partiu enquanto esse trabalho estava sendo escrito, mas suas palavras encorajadoras e seu sorriso permanecerão gravados em minha memória.

Aos **meus alunos**, por me ensinarem a ser um professor melhor e por serem o motivo pelo qual me levanto para ir trabalhar todos os dias.

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor **Klaus Schlünzen Júnior**, modelo de integridade, generosidade, simplicidade e inteligência. Expresso minha profunda gratidão pela orientação prestada e, especialmente, pelo voto de confiança, suporte incansável, incentivo constante e paciência demonstrada ao longo da elaboração desta dissertação.

Aos professores doutores **José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti** e **Andreia Cristiane Silva Wiezell** por contribuírem de forma valiosa para esse trabalho com orientações na banca de qualificação. Tudo que vocês disseram serviu para arejar e lapidar minha escrita, por isso sou profundamente grato.

Ao **Flávio Thihara Rodrigues** pela amizade, parceria e incentivo. É quem acompanhou o início desse sonho e esteve presente durante toda a trajetória. Foi a pessoa para quem eu liguei nos momentos de cansaço e quem trouxe as palavras para me encorajar sempre que precisei. Obrigado por mostrar que posso contar sempre com você e por tornar meus dias mais felizes!

Ao **Renán Moreira Ullofo**, companheiro de mestrado, por todos os momentos compartilhados durante esse período. Sua generosidade acolheu minhas dúvidas e sua parceria tornou toda a experiência mais pessoal e afetuosa.

Ao amigo **André Luis Martins do Nascimento**, por sua prontidão em me ajudar e por me ensinar a fazer os gráficos para essa pesquisa. Sua torcida e incentivo foram muito importantes para mim! Espero poder retribuir de alguma forma em sua trajetória acadêmica.

Às **professoras** que participaram generosamente dessa pesquisa e as **escolas** que abriram as portas para que o estudo pudesse acontecer. Obrigado por acreditarem em mim e por contribuírem para a pesquisa científica.

Aos **meus alunos** por desempenharem um papel fundamental em minha jornada como educador. Agradeço por me desafiarem a crescer e a evoluir como professor a cada dia. O comprometimento e dedicação que encontro em vocês são verdadeiramente inspiradores e me motivam a buscar constantemente maneiras de aprimorar minha prática pedagógica. Obrigado por serem os melhores professores que eu poderia ter.

À minha mãe **Silvania Alves de Azevedo Ladeira**. Sua persistência e dedicação frente aos obstáculos da vida são inspiradoras e formou a pessoa que sou hoje. Obrigado por acreditar em mim mesmo diante de um mundo científico desconhecido para você. Quero trazer para você todas as medalhas que eu conseguir na vida, em reconhecimento de que sem seu apoio eu nada teria conquistado!

Ao meu irmão **Thalles Azevedo Ladeira**, cuja presença em minha vida é de importância ímpar. Obrigado pela amizade, companherismo e incentivo.

E principalmente, agradeço a **Deus**, por me capacitar a fazer esse trabalho, por ser a fonte da minha inspiração, por trazer pessoas auxiliadoras ao longo dessa jornada e por ser presença acessível em todos os momentos que eu precisei.

## RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) e inserida na linha de pesquisa Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem. O estudo tem como fundamento a concepção de inclusão para todos, indistintamente, direito amparado pelas legislações vigentes. Tem como base ainda, o par experiência-sentido, que impulsiona o entendimento de que cada um constrói as suas próprias experiências, de modo que os estudantes tem capacidade para criarsignificados para suas próprias experiências na escola. Trata de modo específico da avaliação da aprendizagem, que pode representar para o docente um desafio frente à escolarização do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo no contexto de pós-ensino remoto, em que avaliar ganha a importância de reorganizar o ensino. No entanto, diante desse cenário, professores passaram a atribuir à avaliação a responsabilidade de medir os prejuízos decorrentes do ensino- remoto causado pela pandemia do COVID 19, compreensão equivocada que representa o problema dessa pesquisa. No sentido de investigar a questão, a pesquisa - de caráter qualitativo com entrevista semiestruturada - objetivou analisar se a avaliação realizada pelos professores na rede municipal de ensino de Campinas/SP é inclusiva em sua natureza. Para isso, foi preciso descrever sobre a abordagem da avaliação da aprendizagem a partir da perspectiva inclusiva; investigar o sistema de avaliação denominado "grupos de saberes" e examinar os critérios e técnicas empregados pelos professores da rede durante o processo avaliativo. A pesquisa justifica-se por assumir o desafio de integrar temas que geralmente não são abordados juntos, como avaliação da aprendizagem, educação especial na perspectiva inclusiva, autismo e ensino pós-remoto, preenchendo uma lacuna na discussão científica. Do ponto de vista político e social, justifica-se por comprometer-se a oferecer retorno da pesquisa às escolas pós-pandemia, o que poderá possibilitar aos professores repensarem suas práticas e promoverem um ambiente educacional mais inclusivo. Para a comunidade escolar, a pesquisa representa a oportunidade de avançar em paradigmas, trazendo novas perspectivas e análises para os temas em questão. Considerando, então, o contexto de investigação, a pesquisa revelou a importância da abordagem inclusiva nas práticas avaliativas, essenciais para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Além disso, identificou diferentes estratégias criadas no período de ensino-remoto e que são utilizadas ainda hoje no contexto escolar. Indica ainda que: ao lidar com alunos ditos com autismo, alguns professores optam por desenvolver as mesmas atividades propostas para toda a turma, enquanto outros desenvolvem atividades adaptadas; a avaliação geralmente afeta o ritmo de trabalho do professor e motiva a busca por mais conhecimento, exceto quando surge a dificuldade de avaliar alunos considerados com autismo; a avaliação considerada ideal é aquela que valoriza o progresso dos alunos, coleta informações abrangentes e é significativa para todos os envolvidos; além disso, as dinâmicas internas da instituição escolar podem contribuir para o surgimento de dificuldades de aprendizagem e que a avaliação tem reconhecido a importância do contexto dos alunos. No sentido de acolhimento das singularidades, cabe ao professor ampliar sua dimensão técnica das ferramentas avaliativas com base em metas individuais, considerando que cada estudante tem um desempenho singular, eliminando comparações. A prática avaliativa pode incentivar competições e estabelecer hierarquias quando influenciada por padrões tradicionais que podem tanto ser mantidos pela escola quanto superados por ela.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Avaliação da Aprendizagem. Autismo.

## ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Science and Technology – Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP) and inserted in the line of research Training Processes, Teaching and Learning. The study is based on the concept of inclusion for all, without distinction, a right supported by current legislation. It is also based on the experience-meaning pair, which drives the understanding that each person builds their own experiences, so that students have the capacity to create meanings for their own experiences at school. It deals specifically with the assessment of learning, which can represent a challenge for the teacher when faced with the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), especially in the context of remote post-teaching, in which assessment takes on the importance of reorganizing teaching. However, given this scenario, teachers began to attribute to evaluation the responsibility of measuring the losses resulting from remote teaching caused by the COVID 19 pandemic, a mistaken understanding that represents the problem of this research. In order to investigate the issue, the research - qualitative in nature with semi-structured interviews - aimed to analyze whether the assessment carried out by teachers in the municipal education network of Campinas/SP is inclusive in nature. To achieve this, it was necessary to describe the approach to learning assessment from an inclusive perspective; investigate the evaluation system called "knowledge groups" and examine the criteria and techniques used by the network's teachers during the evaluation process. The research is justified by taking on the challenge of integrating topics that are not generally addressed together, such as learning assessment, special education from an inclusive perspective, autism and post-remote teaching, filling a gap in the scientific discussion. From a political and social point of view, it is justified by committing to offering research feedback to schools post-pandemic, which could enable teachers to rethink their practices and promote a more inclusive educational environment. For the school community, research represents the opportunity to advance paradigms, bringing new perspectives and analyzes to the topics in question. Considering, then, the research context, the research revealed the importance of an inclusive approach in assessment practices, essential to create a truly inclusive educational environment. Furthermore, it identified different strategies created during the remote teaching period and which are still used today in the school context. It also indicates that: when dealing with students said to have autism, some teachers choose to develop the same activities proposed for the entire class, while others develop adapted activities; assessment generally affects the teacher's work rhythm and motivates the search for more knowledge, except when difficulties arise in assessing students considered to have autism; the assessment considered ideal is one that values student progress, collects comprehensive information and is meaningful for everyone involved; Furthermore, the internal dynamics of the school institution can contribute to the emergence of learning difficulties and the assessment has recognized the importance of the students' context. In order to embrace singularities, it is up to the teacher to expand the technical dimension of assessment tools based on individual goals, considering that each student has a unique performance, eliminating comparisons. Assessment practice can encourage competition and establish hierarchies when influenced by traditional standards that can either be maintained by the school or surpassed by it.

**Keywords:** School Inclusion. Learning Assessment. Autism.

## LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional

EspecializadoAT: Análise

Temática

COVID 19: Corona Vírus

Disease EJA: Educação de

Jovens e Adultos

EMEF: Escola Municipal de

Educação InfantilDEPE:

Departamento Pedagógico

SP: São Paulo

NAED: Núcleo de Ação Educativa

DescentralizadaOMS: Organização

Mundial da Saúde

SME: Secretaria Municipal

de EducaçãoSP: São Paulo

TEA: Transtorno do Espectro Autista

## LISTA DE SÍMBOLOS

|  |    |
|--|----|
| ILUSTRAÇÃO 1: Resultado da primeira pergunta da entrevista. .... | 49 |
| ILUSTRAÇÃO 2: Resultado da segunda pergunta da entrevista. ....  | 54 |
| ILUSTRAÇÃO 3: Resultado da terceira pergunta da entrevista. .... | 62 |
| ILUSTRAÇÃO 4: Resultado da quarta pergunta da entrevista. ....   | 69 |
| ILUSTRAÇÃO 5: Resultado da quinta pergunta da entrevista. ....   | 74 |
| ILUSTRAÇÃO 6: Resultado da sexta pergunta da entrevista. ....    | 80 |
| ILUSTRAÇÃO 7: Resultado da sétima pergunta da entrevista. ....   | 84 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1. CAPÍTULO 01: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>                              | <b>16</b> |
| 1.1 Finalidade da avaliação a partir da perspectiva inclusiva.....                                      | 17        |
| 1.2 Avaliação no período pós-ensino remoto.....   | 20        |
| 1.3 Construindo uma escola para todos: reflexões sobre diferença e alteridade na educação.....          | 23        |
| 1.4 Avaliar as singularidades consideradas desviantes.....  | 26        |
| <b>2 CAPÍTULO 02: DELINEAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>                     | <b>31</b> |
| 2.1 O problema e justificativa.....   | 31        |
| 2.2 Objetivo geral e objetivos específicos.....   | 33        |
| 2.3 Caracterização metodológica da pesquisa.....  | 33        |
| 2.4 Fases da pesquisa.....  | 37        |
| 2.5 Instrumentos utilizados para coleta de dados.....   | 38        |
| 2.6 Método utilizado para análise de dados.....   | 39        |
| 2.7 Caracterização do campo de pesquisa.....  | 40        |
| 2.8 Sujeitos participantes da pesquisa.....   | 42        |
| 2.9 Avaliação por “grupos de saberes”.....  | 43        |
| <b>3 CAPÍTULO 03: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>  | <b>48</b> |
| 3.1 Avaliação escolar como instrumento de inclusão: eficiência, cooperação e homogeneização.....        | 48        |
| 3.2 Avaliação na perspectiva inclusiva: entre variação e flexibilização.....                            | 54        |
| 3.3 “E agora, como faremos?” Diferenças na avaliação do período remoto.....                             | 61        |
| 3.4 Influência dos resultados de avaliações na prática docente: Entre divergências e variações.....     | 69        |
| 3.5 Perspectivas e idealizações na avaliação educacional.....   | 74        |
| 3.6 Interpretações sobre o desempenho escolar: Responsabilidade dos alunos ou de fatores externos?..... | 79        |
| 3.7 Para além da escola: Valorização de experiências e contextos.....                                   | 83        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>  | <b>89</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>  | <b>92</b> |

## INTRODUÇÃO

Quando recorro minha experiência escolar como discente, encontro meu lugar de fala como estudante de escola pública do interior do estado do Rio de Janeiro, e capturo nessas memórias, a partir das lentes da docência que hoje possuo, um ensino embasado em vieses tradicionais. Com isso, fui vítima de posturas escolares embrutecedoras, fundamentadas pelo tradicionalismo, de modo que, enquanto aprendia os conteúdos, absorvia também essas condutas.

Ao tornar-me professor, passei a notar em algum momento a presença de resquícios dessas mesmas práticas, a partir de concepções que estavam arraigadas e necessitavam, portanto, de um posicionamento teórico.

Então, foi necessário sacudir as ideias e ampliar os referenciais teóricos para desconstruir movimentos de reprodução que não faziam sentido para mim e a desconstrução aconteceu a partir da concepção de educação pelo viés do par experiência/sentido. Por meio dos estudos feitos, tenho buscado garantir enquanto professor-pesquisador que a escola seja um espaço de legitimação das diferenças e de inclusão para todos, para que todos tenham sólidas condições de aprender e se desenvolver.

Nesse sentido, a discussão que a pesquisa propõe busca investigar o campo da aprendizagem escolar, com enfoque na avaliação, que é um aspecto pontual dentro desse processo. Para abordar essa questão, o estudo enfrenta um desafio que também serve como direção para seu itinerário, que consiste em articular quatro temas geralmente tratados de maneira independente. Estes elementos podem apresentar interlocuções significativas entre si, e a pesquisa busca promover um diálogo entre eles, que são: educação inclusiva, autismo, avaliação da aprendizagem e ensino pós-remoto.

Para isso, o estudo se debruçará sobre o processo escolar inclusivo do sujeito tido como desviante, considerado “anormal”; aquele que durante muito tempo foi mantido afastado da escola e regularmente encaminhado para serviços de saúde: “crianças ditas autistas” (Vargas, 2017, p. 32). O termo mencionado é encontrado nos estudos de Vargas (2017) que apresenta a expressão “crianças ditas autistas” e “ditas com necessidades educacionais especiais” e ambas serão utilizadas durante esse estudo, pelo potencial de confrontar o estigma que geralmente é depositado nos laudos, a fim de apresentar tais sujeitos como pessoas integrais que estão muito acima de qualquer estereótipo ou barreira.

Ramos e Lanuti (2021) explicam que fixar deficiências nas pessoas, como rótulos

que especificam um produto, não é um ato sem intenção, pois tal postura sustenta vieses políticos e ideológicos na sociedade. A partir disso, os autores criticam o modelo biopsicossocial, que concebe deficiência como a condição da pessoa e também como a deficiência do meio.

É certo que o modelo mencionado representa avanços comparado com o modelo médico, que concebia a deficiência como um fator unicamente biológico, de modo que a questão era isolada no corpo do sujeito. Mas a definição de deficiência proposta pelo biopsicossocial não é suficiente, pois de certo modo ainda admite em parte a ideia da deficiência orgânica, que sustenta discursos de normalidade.

Por isso, busco respaldo em teorias do modelo social e sua maneira de compreender a deficiência e, a partir dela, encontrar a melhor alternativa de uso do léxico. Passo a adotar então a expressão “pessoa considerada com deficiência”, proposta por Ramos e Lanuti, (2021, p. 67), a fim de deslocar a deficiência que durante tanto tempo esteve isolada nos sujeitos para as barreiras presentes no meio e que precisam ser superadas.

Infelizmente, referir-se as pessoas como “deficientes” é algo considerado comum em nossa sociedade atual, pois o termo está naturalizado em nosso vocabulário, mas isso não significa que seja o mais adequado.

Ao analisar minuciosamente essa palavra destacada do dicionário *online* de português (Deficiente, 2023) foi encontrada a seguinte definição: “deficiente: com algum tipo de deficiência, falta, erro ou falha; não satisfatório; que não possui quantitativamente o suficiente; incompleto [...]”. Percebe-se então que a expressão é carregada por conotação pejorativa; apesar disso, pode não incomodar quando o sujeito relacionado a ela sempre for o outro. Mas pode soar ofensivo para uma mãe ouvir seu filho sendo chamado assim ou vexatório para alguém precisar caber dentro de uma definição que propõe incompletude.

Nesse sentido, me alio ao movimento assumido por Lanuti (2019) de problematização da palavra “deficiente” para rearranjá-la ao seu verdadeiro lugar, que é o meio em que se vive e não nas identidades das pessoas. Assim, considero mais adequado o uso da expressão “situação de deficiência” (Lanuti, 2019, p. 98), proposta pelo autor.

Eu compreendia a questão de outra maneira: a deficiência aprisiona, se não for entendida como o contato com as barreiras do meio, como propõe o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13146/2015). Desconsiderando qualquer modelo de normalidade, prefiro pensar que as pessoas podem estar em uma situação de deficiência. (Lanuti, 2019, p. 46).

Tendo assumido meus posicionamentos, me sinto mais a vontade para compartilhar as inquietações propostas por esse trabalho a respeito da experiência escolar de estudantes ditos com autismo. Pois, ao refletir sobre a escolarização dos mesmos percebo que um dos maiores nós para o processo de inclusão tem sido a avaliação da aprendizagem.

Com isso, este estudo se debruça sobre a avaliação da aprendizagem com recorte para a escolarização do estudante considerado com autismo, que pode apresentar especificidades se comparado com outros grupos. Busca ainda considerar o contexto de pós-ensino remoto decorrente da pandemia de COVID 19, interessado em toda a novidade que esse tempo propõe. Para isso, a escrita estará ancorada em bases teóricas que serão expostas, sobretudo no primeiro capítulo, onde haverá também articulação dos quatro temas centrais para o desenvolvimento desta pesquisa.

## 1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR

Temos de concordar que um dos fenômenos mais curiosos da realidade escolar está nas mudanças decorrentes da semana de avaliação. Professores modificam o arranjo da sala de aula e até mesmo a escola adequa sua organização para esse evento considerado de maior importância.

Em dias de prova, os alunos são trocados de lugar e vão parar em carteiras absolutamente aleatórias das que estão acostumados a usar. Para garantir a impessoalidade do processo, ocorre de professores diferentes assumirem a classe somente para aplicação das provas. Os alunos levam garrafas de água porque não podem sair de sala ou quando saem são acompanhados por algum professor até o banheiro ou para tomar água.

Outra curiosidade presente nesse ritual é que o papel da prova vem timbrado, para evidenciar que a atividade avaliativa tem uma importância acima de todas as outras que foram realizadas em sala. E a tarefa geralmente não é simples, pois a prova apresenta questões mais elaboradas e geralmente propõe uma quantidade maior de exercícios com tempo também geralmente maior para execução.

Esclareço que esses aspectos não se tratam de uma regra geral e não são reproduzidos em todos os lugares da mesma maneira. São exemplos pessoais que resgatei de minhas memórias de infância para ilustrar certas ações que podem aparecer em dias de avaliação escolar e que manifestam concepções tradicionais de avaliação e a forma como esse processo é conduzido nas escolas.

Nesse sentido, a avaliação ganha um aspecto impessoal e carregada de rigor e, assim, os professores acreditam que estão preparando seus estudantes para os desafios que serão encontrados ao longo da vida. No entanto, esse discurso revela as artificialidades presentes no ato de avaliar. Com essas abordagens, além de tornar frustrante o processo de aprendizagem, a escola pode provocar sérios impactos nos estudantes por meio das tensões atreladas ao período de prova, ocasionando em bloqueios que serão carregados para toda a vida.

Assim, a avaliação torna-se absolutamente desconectada do processo de ensinar e de aprender. Tamanhas são as performances ao redor dela, torna-se como um anexo ao processo de aprendizagem, como se fosse uma coisa diferente, um processo que está totalmente à parte do que é construído todos os dias por

professores e alunos. Desse modo, a finalidade da educação vem sendo distorcida a partir da artificialidade com a qual vem sendo pensada. Se a avaliação ocorre distante da realidade de aprendizagem e não considera os sujeitos dentro do avaliar, então não faz parte de uma perspectiva inclusiva.

### **1.1 Finalidade da avaliação a partir da perspectiva inclusiva**

A avaliação escolar pode acontecer em três diferentes níveis: como institucional, quando a instituição é avaliada; da aprendizagem, quando o aluno é avaliado e de larga escala, que é uma avaliação de rede e acontece dentro de um sistema. Esta pesquisa se debruça a estudar somente sobre o processo da avaliação da aprendizagem. Cabe então definir esse tipo de avaliação:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático. (Sant'anna, 2014, p. 32).

Ao pensar nos sentidos da avaliação nos espaços escolares, cabe refletir sobre as provocações feitas por Esteban (2003, p. 09), se a escola poderia existir sem avaliação. Seguindo tal raciocínio, para alguns estudantes seria uma aparente satisfação por livrar-se da agonia de dedicar longos períodos estudando, mas para outros, seria desvantajoso perder os méritos obtidos pela avaliação. Alguns professores dariam pulos de alegria por não precisar se dedicar a essa tarefa e corrigir pilhas de provas. Enquanto outros não abririam mão desse instrumento considerado mais eficaz para garantir a disciplina.

A questão provoca antíteses e leva a pensar que com e sem a avaliação, a escola teria problemas diferentes. Portanto, a questão fundamental quando penso a respeito da avaliação escolar é a necessidade de reconfigurar o seu sentido, a partir da compreensão que ela foi capturada, de modo geral, pelo modelo tradicional de educação.

A concepção tradicional da educação originou-se no século XVIII, a partir do iluminismo (Santos, 2013). Nesse modelo, o professor é a principal figura do processo de aprendizagem, enquanto o educando é colocado na posição passiva, de receptor. Caracteriza-se pela supervalorização de conteúdos e domínio de conhecimentos, imposição da disciplina comportamental e memorização dos

conteúdos sem vínculo com a realidade social e cultural dos estudantes. A relação do professor-aluno é marcada pelo autoritarismo e o conhecimento é repassado ao educando como depósitos sucessivos, como se os estudantes nada tivessem a acrescentar, o que Freire (1987) denomina de uma educação bancária. (Freire, 1987, p.39).

Nessa perspectiva, a avaliação tradicional, organizada a partir de conteúdos que o professor considera mais importante, não constitui um processo democrático e inclusivo de educação, pois não dialoga, desde o processo de ensino até a avaliação, com os sujeitos existentes nesse processo, invisibilizando seus interesses e vivências. Desse modo, mantém-se a ênfase na concepção homogênea da aprendizagem, a partir do discurso que os estudantes só conseguem aprender e mostrar o conhecimento obtido se caminham no mesmo ritmo de aprendizagem e apresentam os mesmos resultados.

A avaliação na abordagem tradicional pode ser colocada a serviço de normas de excelência, à medida que privilegia e valoriza saberes hierarquizados assim como estudantes enquadrados nos padrões esperados em detrimento daqueles que escapam a este padrão, acentuando as desigualdades do sistema educativo.

Movida por heranças tradicionais e concepções binárias, a avaliação, a partir dessa perspectiva, valoriza a necessidade de quantificar e hierarquizar o processo de aprendizagem. Conseqüentemente, segundo Luckesi (2003), o professor utiliza a avaliação como um instrumento de poder, pois “o medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificadas ações” (Luckesi, 2003, p. 24). Com isso, o professor reforça sua autoridade, podendo determinar quais estudantes serão punidos.

Nesse sentido, conforme descrito por Patto (2015, p. 293), mesmo quando o estudante não obtém um bom desempenho na avaliação, é comum que essa estrutura de poder não seja questionada ou colocada sob suspeita, apesar da carga opressiva que ela pode assumir no processo educacional. Em vez disso, os estudantes geralmente são culpabilizados pelas dificuldades do processo de aprendizagem, e podem reconhecer-se como incapazes ou fracassados.

Desse modo, faz-se necessário repensar sobre o sentido da avaliação nos

espaços escolares, a partir da superação de questões imediatas em torno do assunto que geralmente enfatiza apenas a maneira de operacionalizar a avaliação. É preciso mudar, antes de tudo, a raiz do problema para ver os resultados aparecerem na superfície, e isso se faz ao repensar sobre a finalidade da avaliação no processo educacional.

Comumente, avaliar tem sido entendido como a finalidade da educação, de modo que muitos professores empregam grande parte dos seus esforços, e não diria que sem boas intenções, para preparar os alunos para prova. Uma energia que poderia ser utilizada para produção de sentidos na escola, acaba produzindo uma educação vazia para os alunos e uma tarefa árdua para os docentes. Então, há dessa forma uma distorção no sentido da avaliação, pois ela não é a finalidade da educação.

Para auxiliar nessa desconstrução de sentidos, Guattari (1992, p. 33) esclarece que “a única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriquece de modo contínuo sua relação com o mundo”. Isso significa superar a realidade das existências ocas ao dar sentido a tudo que acontece. Assim, quanto à avaliação, sua finalidade é fazer com que cada aluno se desenvolva, cada um segundo a sua própria capacidade.

Nessa perspectiva, a tarefa de avaliar expande instrumentos e possibilidades na escola e posiciona professor e aluno frente às suas respectivas responsabilidades com a aprendizagem. O estudante passa a se apropriar de seu próprio processo de aprender, pois a finalidade da avaliação é proporcionar que o aluno possa acompanhar o seu processo de desenvolvimento. E para os professores, a grande contribuição da avaliação é possibilitar que esteja reformulando constantemente seu trabalho. (Sant’anna, 2014, p. 24)

A avaliação na perspectiva inclusiva não se restringe apenas à mensuração do aprendizado dos estudantes; ela também está intimamente ligada ao processo de ensino. Embora muitas vezes se dê mais atenção ao aspecto da aprendizagem, é crucial compreender que a avaliação deve abranger tanto o ensino quanto a aprendizagem. Isso implica que os professores não apenas avaliam o progresso dos alunos, mas também precisam analisar suas próprias práticas de ensino, buscando identificar estratégias eficazes e áreas que necessitam de aprimoramento, a fim de propor melhorias contínuas para o processo educacional.

Desse modo, o professor avalia seu ensino e os estudantes seus próprios percursos de aprendizagem, pois o ponto de partida do conhecimento é o aluno que determina, cada um de acordo com sua singularidade. Muitas vezes isso é mal interpretado, como se pudesse diminuir a importância da figura do professor no processo educativo. O professor, no entanto, aumenta a relevância de sua prática à medida que promove em sala de aula aprendizagens que sejam incorporadas como significativas.

Nesse sentido, Schlünzen (2000) ressalta a necessidade de considerar a realidade trazida pela criança para a escola e ampliar suas experiências por meio dos conhecimentos escolares, pois o processo de aprendizagem torna-se realmente significativo quando considera o contexto específico dos alunos e seus interesses individuais.

Não está sendo dito com isso que os estudantes devem determinar o conteúdo dado, como se não houvesse necessidade de planejamento docente. Mas dentro dos conteúdos programáticos necessários para trabalhar durante o ano, o professor precisa investigar com os alunos o que eles já sabem de cada assunto. A partir dessa identificação do que a turma já sabe, o docente consegue organizar o seu ensino de uma forma que faça sentido para todos os envolvidos.

## **1.2 Avaliação no período pós-ensino remoto**

A partir do ano de 2020, o mundo se viu em um caos inesperado com a pandemia do novo coronavírus ou COVID 19, que afetou diretamente o Brasil, inclusive no âmbito da educação. Assim, aos escombros de uma pandemia que dizimou milhares de vidas, vivemos um novo tempo na história da humanidade e conseqüentemente da educação, como se um novo capítulo estivesse para começar. E diante do novo, há sempre a oportunidade de surpreender, fazer diferente do que já foi feito ou persistir nas mesmas práticas.

É esperado que professores, depois de um tenebroso capítulo social, apresentem no fazer docente um novo fôlego para a educação. Desse modo, cabe para essa pesquisa questionar se as práticas de avaliação que os professores desenvolvem atualmente com estudantes ditos com autismo, considerando o contexto do município de Campinas/SP, têm promovido inclusão escolar.

Será utilizado nesta pesquisa os termos “pós-ensino remoto” e período “pós- pandêmico”. O primeiro faz menção a um formato de educação que aconteceu de maneira não presencial por meio do uso de tecnologias nos anos de 2020 e 2021 mas que foi superado com o retorno das aulas presenciais. E a segunda expressão, está amparada na notícia disparada pela OMS, de que a pandemia chegou ao fim no dia 04 de maio de 2023. (World Health Organization, 2023)

Seria leviano seguir com a prática educativa sem considerar os impactos do período pandêmico, por isso que nesta pesquisa tal contexto é considerado. Como dar aula, promover avaliações, fazer pesquisa científica, conviver socialmente sem considerar que as pessoas foram impactadas por tamanha tragédia de abalo mundial que modificou o cenário social e educacional?

Para compreender o cenário escolar de pós-pandemia, retomarei o período pandêmico para explicar como a escola se organizou durante esse período. De acordo com os estudos de Ribeiro e Skliar (2020), durante a pandemia a escola persistiu em fazer caber dentro do novo cenário o mesmo modelo problemático de se fazer educação. Assim, professores continuaram preocupados com amontoados de tarefas e oferecendo aulas monótonas centradas na figura do professor, mesmo no formato remoto, com esvaziada troca de saberes entre os estudantes (Ribeiro; Skliar, 2020, p. 19).

Com base nisso, fica evidente que o impulso que move as práticas escolares é o currículo mínimo e não a valorização do conhecimento. Pois, num cenário que demandava um novo olhar para a prática educacional viu-se as mesmas urgências sendo priorizadas com o mesmo modelo tradicional em funcionamento.

A situação caótica trouxe à tona algumas questões educacionais que nem sempre são problematizadas: a formação docente para o uso pedagógico dos recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação, o acesso da população à internet, a participação da família na vida escolar dos alunos, o modo de organizar uma atividade pedagógica para que toda a turma participe dela e, sobretudo, a importância do encontro com o outro que a escola proporciona diariamente. (Mantoan; Lanuti, 2021, p. 2)

Ao ampliar a questão e considerar a discrepância social que compõe a realidade do nosso país, teremos que assumir que a escola para muitos, de certa forma, terminou em março de 2020. O discurso de “ensino à distância” pôde acontecer para estudantes que dispunham de internet e puderam acessar recursos

tecnológicos. Mas para muitas realidades de educandos, a ausência de recursos digitais fez acentuar a barreira entre o sujeito e a escola, além de outros fatores que passaram a ser relevantes, como a necessidade de um adulto minimamente escolarizado ou emocionalmente disponível para acompanhar os estudos.

É crucial distinguir entre o ensino remoto emergencial adotado durante a pandemia e o potencial completo da educação à distância. O ensino remoto emergencial foi uma medida improvisada, implementada rapidamente em resposta à crise sanitária que carecia, mas não dispôs de estruturação adequada e acessibilidade para todos os alunos. Não obstante, a educação à distância quando bem planejada e executada, oferece uma gama de recursos e oportunidades que vão além das simples transmissões de aulas *online*. Ela pode incorporar ferramentas interativas, materiais multimídia, fóruns de discussão, tutoriais personalizados e acesso a uma variedade de recursos educacionais.

Além disso, a educação à distância permite flexibilidade de tempo e espaço, possibilitando que os alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades individuais. Portanto, é fundamental reconhecer as diferenças entre esses dois modelos de ensino e aprender com o período adverso do ensino remoto a investir em uma abordagem mais abrangente e estruturada de educação à distância para garantir uma experiência educacional mais equitativa e eficaz para todos os estudantes.

O caos que promoveu afastamento da escola presencial possibilitou refletir que o estudante não está na escola para ser aprovado ou reprovado, mas para ser qualificado. Com esse capítulo da história humana, a escola que hoje retornou para o ensino presencial não pode se contentar com os mesmos padrões de ensino que fizeram da educação durante décadas uma mesmice de insucesso. É preciso considerar o que não estava funcionando, rever conceitos e estratégias, sair do piloto automático e ir em busca de uma prática de fazer educação que seja significativa e com reais possibilidades para novos resultados.

Nesse sentido, é essencial analisar se as escolas reconheceram a importância de atualizar seus procedimentos de ensino para garantir uma educação mais eficaz. Então, cabe outra vez levantar indagações a partir das angústias que esse cenário nos traz: será que as escolas mudaram seus documentos normativos no período de pós-pandemia? Será que elas se deram conta de que é preciso

questionar e mudar sua maneira de avaliar?

O trabalho com avaliação no contexto de retorno das aulas presenciais exige o discernimento de dois riscos que o professor pode cometer: o primeiro é ser muito duro com a turma, provocando reprovações e exclusão, por não considerar o período atípico do formato remoto provocado pelo isolamento. Pois como já mencionado, a falta de recursos de muitos alunos para absorver conteúdo durante o formato remoto provocou lacunas significativas que precisam ser retomadas.

Outro risco é de excluir aprovando. Isso pode acontecer se o professor se esvaziar de estratégias, principalmente para estudantes em situação de deficiência, fechar os olhos para as dificuldades e potencialidades dos alunos e cair na lógica da aprovação automática. Tal caminho é esvaziado de responsabilidade pedagógica, pois considera a turma como massa e não olha para cada educando com suas singularidades que pulsam para ser consideradas.

### **1.3 Construindo uma escola para todos: reflexões sobre diferença e alteridade na educação**

Essa pesquisa busca desinstituir as práticas excludentes, a partir do entendimento de que todas as pessoas são capazes de aprender e todos têm o direito de acessar a educação. Nesse sentido, ao passo que defende a escola como um espaço de heterogeneidade, onde é preciso legitimar toda forma de singularidade, reconhece que ainda resiste um movimento de homogeneidade nas escolas, que busca capturar as diferenças. No entanto, a pesquisa está explicitamente comprometida em combater essa abordagem de captura das singularidades.

A prática de homogeneização do estudante dito com autismo na escola pode ter um impacto significativo na avaliação da aprendizagem. Quando os educadores adotam uma abordagem que busca padronizar o desempenho e o comportamento dos alunos, incluindo aqueles vistos como autistas, podem estar ignorando as necessidades individuais de cada aluno e suas potências. Isso pode levar a uma avaliação injusta e inadequada do progresso do estudante considerado nessa condição. Além disso, ao tentar forçar a conformidade com as expectativas de aprendizagem convencionais, pode-se limitar as oportunidades desses estudantes de demonstrarem seus verdadeiros conhecimentos e habilidades.

A padronização do desempenho pode resultar em uma problemática

denunciada por Moysés e Collares (2010), que é a crescente transferência de questões relacionadas à vida para a esfera médica, transformando problemas coletivos de natureza social e política em questões individuais e biológicas.

Por outro lado, a avaliação, a partir da perspectiva inclusiva contribui para uma aprendizagem de legitimação de todo modo de ser e estar no mundo. Para explorar essas ideias, permitirei que a musicalidade e a inspiração de um renomado artista brasileiro venham à tona. A música “ninguém faz ideia”, de Lenine, tem a proposta de mostrar que existe uma pluralidade de pessoas com diferentes características e, apesar do que aparentam, não podem ser limitadas por uma única faceta. Assim como na música de Lenine, aquilo que os olhos podem ver de uma pessoa é pouco para defini-la, pois nenhuma característica define completamente alguém. As categorizações sociais utilizadas para nos enquadrar na sociedade não são capazes de capturar plenamente quem somos, portanto, não devem nos limitar.

Desse modo, no contexto da educação escolar, não é relevante se um aluno tirou uma nota maior e o outro menor, pois o que realmente importa são as experiências significativas vivenciadas e o quanto realmente o estudante aprendeu. Esse tipo de comparação só acontece quando existe um modelo que é imposto para o outro se enquadrar. Para Goffman (1988) “a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (Goffman, 1988, p.12). Isso significa que se a sociedade determina quais atributos são considerados normais, a escola, a partir da perspectiva inclusiva, deve superar as amarras impostas por padrões de normalidade.

Ainda hoje, alunos considerados com deficiências são frequentemente vítimas de estigmas sociais por não se enquadrarem em padrões hegemônicos que classificam saberes e corpos como “normais” ou “anormais”. No entanto, de acordo com Skliar (2006) é preciso “considerar ‘a normalidade’, a ‘norma’ e o ‘normal’ como o problema em questão, como a questão que deveria ser colocada sob suspeita”. (Skliar, 2006, p.18).

Cabe então esclarecer a importância dos discursos a favor da diversidade e também se posicionar sobre o que realmente é necessário no contexto escolar. A diversidade é essencialmente útil na sociedade para formular leis, pois uma política pública não pode se basear na diferença, mas no diverso e coletivo. Ou seja, grupos

de pessoas cegas que não faziam parte da política comum receberam direitos após reflexões sobre as necessidades desse coletivo. Atualmente, se alunos ditos com autismo podem solicitar acompanhante na escola comum, significa resultado da criação de uma política para isso.

Contudo, assim que um indivíduo ingressa na escola e obtém o acesso garantido, surge a necessidade de considerar um aspecto adicional quando se trata de sua permanência. É preciso trabalhar com as singularidades de cada pessoa e atender suas demandas, que pode ser um interprete de libras, a audiodescrição ou um *software* que vai ajudar um estudante a se desenvolver. Não se trata de ignorar a importância do discurso em prol da diversidade, mas sim de reconhecer e trabalhar com a singularidade de cada pessoa, valorizando aquilo que a torna única.

Se considerarmos que as diferenças representam a singularidade de cada indivíduo, não é apropriado categorizar as pessoas com base no que se presume ser suas necessidades ou limitações. Por exemplo, estudantes considerados com deficiência visual não devem ser tratados de maneira uniforme, assim como não é adequado que um professor utilize a mesma abordagem para todos os alunos autistas. Essa mentalidade foi o fundamento das escolas especiais no passado. Ainda persiste a ideia de que para fazer inclusão na escola basta oferecer os mesmos recursos ou as mesmas atividades diferenciadas para todos os estudantes que apresentem um laudo, no entanto, é essencial superar essa concepção e reconhecer cada ser humano como único. Mantoan (2006) nos ensina a como trabalhar com a perspectiva inclusiva na sala de aula.

Estimule os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidades de aprender, frequentando uma mesma e única turma (Mantoan, 2006, p. 2).

O texto ressalta a importância de praticar um modelo de ensino em que os alunos são incentivados a apreciar e respeitar as diferenças através da convivência com seus colegas e dos exemplos positivos fornecidos pelos professores. Além disso, destaca a relevância de um clima socioafetivo favorável, onde não há

competição, mas sim solidariedade e participação. Nesse modelo de escola, todos os alunos têm oportunidades plurais de aprendizado, integrando-se em turmas únicas e compartilhando experiências educacionais enriquecedoras.

Assim, deixar de lado a abordagem estruturalista para reimaginar a escola de maneira diferente, como proposto por Bondía (2002) a partir da experiência/sentido, implica atribuir significado a cada ação realizada e a todas as experiências vividas. Dessa forma, uma escola que atribui significado sob a ótica da inclusão representa muito mais do que simples adaptações físicas ou curriculares; ela oferece, principalmente, um ambiente acolhedor para aqueles considerados "diferentes", que por muito tempo foram excluídos do sistema escolar.

Pela organização dos sistemas de ensino brasileiro, a diferença assume o lugar do diferente, isto é, da pessoa que por algum atributo não corresponde a norma instituída e por isso é entendida ainda pela ótica da minoria, o que é um grande equívoco. Assim, o lugar das diferenças precisa ser um lugar em que se compreenda que a diferença é de cada pessoa. “Aquele que vem lá”, como musicaliza Lenine, traz diversas características que não cabem nos padrões, portanto, é necessária uma nova lógica: a construção de uma escola que seja de todos, que comporte diversas significações de corpos e subjetividades, movida pelo ideal da alteridade.

#### **1.4 Avaliar as singularidades consideradas desviantes**

Avaliar estudantes ditos com autismo representa um atual desafio para as escolas, não por causa das características individuais desses alunos, mas devido à necessidade de atualização das instituições educacionais e pela falta de preparo de muitos docentes em acolher as singularidades num contexto constituído para enxergar as homogeneidades.

Assim, cabe indagar: como os professores têm avaliado seu próprio trabalho diante dos obstáculos enfrentados por alunos ditos com autismo? Eles revisam seus planejamentos para desenvolver estratégias e recursos que possam facilitar formas alternativas de comunicação para esses alunos? E ainda, os

professores reestruturam seu trabalho para construir com os estudantes aprendizagens que sejam potentes e significativas para cada um?

A fim de destacar a importância da valorização das singularidades na prática docente, apresento outra inquietação, dessa vez do educador francês Deligny (2015), que indaga: “como existir aos olhos daqueles que não nos olham?”. O questionamento se fundamenta na crítica à produção leviana de diagnósticos que atravessam constantemente o cenário educacional. Frente a problemática, é necessário desatar as amarras dos diagnósticos que invisibilizam o sujeito cativo ao estigma e passar a enxergar de verdade cada sujeito, legitimando os modos únicos de ser e estar no mundo.

O aracniano é um conceito-prática do Fernand Deligny. Ele foi um pedagogo francês com traços de poeta que trabalhou por cinquenta anos num centro de acolhimento de crianças fora do padrão normativo, assim como as crianças consideradas com autismo. Com esse projeto, ele buscava encontrar oportunidades de garantir sobrevivência para essas crianças de uma sociedade repleta de violências contra os que diferem desse padrão hegemônico, visto que elas não se enquadravam. O autor defende que o indivíduo dito com autismo é um ser não assujeitado às domesticações que lhe são postas de todos os lados, pois resistem as tentativas de moldar o seu comportamento. Nessa mesma direção, Albano (2015, p. 31) salienta que “saber o diagnóstico não diz quem é a criança, tampouco como é o aluno”. Mesmo que nos tempos atuais, muitas pessoas carreguem opiniões formadas sobre o autismo, inclusive no ambiente escolar, o indispensável não está em livros teóricos ou em pesquisas científicas mas em conhecer a trajetória de cada sujeito.

Por sua vez, Cunha (2013, p. 85) salienta que ao receber uma criança considerada com autismo na escola, é preciso olhar por cima do laudo e para além do estigma, assim como não se limitar a objetivos pré-definidos, com espaços e horários organizados de forma inflexível. É crucial dedicar tempo para conhecer esse aluno durante o dia a dia escolar, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas adequadas e identificar sua potencialidade de aprendizado.

Para isso, é necessário superar a lógica de enxergar a educação apenas no coletivo. Muitos professores estão habituados a direcionar o seu trabalho para “a turma”, “a classe”, “os alunos”, num movimento de ensino de massa que

não considera o singular. Alguns precisam assumir demandas tão desafiadoras de trabalhar em muitas turmas que não conseguem ao menos guardar o nome de todos os alunos. Certamente não é satisfatório para um professor estar nessa condição, e considero que ele também seja vítima de um sistema social e político de organizar a educação a partir das lotações que caminha na contramão da valorização das singularidades.

Mas para fazer inclusão de forma efetiva, não basta identificar os problemas mas superá-los, e isso demanda novas posturas. Como diz Machado (2004, p. 02) “a inclusão não se dá incluindo os corpos das crianças nas classes regulares. A inclusão se dá quando se devolve ao coletivo aquilo que foi individualizado no corpo do sujeito”. Desse modo, a inclusão escolar propõe mudança, e isso não representa desmontar o coletivo, antes, legitimar as singularidades nele presente, com práticas que possibilitem cada estudante desenvolver ao máximo o seu potencial único.

Isso é significativo, sobretudo, no trabalho com estudantes ditos com autismo. Pois ocorre de alguns professores trabalharem com dois ou mais estudantes desse tipo na mesma classe e considerarem que são todos iguais ou encontrar atividades na *internet* padronizadas para eles, como se pudessem ser reproduzidas para qualquer um. Por isso, não é excessivo argumentar a favor da compreensão e acolhimento das especificidades de cada sujeito, pois “o autismo não é um diagnóstico de tamanho único” (Grandin; Panek; 2020, p. 117), antes cada sujeito é singular, maior do que qualquer diagnóstico e com capacidade de aprender.

Retornando a discussão para o campo da avaliação, é mister considerar que as experiências de avaliação escolar são capazes de despertar em muitas pessoas memórias negativas associadas ao sentimento de fracasso. Tal fato ocorre porque a avaliação muitas vezes é utilizada como ferramenta de classificação, seleção e hierarquização, que não acolhe todas as formas de aprender, portanto, gratifica alguns em detrimento do fracasso de outros. No entanto, –o professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Faz simplesmente aquilo que “sempre foi feito na escola” (Vasconcellos, 2014, p. 26) e assim, alimenta uma discriminação cíclica que parte da sociedade para a escola e da escola é devolvida para a sociedade.

Ao considerar a complexidade da questão, a tarefa de avaliar pode ser considerada ainda mais desafiadora perante estudantes com TEA, pois o estudante considerado com autismo no contexto escolar “põe em xeque a forma conservadora de avaliar, exigindo, de imediato, critérios avaliativos e formulações teórico-filosóficas mais coerentes com o novo cenário escolar” (Bezerra; Araujo, 2010, p. 86). É, pois, nessa direção que a pesquisa é conduzida: de enxergar tal estudante com amplas possibilidades de desenvolver todas as suas competências mas que necessita de ações em prol da acessibilidade, para que as barreiras que dificultam seu aprender sejam superadas.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem do estudante dito com autismo, assim como dos demais, demanda uma intencionalidade prévia e ao longo de todo o processo. O professor que orienta sua prática por meio do espontaneísmo priva os estudantes da oportunidade de uma aprendizagem que faça sentido por meio de ações planejadas baseadas no nível e contexto da turma. Com atividades carregadas de intenções pedagógicas que considerem a evolução de cada pessoa, e de forma atenciosa ao educando que apresenta o TEA, a turma tende a avançar e o professor consegue, assim, orientar esse percurso. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem aparece nesse cenário não de forma aleatória, mas como resultado da intencionalidade e do planejamento do professor (Luckesi, 2011).

Para o estudante com TEA, é importante salientar que a proposta não é oferecer um conteúdo diferente, tampouco outro espaço para o ensino, mas trabalhar com a mesma temática para todos a partir de práticas pedagógicas que necessitam de acessibilidade, compreendendo a avaliação como parte do processo de aprendizagem e não descolada dele.

Quando o estudante no autismo acessa a avaliação a partir do modelo tradicional e ela não se apresenta adequada às suas especificidades, aquilo que parece inclusão na verdade se apresenta como um processo homogêneo de valorização de um único tipo de conhecimento que, conseqüentemente, promove “exclusão daqueles que não representam cópias bem-feitas de um modelo idealizado de aluno” (Lanuti, 2019, p. 106). Pois nessa perspectiva, a avaliação não está a serviço do desenvolvimento do estudante mas apenas da quantificação de notas e resultados.

Nesse sentido, a avaliação deve valorizar diferentes formas de os estudantes

manifestarem seus conhecimentos. Nesse aspecto, é possível utilizar diferentes instrumentos avaliativos, considerando as muitas formas de aprender e de manifestar a aprendizagem a partir da pluralidade de sujeitos presentes na escola que demandam diferentes abordagens. Cabe destacar que a avaliação a partir de uma perspectiva inclusiva não é uma prerrogativa dos alunos considerados com autismo, mas sim de todos os estudantes, pois o paradigma atual da educação é centrado na valorização da diversidade.

## **2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Uma pesquisa acadêmica é como se fosse um desenho de muitos contornos, que surge de certa inquietação e vai ganhando forma à medida que os dados vão sendo levantados. Não é feita de avanços contínuos, mas pode admitir pausas, revisões e reajustes sempre que necessários. Por isso, nesta sessão quero deixar claro para o leitor o contexto em que foi tecida a pesquisa.

É importante esclarecer que esta pesquisa não tem a pretensão de abarcar todos os problemas enfrentados pela escola, nem oferecer uma solução pronta que possa resolver todos os desafios que ela enfrenta no período pós-remoto. E embora o estudo direcione-se para o público vinculado a condição do autismo, cujas características incluem barreiras na comunicação e socialização, o foco principal da pesquisa é a aprendizagem desses alunos. Tenho por certo que diversos aspectos podem influenciar o processo de aprendizagem, mas a pesquisa não pretende detalhar todos eles. Em vez disso, busca se delimitar no problema encontrado e nos objetivos para alcançar respostas para a problemática, como será apresentado a seguir.

### **1.5 O problema e justificativa**

É problemática a concepção que tenho encontrado em meu contexto de trabalho como professor, ao ver docentes depositando na avaliação a tarefa de mensurar os danos causados pelo ensino remoto, ao ponto que tal inquietação me motivou a realizar essa pesquisa.

A avaliação não é capaz de mensurar os prejuízos decorrentes do período de isolamento provocado pela pandemia. Vimos que os impactos foram significativos, tanto no aprendizado quanto nas questões emocionais dos alunos, bem como na acessibilidade. É importante reconhecer que a avaliação não pode abarcar todos esses aspectos. Ela pode ajudar a compreender o processo de aprendizagem dos alunos, reconhecendo que houve uma grande lacuna nos conteúdos curriculares durante esse período, mas também considerando que houve aprendizados em algumas áreas. Desse modo, diferente do que algumas escolas tem interpretado, o propósito da avaliação não é calcular os danos sofridos em

razão da pandemia. É preciso indagar como por meio da avaliação se recompõe um tempo perdido e enxergar o caráter produtivista por trás dessa concepção. Tal ideia sugere que a recomposição implica em preencher lacunas, porém, cada momento da vida, mesmo os desafiadores como o período pandêmico, traz consigo lições valiosas. A perspectiva inclusiva nos orienta não para uma recomposição da aprendizagem, mas sim para uma reorganização do ensino. Portanto, ao invés de focar na recomposição da aprendizagem, é mais adequado concentrar esforços na reorganização do ensino após a retomada presencial, para aprimorar o trabalho escolar. Arrisco afirmar que diversas iniciativas bem intencionadas realizadas na escola, que demandam um grande investimento de tempo e energia por parte dos professores, como projetos educacionais e diversas práticas comprometidas com a inclusão escolar, sofrem retrocessos significativos sempre que chega a semana de avaliação ou quando o foco do professor se volta para a necessidade de quantificar resultados.

Por isso, esta pesquisa encontra a urgência de seu tempo ao acolher uma problemática considerada importante para os estudos no campo da educação inclusiva. Assim, encara o desafio de buscar articulação entre temas que geralmente não são trabalhados juntos: a avaliação da aprendizagem, educação especial na perspectiva inclusiva, autismo e ensino pós-remoto e vai de encontro a uma carência de discussão científica sobre as temáticas.

Não sustenta a pretensão de apresentar propostas ou fórmulas prontas, mas propõe tecer reflexões científicas que possam produzir rompimento com estruturas excludentes engendradas no fazer docente. E se diferencia por considerar na investigação, o contexto atual de pós-ensino remoto das escolas, momento atípico da educação brasileira, logo, sem muitas pesquisas e resultados existentes.

Além disso, tem como iniciativa valorizar o campo da escola como um espaço de produção de ciência e explorar a narrativa de professores a partir do reconhecimento que ela pode estar repleta de inquietações e respostas úteis para reflexão da educação escolar que podem produzir muitas transformações.

No âmbito político-social, justifica-se por representar a promessa de um retorno acessível para as escolas a partir de concluída e isso significa para os docentes a possibilidade de repensarem suas práticas e elaborarem um fazer educacional mais inclusivo. Desse modo, à medida que a prática é renovada,

consequentemente os estudantes podem acessar uma experiência escolar mais significativa. E para a comunidade escolar, a investigação pode representar possibilidade de superação de alguns paradigmas dentro dos temas trabalhados ao arejar as temáticas com novos pensamentos e análises.

### **1.6 Objetivo geral e objetivos específicos**

Considerando que a avaliação é uma parte fundamental do processo educacional e pode ter um impacto significativo na experiência dos estudantes, essa pesquisa busca investigar, de modo geral, se a avaliação realizada pelos professores da rede municipal de Campinas tem um caráter inclusivo. Para alcançar tal propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- I – Descrever sobre a prática de avaliação da aprendizagem a partir da perspectiva inclusiva;
- II – Compreender o sistema de avaliação do município de Campinas intitulado “grupos de saberes”;
- III - Analisar os critérios e métodos utilizados pelos professores da rede municipal de Campinas durante o processo de avaliação.

Tendo os objetivos da pesquisa definidos, foi elaborado um percurso metodológico adequado ao problema e objetivos, para que atendesse suficientemente às necessidades encontradas. Tal percurso será apresentado a seguir.

### **1.7 Caracterização metodológica da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida na rede pública municipal de Campinas/SP com participação de quatro escolas de anos iniciais do ensino fundamental. As entrevistas aconteceram com professores que no atual ano letivo trabalham diretamente com turmas que contém algum estudante dito com autismo, critério utilizado como recorte deste estudo. Considero que a pesquisa carece de delimitações, pois embora se posicione a favor da inclusão de todos, acredito que fazer o recorte pelo autismo pode possibilitar emergir durante as entrevistas situações específicas do contexto escolar, visto que, de acordo com minha experiência como professor em questão, essa é a maior demanda dos serviços de atendimento da educação especial do município.

Sobre os recortes da pesquisa, é necessário destacar ainda que Campinas, em razão de sua extensão territorial, se organiza em cinco núcleos descentralizados denominados NAEDs - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada. Eles são divididos geograficamente em: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste e compreende todas as etapas da educação básica incluindo a modalidade de EJA. A pesquisa em questão faz delimitação territorial e adentra somente no NAED Norte por reconhecer que o estudo proposto não comporta as especificidades de cinco regiões.

Além disso, delimita ainda a entrevistar somente professores dos anos iniciais do ensino fundamental, por compreender que as demandas dos anos iniciais se distinguem dos anos finais e de outras etapas da educação básica. Por casualidade, todas as professoras que aceitaram colaborar com a pesquisa trabalham no ciclo 1, isto é, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental, o que representa ainda outro marco para a pesquisa.

Com base nos objetivos estabelecidos, a proposta metodológica que tem impulsionado o estudo baseia-se na abordagem qualitativa, que busca examinar evidências de caráter subjetivo para entender um fenômeno em profundidade. Essa abordagem metodológica tem a capacidade de explorar cotidianos e valorizar diferentes sujeitos a partir das técnicas de coletas de dados.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bodgan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Ludke; André, 2014, p.14).

Para coleta de dados foi utilizada entrevista semiestruturada e o instrumento para coleta foi um roteiro aberto. Esse tipo de entrevista apresenta um modelo flexível, que embora contenha roteiro prévio, possibilita incluir novas questões durante a interlocução e acolher diferentes apontamentos que não estavam previstos previamente. Dessa forma, o diálogo possivelmente tende a se tornar natural e dinâmico, dando maior fidedignidade de dados à medida que as pessoas estiverem confortáveis.

As entrevistas aconteceram no mês de março de dois mil e vinte três, contou com nove participantes e teve como principal característica o oferecimento de escuta para as entrevistadas com abordagem respeitosa e observação atenta à

fala de cada uma, com indagações que fizeram desabrochar questões que transcenderam o roteiro de perguntas e ampliaram a compreensão acerca do problema de pesquisa.

Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas ouvir de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouve atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes (Batista et al apud Belei et al., 2008).

A elaboração das perguntas aconteceu a partir do referencial teórico, impulsionada pela necessidade de aprofundar em questões tocantes encontradas na revisão de literatura, e as respostas analisadas pelo mesmo referencial. Destaco que houve atenção para criar perguntas abertas para dar aos participantes liberdade durante o diálogo, como pode-se observar no roteiro abaixo:

| <b>Roteiro de perguntas</b>  |   |
|--|---|
| <b>Perguntas</b>   | <b>Principais Fundamentações Teórica</b>  |
| a) Você acredita que a avaliação tem promovido a inclusão escolar? Como isso acontece?   | Essa pergunta surge a partir do problema de pesquisa e objetivo geral.  |
| b) Como são as avaliações que você realiza com os seus estudantes ditos com autismo?   | LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. O ensino de matemática: sentidos de uma experiência. 2019.<br>MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma Pedagogia da Diferença. Diversa. Unicamp, 2013.   |
| c) Qual a diferença da avaliação de hoje para a avaliação realizada durante o período remoto? Como você enxerga isso?                          | MANTOAN, M. T. E. ; LANUTI, J. E. O. E. Do automatismo educacional ao possível advento do novo. Revista Aluvião , v. 7, p. 1, 2021<br><br>RIBEIRO, T. ; SKLIAR, C. . Escolas, pandemia e conversação: notas sobre uma educação inútil. SÉRIE-ESTUDOS , v.25, p. 13, 2020. |
| d) Os dados obtidos pelas avaliações contribuem com o seu trabalho docente? De que forma?  | SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos. 17. ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.   |
| e) Quais suas expectativas com relação a avaliação, isto é, para você, como seria uma avaliação ideal? E quanto ao estudante dito com autismo? | ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org.). Novos olhares sobre a   |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em <a href="http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.PDF">http://23reuniao.anped.org.br/textos/0611t.PDF</a>. Acesso em: 09 jun. 2022</p> <p>FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.<sup>a</sup> edição.</p>   |
| f) Como você compreende os casos de alunos que não alcançam os objetivos esperados?  | <p>ESTEBAN, M T. O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2002.</p> <p>PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia, 2015. São Paulo: Intermeios. Acesso em: 09 jun. 2022.</p>  |
| g) Como você compreende os casos de alunos que não alcançam os objetivos esperados?  | <p>ESTEBAN, M T. O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2002.</p> <p>PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. . São Paulo: Intermeios. Acesso em: 09 jun. 2022. , 2015.</p>  |
| h) A avaliação tem valorizado a experiência e o saber que os estudantes trazem para além da sala de aula? O que você pensa sobre isso? | <p>BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: &lt;<a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S141324782002000100003&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S141324782002000100003&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>&gt; Acesso em: 09 jun 2023.</p> <p>SCHLÜNZEN, Elisa T. M. Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 212f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.</p> |

É possível notar que o roteiro inicia com perguntas gerais até as mais complexas. Houve um cuidado na elaboração de cada palavra, para que nenhuma pergunta pudesse causar constrangimento ou colocar os participantes em situação embaraçosa dentro de seu espaço de trabalho.

Assim, ancorado em Bondía (2005) que desperta a importância de

resgatarmos a experiência no atual modelo de sociedade onde as pessoas vivenciam muitas coisas mas se experiencia pouco, os encontros tecidos a partir das entrevistas mostraram-se fontes de produção de sentido e impulso para esta presente pesquisa.

### **1.8 Fases da pesquisa**

Atento ao objetivo geral estipulado, a pesquisa caminha movida pelos objetivos específicos que norteiam as fases para realização da investigação. Com isso, apresento as três fases da pesquisa:

#### **01ª Fase: Levantamento bibliográfico para construção do roteiro de entrevista**

A revisão de literatura embasou as possíveis perguntas que poderiam ser feitas para os participantes, a fim de compreender conceitos e inquietações elencadas na revisão. Além disso, os olhos sempre estiveram atentos ao problema de pesquisa para que as perguntas que foram sendo desenvolvidas tivessem potencial para responder o problema de pesquisa. Nesse processo de construção do roteiro, foi necessário muita objetividade e síntese para selecionar perguntas precisas que despertassem nos participantes o interesse em compartilhar suas práticas como pistas a respeito do problema de pesquisa.

A intenção de fazer um roteiro mais enxuto é possibilitar uma fala fluida dos entrevistados, considerando uma entrevista semiestruturada, numa porção de tempo que não fosse desrespeitoso para os participantes. Além disso, as perguntas foram reescritas diversas vezes no processo de elaboração para que fossem perguntas abertas, para que o participante tivesse campo livre para responder as perguntas.

#### **02ª Fase: Coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturada**

Como já dito anteriormente, o método escolhido para essa pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Portanto, cabe para este momento apresentar sua definição e caracterização. Para Triviños (1987, p. 146), esse tipo de entrevista tem como principal característica questionamentos que emergem do tema da pesquisa. Tais questionamentos são materializados pelo roteiro e são movidos para uma direção ou outra, conforme respostas dos participantes. Nesse sentido, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas

também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. (Trivaños, 1987, p. 152).

Essa abordagem é comprometida com a compreensão de uma determinada realidade e carrega forte compromisso com a transformação social a partir das tessituras que se desenvolvem por meio dos participantes da pesquisa. (Fraser e Gondim, 2004 p. 145). Desse modo, através da entrevista, é possível capturar o que não pode ser percebido somente com a observação, pois a narrativa dos sujeitos pode revelar além dos acontecimentos imediatos mas nuances diárias que, por vezes, são despercebidas.

### 03ª Fase: Tabulação e interpretação dos dados

Após a realização das entrevistas, resta uma etapa muito importante e que requer trato minucioso, pois é a hora de analisar os dados encontrados. Cada entrevista carrega a interpretação da realidade de cada participante a respeito do fenômeno pesquisado, como peças de um quebra cabeça que precisarão se ajustar para formar adequadamente uma imagem.

O trabalho em questão consiste em separar os dados encontrados em categorias de análise. Para isso, cabe ao pesquisador organizar seu material coletado e estar muito certo de seus objetivos de pesquisa, pois isso estará diretamente relacionado às escolhas que deverá fazer para analisar os dados.

## **1.9 Instrumentos utilizados para coleta de dados**

De acordo com o perfil desta pesquisa, ao considerar seus objetivos e características, foram utilizados dois instrumentos para coletas de dados: primeiro, o roteiro de entrevista, construído a partir da revisão de literatura, retomada no tratamento dos dados. E também um gravador de voz, utilizado mediante consentimento dos participantes. Além disso, estava disponível para o registro papel e caneta, caso a gravação causasse desconforto nos participantes.

Cabe destacar que o roteiro para entrevista semiestruturada tem um caráter flexível, para que o entrevistador possa acolher subjetivamente as informações que forem surgindo ao longo da entrevista. “A relação intersubjetiva do entrevistador e do entrevistado é vista como uma característica central da entrevista qualitativa” (Minayo, 2010). Apesar do caráter fluido, o roteiro mantém o foco da pesquisa

com ênfase em levantar indagações sobre o problema de pesquisa, vinculado aos objetivos que norteiam a ação.

Durante a realização da entrevista, o desafio posto foi a captação do maior número possível de dados, não apenas do verbalizado mas todas as minúcias presentes, como tom da voz, pausas e inquietações que naturalmente surgem. Por isso, a escolha pela utilização do gravador representa uma possibilidade eficaz para captação de dados que necessitam de transcrição para análises. No entanto, isso não foi colocado de modo obrigatório para os participantes, ficando para cada um decidir se o equipamento seria utilizado.

### **1.10 Método utilizado para análise dos dados**

Analisar os dados qualitativos é uma tarefa que demanda seriedade e comprometimento, pois trata do processo de fazer ciência. No entanto, o ofício geralmente é projetado pelo senso comum como um fazer inacessível e distante da naturalidade da escola, quando na verdade os professores têm vastos campos de pesquisa à sua disposição cotidianamente, necessitando assumir uma consciência de “professor pesquisador” (Freire, 1996, p. 29).

A metodologia utilizada para esse estudo que coaduna com os objetivos em vigor é a análise temática. Segundo Souza (2019) “a AT é um método de análise qualitativa de dados para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos”. O produto da análise temática é uma descrição de padrões, que, nesta pesquisa, passam a ser identificados a partir do momento que são destacados os trechos da fala dos entrevistados e reorganizados em temas, isto é, categorias para identificação e reorganização dos padrões.

A partir da identificação dos padrões, é possível descrever as categorias e a partir disso construir um desenho amplo que é capaz de mostrar as relações entre as categorias elencadas. Esse método busca entender em profundidade o tema em pesquisa dentro dos dados qualitativos que estão sendo analisados e identificar a frequência com que aparecem esses temas dentro da fala de cada entrevistado.

Se um dado aparece somente para um participante é considerado caso específico. Então na análise temática é preciso investigar os temas que aparecem em cada participante e entre os participantes a fim de alcançar a saturação. A partir dessas codificações em formato de temas, a análise temática busca criar

conceitos desses temas, isto é, processo de transformar os temas em conceitos.

Geralmente o pesquisador parte de alguns conceitos que vem da literatura e ao longa análise percebe, a partir dos dados, que esses conceitos precisam ser reconceituados. Assim, este é o processo da análise: trabalhar nos códigos para transformá-los em conceitos, a fim de retornar para a literatura, comprovando o que ela diz ou trazendo algo novo.

### **1.11 Caracterização do campo da pesquisa**

A investigação de campo foi realizada durante os meses de setembro e outubro de 2022, em quatro escolas participantes da rede municipal de Campinas. São elas: EMEF Professora Violeta Doria Lins, EMEF Professor Vicente Rao, EMEF/EJA Professora Geny Rodriguez e EMEF/EJA Padre Domingos Zatti.

É importante destacar que a Secretaria Municipal de Educação opera de forma descentralizada por meio de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds), os quais estão distribuídos de acordo com as regiões geográficas estabelecidas pela política de descentralização da Prefeitura Municipal de Campinas. Esses núcleos abrangem as Escolas Municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e são designados como Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Para fins de delimitação geográfica, todas as escolas incluídas na pesquisa estão localizadas no NAED Norte.

As principais características das escolas serão apresentadas a seguir, uma escola por vez. A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) / Educação de Jovens e Adultos (EJA) Professora Geny Rodriguez está situada no bairro São Bernardo, em uma localização privilegiada próxima a uma das principais avenidas da cidade, facilitando o acesso ao centro. Quanto ao seu contexto, além de atender aos alunos do próprio bairro, a escola recebia muitos estudantes que chegavam de ônibus, o que resultava em uma diversidade de perfis entre os alunos da unidade. A escola abrange estudantes do ciclo 1, ciclo 2 e da EJA no período noturno. No período de realização da pesquisa, havia um total de 407 alunos matriculados, distribuídos em 208 no Ciclo 1, 147 no Ciclo 2 e 52 na EJA. A equipe docente era composta por 43 professores, incluindo efetivos com turmas, adjuntos, professores polivalentes e especialistas.

Quanto à estrutura física, possui 9 salas de aula, 1 sala de artes, 1 sala de

reunião, 1 laboratório de informática, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 laboratório multiuso, 1 quadra coberta, 1 parque infantil, 1 refeitório, 1 sala de direção, 1 sala de vice diretor, 1 sala dos professores, 1 sala de secretaria, 1 almoxarifado, 1 cozinha, 1 depósito de alimentos, 1 sanitário masculino para alunos, 1 sanitário feminino para alunos, 1 sanitário para adultos, 1 sanitário feminino para funcionários, 1 vestiário masculino, 1 estacionamento, 1 área livre.

Outra escola participante foi a EMEF Professora Violeta Dória Lins. A escola é situada no bairro Vila Rica, bairro de classe média na cidade. No período em que o estudo foi conduzido, a escola trabalhava com ciclos 1, 2, 3 e 4 e possuía o total de 442 estudantes, sendo 147 do ciclo 1, 122 do ciclo 2 e 173 nos ciclos 3 e 4. Havia 34 professores no total, sendo 10 alocados no ciclo 1, 9 no ciclo 2 e 15 no ciclo 3. Sua estrutura física era composta por: 8 salas de aula, 1 sala de áudio visual, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sanitário masculino para estudantes, 1 sanitário feminino para estudantes, 1 sanitário adaptado à pessoas com deficiência, 1 cozinha, 1 depósito de alimentos, 1 refeitório, 1 almoxarifado, 1 sala de professores, 1 sanitário masculino para funcionários, 1 sanitário feminino para funcionários, 1 sala de recursos multifuncional, 1 sala de direção, 1 sala de secretaria, 1 sala para arquivos permanentes, 1 piscina, 1 quadra descoberta, 1 campo de futebol, 1 horta, 1 pátio descoberto, 1 quadra descoberta, 1 quiosque, 1 sala de educação física, 1 copa, 1 área livre e 1 sala de audiovisual.

A terceira escola tem o nome de EMEF professor Vicente Rao, situada no bairro Parque Industrial, considerado também um bairro de classe média da cidade. A escola trabalhava com ciclos de 1 à 4 e havia no período de realização da pesquisa 43 professores entre generalistas e especialistas distribuídos entre os ciclos.

A organização da estrutura se dava da seguinte forma: 11 salas de aula, 1 salas de professores, 1 sala de multimídia, 1 refeitório, 1 cozinha, 1 anfiteatro, 1 sala de recursos multifuncional, 2 bibliotecas, 1 sala da direção, 1 sala de vice-diretor, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de secretaria, 1 sala de arquivo morto, 1 sanitário feminino infantil, 1 sanitário masculino infantil, 1 sanitário adaptado às pessoas com deficiências, 1 copa, 1 sanitário feminino para funcionários, 1 sanitário masculino para funcionários, 1 sanitário feminino para

estudantes, 1 sanitário masculino para estudantes, 1 secretaria e 1 área livre.

A quarta escola incluída na pesquisa foi a EMEF/EJA Padre Domingos Zatti, localizada no bairro Parque Fazendinha, periferia de Campinas. A escola trabalha com ciclos de 1 à 4 e EJA no período noturno. No período de realização da pesquisa, a escola tinha 236 estudantes matriculados do fundamental 1, 225 no fundamental 2 e 13 na EJA. E a quantidade de professores era de 47 no total, sendo 37 com lotação na escola e 10 que trabalhavam almas estavam lotados de outra sede.

A escola possuía a seguinte estrutura: 9 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 laboratório de informática, 1 sala de direção, 1 sala de secretaria, 1 quadra coberta, 1 quadra descoberta, 1 depósito, 1 área de serviço, 1 sala de professores, 1 cozinha, 1 depósito de alimentos, 1 depósito de material de limpeza, 1 estacionamento, 1 pátio descoberto, 1 refeitório, 1 sala de materiais pedagógicos, 1 sanitário masculino adaptado às pessoas com deficiências, 1 sanitário feminino para alunos, 1 sanitário masculino para funcionários, 1 sanitário feminino para funcionários, 1 parque infantil, 1 solário, 1 copa e 1 almoxarifado.

As informações das escolas foram coletadas em conversa direta com os diretores de cada unidade de ensino e são apresentadas aqui para dar contextualização ao leitor, ajudando-o a situar o campo em que a pesquisa foi realizada.

### **1.12 Sujeitos participantes da pesquisa**

Serão descritos nesse momento, os sujeitos da pesquisa. As informações que serão registradas aqui foram coletadas pelas próprias participantes no ato da entrevista em forma de apresentação, antes de entrarmos para o questionário de perguntas. É importante destacar que as participantes tiveram a liberdade de optar por realizar ou não essa apresentação. De fato, duas professoras optaram por não se apresentar, visando garantir o máximo de sigilo em sua participação na pesquisa.

O estudo contou com 08 participantes no total, e para garantir o sigilo das mesmas, atribuirei à elas um pseudônimo para preservar suas identidades, mas mantereí a inicial de seus nomes reais como forma de marcar suas participações. No entanto, devo observar que há três professoras na pesquisa cujos nomes começam com as mesmas letras. Para diferenciá-las, adicionarei um número de um

a três após a inicial, seguindo a ordem das entrevistas realizadas. Desse modo, as participantes serão identificadas da seguinte maneira: Professora T, Professora C, Professora D, Professora F, Professora G, Professora M1, Professora M 2 e Professora M3. Todas as participantes são mulheres e serão apresentadas sem nenhuma ordem pré-estabelecida.

A professora D possuía 32 anos no período de realização da pesquisa. Tem formação em pedagogia e mestrado em educação. No ano em que a entrevista aconteceu trabalhava na turma de 01º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, numa turma de 28 estudantes matriculados sendo dois ditos com autismo.

A professora F tinha 39 anos, cursou normal/superior com uma especialização em ensino de ciências e matemática. Trabalhava numa sala de 03º ano dos anos iniciais, numa turma de 25 alunos, dos quais dois estavam em situação de deficiência: um considerado com autismo e outro com síndrome de Willians.

A professora M2 tinha 56 anos de idade, com formação em pedagoga e pós-graduação em psicopedagogia. Trabalhava numa turma de 01º ano dos anos iniciais com 28 estudantes, sendo dois vistas como autistas.

A professora G possuía 46 anos, formada em pedagogia com especialização em Educação Infantil. Lecionava em turma de 01º ano dos anos iniciais numa turma de 25 alunos sendo 1 aluno com diagnóstico de autismo.

Por sua vez, a professora M 1 tinha 34 anos, formada em pedagogia com especialização em psicopedagogia também. Trabalhava em turma de 01º dos anos iniciais com 01 aluno dito com autismo na sala que tinha o total de 30 alunos.

E a professora C estava com 55 anos. Formação em pedagogia, trabalhava em turma de 01º ano. Havia na sala de aula dois estudantes ditos com autismo numa turma com 31 estudantes no geral.

Destaco que houve um recorte das informações apresentadas pelas participantes, visando preservar suas identidades. O que foi compartilhado aqui consiste em informações básicas, porém relevantes, que permitem ao leitor compreender a posição desses sujeitos participantes, incluindo gênero, faixa etária, formação acadêmica e o contexto de sua sala de aula dentro do escopo da pesquisa.

### **1.13 Avaliação por “grupos de saberes”**

Para que a pesquisa alcance seu objetivo pleno, será preciso apresentar como o município de Campinas organiza a avaliação escolar, o que também representa uma meta para esse estudo. Para alcançar essa compreensão, analisei os critérios de avaliação estabelecidos pela rede de ensino a partir das diretrizes curriculares da educação básica para o ensino fundamental dos anos iniciais (Godoy, 2012) e o comunicado SME 03/2013 (Freitas, 2013).

As diretrizes (2012) tecem uma importante reflexão sobre a prática escolar avaliativa ao salientar que a avaliação tem sido uma responsabilidade solitária dos professores, desde a elaboração dos instrumentos até a análise dos resultados. No entanto, o documento sugere mudança desse paradigma, enfatizando a importância de um processo coletivo que envolva os professores dos diversos segmentos envolvidos.

O texto destaca a importância da avaliação coletiva entre os professores como uma maneira de superar os desafios associados às práticas isoladas e individuais. Ao promover o trabalho conjunto, os professores têm a oportunidade de compartilhar não apenas seus conhecimentos, mas também suas dificuldades, o que pode contribuir para um ambiente mais colaborativo e enriquecedor. Um aspecto fundamental dessa abordagem é o reconhecimento do papel de cada professor como autor no processo de ensino. Ao valorizar os saberes individuais e integrá-los nos planejamentos e avaliações conjuntas, cria-se um ambiente propício para a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento pedagógico.

Além disso, o texto ressalta que esse processo colaborativo não apenas fortalece a prática docente, mas também contribui para um desenvolvimento profissional contínuo. Através das revisões e registros dos saberes dos professores, ocorre um processo formativo que beneficia a didática de cada educador, permitindo uma adaptação constante e uma melhoria na qualidade do ensino.

A Descrição dos Saberes dos Alunos, prática que a SME vem indicando às escolas a partir de 2005, explicitada no documento intitulado —Documento para Discussão nas Unidades Educacionais da Rede/Fumec (2005), está ancorada na perspectiva de que os professores estudem coletivamente as aprendizagens de seus alunos e trabalhem a partir daquilo que as crianças, jovens e adultos demonstram saber. (Godoy, 2012, p. 39).

O texto aborda uma questão fundamental na prática pedagógica: a diversidade de ritmos e níveis de conhecimento entre os alunos e os desafios associados ao

planejamento de aulas que atendam a essa diversidade de maneira eficaz. Destaca a importância de reconhecer que cada aluno responde de forma única às situações de aprendizagem, o que demanda intervenções específicas por parte do professor.

A diversidade de estilos de aprendizagem, ritmos e níveis de conhecimento requer uma abordagem diferenciada e adaptativa por parte do professor. Nesse sentido, o texto destaca o desafio prático de planejar individualmente para cada aluno, especialmente considerando o grande número de estudantes que um professor pode atender.

Por isso, o documento considera importante buscar estratégias que possibilitem uma diferenciação instrucional eficaz, como a utilização de métodos variados de ensino, o agrupamento flexível de alunos de acordo com suas necessidades e o uso de recursos tecnológicos para oferecer suporte personalizado. Além disso, é ressaltado pelo texto que o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa pode ajudar os professores a identificar as necessidades individuais dos alunos e ajustar sua prática pedagógica de acordo com essas necessidades.

O documento em estudo sugere uma abordagem intermediária entre um planejamento único para toda a turma e um atendimento individualizado. A ideia é organizar o trabalho pedagógico considerando grupos de alunos com níveis de aprendizagem semelhantes, permitindo uma adaptação mais precisa das atividades e intervenções pedagógicas.

Essa abordagem de agrupamento flexível é apresentada como uma estratégia eficaz para atender às necessidades variadas dos alunos, ao oferecer suporte adequado a cada grupo e promovendo um progresso mais significativo. Ao agrupar os alunos com base em seus níveis de aprendizagem, os professores podem direcionar seus esforços, maximizando o impacto das intervenções pedagógicas.

No entanto, é importante ressaltar que essa abordagem requer um planejamento cuidadoso e uma análise contínua dos resultados para garantir que todos os alunos estejam sendo atendidos de maneira equitativa e que nenhum grupo esteja sendo deixado para trás. Além disso, é fundamental que os critérios de agrupamento não perpetuem estigmas ou segregações, mas sim promovam uma cultura inclusiva e de apoio mútuo entre os alunos.

Propõe-se então a ideia de criar um "mapa" da realidade da turma, que permitiria aos professores visualizar as características e necessidades específicas

dos alunos para melhor planejar suas atividades.

Essa abordagem reconhece que os alunos podem se beneficiar de atividades comuns, compartilhadas por toda a turma, mas também enfatiza a importância de oferecer atividades diferenciadas, adaptadas às necessidades individuais ou aos grupos de alunos com níveis de aprendizagem semelhantes. Isso significa que, durante uma mesma aula, os professores podem abordar uma atividade de diferentes maneiras, garantindo que todos os alunos possam aprender com ela, como acolhimento de seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Ao considerar esses "grupos de saberes" presentes na sala de aula, os professores têm a oportunidade de oferecer uma educação mais inclusiva e personalizada, atendendo às necessidades específicas de cada aluno. Essa abordagem também reconhece que a diversidade de saberes e experiências dos estudantes é parte fundamental do processo de aprendizagem, enriquecendo as experiências educativas e promovendo uma compreensão mais ampla e contextualizada dos conteúdos.

Em complemento às orientações para esse trabalho, o comunicado 03/2013 esclarece que as descrições dos saberes são realizadas na ficha de avaliação descritiva pelos professores e se estende para os ciclos 1, 2, 3 e 4. Esses conhecimentos estão organizados em grupos de 1 a 5, cada um referente a uma disciplina específica. Os grupos de 1 a 3 requerem uma abordagem coletiva na elaboração, considerando o conjunto de alunos, enquanto os grupos 4 e 5 permitem uma elaboração individual.

Cabe destacar que os conhecimentos são agrupados em cinco categorias numeradas de 1 a 5, e são atribuídos a cada disciplina escolar. Os grupos de 1 a 4 são elaborados de maneira progressiva, começando pelo grupo de alunos cujos conhecimentos se alinham mais estreitamente com os objetivos estabelecidos para o período (Grupo 1) e indo até o grupo que possui descrições menos alinhadas com esses objetivos (Grupo 4).

O comunicado esclarece que para os grupos de 1 a 3, o enfoque é coletivo. As descrições são inicialmente apresentadas de forma coletiva para os alunos pertencentes a cada grupo, podendo depois ser complementadas individualmente com informações específicas não incluídas no texto coletivo.

No entanto, para os grupos 4 e 5, a abordagem é individualizada. No grupo

4, as descrições devem refletir as aprendizagens demonstradas pelos alunos em diversas formas de avaliação utilizadas, não sendo necessária uma descrição coletiva. No grupo 5, embora também seja individual, difere do grupo 4 porque deve incluir alunos que não completaram o processo de avaliação ou não foram avaliados, independentemente do motivo. Nesses casos, o documento orienta ao professor indicar os procedimentos e encaminhamentos adequados para cada situação. Normalmente, esses alunos são aqueles que ingressaram no final do semestre e não foram avaliados devido à falta de tempo para planejamento, ou aqueles com baixafrequência ou ausência nas aulas.

Considero que há o risco de alunos do público-alvo da educação especial serem incluídos no grupo 5, pois historicamente alunos considerados com deficiências foram constantemente deslocados para categorias e procedimentos diferentes das pessoas consideradas normais. Porém, o documento em questão deixa claro que essa não é a intenção do grupo 5, e qualquer escola que faça desse modo estará agindo de forma inadequada.

Em suma, percebo que para a elaboração deste trabalho é essencial descrever o que o aluno sabe em relação aos objetivos estabelecidos para o trimestre, em vez do que ele não sabe. Desse modo, é fundamental apresentar uma descrição que reflita fielmente o desempenho das turmas. O comunicado instrui aos professores a priorizar os aspectos qualitativos da aprendizagem dos alunos, avaliados por meio de uma variedade de instrumentos, como provas, trabalhos, produção de textos, seminários e outras atividades diversas.

### **3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

No capítulo anterior, foi apresentado o delineamento metodológico da pesquisa, assim como o contexto que dará ao leitor base para compreender o campo de pesquisa, as participantes e, sobretudo, o objetivo que norteia essa investigação. Nesse momento, serão apresentados os dados obtidos a partir da aplicação das entrevistas. Para tornar clara a exposição dos dados, tais informações foram organizadas em gráficos que apresentarão os resultados encontrados e as categorias empregadas. Cada pergunta do questionário terá o resultado apresentado em gráficos individuais, a fim de marcar o percentual de resposta das participações com relação as categorias encontradas.

Conforme mencionado no capítulo anterior, para proteger a identidade das participantes da pesquisa, cada uma delas receberá um pseudônimo, usando apenas a primeira letra de seus nomes reais. Assim, as participantes serão identificadas como: Professora T, Professora C, Professora D, Professora F, Professora G, Professora M1, Professora M2 e Professora M3, totalizando em oito participantes.

#### **3.1 Avaliação escolar como instrumento de inclusão: eficiência, cooperação e homogenização.**

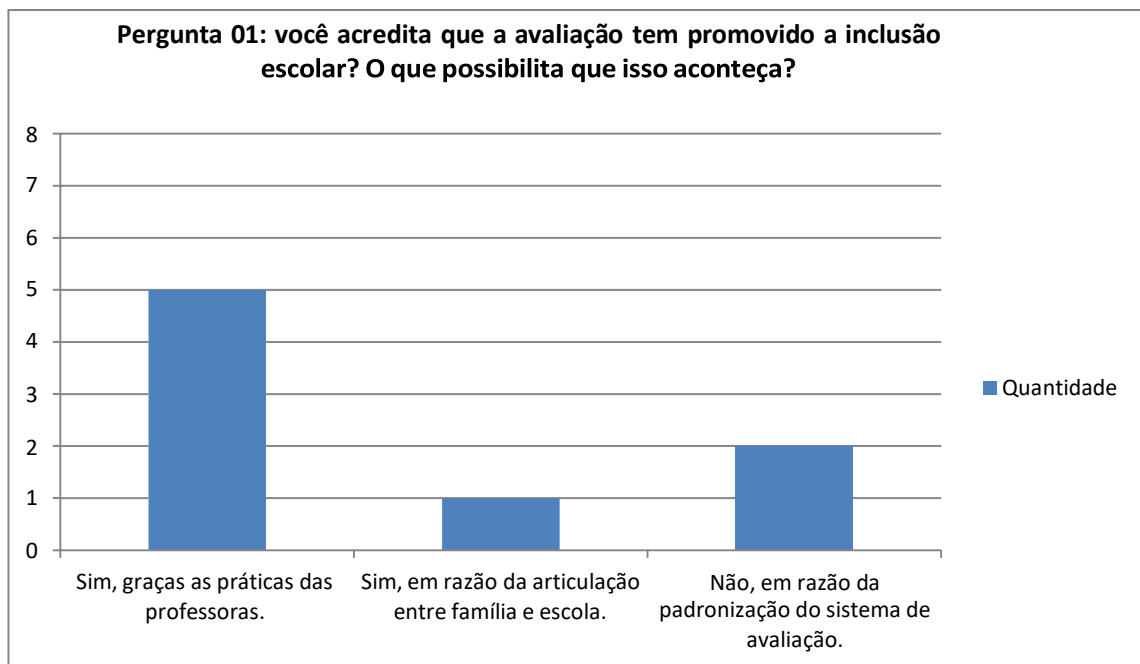
Ao elaborar o roteiro de perguntas, a decisão foi pelo roteiro aberto por possibilitar uma coleta de dados mais flexível e abrangente. As perguntas foram organizadas com a intenção de oferecer para as participantes um nível crescente de desenvolvimento dentro do tema, ou seja, as mais gerais primeiro progredindo para questões mais específicas.

Com isso, as entrevistas foram iniciadas pela seguinte pergunta: "Você acredita que a avaliação tem promovido a inclusão escolar? O que possibilita que isso aconteça?". O objetivo da pergunta é explorar a percepção e compreensão das entrevistadas sobre o papel da avaliação na promoção da inclusão escolar. Desse modo, ao investigar as percepções das participantes sobre o tema, a pesquisa pode fornecer valiosas pistas sobre como as práticas avaliativas tem sido elaboradas, e promover reflexão de outros caminhos possíveis para atender às necessidades de todos os alunos. A pergunta foi seguida de outras indagações, pela flexibilidade

possível de um roteiro aberto, e buscou não apenas uma resposta simples de sim ou não, mas uma análise das crenças e entendimentos das entrevistadas em relação a como a avaliação pode contribuir para criar um ambiente escolar inclusivo.

Tal questionamento emergiu diretamente do objetivo central da pesquisa, cujo foco reside na investigação da prática dos professores na avaliação da aprendizagem de estudantes ditos com autismo. Essa questão foi posicionada no início do questionário devido à sua amplitude e relevância, permitindo às entrevistadas uma compreensão inicial do tema abordado. E o resultado encontrado segue compartilhado abaixo.

**Ilustração 1- Resultado da primeira pergunta da entrevista**



Fonte: O autor.

Com base nas respostas das entrevistadas, foram estabelecidas três categorias para estruturar as respostas que apresentaram semelhanças. Na primeira categoria, agrupei todas as professoras que ao longo de suas falas, concordaram que a avaliação tem promovido a inclusão escolar e justificaram que isso acontece por causa do empenho das professoras em promover inclusão na sala de aula, apesar dos desafios.

Na segunda categoria, composta por uma professora, a participante também acredita que a promoção da inclusão escolar tem sido favorecida pelo processo de avaliação, mas destaca que isso só é possível pela articulação das famílias com a

escola, que possibilita aos docentes entenderem as necessidades individuais dos alunos, além de colaborar na criação de estratégias de apoio. Já a terceira categoria foi criada para comportar a resposta de duas entrevistadas que expressaram descrença quanto à capacidade da avaliação em promover a inclusão escolar. Elas justificaram tal dificuldade em razão do sistema de avaliação ser padronizado e não levar em consideração as necessidades individuais dos estudantes.

Todas as participantes ofereceram respostas valiosas ao expressarem seus pontos de vista; suas experiências individuais lançaram luz sobre a diversidade de perspectivas em relação ao processo de avaliação escolar. Essa variedade de vozes cria um terreno fértil para discussão, destacando a importância de reconhecer a singularidade de cada estudante no contexto da avaliação.

Durante o diálogo, cinco das participantes entrevistadas argumentaram que a inclusão escolar é uma realidade em suas práticas devido ao comprometimento dos professores. Embora esse reconhecimento seja significativo, é essencial não sobrecarregar os professores com toda a responsabilidade pela inclusão escolar, pois esse é um processo que precisa ser feito coletivamente. No entanto, uma vez que esse é um dado da pesquisa, pretendo me debruçar sobre ele com apoio das leituras realizadas, evitando me dispersar em outras questões que poderiam gerar desdobramentos não essenciais neste momento.

Como parte da construção de um ambiente educacional e com atuação direta no processo de avaliação, o docente, de modo geral, pode colaborar não apenas para evitar a instrumentalização repressora da avaliação, mas para transformá-la em uma ferramenta significativa para promover a inclusão.

Desse modo, a antítese de uma educação repressora que promove avaliação de igual modo, é uma educação emancipadora. Rancière (2002) esclarece que emancipação é a “diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.”. Segundo o filósofo francês, a capacidade de emancipar os outros reside exclusivamente no mestre emancipado, que identifica nas potencialidades intelectuais de cada indivíduo inúmeras oportunidades de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o professor precisa fazer um esforço consciente de emancipação de si e do outro para não promover o embrutecimento. O

embrutecimento ocorre quando, ao invés de promover a emancipação do aluno e respeitar sua liberdade e autonomia, ele é mantido numa dependência crescente do professor. A lógica de que há uma inteligência subordinada à outra reforça a convicção da incapacidade do aluno de pensar com autonomia e de construir seu próprio conhecimento. (Rancière, 2002).

Assim, a atitude crítica adotada pelos professores desempenha um papel fundamental na formação de alunos emancipados e reflexivos. Ao cultivar um ambiente que encoraja a análise, questionamento e pensamento independente, os educadores contribuem para o desenvolvimento de indivíduos capazes de avaliar criticamente o mundo ao seu redor. Essa postura docente não apenas fortalece a autonomia dos alunos, mas também estabelece as bases para a construção de uma educação inclusiva.

O educador, na educação problematizadora, refaz e reconstrói constantemente, o seu conhecimento na capacidade de conhecimento dos seus educandos; estes passam a investigar criticamente a realidade em diálogo com o educador que, por este mesmo processo dialógico, torna-se também um investigador crítico. (Becker, 1993, p.148).

Assim, a postura crítica dos professores se revela essencial para a efetivação de uma educação que vai além da transmissão de conhecimento, estimulando a participação ativa e o crescimento integral dos alunos.

Um aspecto diferente dessa questão foi levantado por outra participante ao pontuar a relevância da interlocução da família com a escola para construção de processos inclusivos. De fato, a realização da inclusão escolar está profundamente ligada à colaboração estreita entre a família e a escola. Pois essa cooperação possibilita uma compreensão abrangente das necessidades dos alunos, o que possibilita ajustar as abordagens de ensino de acordo com as particularidades de cada estudante, fomentando um ambiente educacional que responda de forma eficaz à diversidade de habilidades e estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, Beyer (2010) expressa uma visão otimista e esperançosa em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Ao enfatizar a importância da colaboração entre educadores, escolas, famílias e alunos, ele destaca a necessidade de uma metamorfose gradual para transformar todos esses atores em sujeitos ativos e participativos nesse processo. Assim, o autor sugere que, apesar dos desafios, é possível aspirar a uma

realidade inclusiva, se todos contribuírem para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e igualitário.

Em interlocução, Brito e Silva (2019) destacam a importância crucial da participação da família no suporte ao processo de inclusão escolar, mas afirmam que a influência da mesma pode ser tanto positiva quanto negativa nesse processo. Isso significa que a falta de sintonia pode resultar em um afastamento entre o aluno e a instituição de ensino, ocasionando desafios para o professor e, conseqüentemente, comprometendo a eficácia do processo inclusivo.

Ferreira (2003) aborda de maneira perspicaz as tensões presentes nas relações entre familiares e docentes no contexto educacional contemporâneo. A percepção do autor ressaltava a tendência de "juntar trabalhos" ao invés de "trabalhar juntos", sugerindo uma falta de colaboração e parceria entre esses dois importantes pilares da vida escolar. Esse panorama evidencia a necessidade premente de uma transformação na cultura educacional, de modo que o diálogo aberto e a construção de pontes de entendimento entre família e escola são cruciais para superar essas tensões e criar um ambiente educacional mais harmonioso e eficaz.

Para deixar ainda mais completo os dados apresentados, a questão mostra outra camada com a colaboração de duas participantes que durante a entrevista disseram que não acreditam que a avaliação tem promovido a inclusão escolar em razão da padronização do sistema escolar. Uma delas salienta o seguinte:

Acho que a avaliação na escola pode não ser tão justa para todos. Às vezes, parece que só importam os resultados das provas, sabe... e as pessoas se esquecem que cada aluninho é diferente. Isso pode deixar de fora quem tem uma dificuldade ou outra, né. Igual... tem alunos que não se adaptam bem com certas atividades. Por isso que eu acho que para incluir todo mundo mesmo, precisamos repensar o jeito como avaliamos. Precisa de mais flexibilidade e de pensar mais nas necessidades de cada um... dos alunos. (F, Professora. 2022. Informação verbal).

A fala da entrevistada reflete uma preocupação legítima com a justiça e a equidade no processo de avaliação escolar. Ela destaca a tendência de priorizar os resultados das provas em detrimento das necessidades individuais dos alunos, o que pode excluir aqueles com estilos de aprendizagem diferentes ou que não se adaptam bem a determinadas formas de avaliação. Além disso, ressalta a importância de repensar as práticas de avaliação, sugerindo uma abordagem mais flexível e centrada nas necessidades individuais dos alunos como um meio de

promover a inclusão escolar.

Nesse sentido, cabe resgatar a leitura de Corazza (2002), no capítulo: "Avaliação: a monstra que criamos e que agora precisamos matar". O título por si só é bastante provocante por apresentar linguagem metafórica e se referir a avaliação escolar como um problema que requer solução drástica. Ao descrever a avaliação como uma "monstra", a autora destaca como as práticas avaliativas podem muitas vezes assumir uma dimensão intimidadora e opressiva para alunos e educadores.

Corazza (2002) levanta questões importantes sobre o impacto da avaliação na aprendizagem dos alunos e na dinâmica das salas de aula, destacando como as abordagens tradicionais de avaliação podem ser limitadas e até mesmo prejudiciais. Ao desafiar a noção de uma avaliação centrada apenas em testes e notas, a autora propõe uma reflexão sobre a necessidade de repensar as práticas avaliativas, buscando abordagens mais inclusivas e formativas.

Com as teorizações sociais e culturais pós-críticas, aprendemos a ver o outro lado da avaliação moderna: seu lado mais sombrio, mais infame. A reconhecer os seus efeitos normalizadores sobre os alunos, seus grupos sociais e professores. A ver todas as formas de avaliação - desde as tradicionais até aquelas que recebem as conotações de emancipatória (...) - não como fontes de libertação, esclarecimento e autonomia, acima de quaisquer suspeitas. Mas sobretudo como práticas de controle, regulação e disciplinamento dos outros e de nós mesmos. (Corazza, 2002, p. 17-18).

No texto mencionado, Corazza (2002) aborda de maneira crítica e provocativa ao desvelar a avaliação como um processo de regulação, que estabelece padrões e critérios que ditam o que é considerado sucesso ou fracasso, criando uma hierarquia de desempenho acadêmico. A autora nos convida a considerar os efeitos normalizadores da avaliação não apenas sobre os alunos, mas também sobre os grupos sociais e os próprios professores.

Ao enfatizar que todas as formas de avaliação devem ser examinadas criticamente o texto desafia a ideia de que a avaliação é uma fonte inquestionável de libertação, esclarecimento e autonomia. Em vez disso, ele nos instiga a enxergar as práticas avaliativas como mecanismos de controle e disciplinamento, tanto dos outros quanto de nós mesmos.

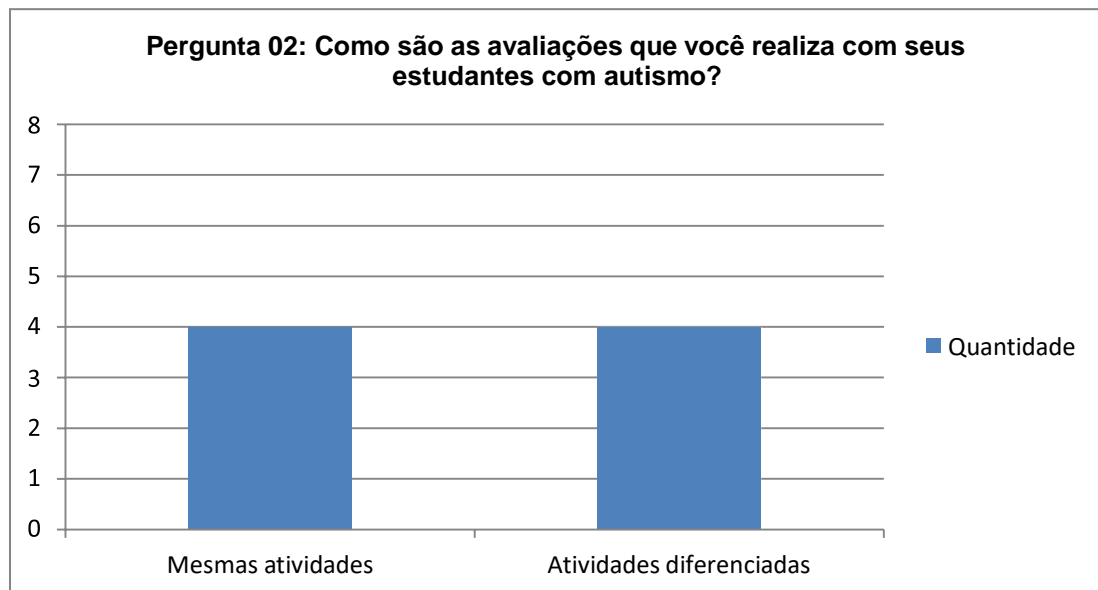
Nesse sentido, essa pesquisa é um convite a questionar as estruturas de poder subjacentes aos processos avaliativos e a considerar como eles podem reforçar hierarquias sociais e relações de dominação. Ao fazê-lo, somos desafiados

a repensar não apenas as práticas avaliativas, mas também os sistemas educacionais mais amplos nos quais estão inseridas, visando promover uma educação mais justa, inclusiva e emancipatória.

### 3.1 Avaliação na perspectiva inclusiva: entre variação e flexibilização

Na segunda questão da pesquisa, indaguei aos participantes sobre as práticas de avaliação adotadas com seus estudantes ditos com autismo. O propósito desta questão foi duplo: primeiro, entender os métodos, técnicas e procedimentos que têm sido utilizados para avaliar estudantes considerados com autismo e segundo, investigar se essas avaliações são semelhantes às oferecidas aos demais alunos ou adaptadas de alguma forma para os estudantes com tal especificidade. Esta indagação foi inspirada nas ideias de Mantoan (2013) e Lanuti (2019), e visa explorar a abordagem avaliativa em relação à inclusão de alunos com TEA.

Ilustração 2 - Resultado da segunda pergunta da entrevista



Fonte: O autor

Os dados da tabela 2 foram categorizados levando-se em conta as respostas sobre como discorre a prática avaliativa das professoras com relação aos seus estudantes ditos com autismo, a partir da seguinte pergunta norteadora: “Como são as avaliações que você realiza com os seus estudantes com autismo?”. Com base nas respostas apresentadas, foi possível identificar duas categorias que marcam práticas diferentes, com cinquenta por cento de respostas na primeira categoria e a outra metade na segunda, considerando que foram oito participantes ao total a colaborar com essa pesquisa.

Na primeira categoria, as professoras relataram utilizar mesma proposta avaliativa para toda a turma, incluindo o estudante considerado com autismo. E na segunda, oferecem para tal estudante alguma atividade diferenciada. Cabe ressaltar que as respostas das participantes contém de forma intrínseca suas especificidades que serão exploradas a seguir, ao longo do tratamento de dados.

As participantes que proporcionam para o estudante com TEA a mesma avaliação são: professora G, professora M1, professora M2 e professora M3. Dentre elas, três destacaram que o que difere no processo avaliativo dos estudantes ditos com autismo é o nível de cobrança docente. Isso significa que as três compartilharam que flexibilizam no olhar avaliativo o nível de cobrança, a fim de tornar as propostas pedagógicas compatíveis com o grau de desenvolvimento desses estudantes com expectativas reais à sua atual capacidade.

A professora M1 optou por aplicar ao seu aluno considerado com autismo as mesmas avaliações utilizadas com o restante da turma, abordando os mesmos conteúdos. Dentro do contexto do município de Campinas, onde o trabalho acontece a partir do grupo de saberes, conforme explicado anteriormente, essa professora relata ter o costume de avaliar não apenas o desempenho do estudante na prova, mas também outros aspectos do desenvolvimento, como o nível de convivência que o aluno tem com os pares na sala de aula, por exemplo, para categorizar o estudante no grupo de saber.

Ah ele sabe ler... faz uma leitura silábica; faz uma leitura das vogais; elabora um textinho e aí em português, matemática, história e geografia também, então... aí ele, por exemplo... identifica as pessoas da família mas ele não tem... ele identifica os amigos da sala mas ele não tem uma boa convivência com os amigos então isso também é uma avaliação que aí eu coloco: ele não chegou ainda numa boa convivência e tudo isso tá dentro... é um critério de avaliação também... (M1, Professora. 2022. Informação verbal).

Como pode ser observado, a professora demonstra considerar além dos conteúdos acadêmicos, aspectos que para seu estudante dito com autismo precisam ser impulsionados, como a necessidade de aprimorar sua socialização com os colegas de classe, visto que tende a ser comum para sujeitos com TEA a dificuldade de interação social.

A professora M2 relata ter em sua sala de aula duas estudantes consideradas com autismo, que são irmãs e apontadas em laudo como nível três de suporte, isto é, precisam de mais apoio substancial. Segundo a docente, as alunas tem

curta concentração, de modo que perdem o engajamento rapidamente das tarefas e não conseguem ficar muito em sala de aula. Frente aos desafios, a professora confessa que gostaria de ter maiores conhecimentos para trabalhar com essas estudantes, mas no momento não sabe o que fazer, razão pela qual oferece uma única avaliação a todos, pois é a forma como sabe trabalhar.

A professora G adota uma abordagem de avaliação que permite ao estudante fornecer respostas simples por escrito, uma vez que, segundo ela, o aluno enfrenta dificuldades na coordenação motora fina e ainda está em processo de desenvolvimento da habilidade de escrita. Para as partes da atividade em que ele encontra desafios, o estudante apresenta suas respostas oralmente para a professora, garantindo assim que o conhecimento seja compreendido. A docente então registra por escrito as respostas que o estudante é capaz de produzir, acolhendo suas necessidades específicas. Contudo, apesar do cuidado com a necessidade individual, as atividades avaliativas que o aluno realiza são as mesmas disponibilizadas para os demais colegas de turma.

A professora M3, também incluída na primeira categoria, oferece à turma uma única avaliação com níveis diferentes, isto é, com questões que vão de simples à complexas. A participante explica que a finalidade é contemplar com a mesma atividade estudantes com maior e menor grau de apropriação dos conteúdos, independente de laudos, além de coadunar com os grupos de saberes, sistema que organiza as avaliações no município em questão.

A gente elabora uma prova mesmo, onde a gente vai colocar ali, o que foi trabalhado no conteúdo, o que exatamente, aquilo que trabalhamos, seja história, ciências. Então a gente pega todo conteúdo trabalhado e coloca, em níveis diferentes de inclusão, porque a gente sabe que tem crianças no G1, que está com excelência, no G2, que esta plenamente, no G3 que atingiu mas com muita mediação do professor e no G4, que não atingiu diferentes níveis, e a gente prepara as avaliações de acordo com esses níveis, com questões mais difíceis, mais fáceis, com o mesmo conteúdo. Então a prova, eu não passo uma prova específica para o meu aluno que é autista, ele faz exatamente a mesma prova, então a gente procura abordar o perfil da sala toda, trabalhando com diferentes níveis de dificuldades. (M3, Professora. 2022. Informação verbal).

Diante dos relatos apresentados até agora, acredito que cada professora, com sua abordagem individual, está dando o seu melhor. Sei que a falta de suporte estrutural de rede e, às vezes, a carência de uma formação mais sólida pode influenciar significativamente a prática de um professor. No entanto, prefiro

acreditar que, no geral, quando um professor sai de casa e entra na sala de aula, não está buscando causar danos, mas apenas promover o bem.

Quanto aos dados encontrados na primeira categoria, surge uma questão para problematização: oferecer uma única possibilidade avaliativa revela-se como uma prática empobrecedora no contexto educacional. Pois, essa abordagem pode indicar a falta de repertório do professor diante da necessidade de acolher a diversidade de formas de aprendizado presentes em uma turma com alunos distintos. Cada estudante é único, com habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem diversos, e restringir as avaliações a uma única modalidade pode comprometer a utilização plena do potencial de cada indivíduo. Isso é enfaticamente trabalhado por Mantoan (2013) ao longo de suas obras, das quais destaco o seguinte trecho:

Para ensinar a turma toda, temos de propor atividades abertas, diversificadas, isto é, atividades que possam ser abordadas por diferentes níveis de compreensão e de desempenho dos alunos e em que não se destaquem os que sabem mais ou os que sabem menos. Em uma frase, as atividades são exploradas, segundo as habilidades e interesses dos alunos que optaram livremente por desenvolvê-las. (Mantoan, 2013, p. 62-63).

Isso significa que os professores da primeira categoria que demonstraram intenção de oferecer as mesmas atividades para todos, incluindo os estudantes ditos com autismo, parecem ir numa direção positiva, mesmo que seja uma ação incompleta. É positivo porque os alunos em situação de deficiência foram historicamente privados de muitas oportunidades, e na sala de aula, é crucial garantir-lhes o acesso ao material utilizado pelos demais alunos. No entanto, essa abordagem é limitada pela falta de diversidade, o que pode não atender às necessidades específicas desses estudantes e aos diferentes estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, Ramos e Lanuti (2021) destacam que uma escola para todos visa proporcionar o máximo de oportunidades para todos os alunos, permitindo que explorem plenamente seus potenciais. Essa abordagem reconhece cada aluno como um participante ativo nos aspectos cognitivos, afetivos e sociais do aprendizado, validando a singularidade de cada um em todas as atividades pedagógicas. Nesse modelo de escola, o aprendizado de cada aluno é guiado por seus interesses individuais e avança de acordo com seu nível de conhecimento e capacidade de desenvolvimento intelectual no momento presente. (Ramos, Lanuti,

2021, p. 69).

A pluralidade de estratégias avaliativas não apenas enriquece o processo educacional, mas também proporciona ao professor meios mais abrangentes para identificar as habilidades e necessidades específicas de cada aluno, promovendo assim um ambiente inclusivo e estimulante para o desenvolvimento de cada estudante.

Por outro lado, encontrei no campo de pesquisa participantes que promovem adaptação na avaliação dos estudantes ditos com autismo; são: a professora T, a professora C, a professora D e a professora F. Dentro dessa ceara, a professora T se colocou da seguinte forma: “então, eu acho que a avaliação, quando você precisa fazer ela mais individualizada, é muito mais eficaz, porque você parte da onde ele partiu pra onde ele foi e não colocando todo mundo na mesma caixinha...”. (T, Professora. 2022. Informação verbal). Considerando a entrevista geral da qual destaquei o fragmento, a professora enfatiza em diversos momentos a importância de conhecer o aluno dito com autismo e, a partir desse entendimento das suas necessidades, proporcionar atividades adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

Nessa mesma direção, a professora C relatou que constrói para seu estudante considerado com autismo uma avaliação diferenciada, preservando o mesmo conteúdo trabalhado com todos, porém com maior uso de imagens e aproveitando o tema de interesse do estudante, que é o Bob Esponja. Ao longo da entrevista, ela relata que trabalhar com duas propostas de atividades tem sido cansativo, mas com dedicação tem conseguido fazer poistem visado resultados.

A professora F, também utiliza atividades diferentes para seu aluno considerado com autismo não verbal, pois, segundo ela, ele não consegue acompanhar as mesmas tarefas da turma. Então, ela utiliza com o aluno jogos do alfabeto e de números, além de jogos *online*, e admite se sentir empobrecida de recursos para ele. Além dos materiais diferenciados, a professora considera no processo avaliativo a evolução do estudante em aspectos não acadêmicos para mensurar seu desenvolvimento, como por exemplo, a interação do educando com os pares.

Quanto a professora D, ela menciona que elabora duas formas de avaliação, considerando dois perfis distintos presentes na turma. Uma avaliação para os

alunos com maior apropriação do conhecimento e outra para os alunos com mais dificuldade, que é a mesma aplicada para os estudantes considerados com autismo. A participante esclarece que tal prática é impulsionada pela necessidade de atender as demandas do sistema de organização e categorias da rede municipal de Campinas, os já mencionados “grupo de saberes”.

Cabe salientar que os relatos das participantes demonstram um grande zelo e comprometimento com a docência. Aparentemente, essas educadoras dedicam-se intensamente para garantir precisão e excelência em seu trabalho, portanto, a pesquisa reconhece e parabeniza a dedicação dessas professoras. O que será tomado para problematização a seguir serão perspectivas que aparecem a partir da análise de ações, sem intenção de fazer um julgamento pessoal de suas práticas.

Tendo feito o esclarecimento, passo a refletir que o debate em torno da inclusão ainda gera controvérsias quando se trata do tema de adaptação curricular. Muitos professores, de modo geral, baseando-se em um modelo preestabelecido de aluno, estabelecem um ritmo considerado ideal para cada estudante. A partir dessa perspectiva de desenvolvimento do aluno, eles começam a categorizar os estudantes em grupos de bom desempenho e alunos considerados atrasados em comparação com os demais. Diante desse cenário, muitos sistemas educacionais optam pela adaptação curricular, que consiste em ajustar o conteúdo para atender às necessidades específicas dos alunos.

Esse processo de adaptação pode representar um tipo de ensino segregado para os estudantes considerados com deficiência, mesmo que estejam fisicamente na mesma sala de aula. É crucial compreender que o ensino individualizado, mesmo ocorrendo no mesmo ambiente, pode ser percebido como uma forma de segregação, pois destaca o aluno como diferente. Ao reduzir os objetivos de uma atividade para atender a um aluno específico ou a um grupo, a prática está mais alinhada à integração escolar do que à inclusão. Portanto, é fundamental reconsiderar a abordagem de ensino para toda a turma.

Nesse contexto, a abordagem adequada não seria a individualização do ensino, mas sim oferecer um ensino de qualidade para toda a turma, permitindo o direito assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e reforçado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), isto é, que cada aluno tenha a oportunidade de se desenvolver de

acordo com suas próprias capacidades.

Portanto, é incumbência do professor reestruturar o ensino para atender a toda a turma. Dentro desse contexto, surge a questão da adaptação. Cabe, então, ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) lidar com a adaptação de recursos, examinando os casos individuais de cada aluno considerado com deficiência para atender suas necessidades educacionais. O objetivo é sempre garantir a participação desses alunos na sala de aula regular, levando em consideração as capacidades individuais de cada um.

Dentro dessa abordagem, o professor na sala de aula comum deve fornecer atividades diversificadas em vez de adaptadas, uma vez que a adaptação parte da natureza de atividades concebidas para alguns e modificadas para outros. A diversificação, por outro lado, acontece quando o professor reconhece que não pode antecipadamente determinar as capacidades dos alunos. Assim, ele disponibiliza a todos as mesmas oportunidades. Diante das diversas possibilidades, recursos e estratégias oferecidas à turma, os estudantes poderão acessar abordagens mais eficazes para aprender determinado conteúdo – pensamento que é ancorado nos estudos de Mantoan (2013). Isso se aplica não apenas às pessoas em situação de deficiência, mas a todos os estudantes.

Se a atividade é adaptada para aqueles que “não dão conta” (...), subentende-se que há uma meta a ser alcançada — o que entendo ser a própria reprovação dos caminhos escolhidos pelos alunos, é a negação do seu direito de aprender o que corresponde às suas capacidades. (Lanuti, 2019, p. 55).

Ao considerar a adaptação para superar as barreiras enfrentadas por pessoas consideradas com deficiência visual ou auditiva, torna-se mais fácil conceber estratégias que garantam que esses alunos tenham acesso ao mesmo currículo da turma como um todo. Por exemplo, no caso de um aluno dito surdo, pode-se implementar o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos. Para superar as barreiras em torno da deficiência visual, é possível utilizar áudio, recursos táteis, entre outros. Assim, a adaptação do material que está sendo abordado pela turma possibilita que todos tenham acesso aos mesmos conteúdos.

A grande dificuldade para muitos é pensar na adaptação de um currículo para pessoas que enfrentam o desafio da deficiência intelectual ou sujeitos considerados com autismo. Se mudarmos o foco para pensar nas barreiras do meio em vez de focar nas deficiências dos alunos, não conseguimos identificar

claramente qual é a barreira para a deficiência intelectual. Ao contrário das barreiras físicas ou comunicacionais, comuns em outras situações, as barreiras relacionadas à deficiência intelectual e autismo é principalmente atitudinal. Isso ocorre porque é necessário abordar o ensino de uma maneira diferente.

Nesse sentido, a barreira para pessoas consideradas com deficiência intelectual e autismo está relacionada à falta de estratégias por parte dos professores que não atendem a esse público específico. Em outras palavras, essa barreira aponta para a necessidade de reorganizar a escola e suas práticas, uma vez que a escola se baseia em um modelo de aluno e trata outros como diferentes com base em seu tempo de aprendizagem.

A todo instante precisamos nos perguntar: a nossa prática está a serviço de quê? Estamos potencializando a vida ou reafirmando processos de aprisionamento? Quando falamos em prática, estamos apontando para as nossas formas de ser e estar no mundo, por isso é importante nos questionarmos sobre o que estamos produzindo nos espaços que habitamos. (Kaufman, 2016, p. 52).

Assim, o desafio central nessas situações é a forma como o professor estrutura suas atividades de ensino para atender a toda a turma, sem fazer distinções. É fundamental ressaltar que o guia principal desse trabalho deve ser o conhecimento do aluno, mais do que o diagnóstico formal, ou seja, cabe ao professor compreender as habilidades, interesses e potencialidades de seus alunos sem permitir ser capturado pelos laudos que possuem.

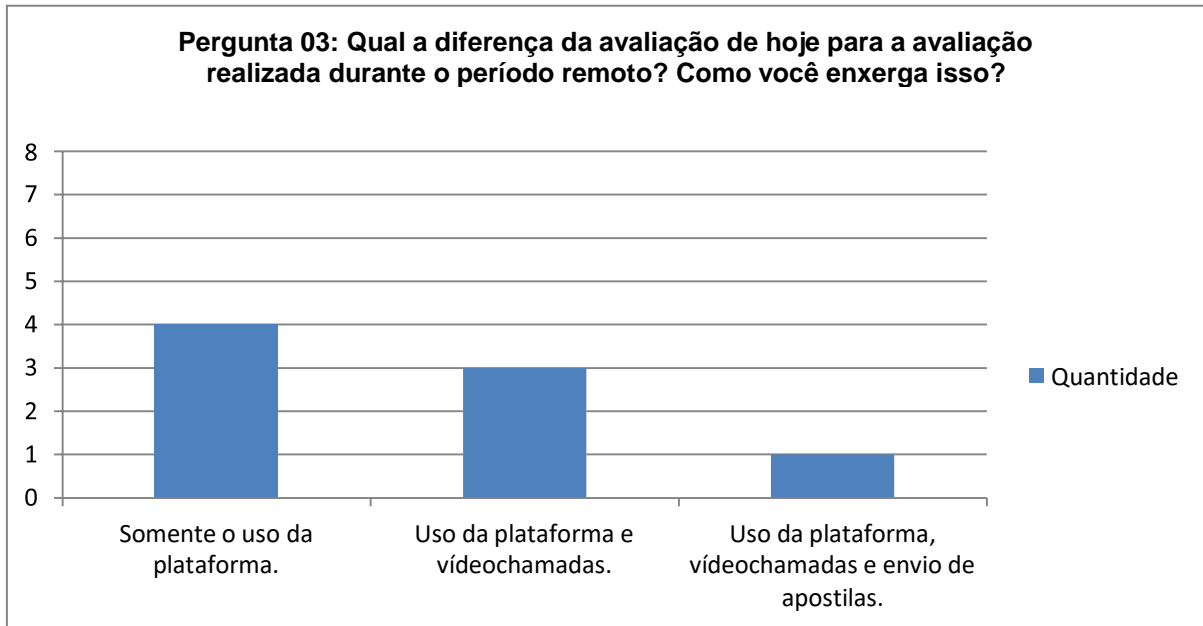
### **3.2 “E agora, como faremos?”. Diferenças na avaliação do período remoto**

A terceira questão abordada durante a entrevista foi inspirada a partir da leitura de Ribeiro e Skliar (2020), a citar: "qual é a diferença entre a avaliação atual e a avaliação realizada durante o período remoto? Como você interpreta essa diferença?". Considero esse questionamento relevante para a pesquisa, pois comparar a avaliação atual com a realizada durante o período remoto é fundamental para entender as transformações e desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em um contexto mundial atípico. Essa comparação pode fornecer pistas importantes e propostas para novas direções na educação.

Com isso, a pergunta destaca a importância de refletir sobre como as práticas de avaliação evoluíram diante das transformações no cenário educacional, fornecendo subsídios para aprimorar estratégias e garantir uma avaliação mais

efetiva e inclusiva.

**Ilustração 3 - Resultado da terceira pergunta da entrevista**



Fonte: O autor.

Para início dessa análise, cabe esclarecer que todas as professoras participantes apontaram que não houve avaliação formal no período de ensino remoto, que compreende os anos de 2020 e 2021, nem exigência disso por parte do município de Campinas. Segundo elas, durante esse período, a rede de educação orientou que a escola deveria focar na manutenção de vínculo com as famílias, sem cobranças com os conteúdos didáticos. Tendo em vista um contexto único da história da educação brasileira, as participantes compartilharam comigo suas estratégias utilizadas com os alunos para superar a barreira da distância.

Assim, durante análise dos dados coletados pelas entrevistas, precisei organizar as práticas desempenhadas pelas professoras em categorias e encontrei três diferentes: 1. professoras que utilizaram somente a plataforma do Google sala de aula para promover o ensino; 2. Uso da plataforma com momentos de vídeochamadas para os alunos e 3. Articulação entre o uso da plataforma, vídeochamadas com os alunos e ainda o envio de apostilas para casa. Além da apresentação dessas categorias, ao longo da análise destacarei também pontos importantes que surgiram nas entrevistas: dificuldades encontradas durante o período remoto para as professoras e o que elas mantêm ainda hoje em suas

práticas em sala de aula.

A primeira categoria encontrada são professoras que utilizaram somente a plataforma do Google sala de aula para promover ensino dos seus alunos. Nessa categoria estão: a professora T, professora M2, professora G e professora M3. É importante ressaltar que ao postarem as atividades nessa plataforma, oferecendo tutoria e corrigindo as tarefas enviadas pelos alunos, as professoras já estavam cumprindo as exigências do município que não cobrou nada além disso.

Durante a entrevista, a professora T destacou as dificuldades que enfrentou durante o período de ensino remoto, principalmente ressaltando a limitada participação dos alunos no ambiente virtual de comunicação, devido às dificuldades de acesso. Além disso, ela mencionou práticas que continua a adotar, como manter um contato mais próximo com as famílias através de mensagens pelo celular e o uso de ferramentas digitais, como jogos *online* de alfabetização, que utilizou amplamente durante o uso da plataforma.

A professora M2 relatou que também adotou a plataforma Google Sala de Aula, postando duas atividades distintas diariamente, uma para cada grupo de alunos: o grupo 1, composto por alunos com conhecimento alfabético e silábico, e o grupo 2, formado por alunos pré-silábicos e silábicos sem valor sonoro. Ela mencionou que durante o período remoto conseguiu aproveitar os benefícios oferecidos pelos recursos digitais, como vídeos animados do *YouTube*, que contribuíram para a explicação dos conteúdos. Embora não tenha destacado as dificuldades desse período, ressaltou que ainda hoje mantém a prática de utilizar em suas aulas vídeos explicativos do *YouTube* para reforçar o conteúdo.

A professora G destacou como um desafio durante o período pandêmico a ausência de interação com os alunos, resultante da distância física e das dificuldades relacionadas ao acesso à plataforma. Ela enfatizou que essa situação tornou o trabalho com os estudantes bastante complicado, especialmente no caso de seu aluno dito com autismo, para quem a necessidade de abordagens concretas e o contato pessoal foram particularmente essenciais e sentidos como ausentes.

Ela prosseguiu dizendo que durante esse período se aventurou no ensino remoto, mesmo sem ter experiência prévia. Ao longo desse processo, adquiriu novos conhecimentos e começou a produzir vídeos em que ela mesma explicava os conteúdos escolares para compartilhar com seus alunos na plataforma de modo

assíncrono. No início foi tudo muito novo pra gente, pegou todos de surpresa. A gente se perguntava: E agora, como faremos para alfabetizar à distância? Parecia impossível pra gente. Então eu gravei os vídeos, ensinando o conteúdo, e postava, colocava no Youtube do educa, descobri que existia né..não sabia...então lá fui eu colocando os vídeos, e na hora de colocar no Google sala de aula, eu adicionava os vídeos, e uso esses vídeos até hoje, coloco pra minha turma assistir, porque tá tudo explicadinho, e eles acham super legal: “ahh professora, é você!” (G, Professora. 2022. Informação verbal).

Considero que a prática da professora em adquirir novos conhecimentos de informática para gravar vídeos a fim de explicar os conteúdos aos alunos é significativa por diversos motivos. Essa abordagem oferece acessibilidade e flexibilidade, permitindo que os alunos pudessem assistir aos vídeos no seu próprio ritmo e horário, o que é vantajoso para a aprendizagem individual. Ademais, é preciso considerar que num contexto de distanciamento físico da escola, a oferta desse tipo de material representa uma afetuosa presença da professora nos lares dos estudantes com sua didática para tratar de conteúdos escolares.

A professora M3 concentrou-se no uso do Google Sala de Aula como meio para transmitir os conteúdos, não mencionando dificuldades durante o período remoto. Ela destacou que, durante esse período, as turmas da escola receberam *tablets* para acessar conteúdos digitais, e essa prática continua mesmo após o período pandêmico.

Considero que a incorporação desse recurso na escola pode ser muito proveitoso, visto que esses dispositivos oferecem aos alunos uma maneira eficaz de acessar conteúdos digitais, como livros eletrônicos, vídeos educativos, aplicativos interativos e jogos educativos, enriquecendo a experiência de aprendizado.

A segunda categoria elaborada a partir da análise de dados é de professoras que além de fazerem o uso da plataforma do Google sala de aula, utilizaram também outros recursos. Algumas relataram fazer chamadas síncronas com os alunos e outras construíram apostilas com conteúdos escolares e disponibilizaram na escola para retirada das famílias. As participantes argumentaram que a elaboração de tais recursos visou agregar ao processo educacional como estratégia para superar a distância e estimular os estudantes na realização das tarefas.

As professoras que optaram por videochamadas com os alunos enfatizaram de forma unânime que não ocorreram aulas *online* com a apresentação formal de conteúdos. No entanto, destacaram que o contato por vídeo desempenhou um

papel significativo ao oferecer acolhimento para as famílias e os alunos, servindo como um estímulo para que perseverassem no uso da plataforma. Nessa categoria, estão a professora C, a professora D e a professora F.

A professora C compartilhou que a decisão de realizar videochamadas com seus alunos foi tomada de forma espontânea, motivada por sua preocupação ao perceber uma adesão reduzida de sua turma às tarefas disponibilizadas na plataforma. Ela expressou a falta que sentiu do contato direto com os estudantes, suspeitando que, em grande parte, as famílias estavam realizando as tarefas pelos alunos. Destacou como um benefício desse período a oportunidade de explorar os recursos digitais no contexto escolar, como vídeos e jogos, e mencionou que ainda utiliza jogos *online* em sala de aula com a turma.

A professora D também relata que adotava videochamadas com o objetivo de verificar se os alunos estavam conseguindo acessar a plataforma e para incentivá-los. Isso se devia ao fato de a professora também perceber, assim como a professora C, que apenas um número reduzido de seus alunos estava utilizando a plataforma de aulas. Durante o período de ensino remoto, ela conduziu um projeto na plataforma que envolvia o uso de fotos dos alunos relacionadas aos seus nomes. E mesmo após a pandemia, ela mantém a prática de envolver os alunos em projetos que visam estimular a alfabetização, além de utilizar jogos *online* na lousa digital durante as aulas presenciais.

A professora F também adotou as videochamadas com os alunos e menciona que organizou sessões de leitura coletiva durante esses encontros. Ela enfatiza que seu propósito era fomentar a interação no grupo e não realizar tarefas escolares por meio de vídeo. A docente relata que também enfrentou desafios relacionados à baixa participação dos estudantes na plataforma durante o ensino remoto. No entanto, destaca que, apesar das dificuldades, o único benefício decorrente desse período difícil foi a aquisição de uma lousa digital pela escola. Atualmente, ela utiliza esse recurso de maneira rotineira em suas aulas, uma vez que as atividades presenciais foram retomadas.

A professora M1 apresentou um elemento diferente das demais, fazendo surgir uma nova categoria nessa pesquisa: a utilização conjunta do uso da plataforma, videochamadas e envio de apostilas para os estudantes. A professora conta que sua principal estratégia era produção de apostilas com atividades

ênfatizando leitura e escrita. O material impresso era disponibilizado na escola mensalmente para as famílias pegarem e representava uma possibilidade de material concreto no meio de tantas opções *online*. Assim, segundo relato da participante, no final de cada mês, as famílias deveriam ir até a escola e devolver a apostila com atividades feitas pelos alunos para correção e pegar uma nova para o próximo mês, seguindo todos os protocolos de segurança sanitária importantes para o contexto.

A participante ainda relata que no formato remoto, encontrou dificuldade que não havia no formato presencial: da veracidade da atividade feita pelos próprios estudantes. As atividades eram apresentadas na plataforma como se a maioria já soubessem ler e escrever, e a professora não identificava o nível real de seus alunos. Então, para resolver o problema da falta de veracidade, a professora pedia foto do caderno dos alunos para analisar se as respostas eram feitas com a própria letra. Além disso, passou a conversar com as famílias a fim de conscientizar a produção autoral dos estudantes. O contato com as famílias era frequente por chamadas de vídeo e acontecia uma vez por semana. E a participante relata que essa maior proximidade com a família também foi um marco do trabalho realizado no modelo remoto. Destaca ainda que muitas das tarefas criadas para compor as apostilas durante aquele período utiliza atualmente com a nova turma que trabalha.

É possível notar com esses relatos que durante a pandemia, as professoras enfrentaram desafios diretos ao se depararem com uma nova realidade educacional. Sem treinamento prévio, elas tiveram que se apropriar rapidamente de novos recursos para garantir a continuidade do ensino. E além do uso de plataforma *online* com atividades interativas, recomendado pela prefeitura de Campinas, algumas professoras ainda suplementaram com uso de vídeochamadas e confecção de apostilas de atividades.

O esforço das professoras para se adaptar a esse cenário inédito não pode ser subestimado. Muitas delas dedicaram tempo e energia consideráveis para aprender a utilizar as tecnologias necessárias, superando barreiras tecnológicas e, em alguns casos, lidando com limitações de acesso à internet por parte dos alunos. Mas esse esforço evidencia não apenas o comprometimento das professoras com o processo educacional, mas também o despreparo das instituições com ausência de

recursos e formações para lidar com tais circunstâncias adversas, o que tornou penosa a experiência das professoras, conforme apontado por Mantoan e Lanuti (2021), ao tecerem ricas reflexões sobre os impactos do período de ensino remoto para a educação.

A situação caótica trouxe à tona algumas questões educacionais que nem sempre são problematizadas: a formação docente para o uso pedagógico dos recursos de tecnologias digitais de informação e comunicação, o acesso da população à internet, a participação da família na vida escolar dos alunos, o modo de organizar uma atividade pedagógica para que toda a turma participe dela e, sobretudo, a importância do encontro com o outro que a escola proporciona diariamente. Nesse contexto, problemas que fazem parte do cotidiano de muitos professores, estudantes e suas famílias, ganharam uma dimensão ainda maior. (Mantoan e Lanuti 2021, p. 02)

A formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação tornou-se uma necessidade premente, destacando a importância de capacitar os educadores para enfrentar os desafios do ensino remoto. O acesso à internet, por sua vez, emerge como uma barreira significativa, ressaltando as desigualdades socioeconômicas que afetam a educação.

Segundo alertado por Moran (2000), “ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial”. (Moran, 2000, p. 63). Assim, refletir sobre a necessidade de integrar metodologias diferenciadas, combinando abordagens tradicionais e inovadoras, evidencia a complexidade enfrentada pelos professores durante o período pandêmico. Este equilíbrio entre o tradicional e o renovado representa atualmente, com o retorno das aulas presenciais, a importância de adaptar-se às mudanças tecnológicas como forma de superação de velhos padrões escolares que já davam sinal de fracasso.

Assim, temos como lição e desafio atual a necessidade de investimentos em formação profissional e aquisição de novos recursos de informática para as escolas, pois a apropriação desses recursos representa um novo cenário para o processo educacional.

É importante ressaltar que segundo Ribeiro e Skliar (2020), a crise global da pandemia evidenciou ainda mais as disparidades e desigualdades existentes no sistema educacional, colocando em questão não apenas a eficácia das políticas curriculares e formativas vigentes, mas também seus fundamentos e objetivos.

Segundo eles, cabe questionar se as políticas existentes são adequadas para enfrentar os desafios impostos pelo período pandêmico e se estão verdadeiramente comprometidas com a promoção de uma educação inclusiva ou com a mercantilização da educação.

Vieira (2011) ressalta a importância da articulação entre o professor e a tecnologia, indicando a urgente necessidade de construção de conteúdos renovados e dinâmicos. Pois a abertura para a inovação é fundamental para aproveitar ao máximo o potencial educacional que a tecnologia oferece, mantendo sempre o elemento humano como peça central do processo educacional.

Se tal articulação traz benefícios para a escola toda de modo geral, de maneira específica também pode se provar muito útil no processo de avaliação de alunos ditos com autismo. A apresentação visual e multissensorial de informações é um dos elementos fundamentais dessa abordagem, proporcionando uma experiência de aprendizado que pode ter maior alcance às demandas sensoriais desses alunos.

Além disso, a integração de jogos educacionais nesse contexto, como mencionados por algumas participantes, é particularmente significativa. Essas ferramentas interativas não apenas tornam o processo de avaliação mais envolvente, mas também oferecem uma maneira lúdica e motivadora de medir as habilidades dos alunos. Os jogos podem favorecer o desenvolvimento dos estudantes de várias maneiras, como no aspecto da aquisição da leitura, coordenação motora e habilidades sociais, por exemplo, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno. Nesse sentido, Ribeiro (2008) corrobora que:

[...] a inserção dos jogos no contexto escolar aparece como uma possibilidade altamente significativa no processo de ensino-aprendizagem, por meio da qual, ao mesmo tempo em que se aplica a ideia de aprender brincando, gerando interesse e prazer, contribui-se para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos (Ribeiro, 2008, p. 19).

Assim, é inegável os benefícios da utilização das ferramentas digitais, como os jogos, junto às práticas pedagógicas. Porém, se não for bem gerenciado, o uso de jogos *online* pode distrair os alunos do conteúdo acadêmico, além de limitar a interação pessoal entre os alunos. Portanto, a chave para o sucesso da utilização dessa ferramenta na sala de aula é a moderação e a integração eficaz no currículo.

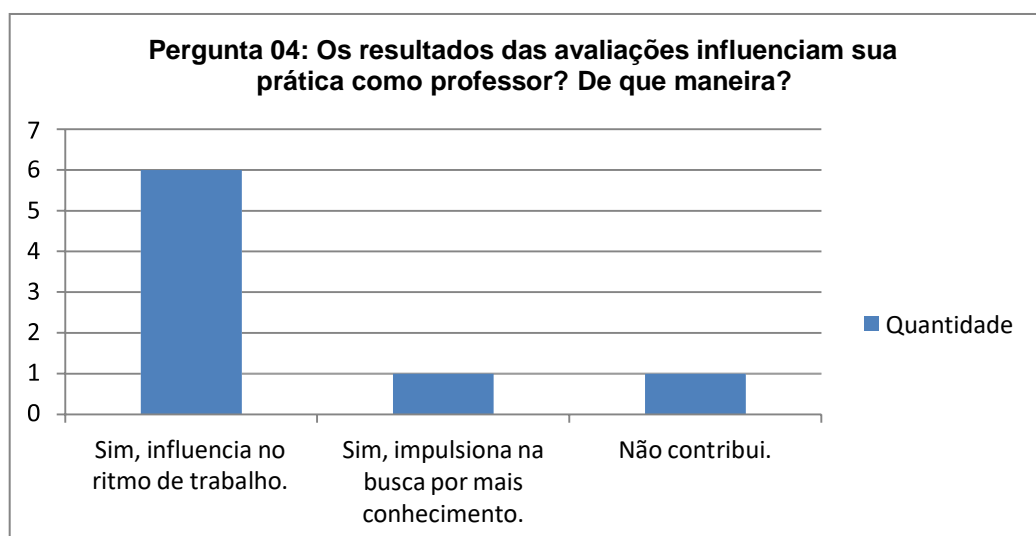
Desse modo, os professores devem considerar as necessidades individuais de seus alunos, os objetivos de aprendizado e as diretrizes pedagógicas ao decidir como e quando utilizar jogos online como uma ferramenta de ensino.

Durante a pesquisa, evidenciou-se que as professoras têm a intenção de intensificar o uso de tecnologias e jogos em suas aulas no período de pós-pandemia. Esse dado reflete uma conscientização crescente sobre a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas, reconhecendo o potencial educacional dessas ferramentas. No entanto, a implementação efetiva dessas tecnologias exige uma abordagem equilibrada e cuidadosa. É crucial que a incorporação aconteça acompanhada de formação adequada, assegurando que as tecnologias sejam apropriadas e utilizadas de forma a complementar às potentes interações que precisam acontecer na sala de aula.

### 3.3 Influência dos resultados de avaliações na prática docente: entre divergências e variações

Na sequência da entrevista, foi feita a seguinte pergunta: "Os resultados das avaliações influenciam sua prática como professor? De que maneira?" A pergunta tem como objetivo investigar a relação entre os resultados das avaliações e as práticas pedagógicas dos professores e surgiu a partir da leitura de Santana (2014). Além disso, busca compreender como esses resultados podem ser norteadores para o desenvolvimento do ensino e como impactam o planejamento e a adaptação das estratégias de ensino. Os dados coletados podem ser visualizados no gráfico a seguir.

Ilustração 4 – Resultado da quarta pergunta da entrevista



Foi observado que seis professoras responderam de forma positiva, enfatizando que os resultados das avaliações proporcionam uma melhor compreensão das necessidades dos alunos. Segundo elas, isso impacta significativamente o ritmo de trabalho do professor, que passa a avançar ou revisar determinados conteúdos para garantir a aprendizagem dos estudantes.

Essa constatação sugere que as avaliações desempenham um papel relevante no direcionamento das atividades pedagógicas, possivelmente influenciando o planejamento de aulas, a distribuição de recursos e a adoção de estratégias de ensino. Essa resposta aponta para a importância atribuída pelos professores aos resultados das avaliações como uma fonte de orientação para a organização e condução das práticas educativas em sala de aula. Essa constatação é evidenciada pelo trecho a seguir, extraído da entrevista realizada com uma das professoras.

Assim... eu vou avançar o conteúdo mas eu vou também trazer de volta o conteúdo que eu percebi que a criança ainda não aprendeu. E é desse jeito que eu trabalho. Então a criança que está alfabética, ela precisa de mais incentivo, as crianças que você vê que, quando você faz a avaliação elas estão silábicas, ou pré-silábicas, eu uso essa avaliação pra puxar as crianças, então as crianças que estão com dificuldades naquela família silábica, eu vou trabalhar com elas...vou trabalhar mais atividades relacionada ao momento que ela está na escrita, então é assim que nós usamos a avaliação. (M2, Professora. 2022. Informação verbal).

A declaração da professora sugere que ela percebe esses resultados como influentes não apenas na organização de suas aulas, mas também na condução geral de suas atividades como educadora. O destaque dado ao "ritmo de trabalho" indica uma consciência da importância dos prazos e das demandas associadas à avaliação, bem como da necessidade de ajustar suas estratégias de ensino com base nos resultados obtidos.

Uma das entrevistadas apresentou uma abordagem distinta ao argumentar que, embora concorde com a influência dos resultados das avaliações na prática docente, isso ocorre porque estimula a busca por novos conhecimentos por parte da professora. Ela destaca o seguinte:

Sim, faz com que eu reflita mais sobre minhas ações com eles, e que eu tenho que estudar mais em casa, pois a escola não possibilita no momento fazer cursos. E é assim... quando eu me sinto preparada para lidar com as demandas dos alunos eu consigo compreender mais a necessidade de cada um, e compreendê-los como pessoas. (C, Professora. 2022. Informação verbal).

A resposta da entrevistada evidencia a necessidade de aprimoramento profissional em resposta aos resultados das avaliações. Ela menciona que esses resultados possibilitam refletir sobre suas práticas pedagógicas e reconhece a importância de buscar mais conhecimento, especialmente em áreas que não são cobertas pelas oportunidades de formação oferecidas pela escola. Além disso, destaca a importância de compreender individualmente cada aluno, o que ressalta a necessidade de uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno. Essa postura enfatiza a importância do desenvolvimento profissional contínuo dos professores para garantir uma prática pedagógica eficaz e adaptada às necessidades dos alunos.

No entanto, uma das entrevistadas argumentou que os resultados das avaliações não têm influência significativa em sua prática como professora. Ela explicou que, com a turma em geral, os dados das avaliações ajudam a determinar o ritmo dos conteúdos abordados. No entanto, ela observou que, no caso das suas alunas consideradas com autismo, esses dados não são tão úteis devido à sua dificuldade em lidar com as necessidades específicas desses alunos e à falta de preparo para trabalhar com eles.

(...) Com a turma toda, a gente usa esses dados pra decidir como seguir com o conteúdo. Mas quando se trata das minhas alunas com autismo, é diferente. Os resultados das provas não ajudam muito, porque ainda tô aprendendo a lidar com elas. Ainda me sinto meio despreparada pra isso, sabe? Então, esses resultados não são tão úteis pra mim, nesse caso. (F, Professora. 2022. Informação verbal).

A fala da professora revela uma reflexão honesta sobre a influência dos resultados das avaliações em sua prática docente, destacando uma diferenciação entre o impacto percebido nas turmas em geral e nas alunas ditas com autismo. Ao afirmar que os resultados das avaliações não têm um grande impacto em sua prática como professora, ela reconhece que, com a turma em geral, esses dados ajudam a guiar o ritmo do conteúdo abordado em sala de aula. No entanto, ao lidar com alunos com tal especificidade, a professora identifica uma limitação na utilidade desses resultados, atribuindo isso à sua ainda em desenvolvimento capacidade de atender às necessidades específicas desses alunos e à sua percepção de falta de preparo para trabalhar com eles.

Isso ressalta a importância do desenvolvimento profissional contínuo e da formação específica em educação inclusiva para capacitar os professores a

atenderem às diversas necessidades dos alunos em sala de aula. Além disso, destaca a necessidade de apoio institucional e recursos adequados para garantir o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar.

Neste contexto, emerge a observação de três perspectivas distintas para análise, como demonstrado no gráfico. No primeiro grupo, composto por seis participantes, as professoras afirmam utilizar dos resultados das avaliações para ampliar a compreensão das demandas dos alunos e ajustar a dinâmica do ensino em sala de aula para atender as lacunas, assim como aos interesses dos estudantes. Dessa forma, lançam luz sobre o papel essencial do professor no contexto educacional.

Conforme argumentado por Santana (2014), os resultados das avaliações devem agregar valor ao desempenho do professor em sua prática docente. “Ao final de cada aula, de cada unidade, os alunos devem perguntar: - o que aprendi hoje ou nesta semana? E o professor: - O que ensinei? A partir das respostas se constará se houve caminhada ou se houve estacionamento.” (Santana, 2014, p. 15).

A autora apresenta uma reflexão significativa sobre o processo de ensino e aprendizagem, destacando a importância da autorreflexão, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. A sugestão de que os alunos questionem o que aprenderam e os professores questionem o que ensinaram é fundamental para avaliar o progresso educacional, pois demonstra uma abordagem centrada no desenvolvimento mútuo, onde tanto o educador quanto o aluno são vistos como agentes ativos no processo de aprendizagem.

Além disso, a ênfase na constatação de progresso ou estagnação com base nas respostas ressalta a necessidade de avaliação contínua e reflexiva do desempenho educacional. Essa abordagem pode ajudar a promover uma cultura de responsabilidade compartilhada e melhoria contínua no ambiente educacional.

Além do mencionado anteriormente, de acordo com a professora C, os resultados das avaliações também podem servir como um estímulo para que ela busque aprimorar sua prática docente com novos conhecimentos e abordagens. Isso ocorre porque os resultados obtidos em uma avaliação discente têm um papel significativo na identificação das áreas em que os alunos estão enfrentando dificuldades ou têm necessidades específicas de aprendizagem. Ao analisar esses

resultados, os professores podem perceber lacunas em seu próprio conhecimento ou habilidades pedagógicas que podem estar fomentando os desafios enfrentados pelos alunos. Essa percepção pode motivar os professores a buscar formações continuadas para aprimorar suas competências e abordagens de ensino, a fim de melhor atender às necessidades dos educandos.

Por exemplo, se os resultados das avaliações indicarem consistentemente um baixo desempenho dos alunos em uma determinada área do currículo, o professor pode reconhecer a necessidade de se atualizar sobre novas metodologias de ensino ou conteúdos específicos relacionados a essa área. Da mesma forma, se os alunos expressarem dificuldades em compreender determinados conceitos, o professor pode buscar desenvolver suas habilidades de comunicação ou buscar estratégias mais eficazes de explicação.

Portanto, os resultados das avaliações discentes podem servir como um indicador valioso da necessidade de formação continuada para os professores, ajudando-os a identificar áreas de melhoria e aprimoramento em sua prática pedagógica. Em conexão com as discussões anteriores, Alonso (1994) declara:

Tornar um profissional efetivo, em contraposição ao tarefeiro burocrático; Esse profissional terá que ser visto como alguém que não está pronto, acabado, mas em constante formação; Um profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades; Alguém que está sempre em busca de novas respostas, novos encaminhamentos para seu trabalho e não simplesmente um cumpridor de tarefas e executor mecânico de ordens superiores e, finalmente, alguém que tem os olhos para o futuro e não para o passado. (Alonso, 1994, p.6)

O texto ressalta a importância de redefinir o papel do profissional, destacando a necessidade de ir além das atividades burocráticas, orientado para o desenvolvimento contínuo. O profissional ideal é descrito como alguém em constante evolução e aprendizado, com autonomia para tomar decisões sobre seu trabalho e suas necessidades. Essa abordagem enfatiza a busca por inovação e soluções criativas, em contraste com uma mentalidade voltada apenas para a execução mecânica de ordens.

Em outro prisma, a professora F trouxe à tona uma questão crucial que permeia o contexto educacional contemporâneo: a falta de preparo dos professores para lidar eficazmente com os desafios da inclusão. Essa problemática ressalta uma lacuna significativa na formação docente, refletindo-se em dificuldades

práticas na sala de aula.

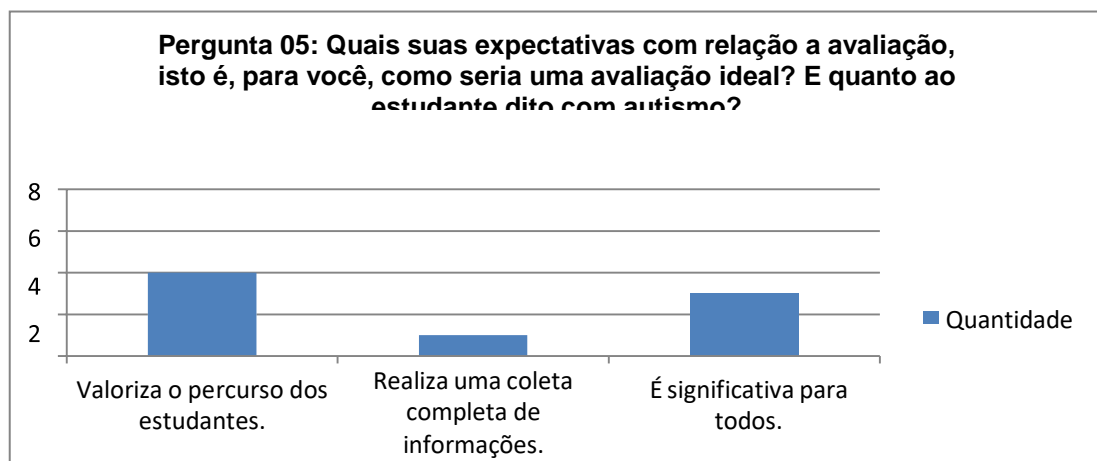
Hoffmann (2009) indaga a capacidade do professor em compreender e valorizar as diversas formas de expressão dos alunos durante as atividades de aprendizagem. Ao invés de buscar a uniformidade nas respostas dos estudantes, é fundamental que o professor os incentive a demonstrar suas individualidades. A autora, então, levanta questionamentos sobre a viabilidade da formação de turmas homogêneas pela instituição escolar e a capacidade dos professores de estabelecer critérios precisos e consistentes para avaliar o desempenho de um grande número de crianças, concluindo que ao estimular a expressão das individualidades dos estudantes, os professores promovem um ambiente inclusivo que valoriza a diversidade e reconhece o potencial de cada aluno. (Hoffmann, 2009, p. 43).

Ao considerar as respostas das entrevistadas, percebe-se que os resultados das avaliações desempenham um papel significativo na orientação das práticas pedagógicas. Eles revelam a importância de ajustar o ritmo de ensino, a necessidade de aprimoramento contínuo por parte dos professores e a urgência de desafiar as práticas dominantes dentro das escolas. Essa reflexão destaca a importância de uma abordagem reflexiva e centrada no aluno, na qual os resultados das avaliações são utilizados não apenas para avaliar o desempenho dos alunos, mas também como ferramentas para o aprimoramento contínuo da prática docente.

### 3.4 Perspectivas e idealizações na avaliação educacional

Dando continuidade à análise da pesquisa, a entrevista avançou com a seguinte indagação: "Quais são suas expectativas em relação à avaliação? Qual seria, para você, uma avaliação ideal? E no caso dos alunos ditos com autismo?". Esta pergunta foi inspirada nos trabalhos de Freire (1987) e Esteban (2001) e tem por objetivo compreender as expectativas dos professores em relação aos alunos durante o processo de avaliação, incluindo seus comportamentos e desempenhos.

Ilustração 5 – Resultado da quinta pergunta da entrevista



A intenção é investigar se os educadores enxergam a avaliação como uma prática de "educação bancária" (Freire, 1987) e explorar como eles percebem o que constitui uma educação satisfatória, além de buscar compreender quais são as expectativas dos professores ao avaliar estudantes com autismo. Os dados encontrados serão apresentados a seguir

Os dados obtidos a partir da pergunta 5 revelam diferentes visões entre as professoras entrevistadas. Quatro docentes (Professoras M1, T, C e M3) ressaltam que avaliação ideal é quando os alunos podem ser considerados em seus ritmos individuais. Por outro lado, apenas uma participante (Professora M2) destaca que uma avaliação ideal, na sua ótica, é aquela que consegue obter uma ampla gama de informações durante o processo avaliativo. Enquanto isso, três (Professoras D, F e G) enfatizam que uma avaliação ideal, segundo seus próprios critérios, deve ser significativa para todos os envolvidos no processo educacional.

Sobre a primeira categoria, a professora M1 compartilha sua visão de uma avaliação ideal se desvincula dos métodos tradicionais. Ela advoga por uma abordagem interdisciplinar, baseada em projetos e atividades recreativas, onde os conteúdos são ensinados de forma integrada. Essa educadora entende a avaliação como um processo contínuo. Em relação ao aluno dito com autismo, ela destaca a necessidade de "respeitar o ritmo individual dele".

A professora T expressa que uma avaliação ideal seria "individualizada", isto é, que não se concentra apenas no resultado final, mas sim no processo percorrido por cada aluno, permitindo que todos cheguem ao mesmo objetivo de forma individualizada. Ela enfatiza a importância do "foco no percurso, não no resultado". Em relação aos alunos considerados com autismo, ela destaca a importância de considerar seus ritmos de aprendizagem.

A professora C argumenta que uma avaliação ideal seria aquela em que a professora não estivesse obrigada a aprovar ou reprovar, mas sim preocupada apenas com o processo de aprendizagem. Ela acredita que isso também se aplica aos alunos ditos com autismo. Por sua vez, a professora M3 menciona que o ideal para ela seria que os alunos conseguissem realizar as provas de forma autônoma, já que ela tem enfrentado dificuldades com a falta de autonomia na sua sala de aula. Ela enfatiza que essa abordagem também é relevante para os alunos mencionados como autistas.

Diante disso, em minha visão, respeitar o ritmo do aluno é fundamental, pois cada aluno possui um estilo de aprendizagem único e interesses diferenciados. Ao respeitar esse ritmo, os educadores garantem que o aluno tenha a oportunidade de compreender mais facilmente os conceitos e habilidades ensinadas, promovendo uma aprendizagem mais significativa. No entanto, o discurso de “respeitar o ritmo do aluno” sem planejamento e uma prática efetiva, pode representar falta de objetivos e estratégias, sobretudo no trabalho com o estudante considerado com autismo, de modo que qualquer produção ou sinal de conhecimento que ele apresentar será considerado um avanço, por não haver um direcionamento intencional.

Nos escritos de 1987, Freire (1987) argumenta que a prática educativa deve ser intencional, dialógica, rejeitando a abordagem bancária. Ele sugere que, como uma ação planejada para orientar o pensamento, a intervenção educativa precisa examinar o conhecimento presente na linguagem cotidiana e, por meio da problematização, conectar esse conhecimento com o conteúdo científico. Assim, ao planejar e implementar atividades pedagógicas que levam em consideração as necessidades específicas e as habilidades individuais de cada criança autista, os educadores podem proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento.

Apresentando uma perspectiva diferente, a professora M2 destaca que, em sua opinião, uma avaliação ideal seria aquela capaz de realizar uma coleta completa, a fim de alcançar todos os alunos por meio da aprendizagem. No entanto, ela expressa sua dificuldade em encontrar um tipo de avaliação que consiga atender a essa expectativa. Isso ressalta a necessidade na prática educacional de investigar diversas possibilidades e estratégias para alcançar, na medida do possível, o maior número possível de alunos, tornando as aulas significativas para todos. Essa noção pode ser relacionada às ideias de Esteban (2001) ao discutir a avaliação como uma prática investigativa.

A avaliação como prática de investigação se configura pelo reconhecimento dos múltiplos saberes, lógicas e valores que permeiam a tessitura do conhecimento. Neste sentido, a avaliação vai sendo constituída como um processo que indaga os resultados apresentados, os trajetos percorridos, os percursos previstos, as relações estabelecidas entre pessoas, saberes, informações, fatos, contextos. Não se paralisa com a identificação do erro ou do acerto, não busca relações superficiais entre o que é observável e os processos que o atravessam. Interroga o que se faz visível e procura pistas do que é conduzido à invisibilidade. Diante da resposta dada pergunta: que conhecimentos e desconhecimentos estão presentes no erro ou no acerto; o que se anuncia

como ainda não saber, indício da necessidade e da possibilidade de ampliação do conhecimento já consolidado? (Esteban, 2001, p. 11).

Esteban (2001) ressalta a importância da avaliação como um processo de investigação que vai além da simples identificação de erros ou acertos. Ela destaca a necessidade de questionar os resultados apresentados, os caminhos percorridos e as relações estabelecidas durante o processo de aprendizagem. Essa abordagem não se contenta com uma análise superficial, mas busca compreender os múltiplos saberes e valores que influenciam a construção do conhecimento. Ao questionar o que está visível e procurar pistas do que está invisível, a avaliação se torna uma ferramenta para ampliar o conhecimento já consolidado e identificar áreas que precisam ser desenvolvidas. Essa reflexão sobre os conhecimentos e desconhecimentos presentes nos erros ou acertos é essencial para promover uma aprendizagem significativa e abrangente.

A terceira categoria encontrada dentro dessa pergunta é composta pelas participantes D, F e G. A professora D destaca que busca encontrar no avaliar uma prática que faça sentido para professores e estudantes. A professora F também contribui no mesmo sentido, e diz que avaliação se tornou uma prática mecânica para professores e alunos e que precisamos resgatar o seu sentido. Enquanto a professora G propõe que avaliação precisa ter condições diferenciadas para tornar-se uma tarefa com sentido. Ela expõe o seguinte:

Tá, eu vou pensar no mundo hipotético, ideal, que não é o real. O ideal pra mim seria alguma coisa que eu pudesse, ou eu ou um educador que seja né, mas a pessoa que fosse avaliar aquele aluno, que fizesse com escuta, com tempo, com tempo do aluno, em especial o aluno autista, por que ele não vai te dar retorno naquele momento, então o ideal é que ele tenha um tempo adequado para realizar a avaliação. (G, Professora. 2022. Informação verbal)

Percebe-se que, na visão dessa professora, a falta de tempo para avaliar representa o oposto do ideal de avaliação, pois a instituição educacional demanda que os professores priorizem a rapidez na entrega de conteúdos em detrimento da avaliação aprofundada do conhecimento dos alunos. Ela destaca a importância vital de uma coleta abrangente de informações como elemento fundamental para uma avaliação ideal.

No entanto, os ideais que a professora aspira e que podem parecer inatingíveis são, na verdade, respaldados pela legislação. No primeiro capítulo da Lei Brasileira de Inclusão (2015), é estipulado que as pessoas consideradas com

deficiência têm o seguinte direito:

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais; (Brasil, 2015).

A legislação amplia essa compreensão ao enfatizar os direitos à educação e estabelecer

-aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (Brasil, 2015).

Desse modo, a lei destaca a necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais para eliminar barreiras e promover a inclusão plena. Isso significa que as escolas devem proporcionar condições adequadas para que alunos ditos com autismo e outras necessidades educacionais especiais possam se beneficiar do ensino. Isso inclui criação de estratégias associadas às avaliações para atender às necessidades individuais desses estudantes, como fornecer tempos diferenciados para a realização de provas. Além disso, o olhar acolhedor do professor frente ao processo de avaliação de estudantes considerados com deficiências é fundamental para legitimar sua singularidade e criar um ambiente escolar inclusivo.

Além das considerações já apresentadas, considero relevante que os educadores possam explorar a autoavaliação como uma alternativa viável, para garantir uma avaliação autêntica que permita aos alunos demonstrarem seu real conhecimento. Conforme Nérici (1986), a autoavaliação tem como objetivo fazer com que o aluno reflita sobre os resultados alcançados ao longo de seu processo de aprendizagem. O autor propõe que, desde os anos iniciais, o aprendiz seja incentivado a realizar a autoavaliação, pois isso lhe permitirá interagir com seus professores, tomar consciência de seu papel na sociedade, de suas habilidades, potenciais e aspirações, além de identificar suas próprias lacunas, ponderar sobre suas responsabilidades como aluno e se motivar em direção ao constante aprimoramento pessoal.

A prática da autoavaliação, segundo Lanuti (2015, p. 56), envolve a reflexão sobre o próprio trabalho e permite ao professor avaliar suas

atividades e, a partir dessa análise, aprimorar suas práticas pedagógicas. Isso implica o desenvolvimento de estratégias direcionadas às necessidades específicas da turma, levando em conta todo o processo de construção do conhecimento.

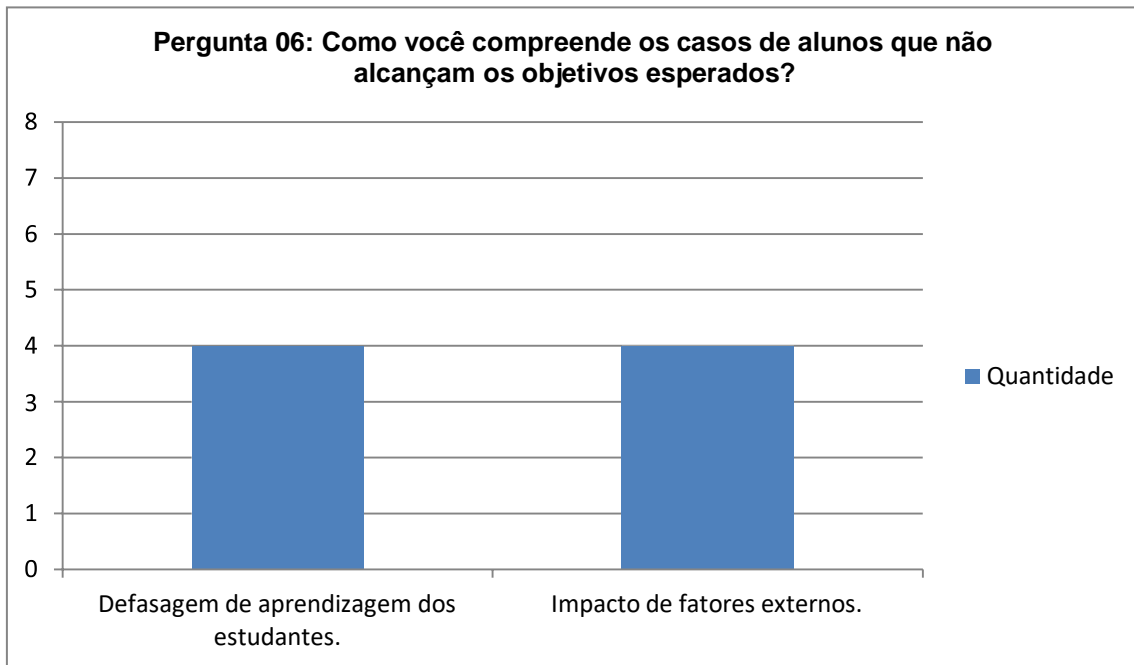
Nesse sentido, é de suma importância que o professor mantenha suas intenções bem definidas ao avaliar, evitando que sua visão de uma avaliação adequada se torne inflexível ou engessada. A flexibilidade é essencial para permitir que o processo educacional seja visto como algo mutável e adaptável às necessidades dos alunos e às dinâmicas da sala de aula. Ao manter uma abordagem flexível, o professor pode ajustar suas estratégias avaliativas de acordo com o progresso dos alunos, as mudanças no ambiente educacional e as diferentes formas de aprendizagem, garantindo assim uma avaliação mais dinâmica e inclusiva.

Nesse sentido, a intencionalidade se torna ainda mais relevante, especialmente ao considerar as demandas específicas de um aluno dito com autismo dentro do contexto escolar. É fundamental que o professor encare as diferenças presentes na sala de aula como oportunidades para aprimorar suas práticas pedagógicas, buscando sempre promover a inclusão e o desenvolvimento de todos os alunos. Ao adotar uma postura desafiadora frente às diferenças, o professor pode criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e promova o crescimento de todos os alunos.

### **3.5 Interpretações sobre o desempenho escolar: responsabilidade dos alunos ou defatores externos?**

A sexta pergunta da entrevista foi a seguinte: “como você compreende os casos de alunos que não alcançam os objetivos esperados?” Essa questão visa contribuir para a pesquisa ao explorar como os professores percebem o sucesso ou fracasso escolar e ainda, se acreditam que um estudante considerado com deficiência representa um caso de fracasso por não alcançar as metas estabelecidas para a turma. Essa pergunta foi formulada com base nas ideias de Esteban (2002) e Patto (2015). Os dados obtidos foram organizados e estão apresentados na tabela abaixo:

Ilustração 6 - Resultado da sexta pergunta da entrevista



Fonte: O autor.

A pergunta de pesquisa sobre como os professores compreendem as situações em que os alunos não conseguem atingir os objetivos esperados revelou duas diferentes perspectivas entre as entrevistadas. Quatro das professoras (Professora M1, T, F e G) atribuíram a falta de realização dos objetivos pelos alunos à defasagem apresentada por eles. Por outro lado, as outras quatro professoras (iniciais: C, D, M2 e M3) indicaram que essa situação é influenciada por fatores externos. Esses resultados mostram uma divisão nas interpretações das professoras sobre as causas do insucesso dos alunos. Enquanto umas destacam as lacunas de aprendizagem dos estudantes, outras apontam para a influência de variáveis externas. Essa variedade de opiniões ressalta a complexidade e a natureza multifacetada das dificuldades enfrentadas pelos alunos que não conseguem atingir os objetivos educacionais esperados.

Na primeira categoria identificada, a Professora M1 percebe os alunos que não atingem os objetivos como indivíduos com dificuldades, mas com potencial para progredir. A Professora T sugere que isso pode estar relacionado ao ritmo de aprendizado do aluno, que pode ser incompatível com o ritmo da turma, e recomenda encaminhamento para serviços de saúde nesses casos. Já a Professora F argumenta que: “tem muito o fator do comportamento envolvido, do aluno que

precisa se esforçar mais. Mas eu não gosto de reprovar...não é uma coisa que eu faço, assim...”. (F, Professora. 2022. Informação verbal). Desse modo, ela atribui a não realização dos objetivos ao mau comportamento dos alunos.

Enquanto isso, a Professora G argumenta que muitos alunos carecem de conhecimentos prévios necessários e não acompanham o ritmo da série em que estão matriculados, descrevendo alguns como sendo de “aprendizado mais lento”, o que segundo ela, justifica o fato de alguns estudantes ficarem aquém das metas propostas pelos docentes.

Na segunda categoria, que relaciona a não realização dos objetivos pelos alunos a fatores externos, a Professora C entende que a razão para isso pode ser algum problema emocional. Segundo ela, em casos de alunos que não alcançam os objetivos esperados, ela se empenha em investigar as causas junto à família e, com base em sua experiência, geralmente identifica algum elemento que esteja causando desestabilização emocional no aluno, o que acaba afetando seu desempenho na sala de aula.

A Professora D considera que o progresso do aluno pode ser impedido por questões pessoais que ele possa estar enfrentando, como ser filho único ou sentir a falta de companhia de outras crianças, por exemplo. A Professora M2 argumenta que se os alunos não conseguem atingir os objetivos esperados, também acredita que seja devido a fatores externos. Ela os descreve como "crianças negligenciadas" e coloca a responsabilidade sobre a família para estabelecer uma maior proximidade com a escola. Por fim, a Professora M3 atribui o problema ao contexto familiar, destacando que situações como pobreza, separação dos pais, um dos pais estar preso e falta de comunicação com a escola são fatores que prejudicam o desempenho das crianças.

Ao considerar a pergunta de pesquisa em questão, cabe trazer as ideias de Esteban (2002) para enriquecer o debate. Ela discute a importância de reavaliar nossa concepção do erro na educação, sugerindo que ele seja visto como uma oportunidade de aprendizado em vez de apenas um meio de classificação. A autora argumenta que o modelo atual de avaliação, historicamente, tem sido um mecanismo de exclusão social e que a avaliação escolar é construída dentro de uma disciplina social, refletindo as relações de poder entre professor e aluno. Assim, a pergunta da pesquisa busca entender como os professores interpretam o insucesso

dos alunos, o que pode contribuir para uma reflexão sobre as práticas avaliativas e seu impacto nas relações de poder dentro do ambiente educacional.

Esteban (2002) traz uma reflexão significativa sobre a natureza da avaliação, especialmente quando esta é fundamentada na perspectiva do exame. Ela enfatiza que a avaliação, ao se concentrar principalmente na verificação formal do conhecimento do aluno, muitas vezes negligencia aspectos essenciais da experiência de aprendizagem. A autora destaca que a avaliação pode indicar se um aluno respondeu corretamente às questões, porém não fornece precisão sobre os processos de aprendizagem que conduziram a essas respostas. Além disso, não é capaz de revelar os diferentes tipos de conhecimento que o aluno empregou nem os diversos caminhos interpretativos que ele explorou para compreender o conteúdo.

A avaliação, organizada segundo esta lógica, responde à necessidade de usar os resultados como explicação para o fracasso/sucesso escolar numa dimensão exclusivamente técnica, sem deixar transparecer a dinâmica de inclusão e exclusão que implica a concepção de homogeneidade em que se fundamenta. (Esteban, 2002, p. 99).

Esteban (2002, p. 97) argumenta que em vez de focar exclusivamente no erro ou acerto das respostas, o texto sugere que é fundamental compreender o processo de construção do conhecimento, os saberes mobilizados e os raciocínios subjacentes às respostas dos alunos. Essa abordagem mais abrangente da avaliação pode oferecer uma compreensão mais rica e completa do progresso dos estudantes e, portanto, informar de maneira mais eficaz o processo de ensino.

Em concordância com o exposto, Patto (2015), em seu estudo acerca das origens históricas do fracasso escolar, destaca a relação estreita entre as justificativas desse fenômeno e a visão capitalista da sociedade, discussão relevante no contexto atual da pesquisa, que se concentra na análise dos dados relacionados à pergunta sobre alunos que não atingem os objetivos esperados.

A autora ressalta a relevância de ampliar a compreensão sobre a produção social do fracasso escolar, destacando a influência política que permeia a abordagem dos problemas educacionais. Ela evidencia como os interesses das elites dominantes moldam essa dinâmica, exercendo influência sobre políticas e práticas educacionais que muitas vezes perpetuam desigualdades e marginalizam determinados grupos sociais. Patto (2015) enfatiza a necessidade de questionar a narrativa que atribui exclusivamente ao aluno ou à sua família a responsabilidade

pelo fracasso escolar, e nos alerta para o papel preponderante dos fatores institucionais e sociais nesse processo. Essa perspectiva desafia as interpretações que buscam psicologizar o fracasso escolar, atribuindo-o a questões emocionais, orgânicas ou neurológicas, bem como as concepções que enfatizam a falta de cultura e as dificuldades de aprendizagem como as principais causa. Através dessa reflexão, Patto (2015) destaca um ponto fundamental na área da avaliação educacional: como podemos criar uma abordagem de avaliação que realmente beneficie o desempenho acadêmico dos alunos? Desse modo, a partir de reflexões e indagação, Patto (2015) destaca a importância de adotar uma postura crítica e reflexiva em relação à prática de avaliação. Ela enfatiza a necessidade de integrar a avaliação a uma abordagem pedagógica crítica, para além de simplesmente buscar mensurar o progresso dos alunos.

As explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. (Patto, 2015, 538).

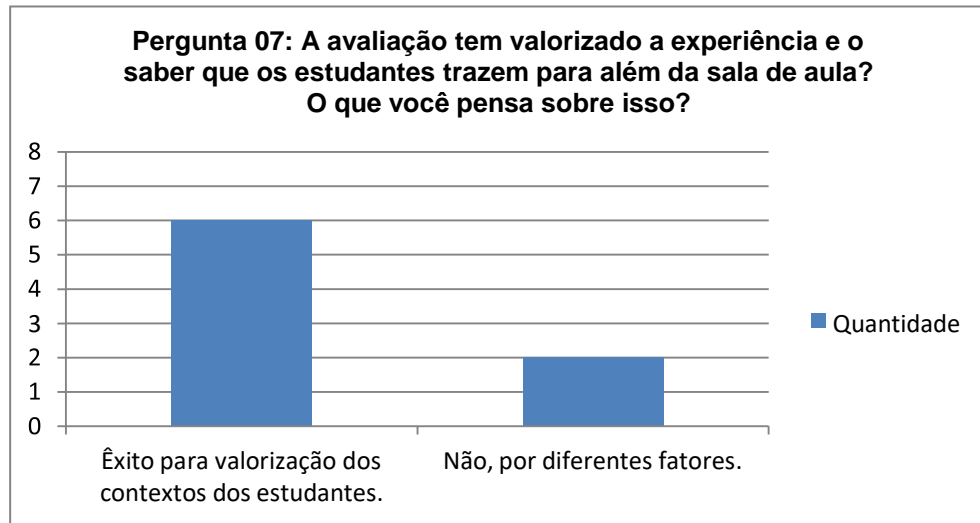
A partir dessa análise, é possível concluir que as situações em que os alunos não alcançam os objetivos estabelecidos na escola são realmente influenciadas por diversos fatores externos, conforme apontado por algumas professoras na pesquisa. No entanto, essa questão vai além das causas mencionadas por elas, pois é significativamente mais complexa. Não se limita apenas a problemas emocionais dos alunos, desequilíbrios emocionais individuais ou falta de envolvimento familiar na escola. Na verdade, está relacionada a dinâmicas internas da própria instituição escolar que podem estar contribuindo para a manifestação de dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades são sustentadas por uma construção social do fracasso escolar que alimenta um sistema de medicalização. Portanto, é crucial reexaminar as explicações convencionais para o fracasso escolar, que frequentemente se baseiam em teorias que enfatizam deficiências individuais e tende a culpabilizar os alunos.

### **3.6 Para além da escola: valorização de experiências e contextos**

Por último, a questão final do questionário foi: "A avaliação tem reconhecido a experiência e o conhecimento que os alunos trazem para fora da sala de aula? Qual é a sua opinião a respeito?" O propósito dessa pergunta é verificar se

o professor valoriza e aprecia as vivências e interesses dos alunos e ela se originou da análise das obras de Bondía (2002) e Schlünzen (2000). Os resultados estão expostos a seguir

**Ilustração 7 - Resultado da sétima pergunta da entrevista**



Fonte: O autor.

Dentro da primeira categoria, estão incluídas as professoras M1, T, C, F, M2 e G. A professora M1 enfatizou a relevância de considerar os interesses dos alunos ao planejar atividades didáticas. A professora T confirmou sua valorização dessa abordagem e ressaltou a importância da avaliação diagnóstica para compreender o conhecimento dos alunos e reconhecer suas competências. Já a professora C menciona que em sua experiência a avaliação tem levado em consideração o contexto dos alunos, uma vez que ela procura constantemente valorizar esse aspecto em sua prática pedagógica, especialmente por trabalhar em uma escola comunitária.

Quanto à professora F, ela compartilha uma abordagem interessante: relatou que antes de introduzir novos conteúdos, sempre investiga o conhecimento prévio dos alunos e assim, busca valorizar o que já sabem assim como seus interesses. Por fim, a professora M2 relatou que também valoriza os interesses dos estudantes no processo avaliativo, reconhecendo que aprende com os alunos por meio das interações durante as aulas.

Durante a análise, a segunda categoria revelou uma ausência de valorização dos contextos dos estudantes pela escola durante a avaliação da aprendizagem. As professoras D e M3 foram incluídas nessa categoria, cada uma apresentando uma

justificativa distinta para essa observação.

Em relação aos relatos coletados das professoras coletados, embora a professora D tenha reconhecido a importância de considerar constantemente os contextos dos estudantes na escola, ela admitiu sua falha em fazê-lo por descuido, mas reconheceu a necessidade de melhorar nesse aspecto. Por outro lado, a professora M3 justificou o seguinte:

Eu vou ser bem sincera, o papel primordial da escola, não é trazer o conhecimento, comum né...o papel da escola realmente é o conhecimento sistematizado, científico, desde que, ela, se instituiu como tal, a função dela é a educação científica (...) então eu não sou a favor, de popularizar, de abrir muito pra tudo, e quando vê a gente já perdeu o controle né. Porque são muitos contextos diferentes. (M3, Professora. 2022. Informação verbal).

De acordo com a professora, a opção por não priorizar a valorização dos contextos na avaliação se fundamenta no argumento de que o papel primordial da escola é garantir a aquisição do conhecimento científico, em vez de reforçar contextos que, segundo ela, se apoiam principalmente no senso comum.

Conectando-se à primeira categoria identificada na pergunta G, cabe destacar que é fundamental compreender que as crianças trazem consigo uma ampla gama de experiências, conhecimentos e contextos familiares e culturais para a sala de aula. Valorizar esses saberes implica reconhecer e respeitar as vivências únicas de cada criança, assim como suas conexões com suas famílias e comunidades. Essa abordagem contribui para criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e acolhedor, promovendo um senso de valorização e compreensão por parte das crianças.

Valorizar as vivências das crianças durante a avaliação escolar promove uma aprendizagem mais profunda e relevante. Segundo Bondía (2002), "a experiência é o que nos ocorre, o que nos impacta, o que nos toca" (Bondía, 2002, p. 21). Portanto, é essencial que a escola seja um ambiente que permita às crianças vivenciar suas próprias experiências e aprender a partir do significado, em vez de seguir padrões inflexíveis e desconectados de suas realidades. Ao incorporar as experiências das crianças nas atividades e avaliações, os educadores podem tornar o processo de aprendizagem mais contextualizado e aplicável à vida das crianças. Isso não apenas aumenta o envolvimento e a motivação dos alunos, mas também fortalece sua compreensão dos conceitos abordados.

Além disso, valorizar as vivências das crianças durante a avaliação escolar

promove uma aprendizagem mais profunda e relevante. Segundo Bondía (2002), "a experiência é o que nos ocorre, o que nos impacta, o que nos toca" (Bondía, 2002, p. 21). Portanto, é essencial que a escola seja um ambiente que permita às crianças vivenciar suas próprias experiências e aprender a partir do significado, em vez de seguir padrões inflexíveis e desconectados de suas realidades. Ao incorporar as experiências das crianças nas atividades e avaliações, os educadores podem tornar o processo de aprendizagem mais contextualizado e aplicável à vida das crianças. Isso não apenas aumenta o envolvimento e a motivação dos alunos, mas também fortalece sua compreensão dos conceitos abordados. Nesse sentido, Bondía (2002) defende que a experiência é intrínseca ao emocional do sujeito, em contraposição a uma simples ação racional, enfatizando a necessidade de valorização desse aspecto.

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (Bondía, 2002, p. 26).

Para ampliar o discurso, Bondía (2002) argumenta que compreender completamente a experiência não é possível apenas através de uma abordagem racional, que vê o sujeito como um agente consciente e racional. Ele sugere que a experiência deve ser vista como uma expressão de paixão. Essa concepção desafia a visão convencional do sujeito como um ser exclusivamente racional, propondo que a experiência seja influenciada por uma complexidade emocional e subjetiva. Em vez de se considerar como um agente que age de maneira consciente e deliberada, o autor sugere uma reflexão sobre nós mesmos como indivíduos que experimentam uma gama de paixões, emoções e afetos que permeiam nossa vivência. Nessa linha, Schlünzen (2000) enfatiza a necessidade de contextualizar a aprendizagem.

(...) para se aprender é necessário conscientizar-se da importância do conhecimento e querer aprender. É importante que haja um envolvimento afetivo entre o aprendiz e o tema a ser abordado e, para isto, o assunto deve fazer parte do seu contexto – aprendizagem contextualizada, e fazer parte do interesse do aluno, segundo seu histórico de vida – aprendizagem significativa, partindo de suas experiências e de seus conhecimentos prévios, fazendo parte da vida real e do cotidiano do aprendiz. (Schlunzen, 2000, 52-53).

Dessa forma, é fundamental valorizar o contexto e os conhecimentos das crianças

durante a avaliação escolar para promover uma educação inclusiva e de excelência. Os educadores desempenham um papel central ao reconhecer e incorporar esses elementos em suas práticas de ensino e na avaliação, garantindo oportunidades equitativas para o pleno desenvolvimento de cada criança.

É imprescindível superar um modelo educacional onde o professor é o único detentor do conhecimento e permitir que os contextos discentes apareçam na sala de aula e que os alunos aprendam uns com os outros. Pois conforme observado por Masetto (1998), nossa experiência tem se limitado a aprender apenas com nossos professores, em uma relação individual e de dependência em relação a eles. Nesse sentido, essa pesquisa busca valorizar as experiências individuais dos estudantes na escola, criando um ambiente onde suas vivências sejam reconhecidas.

Continuando a análise, o posicionamento da M3 revela uma compreensão restrita e inadequada do papel da escola na educação. Ao justificar a falta de valorização dos contextos dos alunos na avaliação com o argumento de que a escola deve se concentrar apenas na transmissão do conhecimento científico e evitar reforçar o senso comum, a professora demonstra uma visão e descontextualizada da educação. Essa postura desconsidera a importância crucial de reconhecer e integrar as experiências individuais, conhecimentos e contextos dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Ao ignorar a importância dos contextos dos alunos, a professora perpetua uma abordagem educacional hierárquica e autoritária, na qual o conhecimento é transmitido unilateralmente pelo professor, sem levar em conta as diversas perspectivas e experiências dos alunos. Além disso, ao menosprezar o valor do conhecimento comum, a professora negligencia a riqueza de conhecimentos práticos e experiências de vida que os alunos podem oferecer, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais diversificado e enriquecedor.

Assim, em vez de privilegiar exclusivamente o conhecimento científico, a escola deveria adotar uma abordagem mais abrangente e inclusiva da educação, que valorize e integre os conhecimentos prévios e os contextos individuais dos alunos, enriquecendo, assim, o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Hoffmann (1998) oferece sugestões sobre as mudanças necessárias na prática do professor.

Quero dizer que a resistência dos professores em termos de mudar sua prática, dar-se conta do prejuízo causado aos estudantes, precisa ser analisada do ponto de vista das concepções construídas por eles ao longo de sua vida enquanto estudantes e em termo das influências teóricas sofridas. É preciso respeitar o professor em suas concepções, promover estudos e espaços de discussão nas escolas e universidades, porque é através do aprofundamento teórico que os professores poderão tomar consciência do significado de determinados procedimentos avaliativos. Não será através de normas e determinações que o professor irá mudar, mas tornando-se consciente do sentido de determinadas posturas avaliativas através de muitas leituras e discussões com outros educadores. (Hoffmann, 1998, p. 72).

A autora destaca que os professores atentos podem mudar suas posturas na educação e superar quaisquer padrões obsoletos que possam ter desenvolvido durante suas trajetórias profissionais. A ênfase na capacidade de transformação e crescimento pessoal ressalta a importância de os educadores estarem receptivos a revisar suas abordagens pedagógicas e adotar uma postura mais acolhedora em relação aos alunos. Isso implica entender que o desenvolvimento profissional é um processo contínuo e que os professores podem aprender e progredir ao longo do tempo.

Ao final deste capítulo, após apresentar as categorias criadas após análise das entrevistas, torna-se claro o valor dos dados coletados para abordar o problema dessa pesquisa sobre como a avaliação da aprendizagem pode ser inadequadamente empregada como um meio de integração, em vez de inclusão. As diferentes categorias oferecem uma visão diversificada do fenômeno em análise, mostrando como a avaliação pode desempenhar um papel crucial na promoção de ambientes inclusivos na escola. Os dados destacam não apenas desafios enfrentados, mas também apontam estratégias eficazes que podem ser adotadas para maximizar o potencial da avaliação na perspectiva inclusiva. Em suma, os dados apresentados reforçam a importância de uma abordagem educacional centrada no aluno, tanto na concepção quanto na implementação dos processos de avaliação, com o objetivo de garantir a inclusão e a participação de todos os estudantes no ambiente educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a questão da avaliação no ambiente escolar é crucial em todas as circunstâncias, devido à sua natureza desafiadora. No entanto, a pesquisa surge em um momento em que o propósito da avaliação foi distorcido, em que os professores passaram a atribuir à avaliação a responsabilidade de quantificar os danos causados pelo ensino remoto durante a pandemia. Então, a presente investigação tem o intuito de reajustar a avaliação dentro do contexto de retorno às aulas presenciais, buscando esclarecer qual é o seu papel nesse novo cenário, com um foco especial na prática com alunos considerados com autismo.

Desde o início desse projeto, enfrentei o desafio de integrar quatro temas que geralmente são trabalhados separadamente, que são: avaliação da aprendizagem, educação inclusiva, autismo e educação no ensino-remoto. Essa intersecção foi realizada pela tessitura de diálogos de diversos autores, os quais foram fundamentais para embasar essa investigação ao longo do processo.

Os quatro temas abordados na pesquisa foram essenciais para responder a quatro perguntas fundamentais inerentes a qualquer estudo científico, que proporcionam uma visão abrangente do contexto investigado. Essas perguntas básicas são: o que está sendo investigado, como isso está sendo feito, com quem se relaciona e onde ocorre. Na pesquisa em questão, o "o que" se refere à prática de avaliação da aprendizagem realizada pelo professor. O "como" aborda a perspectiva inclusiva na qual essa avaliação é proposta. O "com quem" apresenta o recorte da pesquisa e foca no grupo específico de estudantes, direcionando a pesquisa aos alunos ditos com autismo. Por fim, o "onde" se situa no contexto do ensino-remoto durante o período pandêmico, em comparação com o retorno às aulas presenciais.

A pesquisa realizada trouxe à luz uma série de dados e reflexões importantes para o contexto educacional atual. Em primeiro lugar, destacou-se a importância das práticas avaliativas orientadas pela perspectiva inclusiva, as quais demonstraram ser um elemento fundamental para promover um ambiente de ensino verdadeiramente inclusivo. Ao adotar essa abordagem, os educadores podem criar um espaço que atenda às necessidades variadas de todos os alunos de maneira eficaz.

A pesquisa apontou também a necessidade de oferecer para a turma uma diversidade de opções para aprendizagem, garantindo assim o acesso aos conteúdos

de formas variadas para todos os alunos. Ficou evidente que adaptar conteúdos para estudantes em situação de deficiência pode resultar em sua desconexão com o trabalho realizado com o restante da turma.

Foi constatado que durante o período de ensino remoto, os professores se viram diante do desafio de improvisar, recorrendo a ferramentas tecnológicas para manter o contato com os alunos. Estratégias como utilização de vídeos e jogos online se tornaram recursos muito utilizados, de modo que foram mantidos em algumas práticas mesmo após o retorno às aulas presenciais.

Foi concluído ainda que os resultados obtidos pelas avaliações são potencialmente norteadoras para os professores mudarem de rota e traçarem novas metas com a turma. Além disso, enfatizou-se a importância de uma avaliação que vá além da simples atribuição de notas, valorizando o progresso individual de cada estudante. Nesse sentido, os erros dos alunos durante o processo de avaliação foram percebidos como oportunidades de aprendizado, em vez de meros meios de classificação.

Por fim, a pesquisa apontou que quando a avaliação reconhece e valoriza a bagagem de experiências e conhecimentos que os estudantes trazem para a sala de aula, o ambiente de aprendizagem torna-se mais enriquecedor e inclusivo para todos.

Torna-se claro, portanto, que fomentar a autoavaliação entre os alunos é fundamental. Quando os próprios estudantes se avaliam, o processo de avaliação deixa de ser imposto exclusivamente pelo professor. Essa abordagem pode ser eficaz desde que haja uma construção coletiva de confiança e credibilidade na turma, juntamente com uma mudança na percepção da avaliação como uma medida punitiva.

Se os alunos entenderem que a avaliação não é uma ferramenta para prejudicá-los, mas sim que são capazes de avaliar seu próprio conhecimento e responsabilizar-se pelo seu progresso, o sistema pode funcionar de maneira mais eficiente. O desafio surge quando os professores veem essa prática como uma ameaça ao seu papel, pois estão habituados a manter o controle absoluto sobre o processo de aprendizagem, sem permitir que os alunos assumam o protagonismo em sua própria jornada educacional.

A verdade é que a realidade da escola atual ainda elege com muita

frequência a prova como um instrumento avaliativo, proposta que de atual nada tem, mas ainda alcança imensa amplitude. Avaliações do tipo “prova”, não retratam o que o estudante é e geralmente não trata com honestidade o percurso educacional do mesmo. Pois a nota pode representar o que o aluno possivelmente se esforçou para alcançar naquele momento pontual, mas não retrata a realidade do cotidiano escolar.

Então, para pensar a educação dentro de um novo tempo, o pós-pandêmico, com a necessidade desvelada de um arejar na realidade educacional, é preciso mudar a lente e pensar a escola de forma diferente, reconhecendo falhas que estão presentes nela, porém sem se conformar.

A pesquisa evidencia o dilema de uma escola que é convidada a ser contemporânea, mas que ainda está enraizada em práticas tradicionais e regida por um currículo já estabelecido. A educação não é um caminho somente de construções, como muita gente imagina. Há casos em que é preciso desconstruir sofismas para depois construir coisas novas, como é o caso do processo de avaliação escolar.

Assim, se por um lado a escola está cheia de sofismas, por outro, ela é a instituição com maior potencial de mudança. Não significa que a escola pode agir sozinha, mas ela tem uma participação brilhante, pois a educação tem um imenso caráter transformador. Ou seja, trata-se do seguinte paradoxo: por um lado há necessidade de transformação da realidade escolar, com superação de suas barreiras e embrutecimentos e, por outro, reconhecer que é por meio da própria escola que poderá surgir a transformação necessária para a educação e também para a sociedade.

**REFERÊNCIAS:**

ALBANO, Paula Buainain. **Quando o acompanhamento terapêutico encontra a escola: a construção de uma prática intercessora**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17087>>. Acesso em: 6 fev. 2023.

ALONSO, Myrtes. **Uma tentativa de redefinição do trabalho docente**. São Paulo, 1994.

BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**: J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST. Plmarinca: Educação e Realidade, 1993.

BELEI, Renata Aparecida. et al. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. Revista Cadernos de Educação, v. 30, p. 187-199, jan./jun., 2008.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. **Fundamentos Teóricos para a Avaliação Escolar Frente à Inclusão de alunos com Deficiência Mental: da prática autoritária para a prática inclusiva**. Interfaces da Educação, v. 01, 2010. p. 83-94.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=en&nrm=iso)> Acesso em: 09 jun 2023.

\_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre experiência**. Coleção: Experiência e Sentido. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRITO, Dorca Soares de Lima; SILVA, Aline Maira da. **Famílias de crianças com deficiência e escola comum: Necessidades dos familiares e construção de**

parceria. Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, set./dez., 2019. Disponível em: Acesso em 12 de janeiro de 2024.

CORAZZA, Sandra M. **Avaliação**: a “monstra” que criamos e que, agora, precisamos matar. In: LUFT, Heidi M. (org.). V Encontro Nacional de Educação e Ciclo de Estudos e Debates: Avaliando a avaliação: pesquisa e formação de professores. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2002. p. 17-21. CUNHA, Patrícia. **A criança com autismo na escola**: possibilidades de vivência da infância. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEFICIENTE. In: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/deficiente/>>. Acesso em 27 abr. 2023.

DELIGNY, Fernand. **O Aracniano e outros textos**. São Paulo: n-1 edições, 2015.

Discurso de abertura do Diretor-Geral da OMS na 15ª reunião do Comitê de Emergência do RSI sobre a pandemia de COVID-19 – 4 de maio de 2023, **World Health Organization**, 2023. Disponível em: <<https://tecnoblog.net/responde/referencia-site-abnt-artigos/>>. Acesso em: 05 de set. de 2023.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 175-192. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0611t.PDF>>. Acesso em: 20 dez 2023.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra ?**: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERREIRA, Naura Syria Carapeta. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? desafios para os educadores. In: PORTO, T. M. E. **Redes em construção**: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM, 2003.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004> . Acesso em 10 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Comunicado SME/DEPE N° 03/2013**. Campinas, 06 de março de 2013.

GODOY, Heliton Leite de. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental** – Anos Iniciais: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico /organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. – Campinas, SP, 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma. Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 1988.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O Cérebro Autista: pensando através do espectro**. Tradução de Cristina Cavalcanti. Rio de Janeiro: Record, 2020. GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveirae Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre:Mediação, 1998.

KAUFMAN, Nira. Cinco pistas para uma prática de mediação escolar não medicalizante. In: **Conversações em Psicologia e Educação**. Comissão de Psicologia e Educação do CRP-RJ [org.]. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região, 2016.

LANUTI, José Eduardo Oliveira Evangelista. **Educação Matemática e Inclusão Escolar: a construção de estratégias para uma aprendizagem significativa**. (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/SP, 2015.

\_\_\_\_\_. **O ensino de matemática: sentidos de uma experiência**. 2019. 1 recurso online (127 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1635169>. Acesso em: 15 jul. 2023.

LANUTI, José Eduardo Oliveira Evangelista (Org). **Inclusão e exclusão: debates transdisciplinares**. Andradina: Meraki, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em**

**educação:**

abordagens qualitativas. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, Adriana Marcondes. **Educação Inclusiva: De quem e de quais práticas estamos falando?** In: 27o reunião anual ANPED, São Paulo, 2004.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma Pedagogia da Diferença. Diversa. Unicamp, 2013. p. 1-5. Disponível em: <diversa.org.br/uploads/arquivos/artigos/013019\_maria\_tereza\_mantoan.pdf>. Acesso em: 15jul. 2023.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. ; LANUTI, José Eduardo Oliveira Evangelista. **Do automatismo educacional ao possível advento do novo.** Revista aluvião, v. 7, p. 1, 2021.

MASETTO Marcos Tarciso. **Aula na universidade.** Em I.C.A. Fazenda (org.) Didática e interdisciplinaridade (pp. 179-192). Campinas: Papirus, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Técnicas de pesquisa: entrevista como técnica privilegiada de comunicação. In: **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs). **Medicalização de Crianças e Adolescentes – conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Didática: uma introdução.** São Paulo: Atlas, 1986.

PATTO, Maria Helena de Souza. (2015). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia** (4ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo.

RAMOS, Eliane de Souza; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. A redução da diferença e sua relação com a lógica ambivalente da exclusão escolar. In: Adailson Moreira; Icleia Caires Moreira; José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti. (Org.). **Inclusão e exclusão: debates transdisciplinares.** 1ed. Andradina: Meraki, 2021,

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Flávia Dias. **Jogos e modelagem na educação matemática.** Curitiba:

Ibpex, 2008.

RIBEIRO, Tiago; SKLIAR, Carlos. **Escolas, pandemia e conversação**: notas sobre uma educação inútil. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.], 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?:** critérios e instrumentos. 17. ed. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea**: uma abordagem histórica. *Imagens da Educação*, v. 3, p. 1-13, 2013.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor**: criando um ambiente construcionista, contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas. 2000. 212f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros**: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2006.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 23 abr. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. **Cartografias de processos inclusivos**: narrativas sobre o cotidiano da mediação escolar. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua/RJ, p. 140, 2017.

VASCONSELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

\_\_\_\_\_. **Desafio da qualidade de educação**: gestão da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2014.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação**: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso: Univasf, v. 10, p. 66-72, 2011.