

Educar para a *Maioridade*: por avaliações que desafiem e encorajem

Felipe Araujo Fernandes*

Resumo

Este artigo reflete criticamente sobre a prática de adaptar avaliações escolares, em contexto de educação especial, quando este processo se corrompe em mera facilitação. Argumenta-se que este processo opera como uma tutela pedagógica e capacitista, negando a autonomia intelectual discente, reproduzindo uma lógica de quantificação de eficiência, sujeito ao mercado e à lógica do capital. Como alternativa, propõe-se uma “Avaliação para a Maioridade”, fundamentada no conceito de Maioridade (Esclarecimento) do filósofo Kant. O objetivo é deslocar o eixo da avaliação: da mera verificação mnemônica para um instrumento que fomente o *Sapere aude!* – a coragem de pensar por si mesmo – desenvolvendo múltiplas potências e promovendo a real emancipação e autonomia.

Palavras-chave: *maioridade*; avaliação; inclusão.

Educating for Majority: for assessments that challenge and encourage

Abstract

This article critically reflects on the practice of adapting school assessments in the context of special education, when this process is corrupted into mere facilitation. It is argued that this process operates as a pedagogical and ableist tutelage, denying students' intellectual autonomy, and reproducing a logic of efficiency quantification, subject to the market and the logic of capital. As an alternative, an “Assessment for Majority” is proposed, based on the philosopher Kant's concept of Majority (Enlightenment). The objective is to shift the axis of assessment: from mere mnemonic verification to an instrument, that fosters *Sapere aude!* – the courage to think for oneself – developing multiple potentials and promoting real emancipation and autonomy.

Keywords: majority; assessment; inclusion.

Educar para la mayoría de edad: Por evaluaciones que desafíen y animen

Resumen

Este artículo reflexiona críticamente sobre la práctica de adaptar las evaluaciones escolares, en el contexto de la educación especial, cuando este proceso se corrompe y se convierte en una mera facilitación. Se argumenta que este proceso opera como una tutela pedagógica y capacitista, negando la autonomía intelectual del alumno, reproduciendo una lógica de cuantificación de la eficiencia, sujeta al mercado y a la lógica del capital. Como alternativa, se propone una «Evaluación para la Mayoría de Edad», basada en el concepto de Mayoría de Edad (Iluminación) del filósofo Kant. El objetivo es desplazar el eje de la evaluación: de la mera verificación mnemónica a un instrumento que fomente el *Sapere aude!* —el valor de pensar por uno mismo— desarrollando múltiples potencialidades y promoviendo la verdadera emancipación y autonomía.

Palabras clave: mayoría de edad; evaluación; inclusión.

* Mestre e doutor em Filosofia pelo Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS-UFRJ). Especialista em Ensino pelo Instituto Pedro II. Professor de Filosofia na Rede Estadual do Rio de Janeiro e Supervisor do PIBID (Colégio Pedro II). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9152-881X>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1065624184909498>. E-mail: felipearaujo.fernandes87@gmail.com.

INTRODUÇÃO: O PARADOXO DA INCLUSÃO E A PROPOSTA DE UMA AVALIAÇÃO PARA A MAIORIDADE

Este texto nasce de uma inquietação do autor, enquanto professor de filosofia na rede pública estadual do Rio de Janeiro há mais de 12 anos, mas que vai além de uma percepção individual e subjetiva do caso em questão.

Entendendo que a sala de aula é um microcosmo vivo da sociedade, assim, a diversidade é uma realidade concreta, presente nas histórias de cada estudante. Nessa pluralidade, a presença crescente de alunos que exigem algum tipo de assistência especializada, portadores das mais variadas condições, impõe-nos o desafio constante de repensar a prática pedagógica.

É nesse cotidiano que a diretriz da “inclusão”, celebrada nos discursos oficiais, se materializa de forma paradoxal. A tensão entre o ideal de uma escola inclusiva e a realidade desafiadora gera um abismo que o professor precisa transpor diariamente, quase sempre de forma solitária e com mais cobranças do que suporte, como apontam Shiroma e Evangelista (2011, p. 140). Cenário este que foi drasticamente aprofundado pelo cenário pós-pandemia de Covid-19, que explicitou os efeitos do isolamento na saúde mental de crianças e adolescentes e reforçou a urgência de uma filosofia que pense o corpo como elemento central no processo de aprendizagem e de cuidado (Fernandes, 2023) e como algo que não está separado da mente, ou seja, intelecto e emoções.

A problemática central que mobiliza esta reflexão emerge de uma prática específica: a orientação para “adaptar avaliações”. O que se propõe como um ato de cuidado e um imperativo legal, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e outras normativas, frequentemente se corrompe em uma rotina de mera “facilitação”. A adaptação, que deveria ser um processo criterioso de ajuste de percursos e de criação de novas formas de expressão do conhecimento, converte-se em um mecanismo de simplificação que, sob o risco de esvaziar o potencial crítico e desafiador do conteúdo, pode se tornar uma forma sutil de tutela.

A adaptação das avaliações é um dos diversos direitos dos estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado - como aqueles com deficiências, altas habilidades/superdotação ou condições neurodivergentes. Contudo, a orientação para “adaptar avaliações”, um mantra repetido em reuniões pedagógicas e circulares escolares, embora bem-intencionada e, de fato, um direito, frequentemente se traduz em um mecanismo que, muitas

vezes, contraria o próprio objetivo da educação: a promoção da autonomia. O que se observa na prática, em muitos casos, é um perigoso deslize da adaptação para a mera facilitação, um processo que arrisca “empurrar” o aluno para a série seguinte sem, contudo, estimular seu desenvolvimento real, negando-lhe o direito fundamental de ser desafiado a crescer e a pensar por si mesmo. Isso esbarra, inclusive, nas normas que orientam para a inclusão, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996 (em especial o artigo 58), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (Brasil), e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Diante disso, a tese que norteia a presente reflexão é a de que se faz urgente substituir o paradigma da “adaptação para aprovação” por uma proposta que nomearemos aqui de “avaliação para a Maioridade”, um conceito diretamente inspirado e fundamentado na filosofia de Immanuel Kant (sobretudo em sua obra: *Resposta à pergunta: O que é o esclarecimento?*). Defende-se aqui que o propósito da avaliação, especialmente no campo da filosofia, não deve ser o de medir uma capacidade pré-existente através de uma escala de 0 a 10, mas o de provocar e cultivar a coragem de pensar por si mesmo, de forma autônoma, emancipada. Bem como desenvolver as habilidades e ferramentas necessárias para isso, nos mais diversos cenários da vida em sociedade.

Para desenvolver essa ideia, o texto seguirá uma estrutura clara: iniciaremos com uma análise crítica do modelo de adaptação vigente e suas implicações; em seguida, apresentaremos o conceito kantiano de *Maioridade* como o alicerce filosófico para essa proposta pedagógica; posteriormente, detalharemos uma proposta de modelo avaliativo baseado em uma experiência metodológica artística, com ênfase em múltiplas potências e linguagem; e, por fim, concluiremos com uma reflexão sobre o papel da avaliação como um instrumento de emancipação, um ato de fé no potencial de cada estudante para, como nos exorta Freire (1996), ver no processo de aprendizado um potencial libertador e emancipador.

Assim, tomamos como metodologia uma base filosófica, uma abordagem pedagógica que valoriza as múltiplas linguagens e que reflete criticamente sobre uma avaliação “quantitativa e bancária” e, também, apresenta uma proposta de experiência metodológica aplicada em sala.

A PRÁTICA DA ADAPTAÇÃO AVALIATIVA: ENTRE A NORMA LEGAL E A TUTELA PEDAGÓGICA

No chão da escola, o verbo “adaptar” ressoa com uma frequência e uma urgência que mascaram sua complexidade. Na prática cotidiana, a orientação para a “adaptação curricular” ou “avaliação adaptada”, destinada a garantir a inclusão de estudantes com as mais diversas condições (pessoas com deficiências, superdotações, altas habilidades e toda uma variedade de dificuldades escolares), metamorfoseia-se frequentemente em um exercício de simplificação radical. O que deveria ser um processo sofisticado de remoção de barreiras para o acesso ao conhecimento, pode converter-se em um mecanismo de esvaziamento do próprio conhecimento. A diversidade e a pluralidade, muitas vezes, se generalizam em “ajudar alunos com laudos”, amparados pela lei. E, em vez de incluir, o que temos em muitos casos é a exclusão das singularidades e das subjetividades.

Isso ocorre por vários motivos. Um dos mais determinantes é o fato de que nós, educadores, não temos tempo viável de planejamento para produzir avaliações (e muito menos aulas) adaptadas para cada caso de estudante assistido. Sobretudo porque a cada ano esses números aumentam, junto às burocracias, enquanto que nosso tempo de planejamento sempre diminui. Para ficar apenas em dois exemplos: os professores da rede estadual do Rio de Janeiro só foram ter direito a um terço de planejamento há poucos anos (em 2022). E os professores da rede municipal receberam um grande golpe do prefeito da cidade, ano passado (2024), sendo obrigados a trabalhar quase 7 horas a mais em sala de aula¹. Não é preciso dizer que isso atrapalha em muito a qualidade das aulas e a saúde mental dos próprios professores.

Com esse cenário de ataques, cada vez se torna mais penoso e impossível aplicarmos o tão sonhado Plano Educacional Individualizado (PEI), já que não temos tempo suficiente nem de planejamento, nem de conhecer os estudantes, nem de conhecer as especificidades de cada demanda. Sequer temos tempo de nos capacitar e de cuidar de nossa própria saúde.

A contradição é: temos um sistema escolar que opera em lógica de “produção em série”, mas que exige um modo de educação que seja personalizado e “artesanal”. Indo contra a ideia defendida por Rey (2011, p. 60) de a escola ser um espaço de diferença e convívio, para

¹ Para entender melhor, conferir o artigo “Paes sanciona lei da nova carga horária para professores municipais” do portal g1 Rio.

pensar esse dilema do que seria uma verdadeira inclusão, ou apenas uma integração (ou mesmo exclusão), como debate Maria T. E. Mantoan (2010, 2003).

Somado a isso, temos o fato de que os educadores sequer possuem uma formação adequada para lidar com esse quadro. Não basta um curso de algumas horas sobre TEA, TOD ou TDAH, para que sejamos capazes de saber como lidar com cada uma dessas condições, adaptar aulas e avaliações e saber como incluir esses estudantes em um sistema que não inclui sequer os alunos “típicos”, quanto mais os “atípicos”. A questão é muito mais profunda e extrapola a boa-vontade dos professores.

Um caso bem emblemático é o dos autistas, que, como o nome já diz, se encaixam em um espectro e não podem ser facilmente definidos, como é o caso de outras deficiências². Cada autista tem um jeito de ser: há autistas falantes e calados, verbais e não-verbais, tímidos e extrovertidos, engraçados e sérios, que gostam de esportes e outros que não, aficionados por música e outros que não, que olham nos olhos e outros não. Ou seja, eles são totalmente diversos e singulares (como todos os outros demais jovens). O que impossibilita traçar um padrão que os defina de forma estática e definitiva. Isso quer dizer que adaptar provas exige conhecer o estudante, sua trajetória, suas dificuldades e potencialidades, e até mesmo seus desejos, já que falamos tanto de “motivação” e “aprendizado significativo”. Como fazer um plano individual e um trabalho personalizado, se cada sala possui dezenas de alunos, se não temos tempo para conhecer cada aluno e se precisamos pegar cada vez mais turmas para ter um salário digno? Como resultado, observa-se que cada vez mais o interesse pela profissão docente diminui, elevando o risco de um “apagão” de profissionais na área³.

Vejamos que conhecer o aluno não é tarefa simples. E implica bem mais que apenas ter escrito “TEA” ao lado de seu nome e exigir uma avaliação adaptada. Em verdade, seria preciso um trabalho em equipe: entre família, orientação pedagógica, psicólogos e, dependendo do caso, até psiquiatras, “cuidadores”, fonoaudiólogos e alguns outros profissionais especializados. Esse seria o mínimo necessário, se o Estado quisesse um trabalho sério a ser

² Vale destacar que há, inclusive, um debate sobre se o TEA é, de fato, uma deficiência. No Brasil, é visto assim, mas, há problematizações sobre o tema, as quais não serão abordadas profundamente neste texto. Mas que dizem respeito ao fato de que, para muitas pessoas, aceitar essa alcunha serve como uma forma de receber algum suporte e até apoio legal. Mas, por outro lado, coloca a discussão sobre a própria condição em relação à reprodução dos estigmas sociais e às barreiras sociais de convívio e acessibilidade, pois pensa a condição pela lógica do estigma do “déficit”, a partir de um paradigma comparativo com a norma neurotípica, vendo o autismo como “falta”.

³ Veja mais no artigo “O Assunto #1385: O risco de um apagão de professores no Brasil” do portal g1.

realizado. Mas, sabemos que essa não é a realidade. Então, esse peso é lançado principalmente sobre as costas dos educadores, quase sempre.

Vamos agora a um caso prático, da sala de aula de filosofia. Tomemos como exemplo hipotético uma avaliação sobre a Alegoria da Caverna de Platão, texto que convida à reflexão sobre conhecimento e emancipação. Nele, seres humanos aprisionados que nunca viram a luz, mas que, ao se soltarem, descobrem que o mundo era bem mais que as sombras no fundo da caverna. Ou seja, uma obra clássica que convida à reflexão sobre conhecimento, alienação, liberdade e emancipação. Para o conjunto regular da turma, o professor propõe questões que exigem análise e argumentação: “O que significa a luz nessa história?” e “Discuta como as ‘sombras na parede’ podem ser identificadas na sociedade atual”.

Para o aluno assistido, contudo, a “adaptação” entra em cena. A avaliação se transforma em um questionário de múltipla escolha ou respostas curtas, limitando-se a verificar a memorização factual. Mesmo que o aluno seja alfabetizado, mas não escreva na norma culta esperada, a complexidade da elaboração filosófica é removida, e com ela, a própria alma da disciplina.

O convite ao pensamento reflexivo é substituído por uma tarefa de reconhecimento de informações. Isso não ocorre só com os estudantes assistidos; é possível que estejamos simplificando para o conjunto dos alunos. Há casos em que se “adapta” tanto que a tarefa se torna um mero “ligar imagens a palavras”, ou é feita pelo responsável ou por Inteligência Artificial. Ou seja, o que era para ser um desafio que estimulasse o estudante, se torna uma mera exigência burocrática para “passar de ano” – um simulacro de avaliação.

Um efeito possível, nesse caso, poderia ser um rebaixamento do nível de rigor mínimo exigido pelas próprias diretrizes educacionais, tanto para o aluno assistido, mas, que poderia transbordar para a turma, uma vez que outros estudantes poderiam perceber que o rigor é negociável e nivelado por baixo. Um resultado inverso ao chamado “Efeito Pigmalião”, tratado por Rosenthal e Jacobson (1968), em que a baixa expectativa resultaria em um rebaixamento do desempenho. E a sala de aula, que deveria ser um espaço de desafio e crescimento, torna-se um ambiente de condescendência e conformidade burocrática, onde a nota mínima valeria mais que o pensamento abstrato, a reflexão crítica e responder por si mesmo. Estimula-se a preguiça e a covardia em enfrentar os desafios.

E cada vez mais vemos tantos alunos (e responsáveis) usando “doenças” como argumentos para não aprender ou mesmo realizar certas tarefas. É comum aos educadores ouvirem dos alunos (e da família) que eles não conseguiram porque são “hiperativos”, por exemplo. O laudo atua como estigma de rebaixamento e não como ferramenta de autoconhecimento, para superação de desafios e consequente autodesenvolvimento. Ao lado disso, especialistas afirmam que crescem os casos de “autodiagnóstico” (Coutinho, 2023⁴; Monteiro, 2025⁵). E termos médicos são usados indiscriminadamente, gerando uma avalanche de determinações de incapacidades sem qualquer base científica, operando apenas como “muletas”. Os próprios estudantes alegam ter depressão, ansiedade, autismo, hiperatividade, TOD e tantas outras condições sem sequer terem buscado ajuda profissional. Apenas acham que têm e agem como se tivessem.

Nosso objetivo não é o de deslegitimar as dificuldades e os direitos à assistência. Este artigo defende cada um desses direitos! Justamente por isso, defende que esse tipo de “diagnóstico” precisa de base científica e, inclusive, de acompanhamento profissional e tratamento especializado, quando for o caso. O que fortalece o argumento, aqui defendido, da importância de profissionais da saúde dentro das escolas e de um serviço público de saúde pleno e universal, para que todos tenham acesso a diagnósticos e tratamentos psicológicos, psiquiátricos e emocionais, em geral. O ponto aqui é sobre a banalização dos diagnósticos e de um risco de autodiagnósticos anticientíficos. Como que baseados em um “vídeo do *Tik Tok*”. Tal fenômeno representa um desafio significativo para as instituições de saúde e de educação, bem como para o conjunto da sociedade. E a escola, como espelho da sociedade, não se exime dessa realidade.

Retomando o tema, o ponto é relevante porque os “laudos” podem acabar por atuar como um “álibi” para não aprender, em vez de ser uma forma de compreender como aprender em cada singularidade e dificuldade/potencialidade. Assim, o ponto a destacar aqui é que esse modelo de “adaptação” é apenas a “ponta do iceberg” que desmascara um problema profundo, que é o fato de a escola ser tomada não como um espaço de emancipação e alcance da *Maioridade*, mas, pelo contrário, muitas vezes, atuar como ambiente de castração, de mecanização e de tratar o estudante na lógica da educação bancária.

⁴ Conferir o artigo “Por que o autodiagnóstico de transtornos psiquiátricos representa um perigo à saúde?” de Coutinho (2023).

⁵ Conferir o artigo “Os perigos do autodiagnóstico de doenças mentais pelas redes sociais” de Monteiro (2025).

Uma educação que, atualmente, mesmo nessa lógica, tem depositado o mínimo possível nos alunos da classe trabalhadora. De modo que mesmo a lógica de “depósito” tem sido regida pela pauperização, pela escassez, oferecendo para as camadas mais pobres apenas as migalhas (Fernandes, 2024). A falha fundamental deste modelo de “adaptar para facilitar” não reside na intenção, mas no diagnóstico. Inclusive, muitos dos educadores o fazem com a melhor das intenções, e até com o argumento legítimo de permitir que esse aluno tenha algum estímulo em acertar questões mais fáceis.

O problema apresentado aqui é que, ao focar exclusivamente na simplificação do instrumento avaliativo, se trata o sintoma – a dificuldade do aluno em responder à avaliação – e ignora-se por completo a causa: a possível inacessibilidade do processo de ensino-aprendizagem que a antecedeu. A avaliação, aqui, não é vista como parte de um contínuo pedagógico, mas como uma exigência de uma chancela, a ser obtida, ainda que artificialmente. A pergunta que deveríamos nos fazer não é “Como posso facilitar esta prova?”, mas sim “De que maneiras meu método de ensino e as atividades propostas não foram acessíveis o suficiente para que este aluno pudesse desenvolver as competências necessárias para esta avaliação?”. E, “Quais ferramentas e procedimentos devem ser realizados até que o estudante possa desenvolver essas competências?”.

A prova, portanto, não deveria servir para provar a capacidade, para atestar se o aluno é “burro” ou “inteligente”. Pelo contrário: ela deveria servir tanto para o educando quanto para o educador identificarem quais foram as dificuldades e, assim, poderem se concentrar em como superá-las. Sendo assim, quando a proposta de uma redação é substituída por um vídeo (ou o inverso), a prática pedagógica corre o risco de não auxiliar o aluno a superar sua dificuldade específica. Em vez disso, reforça-se que o estudante deve focar apenas nas habilidades que já possui, negligenciando o desenvolvimento de pontos mais frágeis.

Esse método é perigoso em muitos sentidos. Primeiro, porque se liga a um modelo de educação muito voltado à especialização, no qual, supostamente, deveríamos escolher só fazer o que temos “aptidão” para tal. Parece ser nessa linha que vai a Reforma do Ensino Médio e as tais “Trilhas Formativas”. Por outro lado, temos um problema ainda mais profundo, que é o risco de cultivar nas novas gerações a noção de que, se tenho uma dificuldade, em vez de trabalhar para superá-la, eu devo abandonar o desafio e investir no que eu “gosto”, ou no que eu “já sei”. Isso é o atestado de morte do processo ensino-aprendizagem.

Vale destacar que aqui não se está ignorando ser fundamental entender que os desafios devem ser muito bem dosados. De modo que uma tarefa não seja nem tão difícil que desmotive o estudante (por se achar incapaz) e nem tão fácil que o desestimele (por ser “infantil” demais). A tarefa de ensinar/educar precisa sempre ter muita sensibilidade para conseguir flutuar entre esse nível de “desafio ideal”, que nem seja muito baixo e nem muito alto. Essa é nossa arte e nossa ciência.

Esse é mais um ponto contra as provas adaptadas generalistas, afinal, se os alunos são diversos e suas condições também, então, não pode fazer sentido ter uma prova adaptada “genérica”. É preciso saber a necessidade do aluno para, então, saber como adaptar. Por exemplo, se ela precisa ser lida, se precisa ser traduzida para Braille ou interpretada para Libras, se precisa de uma letra maior, se o aluno precisa de mais tempo, se precisa apenas de um ambiente mais silencioso ou, pelo contrário, se ele precisa de um espaço em que ele possa caminhar e fazer barulho, sem atrapalhar os outros colegas, etc. Nesses casos, às vezes o que se precisa adaptar nem é a prova, mas, o ambiente, a duração ou mesmo a “régua” da avaliação. Há casos, inclusive, em que a prova deve ser dificultada, quando o aluno apresenta uma superdotação ou altas habilidades, por exemplo.

Retomo o caso do autismo, por ser muito paradigmático: há alunos que podem fazer a prova igual à dos demais, há outros que precisam de uma ainda mais complexa e há outros que sequer conseguem escrever ou se comunicar verbalmente. Como adaptar todas essas provas se não temos formação adequada e nem tempo para isso? Logo, o ponto central é: O que esperamos desta determinada avaliação?

É curioso que, ao mesmo tempo em que as diretrizes legais e os discursos orientam para esse respeito à diversidade, as escolas sofrem uma pressão com provas externas (por exemplo, Saeb, Nova Fase RJ, Enem etc.) que são totalmente quadradas, atropelam a autonomia dos professores e são aplicadas a todos os alunos, como se fossem todos iguais. Observa-se que a adoção desse tipo de avaliação empobrece os processos pedagógicos, que tendem a concentrar-se em determinadas habilidades contempladas por essas avaliações, como pontua Janela (2000, p. 34), ao observar que “a complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis”.

É uma grande contradição, porque exige do professor avaliações personalizadas aos alunos e “novas chances” de avaliação, mas, se impõe aos alunos provas padrões e espera-se

que eles se saiam bem “no Enem”. Se a lógica que imperar for a dos resultados de acertos de questões de múltipla escolha e a da nota “quantitativa”, em vez de um aprendizado significativo, provavelmente o aluno com dificuldade vai se sentir incapaz.

É preciso haver uma coerência entre os discursos dos manuais, as exigências sobre alunos e professores e a prática concreta e viva do aprendizado. Logo, precisamos romper com essa lógica mercadológica e liberal, e deixar bem claro aos estudantes que esperamos que eles desenvolvam suas múltiplas habilidades e aprendam a lidar com os desafios de forma corajosa e consciente. Então, damos um salto, de modo que talvez ele perceba que errar não é um problema em si, não é um veredicto de incapacidade, mas, uma oportunidade de perceber quem ele é, quais suas características mais genuínas e como lidar com suas dificuldades e habilidades. Isso muda o cenário. E, obviamente, vai à contramão da lógica da nota por número, quantitativa. Afinal, como quantificar a criatividade, a criticidade, a reflexão, a sociabilidade, etc.?

Essa prática de avaliação como “quantificação” e veredicto de capacidades não apenas falha pedagogicamente, como também opera na contramão do espírito da legislação. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) é clara ao defender um paradigma de inclusão baseado na eliminação de barreiras e na promoção da autonomia. Seu texto prevê a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Art. 28). A lei fala em “disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva” e em metodologias que visam tornar o currículo intrinsecamente acessível a todos, desde o início.

A simplificação da avaliação final (bem como os atuais modelos de avaliações externas) não é sinônimo de nada disso; é, na verdade, um atestado de que o sistema falhou em aplicar tais princípios. Indo na contramão dos discursos institucionais atuais de suposta valorização de “metodologias ativas”.

Desta maneira, esta abordagem tutelar reforça uma visão profundamente capacitista. O capacitismo, aqui, manifesta-se no pressuposto velado de que a deficiência é sinônimo de incapacidade cognitiva permanente. Ao “proteger” o aluno do desafio intelectual, o sistema comunica, de forma paternalista, que não acredita em seu potencial. É um ato que, sob a aparência de cuidado, nega ao estudante o direito mais fundamental que a escola pode

oferecer: o direito de ser desafiado, de lidar com ideias complexas, de errar e, através desse processo, construir sua própria autonomia intelectual. Se o objetivo da educação é formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos, protagonistas de suas decisões e como cidadãos aptos à vida social, como podemos justificar uma prática que, em nome da inclusão, ensina justamente a dependência?

Cita-se muito Paulo Freire e conceitos como “libertação”, “emancipação”, “autonomia”, contudo, parece apenas um discurso bonito e abstrato. É para romper com este círculo vicioso que um novo referencial filosófico e pedagógico se faz urgente.

“SAPERE AUDE!” NA SALA DE AULA: UMA EDUCAÇÃO PARA A MAIORIDADE

Se o modelo de adaptação como tutela nos aprisiona em um ciclo de dependência, onde encontramos a chave filosófica para a emancipação?

Um rastro importante é o da Revolução Francesa e suas lutas pelos direitos, que denunciavam as elites monárquicas e suas alianças com as igrejas da época, no sentido de impedir o acesso ao conhecimento e de castrar a liberdade. Algumas das reivindicações eram a de separar ensino e religião, lutando pelo direito de acesso à educação básica de forma ampla e gratuita. Assim, as escolas deveriam ser laicas e não confessionais.

Essa luta se intensificou com a Comuna de Paris, que apesar de ter tido uma experiência muito breve, tinha como princípio a ideia de educação pública, gratuita e para todos. Além disso, tinha como princípio a ideia de uma gestão popular dessas “escolas”. Embora não fosse o debate da época, essa é a base para a efetivação de uma educação verdadeiramente “inclusiva e democrática”, afinal, de fato tinha como princípio uma educação universal, na qual todos deveriam ser incluídos, e democrática porque de fato deveria ter uma gestão feita pela base e não imposta pelo Estado (na época, monárquico).

Isso é a base do modelo de educação que temos na modernidade ocidental e que apresentou um dos maiores avanços da sociedade burguesa, ainda que esta sociedade nunca tenha cumprido efetivamente essa demanda da classe trabalhadora, uma vez que é uma contradição que esbarra nas próprias bases do capitalismo. Do ponto de vista das raízes filosóficas, esse pensamento pode ser ligado ao movimento que ficou conhecido como Iluminismo, articulado de forma lapidar pelo filósofo Immanuel Kant em seu célebre ensaio de 1784: *Resposta à Pergunta: O que é o Iluminismo?*. Para Kant (2005), o Iluminismo, também

traduzido como *Esclarecimento* (*Aufklärung*), não é uma época histórica concluída, mas um processo contínuo, um movimento de coragem: a saída do ser humano de sua “menoridade”, um estado pelo qual ele mesmo é responsável.

Mas o que seria essa “Menoridade” (*Unmündigkeit*)? Kant a define com uma precisão cirúrgica como a “incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem a direção de outrem”. Crucialmente, ele argumenta que a causa dessa condição não reside na falta de intelecto, mas sim na ausência de determinação e de coragem para pensar por si mesmo. Ou seja, dialoga diretamente com as concepções de educação que estão preocupadas em entender os estudantes como agentes ativos do processo de aprendizado e não como meros receptáculos de informações e reprodutores de regras. Qualquer metodologia pedagógica que aceite a passividade dos estudantes (e mesmo de educadores) se aproximaria dessa reprodução da Menoridade, que é uma condição de autossujeição, uma escolha cômoda pela tutela. “É tão cômodo ser menor!”, ironiza o filósofo. “Se tenho um livro que pensa por mim, um médico que decide minha dieta, um diretor espiritual que me dita a consciência, então não preciso me esforçar. A tutela me exime da tarefa cansativa e arriscada de pensar”.

Em oposição direta à menoridade está a “Maioridade” (*Mündigkeit*), o estado de autonomia intelectual. Alcançar a maioridade é ser capaz de usar a própria razão de forma livre e pública, de submeter todas as verdades a um tribunal crítico pessoal, sem se apoiar em dogmas ou cegamente na autoridade de terceiros. Este ato de libertação intelectual é resumido pelo lema do *Esclarecimento*, que Kant toma de empréstimo do poeta Horácio: *Sapere aude!* – “Ousa saber!”. É um chamado à ação, à atividade, um imperativo ético que convoca cada indivíduo a ter a coragem de se fazer valer de seu próprio entendimento e consciência. Este lema, como veremos, poderia estar gravado na entrada de toda instituição de ensino.

A conexão entre a menoridade kantiana e a prática escolar analisada é direta e até constrangedora. A “preguiça e a covardia”, que Kant aponta como as causas para que tantos permaneçam de bom grado tutelados por toda a vida, não são, no contexto do aluno assistido, características inatas, mas condições induzidas e/ou reforçadas pelo próprio sistema escolar no contexto capitalista. Não se trata de uma mera decisão individual, mas fruto de um contexto social, ideológico e, portanto, político. A escola, que deveria ser o principal agente do *Esclarecimento*, arrisca-se a se tornar, sob as regras do capitalismo, sua maior antagonista, que

vê a educação como prejuízo e não como investimento, como uma mera obrigação a ser cumprida. Uma fábrica de entregar diplomas e uniformizar jovens adultos.

Assim, a “preguiça” é sistematicamente cultivada quando a adaptação se traduz em facilitação ou generalização. Ao oferecer um caminho sem obstáculos, sem desafios cognitivos, sem a necessidade de confrontar a complexidade, a escola ensina que o esforço intelectual é desnecessário. O aluno aprende que não precisa desafiar e “enfrentar” o texto de Platão (ou qualquer outro), pois haverá sempre um atalho, um resumo simplificado, uma avaliação que não exige nada além de passividade ou mesmo uma Inteligência Artificial que pense por ele.

A “covardia”, por sua vez, é estimulada pelo medo institucional do erro e do fracasso. A avaliação tradicional, com seu poder de aprovar ou reprovar, gera uma aversão ao risco. O aluno é ensinado a não se arriscar em uma interpretação original, por medo de errar a “resposta certa”, medo de ser considerado “burro”. Assim, ele prefere focar no que é “bom”, no que é “mais fácil”, na “zona de conforto”. A adaptação-facilitação se apresenta, então, como um porto seguro que o protege do fracasso, mas ao custo de sua própria coragem de pensar, a ousadia de perguntar e buscar saber, tão comum nas crianças e tão cara à filosofia (φιλοσοφία – Amor pela sabedoria). Neste cenário, a prática da adaptação como simplificação se revela como a personificação exata da “direção de outrem” de que fala Kant. O professor, mesmo com a melhor das intenções, torna-se o tutor que impede o aluno de “Ousar saber”. Ao pré-digerir o conhecimento e entregar conclusões prontas, ele administra a Menoridade do estudante em vez de provocá-lo em direção à *Maioridade*.

E isso não se refere somente ao aluno assistido, posto que a lógica da “aprovação automática” e da pressão para aprovar, através de ferramentas como NOA (Nova Oportunidade de Aprendizagem⁶), infecta muitas de nossas escolas, em busca da imposição de índices que apresentem resultados “positivos”. Ao passo que o papel ético fundamental do educador, e com especial ênfase o do professor de Filosofia, é, portanto, o de ser um agente provocador da *Maioridade*. O papel de criar um ambiente de segurança (física, emocional, psicológica) onde o risco intelectual é encorajado, onde a pergunta vale mais que a resposta, onde o erro é visto como processo de desenvolvimento e onde a autonomia não é um ponto de chegada distante, mas o caminho em si. Superar o paradigma da tutela exige, antes de tudo, uma nova postura

⁶ Amparado pela Resolução SEEDUC nº 6303, de 08 de novembro de 2024.

ético-política, fundamentada no imperativo pedagógico libertador para o mundo atual: *Sapere aude!*

Repensando a avaliação bancária: por uma avaliação como prática de liberdade

A superação da prática tutelar exige, como sugerimos, uma nova postura ética e política, mas esta não se sustenta sem uma transformação radical na arquitetura pedagógica. Trata-se, portanto, de um efeito dialético e interdependente. Focando no aspecto pedagógico, o pilar mais rígido e problemático dessa arquitetura é, sem dúvida, o modelo de avaliação hegemônico. A crise da prática avaliativa começa em sua própria concepção: a de um instrumento de medição. Historicamente, a prova, o teste e etc. foram desenhados para funcionar como um termômetro ou uma régua, ferramentas que supostamente medem, com precisão objetiva, a quantidade de conhecimento que um aluno acumulou. Ao final do processo, emite-se um veredito numérico, uma nota que classifica, hierarquiza e, em última instância, sentencia o sucesso ou o fracasso, quem é “inteligente” e quem é “burro”. Neste sentido, como aponta Esteban (2004, p. 85), “[...] a avaliação classificatória não é somente um elemento justificador da inclusão/exclusão, ela está constituída pela lógica excludente dominante em nossa sociedade”.

Esse paradigma da medição é fundamentalmente redutor e antipedagógico. Ele opera sob a lógica de uma educação “bancária”, na célebre crítica de Paulo Freire (1996), na qual o professor deposita informações e a avaliação funciona como um saque para verificar o saldo. Com isso, os estudantes incorporam uma lógica mercadológica e até competitiva, na qual o fim do processo ensino-aprendizagem parece ser apenas ganhar pontos ou o medo de perdê-los. Parece que esta é a única motivação; se não “valer pontos”, muitos sequer abrem o caderno. Assim, se inicia uma negociação, no pior aspecto da expressão, pois se trata de barganhas e pechinchas de pontos e notas para “passar”.

Isso ocorre porque, como define Dias Sobrinho (2003, p. 19), a avaliação passa a ser “um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, ela passou a definir comportamentos desejados, controlar seus cumprimentos e aplicar sanções e prêmios”. O mais grave é que até educadores e responsáveis se agarram a essa lógica. É o sentido mais vil da expressão educação bancária, com destaque para o fato de que às classes oprimidas há muito pouco a ser investido, depositado.

Tal modelo ignora a complexidade do saber, a multiplicidade de talentos e a singularidade dos processos de aprendizagem. Ele privilegia a memorização em detrimento da criatividade, a repetição em detrimento da argumentação, e a conformidade em detrimento do pensamento crítico e inventivo. Para o aluno com deficiência, esse modelo é particularmente cruel, pois frequentemente mede não sua compreensão ou competência, e muito menos seu desenvolvimento, mas sua dificuldade em se adaptar a um formato que já é rígido e excludente para a maioria dos estudantes, quem dirá para as “minorias”.

A proposta aqui é, portanto, um deslocamento de eixo: mover a avaliação da medida de um conhecimento estocado para a revelação e o desenvolvimento de uma potência em ato. Isso significa deixar de ver a avaliação como o ponto final do percurso de aprendizagem e encará-la como um momento pedagógico em si – que, apesar de importante, está longe de ser o centro do processo. Uma avaliação potente não pergunta apenas “o que você sabe?”, mas provoca “o que você é capaz de criar com aquilo que sabe?”, “que elementos da sua vida te inspiram a querer aprender e inventar mais?”. Ela não deveria buscar lacunas para punir, mas talentos para florescer. Deixa de ser um ato de julgamento para se tornar um ato de acompanhamento, celebração e fomento das múltiplas capacidades humanas. É um exercício de percepção do estudante sobre si mesmo e do ambiente à sua volta, e não apenas uma norma proforma a ser cumprida.

Adaptar uma prova, em perspectiva que se pretenda uma “metodologia ativa”, não pode nunca se render a esse cenário de esportivização do aprendizado, pegando não o que há de mais rico nas práticas esportivas – como a autossuperação, o desenvolvimento pessoal ou o autoconhecimento –, mas acabar por extrair o que há de mais perigoso nos esportes e jogos competitivos, que é essa lógica que ignora a cooperação, foca no individualismo e nos méritos individuais, a exacerbação do desejo de vencer o outro, de jogar contra ao invés de jogar com, perdendo o fundamento central de todo jogo que é a diversão e o estreitamento das relações sociais.

Precisamos sempre cuidar muito para não deixarmos a lógica de mercado capitalista introjetar na escola ideologias que são alheias aos processos educativos, e muito caras aos processos do mundo competitivo do capitalismo, ancoradas em uma racionalidade utilitarista, transportando para a educação uma lógica econômica, baseada em critérios de eficiência, como denuncia Dias Sobrinho (2000, 2003). A escola deve sim preparar para o

mundo, incluindo o mundo do trabalho, mas não pode nunca se render ao “espírito da época”, sem questionar os rumos e as consequências das decisões que tomamos e para onde estamos levando o mundo. A escola tem um papel muito fundamental em pensar o futuro e o mundo em que queremos viver nele. Buscar a Maioridade é assumir nosso papel de responsáveis pelas escolhas e atitudes que temos para com o mundo de hoje, que é o mundo em que vivemos e viveremos. Essas coisas, nenhuma prova ou teste é capaz de medir e nem o melhor cursinho preparatório é capaz de ensinar. É preciso uma outra pedagogia, outra relação, outro *ethos*.

Logo, pensar as avaliações não pode se reduzir a meras notas em uma escala numérica e muito menos a “copiar do quadro” porque o professor dá dois pontos “por olhar caderno”. Precisamos pensar justamente em qual modelo de sociedade queremos para nós e nossos filhos e netos. Isso quer dizer que as avaliações precisam ser adaptadas para que cada um seja capaz de dispor de ferramentas e saber usá-las para construir um mundo melhor; não só para si, e competindo com os outros. E sim, para aprender a ler o mundo que temos e como transformá-lo em um lugar melhor para todos nós. Isso deveria ser a realização concreta de ter pessoas preparadas integralmente para o “exercício da cidadania”.

Uma avaliação para a Maioridade: a experiência dos Fanzines

A pergunta que emerge é: Como materializar essa proposta no cotidiano da sala de aula? Uma das estratégias mais eficazes é o que chamaremos aqui de uma *Avaliação para a Maioridade*.

Em vez de um teste individual e uniforme, a turma é convidada a responder a uma questão complexa ou a explorar um tema por meio de um projeto coletivo, que pode assumir diferentes formatos: um seminário, um documentário em vídeo, um episódio de podcast, uma performance teatral ou a criação de uma revista digital. O formato em si não importa tanto, o que importa é a mobilização de cada estudante para realizar a tarefa, a forma como ele, no processo, se coloca e aprende a enfrentar desafios/resolver problemas.

Uma das atividades que desenvolvo é a produção de um *Fanzine*⁷, que é uma espécie de pequena revista. Nela, os alunos se organizam em grupos, produzem um exemplar desse material, a partir de um tema proposto (por exemplo, algum tipo de opressão ou algum filósofo, escolhido pelo grupo) e precisam dialogar com os conteúdos do trimestre. Eles têm total

⁷ Neste link, apresento o que é um *Fanzine* e como produzir um: <https://www.youtube.com/watch?v=7OS9nTNe9h4&t=2085s>.

liberdade para o formato do *Fanzine*, o conteúdo e a forma de apresentação. A culminância da atividade é que cada grupo traz exemplares do seu *Fanzine* para toda a turma e o apresenta e debate sobre o tema escolhido.

É uma avaliação muito ampla, porque pode envolver escrever, desenhar, editar, fotografar, apresentar, pesquisar, além dos desafios práticos que é se organizar em grupo, falar, decidir, distribuir tarefas, inventar, conseguir trazer os *Fanzines* para todos. Neste modelo, o sucesso não depende de uma única habilidade, mas da colaboração sinérgica entre diferentes potências. A avaliação deixa de ser um obstáculo solitário para se tornar uma construção coletiva, na qual cada estudante pode encontrar um lugar de contribuição autêntica e significativa. Em resumo, os alunos têm vários problemas a resolver. E é esse o objetivo central do trabalho, ensinar os alunos a lidarem com problemas, de frente, sem fugir deles ou transferir para outros as suas responsabilidades. Nesse caso, a aula de Filosofia é como uma oficina, um ateliê no qual os estudantes aprendem a usar os conceitos filosóficos, tais como ferramentas para lidar com os problemas (Fernandes; Ceppas, 2017). Ou seja, eles precisam conquistar a “*Maioridade*”, responder por si mesmos. Neste caso, não é preciso que o professor adapte a avaliação. O que é preciso é que o aluno assistido se engaje e se coloque a contribuir com o trabalho, buscando se desenvolver através desse exercício. E, quando possível, que ele crie seus próprios conceitos.

Aqui, o que menos importa é memorizar conteúdos. Mas, curiosamente, muitos deles relatam, ao final, que aprenderam mais ao fazerem o *Fanzine* do que quando assistiam às aulas dadas pelo professor. E o motivo é evidente, porque eles tiveram uma postura ativa diante do processo de construção do conhecimento, ou seja, se afastaram da tutela típica dos “menores de idade”. Isso, unido à liberdade que tiveram de eleger temas, métodos e formas de lidar com os desafios, faz com que muitos deles (os que de fato decidem se engajar) se insiram na condição fundamental para o aprendizado, que é uma participação real no processo de aprender, uma “aprendizagem significativa”, que é o oposto de um método de repetir até memorizar e replicar mecanicamente no dia da prova. Método este que até pode funcionar também, vale dizer, mas que é muito mais enfadonho e menos produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou demonstrar que a prática da adaptação avaliativa, quando corrompida em mera facilitação, opera como uma forma de tutela que nega ao estudante a autonomia intelectual. Tal modelo, de fundo capacitista, contradiz o próprio objetivo emancipatório da educação.

Pensar uma educação não castradora e tutelada implica pensar como as avaliações precisam ativar nos alunos seu engajamento, sua *Maioridade*. No caso dos alunos assistidos, a questão é menos a de adaptar a prova para eles e mais de adaptar a escola para lidar com a pluralidade e diversidade dos discentes. Em alguns casos, é menos adaptar a prova em si e mais em pensar o que se espera com aquela proposta (de aula e de avaliação) e, assim, gerar esse ambiente seguro para o próprio estudante dar seus passos na decisão ousada e corajosa de abandonar a *Menoridade* e ousar saber por si mesmo, aprender a aprender.

Aqui fazemos votos de que isto é totalmente possível. Mas exige uma postura que não é individual, nem do aluno, nem do professor, nem de responsáveis. Exige, sobretudo, uma mobilização que é coletiva, portanto, política.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- COUTINHO, Caio. **Por que o autodiagnóstico de transtornos psiquiátricos representa um perigo à saúde?**. Drauzio Varella, 27 set. 2023. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/psiquiatria/por-que-o-autodiagnostico-de-transtornos-psiquiatricos-representa-um-perigo-a-saude/>. Acesso em: 20 set. 2025.
- DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. O campo da avaliação: evolução, enfoques, definições. In: DIAS SOBRINHO, José. (Org.). **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-52.
- DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. *In*: SILVA, Janssen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Felipe Araujo. A importância de uma Filosofia que pense o corpo no cenário pós-pandemia. 2023. **Ensino Em Perspectivas**, 4(1), 2023, p. 1–23. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11886>. Acesso em: 20 set. 2025.

FERNANDES, Felipe Araujo. A malandragem da Capoeira Angola como elemento de desenvolvimento da autonomia. *In*: **Congresso Brasileiro on-line de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENSIPEX**, Anais. [S. l.]: Instituto Mineiro de Ensino (IME), 2024. DOI: 10.51189/ensipex2024/30221. Disponível em: <https://ime.events/ensipex2024/pdf/30221>. Acesso em: 20 set. 2025.

FERNANDES, Felipe Araujo. A pedagogia da capoeira angola: O que os educadores têm a aprender com ela?. *In*: LIMA, Ana Carolina Lacorte; PAIVA, Kate Lane Costa de; SILVA, Natália Barbosa da. (Org.). **Culturas negras na escola**. 1 ed., Rio de Janeiro: Metanoia, 2024. p. 150-166.

FERNANDES, Felipe Araujo; CEPPAS, Filipe. A aula de filosofia como oficina de criação. **Revista Ideação**, Ed. Especial 2017, p. 51-68, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.13102/ideac.v0i0.2986>. Acesso em: 20 set. 2025.

FERNANDES, Felipe Araujo. **Fanzines**: o que são e como fazer o seu? Por Felipe Araujo Fernandes. YouTube, 29 jun. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7OS9nTNe9h4&t=2085s>. Acesso em: 20 set. 2025.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. Disponível em: <https://static-poder360-com-br.webpkgcache.com/doc/-/s/static.poder360.com.br/2023/12/a-reforma-empresarial-da-educacao-nova-direita-velhas-ideias.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

G1 Globo. **O Assunto #1385**: O risco de um apagão de professores no Brasil. G1 Globo, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2025/01/15/o-assunto-1385-o-risco-de-um-apagao-de-professores-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2025.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é “Esclarecimento”? *In*: KANT, Immanuel. **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Editora Vozes Limitada, 2010.

MITTLER, Peter. **Educando para a inclusão**: escolas eficazes para todos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Livia. **Os perigos do autodiagnóstico de doenças mentais pelas redes sociais**. Uninassau, 09 jul. 2025. Disponível em: <https://www.uninassau.edu.br/noticias/os-perigos-do-autodiagnostico-de-doencas-mentais-pelas-redes-sociais>. Acesso em: 14 set. 2025.

PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. **Paes sanciona lei da nova carga horária para professores municipais**. G1 Globo, Rio de Janeiro, 27 dez. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/12/27/paes-sanciona-lei-da-nova-carga-horaria-para-professores-municipais.ghtml>. Acesso em: 14 set. 2025.

REY, Fernando Luiz González. Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. *In*: MARTÍNEZ Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2011. Cap. 2, p. 47-70.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175-795X.2011v29n1p127/19415/68572>. Acesso em: 14 set. 2025.

Recebido em: *Julho/2025*.

Aprovado em: *Novembro/2025*.