

Análise qualitativa de artigos científicos sobre avaliação e currículo no contexto da educação de surdos

Qualitative analysis of scientific articles on assessment and curriculum in the context of deaf education

DOI:10.34117/bjdv8n6-214

Recebimento dos originais: 21/04/2022

Aceitação para publicação: 31/05/2022

Daniele Rodrigues Ferreira

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade de La Empresa (UDE)

Endereço: 21 de Setiembre, 2741, 11300 Montevideo, Uruguai

E-mail: dani-god@hotmail.com

Maria Nasaré Antunes

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade de La Empresa (UDE)

Endereço: 21 de Setiembre, 2741, 11300 Montevideo, Uruguai

E-mail: nasareantunes@gmail.com

Thaís Leandro do Nascimento Alves

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade de La Empresa (UDE)

Endereço: 21 de Setiembre, 2741, 11300 Montevideo, Uruguai

E-mail: thata21iesus@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar artigos científicos sobre os temas “currículo” e “avaliação” como uma forma de propor alternativas pedagógicas que propiciem melhoria das condições de ensino para alunos com deficiência auditiva. As palavras-chaves “Educação de Surdos”, “Currículo” e “Avaliação” foram utilizadas como referência na busca amostral de artigos científicos, no período de 2014 até 2019, filtrando-se somente artigos revisados por pares e com alta relevância. Dessa forma, foram selecionados os seis artigos mais citados na Plataforma Capes de pesquisa. A análise crítica foi orientada pelas seguintes perguntas norteadoras: (1) o que é avaliação pedagógica? (2) como é processo de avaliação pedagógica na educação básica? (3) a avaliação aplicada ao ensino tradicional é compatível com a avaliação aplicada aos alunos com deficiência? (4) O que é currículo? (5) como é processo de estruturação curricular na educação básica? (6) a estruturação curricular aplicada ao ensino tradicional é compatível com a estruturação aplicada ao ensino de alunos com deficiências? A conclusão do artigo defende que currículo e avaliação no contexto da educação de alunos surdos são, ainda hoje, temas delicados, pois apresentam configurações pragmática, tecnicista e desumana nas tradicionais escolas contemporâneas, sendo, portanto, incompatíveis com as necessidades acadêmicas reais dos alunos deficientes.

Palavras-chaves: educação de surdos, currículo, avaliação formativa, avaliação somativa.

ABSTRACT

This study aimed to analyze scientific articles on the topics “curriculum” and “assessment” as a way of proposing pedagogical alternatives that improve teaching conditions for students with hearing impairment. The keywords “Education of the Deaf”, “Curriculum” and “Evaluation” were used as a reference in the sample search of scientific articles, from 2014 to 2019, filtering only peer-reviewed articles with high relevance. Thus, the six most cited articles on the Capes Research Platform were selected. The critical analysis was guided by the following guiding questions: (1) what is pedagogical assessment? (2) what is the process of pedagogical evaluation in basic education? (3) is assessment applied to traditional education compatible with assessment applied to students with disabilities? (4) What is curriculum? (5) how is the curriculum structuring process in basic education? (6) is the curricular structure applied to traditional teaching compatible with the structure applied to the teaching of students with disabilities? The conclusion of the article argues that curriculum and assessment in the context of the education of deaf students are, even today, delicate topics, as they present pragmatic, technician and inhuman configurations in traditional contemporary schools, being, therefore, incompatible with the real academic needs of students with disabilities.

Keywords: deaf education, curriculum, formative assessment, summative evaluation.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo adotou como objeto de análise os temas Educação de Surdos, Currículo e Avaliação. É preocupante a dificuldade enfrentada pelo aluno surdo em se adequar às normas escolares. Na maioria das vezes, os obstáculos estão centrados nas instituições de ensino, em função de limitações relacionadas com infraestrutura e limitações em compreender que o aluno surdo pensa o mundo de forma peculiar e diferente do *status quo*, no que diz respeito à (a) sua forma de interagir com seus pares, (b) sua forma de apreender e absorver conhecimento e (c) ter sua individualidade respeitada como cidadão que é parte de uma sociedade (Navegantes, Kelman e Ivenicki, 2016).

Na prática, tais dificuldades vão desde o professor ignorar e virar as costas para o aluno que precisa de leitura labial até a falta de mão de obra qualificada em tradução de libras e de material didático de qualidade e diversificado para este público. Portanto, a falta de preparo das escolas, no que diz respeito à infraestrutura, e a falta de preparo dos profissionais da educação, no que diz respeito à capacitação pedagógica e técnica, para receber alunos surdos é apontada como epicentro do problema da marginalização dos surdos, resultando no aumento a evasão e exclusão escolar de surdos no Brasil.

Neste contexto, este estudo tem como objetivo analisar criticamente artigos científicos sobre os temas “currículo” e “avaliação” como uma forma de propor alternativas pedagógicas que propiciem melhoria das condições de ensino para alunos

com deficiência auditiva. Somente 5% das crianças com deficiência que entram na escola chegam ao ensino médio. De acordo com censo escolar do Ministério da Educação, realizado em 2010, professores despreparados e escolas sem acessibilidade arquitetônica e pedagógica estão entre as principais causas da evasão escolar entre alunos com algum tipo de deficiência. Entre os obstáculos pedagógicos ela destaca a formação precária dos professores, geralmente em cursos à distância com muitos problemas estruturais – que dificulta a educação de todos os alunos –, as turmas numerosas, a falta de auxiliares em sala de aula também treinados adequadamente e deficiências nos currículos e nos materiais didáticos. A criança passa 5 horas por dia, 5 dias por semana na sala de aula, mas encontra barreiras. O ensino não é adaptado às suas necessidades, o professor não sabe como ajustar o ensino àquela realidade e ela acaba não se beneficiando desse ensino em classe comum. Enfatizando a despreparação pedagógica das escolas para acolher alunos com deficiência, o estudo será orientado pelas seguintes perguntas norteadoras: (1) o que é avaliação pedagógica? (2) como é processo de avaliação pedagógica na educação básica? (3) a avaliação aplicada ao ensino tradicional é compatível com a avaliação aplicada aos alunos com deficiência? (4) O que é currículo? (5) como é processo de estruturação curricular na educação básica? (6) a estruturação curricular aplicada ao ensino tradicional é compatível com a estruturação aplicada ao ensino de alunos com deficiências? Para responder às perguntas norteadoras e atender ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na plataforma de “Periódicos Capes”, selecionando-se artigos relevantes sobre os temas “avaliação” e “currículo”.

A seguir, este artigo se estruturará da seguinte forma: (i) marco teórico, que apresentará uma análise descritiva dos artigos selecionados para análise crítica, abordando as teorias e testes empíricos dos artigos; (ii) discussão, que apresentará uma análise crítica dos artigos listados no marco teórico; (iii) considerações finais, que responderá as questões norteadoras, melhoria das condições de ensino para alunos com deficiência auditiva; e (iv) referências, que terá uma estrutura padronizada conforme normas da ABNT, contemplando lista dos artigos científicos selecionados para o marco teórico.

2 MARCO TEÓRICO

Neste artigo, adotou-se como método a pesquisa bibliográfica. Pizzani, Silva, Bello e Hayashi (2012) definiram pesquisa bibliográfica como uma revisão da literatura sobre teorias que norteiam um determinado trabalho científico. Essa revisão pode ser

realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes. Neste estudo, em particular, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no site “Periódicos Capes” disponibilizado, gratuitamente, pelo Ministério da Educação do Brasil através do endereço eletrônico <https://www.periodicos.capes.gov.br>. As palavras-chaves “Educação de Surdos”, “Currículo” e “Avaliação”, objetos de estudo desta pesquisa, foram utilizadas como referência na busca amostral de artigos científicos. A fim de se obter estudos mais atuais sobre o tema, optou-se pelo selecionar artigos publicados no período de 2014 até 2019 (últimos 5 anos), específicos da área “Educação”. A fim de se obter qualidade na pesquisa, optou-se por filtrar somente artigos revisados por pares e com alta relevância e citação. Dessa forma, foram selecionados quatro artigos, conforme descrição nos Quadros I e II. O Quadro III apresenta dois artigos complementares recomendados pelo professor titular da disciplina.

Quadro I: Artigos Selecionados pela Palavra-chave “Avaliação da Aprendizagem”

Autores/Ano	Título	Periódico / Qualis	Filiação (Autores)
Pinto, Nascimento, Soares e Silva (2017)	Avaliação Da Aprendizagem Do Aluno Com Deficiência Na Perspectiva Da Inclusão Escolar	Revista Política e Gestão Educacional (B2)	Universidade Estadual Vale do Acaraú
Alcântara, Quartiere, Amado e Dullius (2016)	Avaliação Da Aprendizagem Escolar Na Perspectiva Dos Alunos	Revista Interfaces da Educação (A2)	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Fonte: Elaborado pela Autora.

Quadro II: Artigos Selecionados pela Palavra-chave “Currículo”

Autores/Ano	Título	Periódico	Filiação (Autores)
Oliveira e Piassa (2017)	Currículo Escolar Oficial Como Expressão Objetiva Da Razão Subjetiva	Revista e-Curriculum (A2)	Universidade Estadual de São Paulo
Venezuela e Damião (2018)	Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade	Revista Educação e Emancipação (A1)	Universidade de Granada

Fonte: Elaborado pela Autora.

Quadro III: Artigos Indicados pelo Professor

Autores/Ano	Título	Periódico	Filiação (Autores)
Barriga (2003)	Currículum. Tensiones Conceptuales y Prácticas	Revista Electrónica de Investigación y Educativa	Universidad Nacional Autónoma de México
Aiello e Grandoli (s/d)	La Evaluación De Instituciones De	Não informado	Universidad Nacional de Tres de Febrero

	Educación Superior Em Argentina		
--	------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela Autora.

2.1 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pinto et al. (2017), por meio de uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso, verificaram como se dá a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência na escola, com base na prática avaliativa do professor da sala regular e do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os autores escolheram a escola META (nome fictício), localizada no Município de Sobral, no Ceará, para a observação direta e realização de entrevistas com duas professoras.

De acordo com Pinto et al. (2017, p.1322), o modelo de avaliação proposto deve ser inclusivo, amoroso, dinâmico e construtivo. É uma visão contrária à Pedagogia Comeniana (Protestante) e Jesuítica, que considera o medo como um excelente fator para manter a atenção dos alunos, Dando muita importância às provas e exames, bem como à divulgação de seus resultados. O ato de avaliar deve obedecer à uma sequência que leve o aluno a aprendizagem consolidada. Inicialmente, deve-se ter a iniciativa de acolher todos os problemas ou deficiências do aluno. A partir da análise feita, deve-se proceder ao diagnóstico, um conhecimento adquirido através de dados que qualificamos e, por isso, nos permite uma decisão e uma intervenção. A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa a partir da avaliação, para se completar, necessita da tomada de decisão.

Pinto et al. (2017, p.1321-1322), por meio de uma perspectiva histórica, defendem a existência de concepções da avaliação de aprendizagem, cujo gênese acontece em 1930, nos Estados Unidos, por meio de estudos realizados por Tyler, considerado o pai da avaliação educativa, que propôs um modelo sistemático de avaliação que consistia em comparar objetivos pretendidos com os alcançados, configurando-se como um modelo quantitativo de avaliação somativa. Na década de 1960, surge o modelo de avaliação formativa proposto por Scriven, o qual relacionou como objetivo da avaliação educacional determinar o valor do mérito do que está sendo avaliado e diferenciou as avaliações de natureza somativa e formativa, sendo a primeira executada ao final do processo de aprendizagem e a segunda, durante esse processo. O método chamado de ‘pedagogia do exame’, já registrado na China, na Idade Média, trata-se de outro tipo de avaliação, centrado na resolução de provas, onde as notas se tornam principal indicativo de sucesso ou fracasso e conseqüentemente forma punitiva, leva em consideração somente o que é feito na “prova”, desconsidera, pois o caminho que o aluno percorreu. O

modelo de avaliação formativo mediador elaborado por Hoffmann consiste em sempre tomar posturas reflexivas diante das práticas avaliativas, a fim de melhorar os resultados com relação à aprendizagem dos educandos. Neste, o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento. Fundamenta-se na interlocução, interpretação e diálogo. Nela, o erro do educando se torna uma ferramenta de aprendizagem. O erro adquire uma imagem positiva, pois através dele o professor pode acompanhar e intervir diretamente no processo de aprendizagem e ajudar o aluno a aprender e a se desenvolver.

Em outra perspectiva, Pinto et al. (2017, p.1323) destacam a relação entre avaliação e alunos com deficiências, ressaltando o perigo das avaliações padronizadas na prática educacional de ensinar apenas para ser bem-sucedido na prova, a fim de salvar os alunos, os professores e as escolas da humilhação de obterem rotulados como fracassados. Ensinar fatos ou números decorados não faz nada em prol do desenvolvimento de um indivíduo crítico ou possuidor de um desejo duradouro pelo aprendizado. Além do que, essa atitude não reconhece ou estimula o aproveitamento dos pontos fortes dos alunos. A presença do aluno com deficiência na escola demanda a execução de ajustes físicos, humanos, curriculares, pedagógicos e, sobretudo, avaliativos para que, de fato, a educação inclusiva se consolide com a efetiva participação do aluno a partir do conhecimento construído por ele. Pinto et al. (2017, p.1332) concluem que quanto aos processos avaliativos voltados para o aluno com deficiência percebe-se que as professoras buscam no seu dia a dia adaptar, reajustar a partir de um modelo comum, no caso da professora da sala regular, o processo avaliativo, havendo mudanças apenas na forma de aplicação do instrumento avaliativo, que leva em consideração a deficiência do aluno.

Alcântra et al. (2016), por meio de uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, buscaram identificar e analisar as possíveis relações entre as práticas de avaliação e os seus efeitos na vida escolar dos alunos, e também refletir sobre os diversos instrumentos avaliativos que possibilitam a efetividade no processo de ensino e de aprendizagem. Os autores selecionaram três turmas da mesma série de diferentes cursos técnicos integrados ao ensino médio e fizeram o seguinte questionamento: quando houve falar em avaliação, qual a primeira coisa que lhe vem à cabeça? As respostas dadas pelos alunos ao questionamento explicitam que as práticas de avaliação mexem com os seus sentimentos, em algumas situações se sentem fragilizados e incapazes, acabam por assumir posturas que podem se tornar barreiras no seu desenvolvimento cognitivo.

Alcântra et al. (2016, p.21) defendem que não existe uma fórmula pronta para que o professor realize uma boa avaliação, mas os instrumentos precisam ser diversificados,

sucessivos, participativos, relevantes e significativos, sendo construídos de modo que se possa compreender como a construção do conhecimento está ocorrendo em seus alunos. Adicionalmente, os autores defendem que as práticas de avaliação envolvem, sensivelmente, a dimensão afetiva, não restringindo apenas aos aspectos cognitivos e devem ser planejadas e desenvolvidas como um instrumento sempre a favor do aluno e do seu processo de apropriação do conhecimento.

Alcântra et al. (2016, p.9) argumentam que existem inúmeras técnicas avaliativas como, por exemplo, a prova de consulta, trabalhos e pesquisas, resolução de problemas, entre outras, as quais permitem ao professor avaliar o desempenho dos alunos. A variabilidade de instrumentos avaliativos contribui para uma avaliação mais próxima da realidade e colabora com a obtenção de um maior número de dados sobre a aprendizagem. Alcântra et al. (2016) ressaltam a contribuição teórica de Hoffmann e Perrenoud. Na visão de Hoffmann, cada tarefa significa um estágio de sua evolução, do seu desenvolvimento e, portanto não há como somá-las para calcular médias. Elas complementam-se.

As ações posteriores exigem o registro detalhado das questões que se observa. Tais dados não podem, nem devem permanecer como informações generalistas ou superficiais a respeito das manifestações dos alunos. O acompanhamento das tarefas exige um registro sério e significativo que não se reduza a número de acertos ou a conceitos amplos. Na visão de Perrenoud, a observação contínua não tem apenas a função de coletar dados com vistas a um balanço. Sua primeira intenção é formativa, o que em uma perspectiva pragmática significa que considera tudo o que pode auxiliar o aluno a aprender melhor: suas aquisições, as quais condicionam as tarefas que lhe podem ser propostas, assim como sua maneira de aprender e de raciocinar, sua relação com o saber, suas angústias e bloqueios eventuais diante de certos tipos de tarefas, o que faz sentido para ele e o mobiliza, seus interesses, seus projetos, sua autoimagem, seu ambiente escolar e familiar.

Aiello e Grandoli (s/d) discorrem sobre processos de avaliação em instituições universitárias e institutos de formação docente, adotando o contexto argentino como plataforma de debate. Os autores alteram o eixo do debate sobre avaliação que, até então, estava centrada no aluno para a avaliação centrada nas instituições de ensino superior, enfatizando o papel do Estado como avaliador, por meio da LFE e LES, com propósito de incorporação de estratégias de planificação e incorporação de critérios do mercado para orientação da gestão da educação superior. A partir da década de 1990, o Estado cria o Ministério da Educação para deliberar sobre políticas educacionais e, adicionalmente,

cria órgãos subordinados aos Ministérios com o propósito de controlar e fiscalizar instituições de ensino superior com fins de asseguramento da qualidade e autorização de funcionamento.

De acordo com Aiello e Grandoli (s/d, p.2-3), estratégias de avaliação da qualidade em instituições de ensino superior podem categorizar-se em diversas tipologias. Entretanto, existe uma tipologia fundamental que ordena as avaliações segundo suas finalidades principais: avaliações de melhoria ou avaliações de controle. As avaliações de melhoria, também conhecidas por avaliações formativas, implicam em mecanismos participativos, com certos graus de respeito à autonomia, e concebem à avaliação como um diálogo responsável entre distintos agentes do sistema. Por outro lado, as avaliações somativas são processos eminentemente administrativos e implicam que seus resultados têm caráter de norma formal.

Aiello e Grandoli (s/d, p.3) ressaltam a diversidade das estratégias de avaliação, que podem implicar em avaliações institucionais, acreditação, avaliação da atividade docente e de pesquisa de professores, certificação de processos ou de competências profissionais, avaliações de aprendizagem dos estudantes, mecanismos institucionais de asseguramento da qualidade e, mais recentemente, avaliação dos próprios processos de avaliação. Os autores também ressaltam que os sistemas de educação superior têm diferentes configurações e diversidade, podendo apresentar (i) sistema padronizados, sistemas binários e sistemas diversificados de ensino.

Aiello e Grandoli (s/d, p.9) explicam que a avaliação institucional se inicia com uma autoavaliação institucional, realizada por uma comissão composta por membros da instituição a ser avaliada. Em seguida, é feita à avaliação externa por pares de reconhecido prestígio e desenvolvimento profissional nas áreas de administração, políticas e gestão universitária. Estes pares visitam as instituições e emitem um informe de diagnóstico de avaliação externa e recomendações que é discutido entre órgãos governamentais de asseguramento da qualidade e as instituições. A avaliação da educação, para apresentar coerência em sua execução, deve revisar-se periodicamente para adaptar-se às mudanças contextuais.

2.2 CURRÍCULO ESCOLAR

Oliveira e Piassa (2017), com base nos textos de Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, discutem a ideia de que o currículo escolar materializa na escola a razão subjetiva em detrimento da razão objetiva. A visão subjetiva da razão a reduz a uma ideia,

mais que um ato, que explica os propósitos, calculando as probabilidades de coordenar os meios corretos a fins determinados. O grau de eficiência e racionalidade será medido mediante as necessidades de indivíduos ou grupos específicos e não mais pela consideração da totalidade objetiva da humanidade. Esta se torna um ente de extrema abstração, chegando a ser classificada como ilusão. A razão subjetiva coordena os meios aos fins de forma a garantir a autopreservação do indivíduo. A subjetivação da razão veio a exigir uma formalização. Assim, todo ato passa a ser considerado fruto de escolha, de predileção, gozando da relatividade que lhe é própria em uma referência individual. A formalização confere, portanto, o caráter da verdade. Toda ideia fica condicionada à comprovação formal, que sendo repetida diversas vezes e chegando-se ao mesmo resultado, pode-se, então, registrar sua veracidade. Oposta à razão subjetiva está a razão objetiva. A razão objetiva é aquela que coordena a vida dos indivíduos segundo critérios universais. A ênfase é colocada nos fins últimos da humanidade e não nos meios. A razão objetiva, que explica a realidade a partir de uma abordagem metafísica de caráter universal e que não precisa de um porquê para os bons movimentos da humanidade, uma vez que se explicam por si mesmos, só por serem bons para todos. Diferente da razão subjetiva, que colocaria um desafio formal de responder a um para quê, ou para quem, no sentido de lucro para um ou alguns indivíduos.

Oliveira e Piassa (2017, p.55) defendem a escola seja uma instituição comprometida pedagogicamente com a razão. Isso resulta na compreensão de que os homens devem organizá-la de forma técnica, empregando sua capacidade lógica e de cálculo. É no currículo oficial que esses objetivos são expressos. Os elementos do currículo são: os fundamentos teóricos e filosóficos, os objetivos educacionais, os conteúdos, a metodologia, o tempo, o espaço e a avaliação. Os objetivos educacionais decorrem de três fontes: estudos sobre a vida contemporânea, estudos sobre o aluno, e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo. Essas três fontes devem ser investigadas segundo as exigências sociais que levem o sujeito à integração social bem como à lógica responsável por integrá-los à formação do indivíduo. Em outras palavras, a necessidade social, relacionada principalmente ao campo do desenvolvimento econômico e da nação, bem como as necessidades individuais são o crivo dos objetivos educacionais.

A escola contemporânea tem em sua estruturação a mão forte do positivismo, com sua técnica e eficiência como premissa para a formação de competências e habilidades, sendo essas expressões comuns nos documentos curriculares oficiais. A Matemática, a

língua materna e as ciências se tornaram a espinha dorsal dos currículos escolares. A escola, espaço por excelência da formação humana, converteu-se ao mercado e à “cultura” da indústria. Essa cultura dissemina padrões comportamentais de ajustamento dos indivíduos ao processo mais amplo de circulação do capital, constituindo, assim, a padronização e homogeneização de comportamentos, desejos, ideias e pensamentos. A razão fica submetida ao “imediatismo dado”, ao cálculo e à instrumentalização, que se resumem a fatos, estatísticas e números. Outro componente curricular que ocupa lugar de destaque é a língua materna. Seu domínio não prevê no currículo escolar a formação de escritores, de literatos que revelam o mundo por meio de suas palavras e conceitos.

A língua agora é uma serva determinada pela perspectiva positivista, cujo objetivo é elevar a capacidade de comunicação numa realidade dominada pela indústria cultural e pelo pragmatismo. A linguagem, objeto da área que investiga a língua materna e seu ensino, se tornou funcionalizada e um mero instrumento, seja para a estocagem e comunicação dos elementos intelectuais da produção, seja para a orientação das massas. Segundo Oliveira e Piassa (2017, p.59), Todo currículo escolar, como projeto social, passou a ser instrumento da razão subjetiva para uma sociedade industrializada. É nítido o definhamento da humanidade do seu elemento crítico, atuando como mero instrumento a serviço da ordem existente, dominando e reduzindo o sujeito moderno e suas relações ao nível de coisa. Instrumentalizou a própria escola, formalizando-a excessivamente e criando desde a mais tenra infância o terreno mais inóspito possível para o desenvolvimento da metafísica: o homem pragmático.

Venezuela e Damião (2018) defendem que as escolas devem preparar os alunos para empregos que ainda não foram criados, para tecnologias que ainda não foram inventadas, para resolver problemas que ainda não foram colocados. Trata-se de um ambiente com responsabilidade compartilhada para aproveitar oportunidades e encontrar soluções. Esta “narrativa” acerca da educação escolar que dá forma e substância ao currículo. Trata-se de uma “narrativa” extensa e complexa, nela sobressaindo a ideia de que o mundo mudou substancialmente e que, em virtude disso, os alunos de hoje são substancialmente diferentes do que eram os alunos do passado. Logo, o currículo escolar não pode manter as suas características “tradicionalistas”, tem de sofrer alterações profundas. Os autores definem currículo escolar como a finalidade última da educação, tradutora do ideal de pessoa educada, bem como o conhecimento que permite concretizá-la.

De acordo com Venezuela e Damião (2018, p.12), os alunos contemporâneos são considerados como “nativos digitais”, porque se trata de crianças e jovens nascidos após

a difusão das novas tecnologias da informação e da comunicação, as quais se supõe exercerem substancial influência nas várias dimensões da vida pública e privada. Essa influência tem particular impacto na empregabilidade, pelo que já não basta que cada um demonstre conhecimentos e capacidades cognitivas. Cada vez mais os empregadores procuram trabalhadores que não sejam só proficientes nestas habilidades cognitivas, mas que possam aplicá-las para resolver problemas, e que também dominem “soft skills”, tais como se comunicar e trabalhar bem em equipe. Enfim, percebe-se neste discurso que aos futuros adultos está destinado um futuro multiproblemático, de configuração tecnológica, que requer um novo perfil de pessoa. Isto obriga a encontrar uma perspectiva inovadora de encarar a educação escolar: são precisos métodos e estratégias diferentes, recursos e instrumentos diferentes, espaços e tempos diferentes, objetivos e conhecimentos diferentes, modos de exercer a docência diferentes. É a própria essência do ensino e da aprendizagem que exige transformação, atribuindo-se aos alunos e aos professores funções distintas das que tinham até então.

Venezuela e Damião (2018, p.19) defendem que os alunos contemporâneos são somente “nativos digitais”, mas também “multitasking”, ou seja, capazes de prestar atenção e de concretizar diversas tarefas em simultâneo. Assim, esses ambientes de aula, currículos e métodos pedagógicos terão de ser multivariados e estimulantes, facultando o acesso continuado às tecnologias da informação e da comunicação, que, deste modo, constituem a fonte e o suporte da aprendizagem. Tais ambientes terão também de ser familiares aos alunos e proporcionar-lhes conforto pelo que tanto o espaço como o tempo destinados a desenvolver o currículo alargam-se ou deslocam-se para fora da sala de aula e, mesmo, da escola. O conforto é, de resto, uma preocupação a não perder de vista, pelo que são de integrar, na esfera curricular, técnicas de carácter terapêutico ou profilático, como, por exemplo, a meditação, o relaxamento, o yoga, a “atenção plena” (“mindfulness”), para aumentar a concentração dos alunos e evitar o estresse associado às tarefas académicas, ampliando a sua satisfação, bem-estar, autoconfiança, autoconceito e autoestima, tornando-os, em suma, felizes.

Como se percebe, neste cenário em que o dito “currículo do futuro” se desenvolve, a figura do professor é secundarizada, reservando-lhes um papel de “simples”, “mero” gestor, ou organizador, podendo, nesta ou naquela situação, apoiar o processo de descoberta empreendido pelos alunos, mas desejavelmente por solicitação destes e para acompanhar ou, eventualmente, redirecionar o caminho que eles entendem dar à sua própria formação. Assim se obterão sujeitos com um perfil marcadamente individualista:

empreendedores de si mesmos, competentes e competitivos, proativos e resilientes, colaboradores funcionais, afinal, sujeitos preparados para sobreviverem num mercado de trabalho incerto e cada vez mais exigente.

Segundo Venezuela e Damião (2018, p.21), o conhecimento integrado no currículo é essencial e de carácter concreto e instrumental, resultando numa tríade constituída por matemática, ciências físicas e naturais, e duas línguas (materna e inglês), ou, de modo mais preciso, no conhecimento que nessas disciplinas se vê como necessário para resolver problemas do quotidiano. Acrescenta-se à essa tríade, um componente de cidadania virada para a rápida resolução de questões éticas, morais e políticas que supostamente afetam o mundo atual. O desenho curricular assim descrito, propagado como o ideal do século XXI, não tem sido acolhido sem contestação. Os seus críticos imputam-lhe propósitos pragmáticos e um acentuado carácter tecnicista que desumaniza em vez de humanizar, contribuindo para o que se vem designando como a “nova ignorância”. Possivelmente, como reação, em tempos mais recentes, o mencionado desenho curricular tem sido adjetivado de “humanista” porque, diz-se, centrado no aluno, nos seus interesses e necessidades, em grande medida derivados da sua condição de pertença e existência. O currículo humanista está situado no campo da ética, reconhecendo a educação como contexto apropriado para reforçar laços comuns à humanidade, sem descuidar o respeito pelas diferenças raciais, culturais, religiosas e gênero.

Barriga (2003) propõe um ensaio para analisar vertentes no campo do currículo, que é uma área do conhecimento que nasceu à luz da evolução da ciência e da educação norte-americana para atender aos anseios da era industrial. Neste campo do conhecimento, discute-se o desenvolvimento conceitual e prático do currículo, como também suas diversas concepções perspectivas analíticas. Cabe destacar que o campo do currículo atravessa por um período de tensões entre as necessidades institucionais que lhe deram origem e distintas perspectivas de investigadores e académicos.

Barriga (2003, p.3) destaca a diferença entre currículo e disciplina curricular. O currículo, em gela, está associado a avaliação de aprendizagem, de docentes, de investigadores, de programas, de instituições e de sistemas. O currículo também está associado ao planeamento de cursos, do trabalho institucional e do sistema educativo. Do ponto de vista metodológico, o currículo está relacionado com formas de avaliações sistêmicas, formativas, somativas, além do planeamento estratégico. Em relação às disciplinas curriculares, elas surgiram no início do século XX como reflexo da nova

dinâmica social, estabelecimento de regulações nacionais, o surgimento da sociedade industrial, a produção em série, o estabelecimento de monopólios, desenvolvimento da psicologia experimental, a geração dos princípios da administração científica do trabalho e o desenvolvimento do pragmatismo.

Adicionalmente, Barriga (2003, p.9) destaca que os especialistas em currículo e plano de estudos são conscientes de que os conteúdos que se estabelecem em um plano de estudo e matriz curricular não necessariamente dizem respeito estritamente ao cenário acadêmico-escolar. Há um esforço para enfatizar conteúdos mínimos sugeridos pela experiência dos profissionais, assim como há a necessidade de consultar grupos de especialistas em cada eixo disciplinar para se formatar uma abordagem ao mesmo tempo generalista e especializada em assuntos de relevância contextual. Há também a consciência de que as instituições necessitam promover uma estratégia de currículo e plano de estudos que atenda à demanda do paradigma sistêmico complexo, da sociedade do conhecimento e da revolução tecnológica e científica.

3 DISCUSSÃO

O objetivo deste tópico é fazer uma análise crítica dos artigos selecionados pela pesquisa bibliográfica como forma de responder às questões norteadoras apresentadas na introdução do estudo. De forma geral, foram selecionados três artigos escritos por pesquisadores nacionais e outros três artigos escritos por pesquisadores da Argentina, México e Portugal. Essa diversidade é importante para enriquecer o diagnóstico aqui proposto, ampliando as possibilidades de contribuição dadas às perspectivas plurais das autorias.

No âmbito da avaliação, foram apresentadas inicialmente três questões norteadoras: (1) o que é avaliação pedagógica? (2) como é processo de avaliação pedagógica na educação básica? (3) a avaliação aplicada ao ensino tradicional é compatível com a avaliação aplicada aos alunos com deficiência?

É preciso fazer com que os alunos compreendam que a avaliação é tão importante para as instituições como para eles próprios. Para as instituições, a avaliação é uma etapa de controle do processo de transmissão de conhecimento e aprendizagem. Para os alunos, as avaliações representam uma forma de testar suas habilidades e competências em relação aos demais colegas da turma, assim como uma oportunidade de reflexão e melhoria baseada em erros técnicos apontados por seus professores nas avaliações. Se os alunos compreenderem essa abordagem construtiva, eles deixarão de ter a visão

comeniana e jesuítica das avaliações (Pinto et al., 2017), que ainda é preponderante nas escolas (Alcântra et al., 2016), baseadas no medo, na pressão psicológica e na ênfase aos exames e não aos conteúdos, como forma de estabelecer a disciplina nos estudos. Para que os alunos compreendam a importância das avaliações para sua formação escolar, é preciso que as instituições e professores adotem a virtude de explicar de forma amorosa, clara e objetiva seus propósitos, a forma de avaliação, o cronograma de provas e entregas de provas, os conteúdos abordados em cada prova e o processo de feedback. O processo de avaliação quando malconduzido pode ser nocivo na relação que se estabelece entre os alunos e os objetos de conhecimento em questão, podendo afetar a qualidade da vida escolar dos discentes (Alcântra et al., 2016).

A avaliação do processo ensino-aprendizagem apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória). Essas três funções da avaliação devem ser vinculadas ou conjugadas para se garantir a eficiência e eficácia do sistema de avaliação e assim tendo como resultado final a excelência do processo ensino-aprendizagem. Quanto ao processo de avaliação, (Pinto et al., 2017) defende a existência de uma etapa de avaliação inicial, com o propósito de acolher problemas e deficiências prévias dos alunos. É uma etapa menos formal e menos quantitativa. É uma etapa dialógica, qualitativa e atrelada a uma concepção pedagógica, na qual o professor, por meio de debates abertos de tópicos básicos disciplinares, obtém uma primeira impressão dos pontos fortes e fracos da turma. É uma avaliação adequada para o início do período letivo, pois permite conhecer a realidade na qual o processo de ensino-aprendizagem vai acontecer, permitindo ao professor pré-determinar a maneira pela qual o deverá encaminhar, através do planejamento, a sua ação educativa. A partir desta análise inicial, deve-se proceder ao diagnóstico, através da aplicação de instrumentos diversificados, sucessivos, participativos, relevantes e significativos

de avaliação. A variabilidade de instrumentos avaliativos contribui para uma avaliação mais próxima da realidade e colabora com a obtenção de um maior número de dados sobre a aprendizagem (Alcântra et al., 2016). O diagnóstico é uma avaliação com fins somativos e formativos (Pinto et al., 2017; Alcântra et al., 2016 & Aiello e Grandoli, s/d), de caráter formal e quantitativo, caracterizado pela aplicação de exames escritos, apresentações orais e pesquisas de campo. Em linha com a natureza somativa das avaliações, os alunos serão pontuados através de escala que varia de 0 até 10, sendo 10 a pontuação máxima. Esse tipo de avaliação ocorre ao final da instrução (respeitando-se tradicionalmente uma frequência bimestral) com a finalidade de verificar o que o aluno

efetivamente aprendeu durante o período. No final do ano letivo, as pontuações bimestrais são somadas, tira-se uma média e forma-se um ranking da turma, classificando os estudantes de acordo com os níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Quanto à natureza formativa das avaliações, elas devem ser realizadas durante todo o período letivo, com o intuito de verificar se os estudantes estão alcançando os objetivos propostos pelo planejamento letivo. Esta função da avaliação visa, basicamente, avaliar o mérito do processo de ensino-aprendizagem, verificando se o aluno domina gradativamente e hierarquicamente cada etapa da aprendizagem, antes de avançar para outra etapa subsequente de ensino-aprendizagem.

Pinto et al. (2017, p.1323) ressaltam que a presença do aluno com deficiência na escola demanda a execução de ajustes físicos, humanos, curriculares, pedagógicos e, sobretudo, avaliativos para que, de fato, a educação inclusiva se consolide com a efetiva participação do aluno. A avaliação de alunos deficientes pela tradicional tríade caracterizada por diagnóstico inicial, avaliação somativa e avaliação formativa deve ser prudente, flexível e atender às necessidades específicas dos alunos especiais, que podem ser caracterizadas pela falta de visão, falta de audição, hiperatividade e dispersão. No caso dos alunos com deficiência auditiva, por exemplo, métodos de aula e avaliações adaptadas para modalidades gestuais, como a linguagem de sinais, provas múltipla-escolha com mais figuras e poucas descrições são formas criar ambientes acolhedores e receptivos propícios para o desenvolvimento cognitivo dos alunos especiais.

No âmbito do currículo, foram apresentadas mais três questões norteadoras: (4) O que é currículo? (5) como é processo de estruturação curricular na educação básica? (6) a estruturação curricular aplicada ao ensino tradicional é compatível com a estruturação aplicada ao ensino de alunos com deficiências?

Os elementos do currículo são os fundamentos teóricos e filosóficos, os objetivos educacionais, os conteúdos, a metodologia, o tempo, o espaço e a avaliação (Oliveira e Piassa, 2018). O currículo escolar abrange as experiências de aprendizagens implementadas pelas instituições escolares e que deverão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que deverão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino. O currículo deve contribuir para construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos. O grau de eficiência e racionalidade do currículo será medido mediante as necessidades de indivíduos (Oliveira e Piassa, 2018). Além de ensinar um determinado assunto, deve aguçar as potencialidades

e a criticidade dos alunos. Venezuela e Damião (2018) ressaltam a importância dos currículos não serem estáticos, mas fluidos e flexíveis, uma vez que os alunos de hoje são substancialmente diferentes do que eram os alunos do passado. Logo, o currículo escolar não pode manter as suas características “tradicionais”, tem de sofrer alterações profundas. Alunos contemporâneos, conhecidos como “nativos digitais” e “multitasking”, são capazes de prestar atenção e de concretizar diversas tarefas em simultâneo. Assim, ambientes de aula, currículos e métodos pedagógicos terão de ser multivariados e estimulantes, facultando o acesso continuado às tecnologias da informação e da comunicação, que, deste modo, constituem a fonte e o suporte da aprendizagem. Assim, profissionais da educação (gestores, docentes e secretários) devem se reunir pelo menos uma vez por ano para discutir, avaliar, corrigir e planejar estrategicamente o currículo escolar (Barriga, 2003).

Diversas abordagens têm sido utilizadas no desenvolvimento curricular. As abordagens mais comumente aceites e utilizadas seguem o enquadramento que, de forma simplificada, consiste em (i) análise do contexto, das funções e do trabalho; (ii) projeto, ou seja, a definição de objetivos pedagógicos, de conteúdos programáticos e enquadramento da solução formativa/educativa nas suas linhas gerais e específicas; (iii) seleção de métodos, ou seja, a escolha da estratégia e dos métodos pedagógicos adequados ao estabelecimento do método de avaliação; (iv) formalização, ou seja, estabelecimento e aprovação das linhas programáticas por uma comissão de avaliação curricular e de implementação do currículo; e (v) avaliação, ou seja, aperfeiçoamento, revisão e melhoria.

Os críticos do currículo imputam-lhe propósitos pragmáticos e um acentuado carácter tecnicista que desumaniza em vez de humanizar, contribuindo para o que se vem designando como a “nova ignorância” (Venezuela e Damião, 2018). Nesta linha, eu defendo que o currículo pragmático, tecnicista e desumano, tradicional nas escolas contemporâneas é incompatível com as necessidades académicas dos alunos deficientes, uma vez que este perfil de discente tem tempos e formas específicas de aprendizagem não contempladas pelo currículo tradicional. Por exemplo, o conhecimento integrado no currículo tradicional resulta de uma tríade constituída por matemática, ciências físicas e naturais, e duas línguas (materna e inglês). Apesar de todo o aparato normativo e legal, a língua de sinais e a leitura em braile raramente compõem o currículo das escolas, excluindo os alunos deficientes do ambiente escolar. Um currículo fundamentado na perspectiva da inclusão precisa ser construído, de fato, pelo sistema educacional brasileiro

(principalmente na escola), pois passa pela formação inicial e continuada de professores, pela organização do trabalho pedagógico, pelo desvelamento e superação de práticas culturais e pedagógicas que perpetuam preconceitos reforçam discriminações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, é possível observar que, as pesquisas direcionadas ao “Currículo na escola especial inclusiva” são poucas. Isso demonstra que o pouco material disponível se direciona mais para a inclusão no todo, desta forma, oferecendo poucos subsídios para o aprofundamento da organização de um currículo que dê mais atenção para uma escola inclusiva. Por isso, faz-se necessário refletir sobre as nuances existentes por trás do discurso da educação inclusiva, pois, promover a inclusão implica em valorizar a diferença e a singularidade existente em cada sujeito, ou seja, valorizar a alteridade que cada sujeito apresenta (Rego, Barreto e Benício, 2016).

Este estudo, através de uma pesquisa bibliográfica, teve como objetivo analisar criticamente artigos científicos sobre os temas “currículo” e “avaliação” como uma forma de propor alternativas pedagógicas que propiciem melhoria das condições de ensino para alunos com deficiência auditiva. As palavras-chaves “Educação de Surdos”, “Currículo” e “Avaliação” foram utilizadas como referência na busca amostral de artigos científicos, no período de 2014 até 2019, filtrando-se somente artigos revisados por pares e com alta relevância e citação. Dessa forma, foram selecionados quatro artigos na plataforma de pesquisa. Por recomendação do professor orientador, outros dois artigos foram adicionados à análise.

A análise qualitativa foi orientada pelas seguintes perguntas norteadoras: (1) o que é avaliação pedagógica? (2) como é processo de avaliação pedagógica na educação básica? (3) a avaliação aplicada ao ensino tradicional é compatível com a avaliação aplicada aos alunos com deficiência? (4) O que é currículo? (5) como é processo de estruturação curricular na educação básica? (6) a estruturação curricular aplicada ao ensino tradicional é compatível com a estruturação aplicada ao ensino de alunos com deficiências? De forma geral, os artigos científicos consultados defendem que currículo e avaliação são cruciais para o processo de ensino aprendizagem. Enquanto o currículo serve como uma plataforma educacional para que as instituições formem egressos com competências técnicas e humanas demandadas pelo mercado laboral, a avaliação é uma estratégia pedagógica que permite às instituições de ensino diagnosticar, mensurar, controlar e ajustar o processo de absorção de conhecimento e aprendizado efetivo.

Currículo e avaliação no contexto da educação de alunos com deficiência são, ainda hoje, temas delicados, pois apresentam configurações pragmática, tecnicista e desumana nas tradicionais escolas contemporâneas, sendo, portanto, incompatíveis com as necessidades acadêmicas dos alunos deficientes, uma vez que este perfil de discente tem tempos e formas específicas de aprendizado não contempladas pelo universo acadêmico.

REFERÊNCIAS

AIELLO, MARTINS; GRANDOLI, M. E. **La Evaluación De Instituciones De Educación Superior Em Argentina: Comparación Entre Los Procesos De Evaluación De Instituciones Universitarias Y De Institutos De Formación Docente.** Universidad Nacional de Tres de Febrero, 13p., s/d., consultado em 29/03/2020, disponível em <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab46.pdf>.

ALCÂNTARA, L. A. G; QUARTIERE, M. T.; AMADO, N. M. P.; DULLIUS, M. M. Avaliação Da Aprendizagem Escolar Na Perspectiva Dos Alunos. **Revista Interfaces da Educação**, ISSN: 2177-7691 (Online), UEMS, (20) 7: 07-21, 2016. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v7i20.1153>.

BARRIGA, A. D. Currículum. Tensiones Conceptuales y Prácticas. **Revista Electrónica de Investigación y Educativa**, (5) 2: 01-13, 2003, consultado em 29/03/2020, disponível em <https://redie.uabc.mx/redie/article/viewFile/83/147>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Resultados Gerais da Amostra do Censo de 2010.** Acessado em 29/03/2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35435>.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C; IVENICKI, A. Perspectivas Multiculturais na Educação de Surdos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, ISSN 1068-2341, (24) 76: 1-14, 2016. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2237>.

OLIVEIRA, M. R. F.; PIASSA, Z. A. C. Currículo Escolar Oficial Como Expressão Objetiva Da Razão Subjetiva. **Revista e-Curriculum**, ISSN-e 1809-3876, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, (15) 1: 45-61, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i1p45-61>.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C.; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A Arte Da Pesquisa Bibliográfica Na Busca Do Conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, ISSN: 1678-765X (online), (10) 1: 53-66, 2012. www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php.

PINTO, F. R. M.; NASCIMENTO, R. M.; SOARES, A. C. S; SILVA, R. M. G. Avaliação Da Aprendizagem Do Aluno Com Deficiência Na Perspectiva Da Inclusão Escolar. **Revista Política e Gestão Educacional**, ISSN: 1519-9029 (Online), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, (0) 0: 1316-1334, 2017. DOI [10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10187](https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10187).

REGO, J. K.; BARRETO, R. Q.; BENÍCIO, D. R. F. **O Currículo Na Escola Inclusiva: Uma Perspectiva Na Educação Especial.** II Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 11p., 2016. Consultado em 29/03/2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas>.

VENEZUELA, A. P.; DAMIÃO, M. H. Da “Narrativa” Humanista à Educação Humanista - Uma análise do currículo escolar na contemporaneidade. **Revista Educação e Emancipação**, ISSN: 2358-4319, 11(2):11-33, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p11>.