



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

LEGISLAÇÃO, INCLUSÃO E CURRÍCULO: (NÃO) GARANTIAS DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Simone Aleixo Avellar – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Gabriel Camilo de Lima – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Raquel Silva Teixeira de Miguel – Instituto de Aplicação Fernando
Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj)

RESUMO

Este painel tem como objetivo pensar a educação e escola do século XXI, a fim de refletir sobre desafios e possibilidades para uma educação de fato democrática. Desse modo, trazemos a discussão a partir de três perspectivas: o movimento das Escolas Democráticas, como uma alternativa para se pensar uma escola outra; uma análise da Base Nacional Comum Curricular à luz da matemática crítica; e as considerações da Lei Brasileira de Inclusão quanto a disponibilização de acessibilidade aos processos de avaliação das aprendizagens. O primeiro trabalho reflete sobre as possibilidades de Escolas Democráticas existirem enquanto uma alternativa para se pensar uma educação outra para o Brasil que não a escola tradicional de massas do século XIX. Já o segundo trabalho dedica-se a uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Matemática nos anos iniciais, com o objetivo de verificar se tal dispositivo curricular tem aproximações ou distanciamentos de uma Educação Matemática Crítica. E, por último, o terceiro trabalho discute o papel da avaliação educacional considerando a perspectiva da Lei Brasileira de Inclusão, no que tange à necessidade de garantir equidade de ações pedagógicas para promover efetivamente inclusão escolar e aprendizagem do público da Educação Especial e Inclusiva.

Palavras-chave: Escolas Democráticas, Educação Matemática Crítica, Educação Inclusiva.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS COMO UMA ALTERNATIVA PARA UMA EDUCAÇÃO OUTRA NO BRASIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Simone Aleixo Avellar – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

As Escolas Democráticas, entendidas aqui como um movimento educacional – de Educação Democrática –, surgiram no Brasil no início do século XXI e apresentam, como principais características, a participação coletiva, inclusive, dos estudantes, nas decisões escolares e um currículo flexível, em que os alunos podem escolher sua trajetória de aprendizagem. Assim, este estudo mostra os resultados da pesquisa de minha pesquisa de mestrado que teve como proposta refletir sobre as possibilidades dessas escolas existirem enquanto uma alternativa para se pensar uma educação outra para o Brasil que não a escola tradicional de massas do século XIX. Para tanto, foram utilizados como métodos, nesta pesquisa, a revisão bibliográfica, a análise documental e a análise de entrevistas. O estudo apresenta como principais referenciais teóricos, no que tange às Escolas Democráticas, Helena Singer (2010), Michael Apple (2001) e Yaacov Hecht (2016). O estudo recuperou a história das Escolas Democráticas no âmbito internacional, assim como no Brasil, olhando, sobretudo, para as redes que as interligam, como a International Democratic Education Network (IDEN) e a Rede Nacional de Educação Democrática. No entanto, a análise das entrevistas evidenciou algumas tensões entre a teoria que se propaga nos documentos e as práticas cotidianas dos professores, principalmente, em relação a temas como democracia, currículo, avaliação, entre outros que foram trabalhados segundo categorias.

Palavras-chave: Escolas Democráticas, Educação Democrática, Função social da escola.

INTRODUÇÃO

Para Saviani (1999), a ideia de escolarizar os homens foi um plano da burguesia do século XVIII para consolidar a ordem democrática e ampliar seu poder político, que antes estava concentrado na nobreza e no clero. O raciocínio era que, por meio da escola, com a criação dos sistemas nacionais de ensino, poderia se converter servos em cidadãos, e esses cidadãos, então, poderiam participar do processo político, fortalecendo a ordem democrática burguesa. Acreditava-se que quanto mais instruído fosse o povo, melhor ele saberia escolher seus representantes (que, para eles, seriam os da própria burguesia).

Assim, podemos entender que a escola, desde os seus primórdios, contribuiu para a instauração de relações democráticas – ainda que fosse uma democracia baseada nos ideais burgueses e que não se discutisse democracia nas escolas.



Ao se falar em escola e democracia também é importante lembrar que é possível pensar sob a ótica de duas perspectivas: para dentro da escola e para fora da escola. Quando falamos do ponto de vista de “dentro” da escola, estamos nos referindo às práticas no interior dos estabelecimentos de ensino, à gestão dos tempos, dos espaços e dos conhecimentos, que já abordamos anteriormente. Já quando falamos de “fora” da escola, estamos olhando para os efeitos da escola nos processos democráticos.

Maurício Mogilka (2003), em seu livro “O que é educação democrática?”, nos lança a questão de que, se a escola tradicional, com seus métodos antiparticipativos e centralizadores, é, em sua essência, antidemocrática, “Como produzir uma sociedade democrática, vivenciando práticas não-democráticas?” (p. 21). Pacheco (2009) segue um raciocínio similar:

Será o exercício da cidadania, dentro e fora da escola, que viabilizará a formação pessoal e social de alunos-pessoas responsáveis pelos seus actos, individuais ou colectivos [...] Mas como conseguir tal desiderato, se as escolas raramente se constituem em espaços democraticamente organizados? (p. 54)

Já segundo Oliveira (1999), a produção da democracia na escola depende de transformações no campo da ação pedagógica, como a revalorização das relações interpessoais de solidariedade e de cooperação; o reconhecimento do caráter coletivo dos processos de tessitura de conhecimentos e de construção de identidades; atribuição de uma prioridade pedagógica ao desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social e ações concretas em termos de metodologia de ensino.

Os próprios conteúdos do ensino, sempre necessariamente articulados às metodologias, às convicções de ordem relacional entre sujeitos, grupos sociais e saberes, são rediscutidos e reorganizados de modo a questionar as verdades oficiais, científicas e/ou deontológicas (OLIVEIRA, 1999, p. 32).

Mogilka (2003), por sua vez, acredita não ser possível a construção de uma educação democrática enquanto os métodos ainda estiverem centrados fortemente na figura do professor e o currículo continuar sendo pré-definido:

A chamada educação tradicional (na verdade, práticas tradicionais), tão forte ainda em nossa educação, não é e jamais será democrática, pois os seus fundamentos filosóficos e o seu método são antiparticipativos e excessivamente centralizadores - portanto, antidemocráticos na essência (p. 21).

de mestrado, intitulada “As Escolas Democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades”.

É importante ressaltar que, embora tenha usado, de forma complementar, discussões sobre escola e democracia, o foco do trabalho foram os conceitos de Escolas Democráticas e Educação Democrática constituídos como um movimento, no âmbito da Rede Internacional de Educação Democrática (IDEN, na sigla em inglês).

A Comunidade Europeia de Educação Democrática (EUDEC) afirma que a Educação Democrática é baseada em dois princípios: a aprendizagem autodeterminada e uma comunidade de aprendizagem baseada em princípios democráticos¹. Já para a socióloga Helena Singer (2010, p. 15), as escolas consideradas democráticas possuem, pelo menos, duas características básicas: “a gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, funcionários e professores; e organização pedagógica como centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios”. Ainda, de acordo com Apple e Beane (2001, p. 20-21), as Escolas Democráticas são marcadas pela participação geral nas questões administrativas e de elaboração de políticas. Comitês, conselhos e outros grupos que tomam decisões no âmbito da escola incluem não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros da sociedade escolar.

Cabe ainda destacar, como mostra Singer (2010), que nem todas as Escolas Democráticas se reconhecem como tal ou participam do movimento internacional citado acima. Por isso, é possível chamar uma instituição de Escola Democrática, mesmo que ela não se identifique assim, se ela atender aos princípios que a caracterizam como uma. A própria Escola da Ponte, que inspirou em grande parte este trabalho, não se autodenomina desta forma, embora, segundo suas características, seja possível classificá-la assim.

Minha pesquisa surgiu do desejo de compreender o movimento das Escolas Democráticas no Brasil, olhando para a sua história (passado), assim como para as suas perspectivas (futuro). Nesse sentido, o problema de pesquisa que motivou o trabalho foi:

- Quais as possibilidades e tensões existentes em Escolas Democráticas no Brasil como alternativa de construção de uma escola outra?

Tal problema, levou às seguintes questões de pesquisa:

- Em que se constitui uma Escola Democrática?

¹ EUROPEAN DEMOCRATIC EDUCATION COMMUNITY. Democratic Education. [20-?]. Disponível em: <<https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>>. Acesso em: 02 jun. 2024.



- Como se configura o movimento das Escolas Democráticas no Brasil?

CONTEXTO DA PESQUISA

A Educação não foi minha primeira escolha. Na verdade, sinto que, aos poucos, bem sutilmente, fui sendo escolhida por ela.

Concluí minha primeira graduação em Jornalismo, pela UFRJ, em 2008. Desde cedo, ainda no Ensino Fundamental, fui incentivada por professores a seguir essa carreira, por “escrever bem”. Acabei, de fato, ao longo dos anos seguintes, interessando-me pela profissão e resolvendo exercer a atividade jornalística. Em 2009, fui aprovada para o Curso Intensivo de Jornalismo Aplicado, em São Paulo, promovido pelo Grupo Estado. Fiquei três meses na metrópole paulista, onde, além do curso, fiz treinamento na redação do jornal O Estado de S. Paulo. De volta ao Rio, trabalhei como repórter d’O GLOBO, de 2010 a 2013. Durante minha trajetória no veículo, iniciada nos Jornais de Bairro, comecei a interessar-me por temas relacionados à Educação, que passaram a direcionar diversos de meus textos. No início de 2012, fui convidada pelo editor de Educação a integrar a equipe. Deste modo, a cada passo no Jornalismo, ia, também, aproximando-me de uma nova área de interesse. Em 2013, pedi demissão para arriscar-me em um novo desejo: trabalhar com educação.

Iniciei ministrando aulas particulares de português – o que faço até hoje - e foi, então, que me encontrei plenamente. Em 2015, matriculei-me em um Programa de Formação Pedagógica para Não-Licenciados por onde obtive a licenciatura em Língua Portuguesa. Assim, quanto mais estudava, mais passei a questionar a existência de profissionais como eu, que trabalham com aulas de reforço escolar - visto que a demanda é significativamente grande. Comecei a me perguntar por que, afinal, alunos de colégios privados caros, renomados, de famílias de alto poder aquisitivo, precisavam de aulas de apoio para acompanhar a escola, no meu caso a disciplina de Língua Portuguesa. Me perguntava, no início, de quem era a culpa, se do aluno, que não prestava atenção às aulas e, por isso, não assimilava o que era ensinado; ou do professor, que não explicava bem a matéria. Bernard Charlot (2013), em seu livro *Da relação do saber às práticas educativas*, também levantou a questão da culpa, afirmando que este é um ponto de tensão na escola que pode gerar contradições e conflitos, uma vez que nenhuma das partes quer receber o ônus da culpa:

Quando o aluno não consegue aprender, sempre chega um momento em que é difícil não levantar a questão de saber de quem é a culpa. Do aluno “que é burro” ou da professora, “que não sabe ensinar”? Não é apenas um problema



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA PEDAGÓGICA: O valor pessoal e a dignidade de cada um que está em jogo (p. 108).

Tempos depois, como professora de um pré-vestibular comunitário com mais de trinta alunos por turma, senti na pele o quão era difícil ensinar de uma maneira única e atingir todos os alunos, igualmente. Notei que, na maior parte das vezes, acaba sendo mais fácil focar nos mais interessados, nos que nos conseguem acompanhar melhor, excluindo os demais, produzindo ausências e inferiorizando as diferenças (SANTOS, 2007).

Charlot (2013, p. 109) conclui a questão afirmando que professor é aquele que aceita essa dinâmica e gere a contradição, sem desistir de ensinar. No entanto, acredito que devemos pensar se realmente cabe falar em culpa. Ou, pelo menos, se cabe culpar qualquer um desses dois polos. Hoje, depois de estudos e mais experiência, jamais levantaria a questão da mesma forma. Não acho que existe um algoz e uma vítima. Todavia, se precisasse pôr algo na berlinda, culparia o próprio modelo escolar vigente, que se mostra ultrapassado.

A partir dessas observações e indagações, cheguei ao nome do professor José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, em Portugal, por um artigo do jornal eletrônico Observador, compartilhado em redes sociais, intitulado Aulas no século XXI são um escândalo². Com aulas ninguém aprende¹. Descobri, então, as chamadas Escolas Democráticas, como Sumerhill e Sudbury Valley – e que já existem várias delas no Brasil.

Numa época de democracia ferida no País, culminada com a eleição, em outubro de 2018, de um candidato ultraconservador que acredita que jovem não deve ter senso crítico, senti alternativas como as Escolas Democráticas como um oásis de esperança. Num momento como aquele, falar em democracia – e, mais ainda, em democracia na escola – se mostrava relevante quanto desafiador. Nas Escolas Democráticas, os alunos, desde cedo, são convidados a jogar o jogo democrático. A participar das decisões sobre as questões da escola e de sua trajetória escolar. São espaços de resistência. E, mais do que nunca, era preciso resistir.

METODOLOGIA

Entendendo, como Sarmiento (2003), que o método não é uma garantia de apreensão aos fatos, mas um roteiro que possibilita um caminho em nossa busca, o processo escolhido para

² CARRIÇO, Marlene. José Pacheco: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”. Observador. Lisboa, 10 abril. 2016. Disponível em: <<http://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

este trabalho foi uma pesquisa qualitativa, tendo como procedimentos a análise documental, observação de encontros, visitas exploratórias a escolas e entrevistas semiestruturadas a integrantes da rede e a figuras de referência no assunto, como a pesquisadora Helena Singer.

Stake (1994, p. 236 apud ANDRÉ, 2013, p. 97) explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas o tipo de conhecimento que é gerado, “mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor”.

Inicialmente, buscamos fontes documentais para nos orientar sobre o movimento no Brasil e no mundo, a fim de resgatar histórias e buscar conceitos-chave. Essas fontes foram, em sua maioria, informações disponíveis em meio eletrônico, como os sites da IDEN, EUDEC e outros com materiais pertinentes ao assunto.

Em um segundo momento, foi realizado o trabalho de campo, com entrevistas semiestruturadas, apoiadas por roteiros abertos, a integrantes da Rede Nacional de Educação Democrática, pessoalmente e por telefone. Entrevistei também, por Skype, a socióloga Helena Singer, autora do livro República de Crianças, que trouxe para o Brasil, ainda na década de 1990, o conceito de Escolas Democráticas com que trabalhamos aqui.

As observações foram feitas no encontro da Rede Nacional de Educação Democrática, no mês de julho de 2018, quando as exposições de integrantes foram gravadas em áudio com a autorização dos palestrantes. A ideia era participar de mais encontros, no entanto, tais coincidiram com datas de minhas participações em congressos e, após as eleições daquele ano, com a vitória de um candidato da extrema direita, o grupo relatou certo desânimo, não marcando mais reuniões em 2018.

A exploração das entrevistas e do material obtido nos encontros indicou certas categorias temáticas de análise. Para Bardin (2016, p. 135), “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. De tal modo, conforme Brandão (2010, p. 47), poderíamos definir as categorias como “vocábulos ou expressões que funcionam como uma espécie de ímã agregador de informações: conceitos-sínteses”. Desse modo, as categorias, aqui, vão ajudar a estabelecer “coerências entre as questões através da articulação de informações” (BRANDÃO, 2010, p. 47).

Foram ouvidos relatos de cinco sujeitos da pesquisa, sendo três professores de Escolas Democráticas de São Paulo e um professor que está implementando um projeto educativo na região serrana do Rio de Janeiro, todos integrantes da Rede, além da socióloga Helena Singer que concedeu entrevista via Skype. Os nomes dos educadores foram omitidos para preservação dos mesmos, por tratarem de temas algumas vezes delicados, e serão identificados nesta

XXII ENCONTRO DE PESQUISA EM SUAS FUNÇÕES (EXIC) Professor de escola, criador de projeto educativo). O nome da Singer foi mantido por se tratar de uma figura pública e de referência no assunto.

Após analisar as entrevistas e os relatos obtidos no encontro da Rede, observamos a existência de alguns pontos de tensões entre o que se encontra na teoria dos discursos de documentos e de livros sobre Escolas Democráticas e o que acontece na prática nessas escolas. Destarte, podemos dizer que as categorias que definimos aqui foram “emergentes” (GALIAZZI; MORAES, 2005), ou seja, foram construídas no decorrer das análises, surgindo dos relatos.

O primeiro passo foi ouvir as entrevistas gravadas. A segunda etapa foi ler as transcrições atentamente. Em uma segunda leitura, já com o conjunto todo posto lado a lado, fomos percebendo e grifando os pontos que emergiram como conflitantes ou perturbadores para os entrevistados e, assim, construímos as categorias. Os principais focos de dificuldade encontrados pelos professores foram em relação aos conceitos e suas aplicabilidades, no âmbito das Escolas Democráticas, de democracia, currículo; avaliação; público x privado; e inovação. Assim, essas serão as categorias trabalhadas a princípio. As tensões serão, então, as lentes pelas quais analisaremos as entrevistas e, conseqüentemente, tais categorias.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalhamos, aqui, com a noção de que estamos vivendo uma crise de paradigmas, ou seja, falamos de um momento em que não há um modelo exemplar consensual a ser seguido. “Por outras palavras: nenhuma ideia nos assegura a salvação, nenhuma ideia é portadora de uma verdade que salve, nenhuma ideia nos dispensa de sermos nós próprios e criarmos nosso itinerário de salvação” (COELHO, 2003, p.23-29). No entanto, de acordo com Santos (2000), esta crise não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou irracionalismo: “é uma despedida em busca de uma vida melhor a caminho doutras paragens onde o otimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural” (p. 73-74).

Neste sentido, buscamos enquadrar este trabalho dentro de uma perspectiva mais ampla, em um paradigma crítico, “que procura articular a interpretação empírica dos dados sociais com os contextos políticos e ideológicos em que se geram as condições de ação social” (SARMENTO, 2003, p. 143). Isso porque, para este autor, interpretar a ação dos atores sociais – e a sua simbolização – no contexto organizacional da escola sem ignorar as dimensões políticas – o que pretendemos fazer na pesquisa – “pode ser bem a síntese de uma perspectiva



que se revê no quadro do paradigma interpretativo, com abertura ao crítico” (SARMENTO, 2003, p. 144).

Entretanto, faço a ressalva de que, ao aceitarmos que estamos vivendo uma crise de paradigmas, pode ocorrer, ao longo deste trabalho, algum pluralismo teórico e metodológico. Por isso, concordo com Veiga-Neto (2007) quando este diz que não vê problema em falarmos em paradigmas pedagógicos (p. 42), adotando a palavra “paradigma” em seu sentido fraco, fora de seu caráter de hegemonia e incomensurabilidade. Sendo assim, se utilizo, por exemplo, Michael Apple e Boaventura de Sousa Santos no mesmo trabalho – mesmo estes autores se encaixando em paradigmas diferentes, no sentido mais forte da palavra – é porque recorro a eles para pensar sobre assuntos distintos: o primeiro é um referencial sobre o tema das Escolas Democráticas, o segundo, embasa a parte teórico-metodológica da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelos relatos coletados na pesquisa, foi possível perceber que existem tensões em relação ao que se lê e/ou escuta em artigos, livros, conferências sobre Escolas Democráticas e as falas sobre as práticas cotidianas de professores que trabalham nessa perspectiva. Essas tensões, no entanto, de forma alguma descredibilizam os trabalhos em curso ou a própria ideia das Escolas Democráticas. Ao contrário, mostram que a realidade é que é, sim, muito difícil ainda romper com a escola tradicional. Ainda mais com um movimento com ainda tão poucas referências. Porém, não é impossível. Existem desafios que incomodam, trazem angústias e frustrações para aqueles que lutam por uma educação outra. Afinal, mesmo os desafios podem se tornar possibilidades, se pensarmos neles como uma forma de aprimoramento. Como mostra a fala do Criador de Projeto Educativo:

Porque muitas vezes as coisas não funcionam, e a gente tem que falar sobre isso, sabe? As frustrações também. [...] A gente tem várias conquistas, de coisas que funcionam muito bem, da maneira geral. E várias outras que a gente está ainda patinando, tenta de um jeito, tenta de outro, aprende. Que eu acho que também que é uma coisa boa, dessas experiências sempre estarem abertas a mudar, a partir do que está se vendo, o que funciona e não funciona, de acordo com cada momento. (CRIADOR DE PROJETO EDUCATIVO)

Deste modo, é importante que sigam refletindo sobre essas e outras dificuldades que, certamente, ainda irão aparecer pelo caminho. São assuntos decerto delicados. Mas pensar uma outra educação não é uma tarefa nada fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia inicial deste trabalho foi pesquisar se as Escolas Democráticas poderiam ser uma outra possibilidade de se pensar a escola. A partir de então, como já contado, passei a visitar espaços, ler livros e artigos sobre o tema, participar de conferências, conversar com educadores... E, aos poucos, a pesquisa apontou que era, sim, possível trabalhar numa perspectiva democrática. Que já existia um número significativo de escolas assim, principalmente em São Paulo, inclusive no âmbito público, como as escolas municipais Amorim Lima e Campos Salles.

Mas, ao mesmo tempo em que a pesquisa assinalou possibilidades, os dados gerados a partir das falas dos entrevistados, quando confrontados com a revisão da literatura, revelaram pontos de tensão e desafios a serem compreendidos e trabalhados por essas escolas e seus agentes. Questões delicadas para o movimento, até por não se tratar de um “modelo” de escola, que possa ser replicado facilmente: cada experiência apresenta um contexto diferente e trabalha em suas particularidades. Algumas dificuldades, no entanto, parecem ser comuns às Escolas Democráticas como, por exemplo, de que modo trabalhar o currículo “democraticamente”, mas de forma que “garanta” um mínimo de repertório para os alunos? Qual seria esse repertório mínimo? Como avaliar em uma Escola Democrática, se não existem provas e, muitas vezes, nem reprovação? Como fazer os alunos estudarem sem a pressão das provas? Uma Escola Democrática que cobra mensalidade é democrática?

O próprio conceito de democracia apareceu, assim, como um forte ponto de tensão. Afinal, quando falamos de Escolas Democráticas, de que democracia estamos falando? Ao voltarmos para as bases e princípios do movimento, percebemos que este aborda a democracia nas práticas e nas relações escolares. No entanto, por essa democracia se apresentar de uma perspectiva endógena, não seria um limitante para a própria ideia de democracia?

Trouxemos essas e outras questões para a pesquisa de modo que possamos refletir e realizar meios de tornar essas tensões e desafios novas possibilidades para as Escolas Democráticas. É importante lembrar, mais uma vez que, quando falamos nessas escolas como uma alternativa ao modelo de ensino tradicional, não queremos dizer a única alternativa. Até porque, se defendemos que cada estudante tem um jeito particular de aprender, não é nossa intenção, de forma alguma, afirmar que somente em uma Escola Democrática as aprendizagens podem se concretizar.

REFERÊNCIAS



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ANDRÉ MARLI. O que é uma escola? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, e, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F. e TADEU, T. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 12aed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEANE, James e APPLE, Michael. **Escolas Democráticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRANDÃO, Zaia. **Conversas com pós-graduandos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

CARRIÇO, Marlene. José Pacheco: **Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende**. Observador. Lisboa, 10 abril. 2016. Disponível em: <<https://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/#:~:text=Com%20aulas%20ningu%C3%A9m%20aprende%22&text=Uma%20escola%20sem%20divis%C3%A3o%20por.aprendem%20e%20onde%20s%C3%A3o%20felizes>>. Acesso em: 01 jun. 2024.

COELHO, Eduardo Prado, *Jornal do Brasil*. Cadernos ideias, 3 de maio 1991, p.4 in Faria, Hamilton e Garcia, Pedro. **Arte e Identidade Cultural na construção de um mundo solidário**. São Paulo: Polis/Aliança, 2003.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

EUDEC – Comunidade Europeia de Educação Democrática. **Educação Democrática**. Site da organização. Disponível em <<https://eudec.org/democratic-education/what-is-democratic-education/>>. Acesso em: 02 de jun. 2024.

HECHT, Yaacov. **Educação democrática: o começo de uma história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática**. Editora da UFPR, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa In: OLIVEIRA, I. B. org. **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário dos absurdos em educação**. São Paulo: Penso Editora, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A. T. (org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2003.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SINGER, Helena. **República de crianças.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

STAKE, Robert E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, Handbook of qualitative **research** (p. 236-247). Newsbury Park: Sage. In: ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, e, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. Entrevista. In. COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Gabriel Camilo de Lima – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Enquanto política pública educacional modalizadora e centralizadora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem produzido diferentes efeitos naquilo que se ensina e aprende nas salas de aula pelo país, estando o ensino de Matemática inserido nesse emaranhado de produção de sentidos. Por trás da lógica curricular nacional em voga, tem-se uma trama neoliberal que insiste em uma educação mensurável como a melhor aposta para obter-se avanços no campo educacional. A estratégia de controle do mercado em relação à educação é uma ameaça ao que se entende por escola democrática, uma vez que se o vetor é o instrumento de mensuração em larga escala, discussões de temas relevantes para a sociedade como: problemas da comunidade em que o aluno vive, desigualdade social, violência, homofobia, racismo, questões de gênero, cidadania e democracia, podem configurar assuntos secundários ou até não tomados como fundamentais. À luz da Educação Matemática Crítica, defendida por Ole Skovsmose, foi realizado, enquanto processo metodológico, uma análise documental da BNCC para o ensino de Matemática nos anos iniciais, com o objetivo de verificar se tal dispositivo curricular tem aproximações ou distanciamentos de uma Educação Matemática Crítica (EMC). A pesquisa apontou resultados como baixo percentual de “habilidades” relacionadas ao conhecimento matemático para além da “ciência pura” e certo deslocamento de sentido da palavra “crítico”, quando se comparou ao referencial teórico utilizado.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Educação Matemática Crítica, Escola Democrática.

INTRODUÇÃO

Pensar no processo educativo de modo mais abrangente implica diretamente a compreensão de que o outro é um entrelace de complexidade e subjetividade. Isso acaba por indicar que restringir a aprendizagem ao acesso de conteúdos e instrumentos avaliativos é comprometer a potência de um processo educativo democrático, que lute em favor das minorias, justiça social e democracia no sentido mais amplo da palavra.

Pensando na realidade educacional da maior parte da rede pública de ensino do país, Lemos (2019) afirma que

Em dadas situações socioeconômicas vividas pelos alunos das escolas, comida é conteúdo, violência doméstica é conteúdo, racismo é conteúdo, homofobia é conteúdo, talvez mais importantes do que português e matemática. Questões dessa



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA EM FÍSICA e ENDEIPE
natureza levam a abstrações-significações, por vezes, impeditivas ao português e à matemática. (LEMOS, 2021, pp. 51-52)

Lemos (2019) enfatiza que a escola tem muito mais a dizer do que um currículo, entendido como prescritivo e normativo. Se a desigualdade social, o racismo, o machismo, a xenofobia, a homofobia e outras tantas formas de discriminação estão presentes nas raízes constitutivas de nossa sociedade, caberia à escola tratar apenas de uma Matemática que se restrinja ao estudo de frações, medidas de capacidade ou formas geométricas?

O desafio torna-se ainda maior quando se compreende que as mãos invisíveis do mercado estão por trás de políticas públicas de educação, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular. Isso acaba ficando mais nítido, porque o neoliberalismo provoca a lógica de um “Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 159).

Por isso o presente trabalho buscar, por meio de análise à luz da teoria, verificar aproximações ou distanciamentos entre a Base Nacional Comum Curricular e o que preconiza o movimento da Educação Matemática Crítica (EMC).

Decididamente, não se tem por intenção uma pesquisa fechada ou completa, pelo contrário, a intenção é colaborar com reflexões, pontos de partida e principalmente abertos, concordando com Foucault ao tratar-se na verdade de “pilares inacabados e pontilhados” (FOUCAULT, 1996, p. 275)

METODOLOGIA

Neste trabalho, optou-se pela análise documental da Base Nacional Comum Curricular, admitindo um aspecto qualitativo sobre tal método, considerando ser mais importante no referido momento de estudo um olhar cauteloso sobre as informações trazidas no corpo do texto. Calado e Ferreira (2004) dizem que os documentos são

fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3)



De acordo com Ludke e André (2018, p. 47), ao considerar a análise documental no

percurso metodológico, a primeira decisão é a escolha do tipo de documento: oficial, técnico ou pessoal. Como neste trabalho será feita uma análise da Base Nacional Comum Curricular, está sendo admitido um documento oficial como objeto de análise.

Uma vez a análise de documento escolhida como método e a definição do tipo de documento a ser considerado, o processo tem continuidade com uma análise de conteúdo dos dispositivos que é entendida por Krippendorff (1980, p.21, apud LUDKE e ANDRÉ, 2018, p.48) como “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

Para essa análise de conteúdo como processo de investigação há muitas possibilidades de execução. Ludke e André (2018) enfatizam que

Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros, ainda, podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante. (LUDKE e ANDRÉ, 2018, p. 48)

Para efeitos de interpretação na análise, admitiremos uma ênfase nos aspectos políticos e sociais do documento supracitado a fim de buscar responder ao problema de pesquisa que orbita pela busca de aproximações ou distanciamentos da BNCC para o ensino de Matemática nos anos iniciais em relação à Educação Matemática Crítica.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Matemática ainda é concebida por muitos como uma disciplina rigidamente exata, fechada e pura, portanto, inquestionável. Legitimar essa redoma de prestígio é propor a manutenção do *status quo*. A modernidade, com sua promessa de ordem e progresso, conferiu muito destaque à Matemática, à medida que os conhecimentos dessa área estavam intimamente ligados aos inúmeros avanços tecnológicos, que melhorariam as condições de vida da humanidade, promovendo assim o “progresso”, mas a que preço?

Conforme Silva (1999, p. 115), a pós-modernidade, em sua suspeição sobre a validação dos conhecimentos científicos, põe em xeque esse conceito de “progresso” e “desenvolvimento” tão caro à modernidade, pois para cumprir tal promessa, muitas pessoas

foram submetidas a crucéis processos de exploração, o que se articula com o dito por Skovsmose (2014, p. 77), ao dizer que os episódios bárbaros de colonização protagonizados por uma modernidade, que defendia uma máxima desenvolvimentista, acabaram por promover escravidão, racismo, genocídio e etnocídio.

Considerando tal panorama, o que seria então a Educação Matemática Crítica? Na década de 80, as tendências em Educação Matemática estavam muito inclinadas para o ensino da área em uma lógica de organização disciplinar em que o currículo estaria sendo pensado a partir das disciplinas acadêmicas, conforme Lopes e Macedo (2011, p. 112). A Matemática não fugia a essa lógica cartesiana, sendo percebida ainda por muitos como uma disciplina escolar igual ou muito semelhante ao modo operatório das disciplinas acadêmicas, mas didatizada, para cumprir o então papel da escola de perpetuar os saberes acumulados pela humanidade.

Perceber a disciplina escolar Matemática como uma versão didatizada da disciplina acadêmica, reforça a ideia dessa área enquanto exata, dura e rígida, como já salientado. Contudo, Skovsmose (2014, p. 13), contrariando essa ideia, defende que a Matemática tem muitos problemas sem solução e ainda outros tantos conceitos em formação, o que evidencia o quanto é inacabada e aberta, logo não podendo ser compreendida como fechada, sendo, portanto, passível de questionamento.

A Educação Matemática Crítica é um movimento que vai propor um ensino de Matemática de forma crítica, o que significa incorporar ao estudo matemático questões relevantes para a sociedade como: problemas da comunidade em que o aluno vive, desigualdade social, violência, racismo, questões de gênero, cidadania e democracia. Fica assim claro que os números falam para além de si. O que há por trás dos números? Quais são suas intenções?

Skovsmose e Borba (2008), ao discutirem as dimensões políticas da Educação Matemática, revelam que dados estatísticos e modelos matemáticos são bastante utilizados como argumentos para defender declarações de políticos, justificativas de políticas públicas e avaliações técnicas, concluindo que a Matemática é parte integrante do que denominam “linguagem do poder”.

A “linguagem de poder” utilizada na Matemática para defender ou alimentar posicionamentos políticos a fim de que se estabeleça para quem ouve uma verdade incontestável guarda relação com o que Foucault (1979) falara acerca dos regimes de verdade. Com o objetivo de aprisionar os sujeitos, esses “discursos de verdade”, constituídos de relações de poder, não são unívocos, uma vez que



Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros..., os meios pelo qual cada um deles é sancionado, as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12)

Se os dados matemáticos não têm uma verdade única, pois seus resultados dependem de narrativas que os contextualizam, a própria Educação Matemática não pode ser construída sobre um espectro de exatidão, o que nos abre precedente para repensar aquilo que foi tido como historicamente construído e “estável”, nos termos do aprender matemático.

Skovsmose (2001) propõe três tipos de conhecimento que devem ser explorados pela Educação Matemática Crítica: o conhecimento matemático, que trata dos conceitos e algoritmos da própria área; o conhecimento tecnológico, que consiste no emprego de conceitos e algoritmos para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e, por último, mas não menos importante, o conhecimento reflexivo, que consiste na reflexão e avaliação crítica das aplicações matemáticas.

Reunindo a importância desses tipos de conhecimento, o autor sugere o trabalho por projetos como uma alternativa para a materialização dessas práticas pedagógicas, de modo que se desenvolva, por meio da Educação Matemática Crítica, a *matemacia*, que é “concebida como um modo de ler o mundo por meio de números e gráficos, e de escrevê-lo ao estar aberto a mudanças” (SKOVSMOSE, 2014, p. 106)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A parte introdutória da área de Matemática na Base Nacional Comum Curricular apresenta o conhecimento matemático como “necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BRASIL, 2018, p. 265).

O documento, ainda no início, ao tratar do que entende por conhecimento matemático, chama atenção para o fato desse conhecimento estar ligado a necessidade de formar cidadãos “críticos”, mas tal termo parece significar tão somente “ter ciência de responsabilidades sociais”, o que revela uma atribuição de significado ao termo “crítico” bastante distinta do que se entende por “crítico” nos referenciais teóricos do campo do currículo, bem como da educação

seja crítica. Silva (1999, p. 27), ao tratar questões de currículos em uma perspectiva crítica, aponta para a necessidade de duvidar e questionar os arranjos sociais vigentes, inclusive a vulnerabilidade de minorias, o que se relaciona com uma questão bastante cara para a Educação Matemática Crítica, segundo Skovsmose (2014, p. 109), que é a de propiciar aos alunos marginalizados responsabilidades sociais. Não se trata apenas de ter ciência de tais responsabilidades, mas assumi-las em relação ao outro e exigi-las para consigo, a fim de que sejam garantidos os direitos fundamentais.

A área de Matemática é organizada pela BNCC em cinco grandes eixos temáticos que compõem sua estrutura. Os objetos do conhecimento (conceitos e conteúdos), presentes no documento, estão diretamente ligados as suas respectivas habilidades. Ao analisar essas habilidades, embora o documento traga termos referentes ao desenvolvimento de um aluno “crítico”, à formação de valores e valorização do cotidiano, as habilidades em Matemática são trazidas e desenvolvidas, quase que totalmente, por uma matemática essencialmente pura. A apresentação dos conteúdos ocorre sem qualquer relação com seus fins, sejam eles práticos ou de natureza política e social, revelando um caminho para o desenvolvimento das competências gerais bastante desconexo de uma aprendizagem em Matemática comprometida com o diálogo com outras áreas do conhecimento e a formação crítica do aluno.

Nota-se ainda que, das cento e vinte e seis habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento presentes na BNCC para Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apenas três têm, em sua redação, alguma ligação direta ou indireta com questões consoantes à realidade sociocultural, saúde e consumo. Em termos percentuais, não chega a 3% o número de habilidades presentes na Base para Matemática, nos Anos Iniciais, que se vincule de maneira direta à discussão de questões que são muito caras para a sociedade, tais como: desigualdade social, gênero, violência, política, entre outros.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do ensino fundamental, é necessário que haja um compromisso com o *letramento matemático*. A política de currículo brasileira se inspira no letramento matemático segundo o que determina o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) ao trazer no corpo do próprio documento que

Segundo a Matriz do Pisa 2012, o “letramento matemático é a capacidade individual de formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática exerce no mundo e para que

Uma orientação do Pisa presente na Base Nacional Comum Curricular não é um simples aceno, mas uma caminhada de mãos dadas com as proposições da OCDE para uma educação global, universal e utilitária, sendo o manejo desse processo de ensino em Matemática uma espécie de prestação de contas ao mercado, enquanto bússola para indicar a direção para a qual a educação precisa rumar, o que coaduna com um “Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 159). A ideia de letramento matemático incentiva a utilização de conceitos e procedimentos matemáticos para explicar, descrever e prever fenômenos, mas fica implícito os tipos de fenômenos que seriam explicados ou descritos, não estando claro se a ênfase seria em fenômenos econômicos, sociais ou ambientais, por exemplo, questionamento relevante já que estamos tratando, não de um único processo de ensino e aprendizagem de Matemática, mas de processos.

A falta de clareza é uma questão a ser pontuada, pois Skovsmose (2014) afirma que “É necessário falar sobre o ensino e aprendizagem em diferentes contextos socioeconômicos [...] Uma preocupação da Educação Matemática Crítica é reconhecer a diversidade de condições nas quais o ensino e a aprendizagem em Matemática acontecem no mundo.” (SKOVSMOSE, 2014, pp. 30-31). Em resumo, a BNCC não traz clareza para esse ensino de Matemática que atinja, com sentido, a diversidade presente no país. Como trabalhar uma Educação Matemática Crítica com estudantes ribeirinhos, residentes de favelas em todo país ou que não tenham acesso aos meios tecnológicos tão mencionados e convocados na base?

São ao todo oito competências específicas para o ensino de Matemática no ensino fundamental, estando as mesmas listadas a seguir

1. Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.
2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.
3. Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.
4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.
5. Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6. Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).
7. Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
8. Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles. (BRASIL, 2018, p. 267)

Das competências elencadas acima, apenas três guardam alguma relação com uma Matemática, que dialogue para além do quantitativo e mensurável. Além disso, não há qualquer aprofundamento ou discussão sobre nenhuma dessas competências, o que denota uma importância muito maior para a lista de habilidades a ser consolidada do que a discussão que pode haver por trás de tais seleções daquilo que se deve desenvolver nas salas de aula do país.

As competências 5 e 7, respectivamente, tratam da utilização de tecnologias para a resolução de problemas cotidianos / sociais e do desenvolvimento de projetos que tratam de “urgências sociais”, mas a ausência de um desdobramento sobre tais competências dá margem para a compreensão de que, como a discussão sobre desigualdade e demais problemas sociais devem ser mencionadas na escrita do documento, a tentativa discursiva parece mais um alibi para fugir de possíveis críticas de universidades, cientistas e professores, do que uma vontade política ou projeto de educação preocupado com tais questões.

Na parte reservada para tratamento da Educação Matemática dos anos iniciais, a maior parte do documento se reserva a apresentar o conjunto de habilidades que devem ser abordadas e trabalhadas em cada um dos 5 anos de escolaridade do 1º segmento do ensino fundamental. Anterior à tradicional lista de habilidades, o documento apresenta os objetivos que devem ser alcançados dentro de cada eixo temático da área do conhecimento no segmento: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e tratamento da informação.

O documento é apresentado pelo Estado como imponente, hegemônico e completo, uma vez que na própria redação intitula-se como “completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). Se o texto redigido afirma que se trata de um documento completo e contemporâneo e o Ministério da Educação afirma que o documento não é um currículo, mas um direcionamento para as

redes, tem-se uma incoerência capaz de provocar uma onda de reproduções da BNCC como o próprio currículo de redes e sistemas de ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 266) aponta os processos matemáticos de resolução de problemas como estratégias para atividade matemática, segundo as competências já mencionadas anteriormente. Mas sobre a Educação Matemática Crítica, Skovsmose esclarece que

1. Deveria ser possível para os estudantes perceber que o problema é de importância. Isto é, o problema deve ter relevância subjetiva para os estudantes. Deve estar relacionado a situações ligadas às experiências deles.
2. O problema deve estar relacionado a processos importantes na sociedade.
3. De alguma maneira e em alguma medida, o engajamento dos estudantes na situação-problema e no processo de resolução deveria servir como base para um engajamento político e social (posterior). (SKOVSMOSE, 2013, p. 34)

As competências como pano de fundo para o ensino de Matemática e o que propõe Skovsmose caracteriza um ponto de inflexão importante entre o documento e a EMC. A Base Nacional Comum Curricular tem suas competências e habilidades referendadas pela matriz curricular do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), uma política de avaliação de larga escala elaborada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) com viés neoliberal para uma educação matemática utilitarista e de prestação de contas para as demandas do mercado, o que se distancia do que preconiza a Educação Matemática Crítica, já que Skovsmose em seu livro *Um Convite à Educação Matemática Crítica* nos chama atenção para algumas questões de cunho Econômico

“Será que o papel da educação matemática é preservar visões equivocadas de ordem social e política, que estão profundamente arraigadas na sociedade? Será que nos perdemos enquanto educadores? Ou será que a educação matemática desde sempre é pautada por interesses do mercado de trabalho e nós, educadores matemáticos, temos dificuldade de reconhecer isso?” (SKOVSMOSE, 2014, p. 16)

Tanto a BNCC a quanto a Educação Matemática tocam em uma metodologia de projetos como possibilidade de um trabalho mais bem estruturado para tratar a Matemática na sala de aula, mas enquanto a BNCC segue um caráter maciçamente prescritivo, a EMC faz o convite para uma discussão em Matemática que surja das experiências e necessidades dos estudantes, de modo que aquilo que for manipulado e aprendido em Matemática seja uma ferramenta para o desenvolvimento de um conhecimento crítico em Matemática. O “crítico” da EMC fundamenta-se na “identificação dos problemas sociais e sua avaliação; uma reação às situações sociais problemáticas. Em outras palavras, o conceito de crítica indica demanda sobre autorreflexões, reflexões e reações.” (SKOVSMOSE, 2013, p. 101), portanto a BNCC tem mais distanciamentos do que aproximações da Educação Matemática Crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho por competências instituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em consonância com as orientações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nada mais é do que uma prestação de continência a essas instituições em razão do medo do contexto de crise que poderia ser trazido por um futuro “incerto”.

Propostas modalizadoras da educação passaram a ser o caminho mais indicado por instituições internacionais, sobretudo para países mais pobres ou de economia emergente. Em relação a essas políticas de educação centralizadoras, no texto *“a base é a base. E o currículo o que é?”*, (Macedo, 2018, p. 30) observa que “na literatura nacional e internacional está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente”.

Os indicativos neoliberais impulsionam a educação matemática para um lugar de utilitarismo. Isso significa que, mais do que nunca, o aluno precisaria saber da aplicabilidade da Matemática em seu cotidiano, sendo este termo também deslizado pelos contornos neoliberais. Enquanto o professor afirma ensinar de acordo com o “cotidiano do aluno”, entendendo muitas vezes o significado disso como uma Matemática que faça sentido e esteja presente em suas interações do dia a dia e nas brincadeiras com os colegas, o neoliberalismo a partir de uma lógica utilitarista entende esse mesmo “cotidiano em interação com os números” como uma potencial preparação para o futuro trabalhador.

Nessa teia de disputas de significados sobre o ensino de Matemática, a discussão sobre democracia, sociedade e seus respectivos problemas ocupa um lugar de fragilidade. Um currículo que subverte uma educação matemática linear e cartesiana pode ampliar as possibilidades do lugar de aprendizagem como um espaço de negociação, acolhimento e questionamento. Nesta esteira de compreensão, Skovsmose (2008) faz uma importante relação entre a democracia e a Educação Matemática a partir do argumento social da democracia. Tal argumento salienta que em razão dos conhecimentos matemáticos serem aplicáveis a um universo grande de situações, os resultados de tais aplicações acabam provocando formatações importantes na sociedade, o que se relaciona diretamente com aquilo que é apresentado como forma, modelo e estrutura para cidadãos.

A BNCC tem distanciamentos acerca do que preconiza a Educação Matemática Crítica, uma vez que a lista de “conteúdos” é notadamente mais valorizada na escrituração do

documento em detrimento de possíveis problematizações. Isso acaba por se contrapor ao movimento da Educação Matemática Crítica (EMC), que convida a comunidade escolar a se debruçar em um ensino de Matemática que não reduza o processo de aprendizagem a sucessivas mensurações ou quantificações, mas que oportunize a construção do pensamento matemático, garantindo que o estudante consiga calcular, pensar, propor, levantar hipóteses, desconfiar e criticar, permitindo assim uma aprendizagem em Matemática alinhada a um projeto de escola atravessado pelo apreço à democracia e justiça social.

REFERÊNCIAS

- ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Trad. Orlando de A. Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BORBA, Marcelo de Carvalho.; SKOVSMOSE, Ole. A ideologia da certeza em educação matemática. In: SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRASIL. Ministério da Fazenda. **Diretrizes da OCDE para empresas multinacionais**. Disponível em: <<https://home.radinfo.com.br/pcn-ponto-de-contato-nacional-diretrizes-da-ocde-resolucao-no12012/>>. Acesso em: 08 jun. 2024.
- CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. Disponível em: <<https://silo.tips/download/analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados>>. Acesso em 12 jun. 2024.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. **Organização e tradução de Roberto Machado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LEMOES, Guilherme Augusto Rezende. Transposição didática: conhecimento, afeto e circunstância. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, V. 15, N. 33, P. 48-68, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedades e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.
- LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- Ludke, Menga; André, Marli e. d. a. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do Currículo: Uma introdução crítica.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1999.

_____. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____. **Educação matemática crítica: a questão da democracia.** Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. **Um Convite à Educação Matemática Crítica.** Trad. Orlando de A. Figueiredo. São Paulo: Papyrus, 2014.

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO: POR UMA AVALIAÇÃO MAIS DEMOCRÁTICA

Raquel Silva Teixeira de Miguel – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj)

RESUMO

Este artigo tem por tema a avaliação das aprendizagens e sua abordagem na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015). A escolha pelo assunto envolve o interesse pela avaliação escolar e sua relação com a perspectiva da educação inclusiva. É um estudo bibliográfico, de matriz qualitativa. O objetivo é discutir o papel das avaliações das aprendizagens considerando a perspectiva da educação inclusiva, no que tange à necessidade de garantir equidade de ações pedagógicas para promover efetivamente inclusão escolar e aprendizagem. Destaca-se aqui que a LBI traz à luz a disponibilização de acessibilidade aos processos de avaliação, mas evidencia-se que além dos instrumentos acessíveis, é preciso considerar a qualidade da mediação, a intensidade do diálogo, a escuta atenta e a observação sobre os erros, as dúvidas, os acertos, isso pode favorecer o processo avaliativo, ou seja, evidenciar o que o estudante aprendeu, o que já sabe, o que ainda precisa ser ensinado para que avance.

Palavras-chave: Avaliação das Aprendizagens; Lei Brasileira de Inclusão; Educação Democrática.

INTRODUÇÃO

Este é um trabalho de conclusão de curso referente à Especialização em Educação Especial e Inclusiva. Tem por tema a avaliação das aprendizagens e sua abordagem na Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015). A escolha pelo assunto envolve o interesse pela avaliação escolar e sua relação com a perspectiva da educação inclusiva, trazendo aqui um destaque para melhor compreender como a Lei Brasileira de Inclusão aborda um tema tão essencial para o processo de escolarização de diversos estudantes brasileiros.

Algumas questões impulsionaram o desenvolvimento do trabalho: como ocorrem as avaliações na escola básica junto a estudantes com deficiências e outras especificidades de modo a garantir equidade? Como os instrumentos de avaliação são utilizados? O que indicam as previsões legais e documentos norteadores no Brasil?

No contexto nacional existe um aparato significativo de leis e normativas referentes à inclusão, destaca-se aqui a Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

O processo de estabelecimento dessa importante política pública de instrumento jurídico e social não foi coeso e harmônico entre os diversos participantes. Pelo contrário, a arena no



XXII ENCONTRO NACIONAL foi repleta de discussões e tramitações para a consolidação participativa do Estatuto.

Desde sua proposição originária até a sanção presidencial foram necessários 15 anos de disputas e diálogos entre os movimentos sociais tradicionais mais favoráveis ao discurso da tutela e modelo biomédico e os movimentos sociais ligados aos direitos humanos e modelo social. Além desses dois segmentos sociais, participaram ativamente da arena política de decisão parlamentares, membros de governo, instituições e cidadãos influentes no tema (LÔBO, 2016, p.39).

O ano 2000 foi uma data marcante para esse processo, visto que nesse ano o deputado federal Paulo Paim propôs o Projeto de Lei nº 3.638 em 9 de outubro de 2000 (BRASIL, 2000) que instituiu o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dava outras providências. Essa é a primeira manifestação institucional do que hoje conhecemos como Lei Brasileira de Inclusão – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Ambiguamente a esse importante ato normativo, os movimentos das pessoas com deficiência foram radicalmente contrários ao estatuto. A grande resistência dos movimentos sociais das pessoas com deficiência se deu por muitos acreditarem que não era necessária uma nova lei para efetivar os direitos das pessoas com deficiência, mas sim que as leis existentes fossem efetivamente respeitadas (LÔBO, 2016, p.40).

Alguns grupos e pessoas com deficiência consideravam um estatuto destinado especificamente para esse grupo como uma ideia segregativa, uma lei que não seria inclusiva. Além disso, a primeira proposta do estatuto promoveu mais a tutela e assistencialismo do que a garantia de direitos.

Outro motivo para o longo período de gestação da Lei foi a espera pela Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) para que sua redação entrasse em consonância com as deliberações internacionais do tratado.

Analisando essa ideia, a Convenção atuou de diversas formas no processo de tramitação da lei. Anterior ao tratado havia uma resistência a essa agenda política que praticamente arquivou a pauta. Após a ratificação da Convenção, o processo foi retomado culminando na sanção em 2015. Ponderando esse processo junto com a teoria, no Brasil, a Convenção atuou como uma janela política para a conexão dos fluxos problema (necessidade de uma lei), política (negociação do tema suprapartidário) e política pública (a Lei Brasileira de Inclusão que garante e promove os direitos das pessoas com deficiência) (LÔBO, 2016, p.47-48).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) teve uma repercussão na legislação brasileira, tornando-se um dispositivo legal a partir do Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que declara:

Art. 1º A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão inteiramente como neles se contém.

Há, a partir da Convenção, uma confirmação da mudança de concepção sobre o conceito de pessoa com deficiência, de um viés médico, orgânico, como se sua condição fosse responsabilidade própria e individual, e, passa para uma visão social da deficiência:

A partir da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008, o conceito de pessoa com deficiência passou por profundas modificações. Isso porque, a partir dela, a deficiência deixou de ser uma condição pessoal e passou a ser resultado da interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais que impeçam ou limitem a plena participação social da pessoa com deficiência (FEAPAES-MG, 2016, p. 22).

METODOLOGIA

O presente artigo se constitui de um estudo bibliográfico, de matriz qualitativa (FREIRE, 1975; HOFFMAN, 2019; LUCKESI, 2011). Embasaram a pesquisa tanto documentos legais e orientações nacionais (BRASIL, 1996, 2008, 2009, 2015), quanto produções científicas ligadas ao tema (FERNANDES, 2014; CAMPOS, 2016; ZERBATO; MENDES, 2018; MARIN; BRAUN, 2018; OLIVEIRA; SILVA SANTOS; SANTOS, 2020; BORGES; SCHMIDT, 2021). O objetivo é discutir o papel das avaliações das aprendizagens considerando a perspectiva da educação inclusiva, no que tange à necessidade de garantir equidade de ações pedagógicas para promover efetivamente inclusão escolar e aprendizagem.

O recorte escolhido para este trabalho envolve a relação entre propostas de avaliação das aprendizagens e o que prevê a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015) em seu Capítulo IV, que se intitula “do direito à educação”. Inicialmente, será contextualizada e analisada a LBI, no que tange às orientações sobre avaliação, depois seguem reflexões sobre avaliação das aprendizagens, por fim, algumas considerações finais que apontam para a necessidade de indicações melhor delineadas quanto aos procedimentos escolares junto a estudantes com deficiência e outras especificidades ³.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para uma inclusão escolar ser efetivada é preciso acreditar que todos podem aprender, e que a nenhum indivíduo seja sonhada a oportunidade de conhecer tudo e de todas as formas (ADIRON, 2016). A educação inclusiva pressupõe uma escolarização de qualidade para todos, onde são elaborados novos projetos escolares, visando o aprimoramento da proposta

³ Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRAIL, 2008). E a Educação Especial ainda atua junto a estudantes com transtornos funcionais específicos que afetam sua aprendizagem, como: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade.

pedagógica, dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos (PRIETO, 2006). A importância da acessibilidade e de implementar estratégias alternativas para que o conhecimento de qualquer estudante seja construído é o que norteia a inclusão. Não existe uma receita para incluir, e, sim a disponibilização de ações, recursos e estratégias diferenciadas para atender a todos.

Por essa concepção a LBI é uma das legislações existentes mais avançadas acerca dos direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência. De início, a Lei define diversos aspectos essenciais para garantir os direitos das pessoas com deficiência, dentre todos, destacam-se alguns:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros classificadas em:

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias (BRASIL, 2015).

Com acesso a *softwares* leitores de tela, aparelhos auditivos, impressoras braille, entre outros, é possível promover espaços e serviços em que a acessibilidade ao conhecimento estará disponível, e poucas ou nenhuma serão as limitações para o ir e vir de todos, para a aprendizagem e emancipação. Dessa forma, com acesso a instrumentos que auxiliam na vida autônoma de pessoas com deficiência, algumas barreiras serão eliminadas.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) também se propõe a pontuar como deve ser o ensino escolar, sugerindo, entre outras ações, a construção de um projeto pedagógico no qual os serviços e as adaptações razoáveis, necessárias para atender as características dos estudantes com deficiência, garantam o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (inciso III - artigo 28 - capítulo IV) ou a adoção de medidas individualizadas e coletivas em que

se maximizem o seu desenvolvimento e favoreçam a participação e o aprendizado do estudante com deficiência (inciso V - artigo 28 - capítulo IV).

Entre os aspectos mais delicados existentes na prática escolar, estão os processos de avaliação das aprendizagens.

É frequente compreender provas e exames como os únicos meios para a prática avaliativa. A vivência em uma sociedade opressiva traz esses tipos de instrumentos avaliativos que retratam essa faceta com “atos antagônicos, autoritários, seletivos; e, por vezes, rancorosos” (LUCKESI, 2011, p.169).

Porém, a avaliação é muito mais do que uma medida/nota; aprovação/reprovação; ou desempenho/seletividade, avaliação é amor dialógico. Justifica-se essa percepção epistemológica da seguinte maneira:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (...). Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor (FREIRE, 1975, p.51).

A avaliação da aprendizagem fica, assim, compreendida como um diálogo, uma ponte de comunicação entre educador e educando, e sem a mesma não há processo educativo.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (FREIRE, 1975, p.51).

A avaliação tem como premissa auxiliar o educando em suas dificuldades, ajudá-lo na apropriação de conteúdos significativos, fornecer suporte na constituição de si mesmo em seu autodesenvolvimento. Uma avaliação como ato diagnóstico, por exemplo, cria condições favoráveis à aprendizagem e integra todas as experiências de vida de forma harmônica e respeitosa.

Provas foram feitas para excluir grande parte dos alunos, classificá-los e julgá-los. Então como a escola escolhe esse meio de avaliar, se, a escola deve adotar 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” (BRASIL, 2015)?

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) traz à luz que a *verificação do rendimento escolar* deve ser através de uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Vestibulares, concursos e demais processos seletivos que utilizam exame não praticam avaliação educacional, como estamos compreendendo, mas sim, seleção. A sala de aula escolar não pode ser mais um espaço dessa prática. A escola é lugar de aprender, não de excluir a aprendizagem da vida das crianças, jovens e adultos que nela estão presentes.

Não é possível haver aprendizagem se há julgamento. Não é possível uma escola ser inclusiva se nela há processos de seleção e exclusão. A avaliação condiz com uma prática voltada para o crescimento do educando (LUCKESI, 2011). Não há cabimento em selecionar e julgar nossos próprios alunos se, nosso papel como professores é ensinar a todos e é através da avaliação que se pode conduzir a prática para auxiliar cada sujeito.

Satisfatoriamente, não se defende a indiferença e comodismo que a pedagogia dos exames propõe. Pensa-se uma avaliação outra, como processo de investigação, sob uma perspectiva heterogênea, que visa o sucesso escolar de todos e respeita a multiplicidade de saberes, ou seja, sem qualquer mecanismo de controle sobre os conhecimentos dos educandos.

A avaliação educacional “veio se transformando numa perigosa prática educativa - responsável em grande parte pela evasão e exclusão de milhares de estudantes do país nas últimas décadas” (HOFFMANN, 2019, p.24-25). E isso se aplica aos estudantes com deficiência e outras especificidades, deste modo, fica mantida a questão: como garantir para esse alunado uma avaliação que permita conhecer o que sabem e que analise a qualidade dos seus erros, para que avancem e aprendam efetivamente?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme indicado, há um recorte aqui neste trabalho para a análise a partir de um documento que é a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), o artigo 30, do capítulo IV da LBI, trata dos processos seletivos de ingresso e permanência em instituições de ensino superior. Nesse, são abordadas as seguintes medidas relacionadas à avaliação educacional:

III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência;

IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência;

V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;

VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa (BRASIL, 2015).

Fica evidenciado que apenas nesse artigo se trata da avaliação educacional para pessoas com deficiência e o item se direciona apenas às instituições de ensino superior e não há menção sobre avaliação na Educação Básica.

A Lei também utiliza o termo *adaptações razoáveis*, significando

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

Como por exemplo, uma prova com letras e imagens ampliadas ou em Braille ou uma prova vídeo-gravada traduzida para a Língua de Sinais (ZERBATO; MENDES, 2018).

A LBI propõe que um sistema educacional inclusivo assegure um aprendizado ao longo da vida, e este sistema deve garantir que as pessoas com deficiência alcancem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (artigo 27, capítulo IV). Entende-se que esse desenvolvimento só é possível de ser alcançado com processo de aprendizagem significativo para todos.

Garantir o acesso ao conhecimento e constituir práticas efetivas de emancipação na escola é possível com avaliações de aprendizagens elaboradas a partir de uma perspectiva inclusiva.

Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva inclusiva refere-se a um conjunto de práticas que ocorrem processualmente e de modo diversificado, levando em consideração o desenvolvimento do sujeito avaliado (OLIVEIRA; SILVA SANTOS; SANTOS, 2020, p.2).

A avaliação das aprendizagens, segundo Fernandes (2014), está intimamente relacionada ao papel social da escola. A autora destaca que a escola é um espaço para entrarmos em contato com os muitos e diferentes conhecimentos. Sendo um espaço de aprendizagens, é na escola que se torna possível conviver e aprender com diferentes indivíduos e de formas diversas “para ver o mundo que nos cerca com o olhar mais crítico, mais reflexivo” (p. 116).

Utilizar tecnologias como impressora braile para impressão ou prova vídeo-gravada traduzida para a Língua de Sinais são muito pertinentes na acessibilidade ao instrumento avaliativo. Porém, só visar a tecnologia como única adaptação para uma atividade ou avaliação não é tão eficaz no desenvolvimento de escolarização desses estudantes.

Para garantir aprendizagens no processo de escolarização dos alunos com deficiência, o ensino deve ser baseado em oportunizar um ensino de qualidade, com estímulos e recursos adequados, propiciando a esses estudantes um desenvolvimento pleno (CAMPOS, 2016, p.49).

É necessário haver adequação da proposta avaliativa, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborada de forma mais justa e aprimorada para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018, p.150).

A avaliação parte da elaboração prévia e pensada para cada estudante em específico e não só adaptar um instrumento avaliativo. É preciso conhecer os estudantes, sobretudo aqueles que têm alguma deficiência e propiciar a todos uma avaliação que perceba cada individualidade cognoscitiva. O aluno deve aprender, mas não deve sofrer para aprender (BORGES, SCHMIDT, 2021).

Alguns exemplos mais práticos para além de avaliação adaptadas, podem ser encontrados em Marin e Braun (2018). Quando as autoras utilizam a prerrogativa de uma avaliação mediada, elas estão salientando que um instrumento avaliativo é comum a todos da turma (por exemplo: prova escrita), mas um docente acompanha de perto a execução da atividade. É possível realizar essa avaliação mediada por meio de

leitura de enunciado, leitura compartilhada de textos, oferta de material para consulta - dicionário, ou de um objeto pedagógico como apoio (pode ser uma calculadora); pode ocorrer a necessidade de ação como escriba do estudante; o interlocutor para gravar em áudio uma resposta elaborada oralmente (MARIN; BRAUN, 2018, p.1018).

As mesmas autoras destacam alguns ajustes necessários nos instrumentos avaliativos.

Por exemplo:

uso de enunciados mais diretos, com frases em partes; introdução de glossários com conceitos principais para poder lembrar e relacionar; inserção de imagens para servir de apoio à compreensão; elaboração de banco de palavras para selecionar uma resposta entre outras; desdobramento de uma questão longa em partes. E qualquer ajuste para garantir o acesso e a compreensão (MARIN; BRAUN, 2018, p.1019).

Tais procedimentos apontam para possibilidades de pensar meios de garantir acessibilidade dos estudantes com deficiência aos processos avaliativos que as escolas comumente costumam usar.

Ainda sendo um assunto polêmico e de divergências, mas importante de dialogar nas comunidades educacionais, o ensino, e, conseqüentemente, a avaliação vigente nas escolas, é formatado para um grupo homogêneo de alunos. Desde a estrutura física sem acessibilidade até salas com carteiras enfileiradas à didáticas opressivas e instrumentos avaliativos excludentes, a escola pós LBI continua necessitando de mudanças radicais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de educação inclusiva trouxeram para o processo educativo a consideração de um modelo social de deficiência, que se baseia na ideia de suportes e apoios para garantir ações equânimes, com base na garantia dos direitos humanos. Em uma visão social da deficiência, um sistema de apoios não é somente bem-vindo, ele é necessário, pois os limites também estão nas barreiras impostas pelas práticas sociais, muitas vezes arraigadas como as práticas tradicionais de avaliação escolar.

Destaca-se aqui que a LBI traz à luz a disponibilização de acessibilidade aos processos de ensino e de avaliação, de modo específico. Avaliação por meio, por exemplo, de provas em variados formatos (em áudio, mediada, com legendas, com recursos gráficos de apoio) ou de flexibilização de tempo.

É fundamental salientar que instrumentos avaliativos adaptados apenas com recursos de tecnologia, nem sempre estão de acordo com a proposta de um sistema educacional inclusivo. Além dos instrumentos acessíveis, é preciso considerar a qualidade da mediação, a intensidade do diálogo, a escuta atenta e a observação sobre os erros, as dúvidas, os acertos, isso pode favorecer o processo avaliativo, ou seja, evidenciar o que o estudante aprendeu, o que já sabe, o que ainda precisa ser ensinado para que avance.

A avaliação fica compreendida como um processo de ensino e aprendizagem (não necessariamente nessa ordem, mas sempre acompanhados) tanto para estudante quanto para professor. Em que esses sujeitos devem ter uma relação de confiança e entendam que para potencializar o processo educacional é necessário ser avaliado e avaliar. A avaliação é essencial à educação.

A avaliação pode ser democrática, quando para todos ela é construída; e também é inclusiva, quando para todos ela é amorosa.

REFERÊNCIAS

ADIRON, F. Receita de inclusão? **DIVERSA** educação inclusiva na prática, São Paulo, 21 out. 2016. Disponível em <[https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/#:~:text=F%C3%A1bio%20Adiron%20C3%A9%20membro%20da,S%C3%ADndrome%20de%20Down%20\(FBASD\)%20](https://diversa.org.br/artigos/receita-de-inclusao/#:~:text=F%C3%A1bio%20Adiron%20C3%A9%20membro%20da,S%C3%ADndrome%20de%20Down%20(FBASD)%20)>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BORGES, A. A. P.; SCHMIDT, C. Desenho Universal para Aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021. Seção temática Programas e práticas pedagógicas na educação especial e inclusiva. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.638**, de 9 de outubro de 2000. Institui o Estatuto do Portador de Necessidades Especiais e dá outras providências. Brasília, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

CAMPOS. É. C. V. Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2016.

FEAPAES-MG. **Guia prático dos direitos da pessoa com deficiência: A Lei Brasileira de Inclusão 13146/2015 em perguntas e respostas**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora O Lutador, 2016.

FERNANDES, C. de O. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1975.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito e desafio**. Porto Alegre: Editora Mediação, ed. 46, 160 p. 2019.

LÔBO, M. M. B. **Lei Brasileira de Inclusão: análise da construção da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146, de 2015**. 2016. 68 f., il. Monografia (Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora, ed.22. 2011.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. **Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar**. Revista Educação Especial. Santa Maria, v. 31, n. 63, out-dez. 2018, p.1009-1024.

OLIVEIRA, S. M.; SILVA SANTOS, T.; SANTOS, K. Avaliação da aprendizagem de escolares com transtorno de leitura. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, v. 4, n. 2, p. 01-14, 5 fev. 2020.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Aprovado pelas Nações Unidas em 13 dezembro de 2006.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In: ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, vol. 22, núm.2, pp.147-155. 2018.