

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DA REDE PÚBLICA FEDERAL DE FORTALEZA-CEARÁ

Marta Cavalcante Benevides
Tania Vicente Viana

Introdução

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996) prevê, para o alunado da Educação Especial, uma prática avaliativa na perspectiva *formativa*, de acompanhamento permanente junto ao estudante. Deve considerar, portanto, os aspectos individuais da aprendizagem, realizando um diagnóstico do que foi aprendido e favorecendo a aproximação do professor junto ao agir e pensar do aluno e deste com o objeto de conhecimento. A lei recomenda, igualmente, a realização de ajustes sempre que necessário, com o emprego de recursos adequados às necessidades de cada aprendiz. Contudo, há indícios de que as práticas educacionais ainda se centram em atividades que enfatizam a exposição de conteúdos pelo professor e a passividade do aluno, que deve reproduzir a informação memorizada nos momentos de avaliação. Se essa prática prejudica o desenvolvimento dos alunos de forma geral, provoca consequências mais graves nos alunos que apresentam algum tipo de deficiência, visto que apresentam modos singulares de aprendizagem de acordo com as especificidades do seu perfil (BEYER, 2005; BRASIL, 2001; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005).

No Ensino Superior, a realização de uma prática avaliativa inclusiva torna-se, de modo análogo, um desafio, pois, de acordo com Demo (2008), a avaliação na Instituição de Ensi-

no Superior (IES), além de ponderar as diferenças individuais de aprendizagem, deve incluir outros aspectos, uma vez que a IES tem como papel fundamental formar o aluno para o exercício da cidadania, reconstruir continuamente o saber e formar pessoas autônomas, capazes de pensar, intervir e influenciar o seu ambiente para além dos limites da universidade.

A avaliação da aprendizagem destinada ao aluno com deficiência constitui um elemento pedagógico que pode auxiliar ou dificultar a inclusão do aluno na instituição de ensino. Uma avaliação realizada de modo intuitivo e/ou superficial se mostra nociva, podendo rebaixar as expectativas do professor em relação a esse grupo específico. A avaliação inclusiva deve ser prospectiva e diagnosticar as condições cognitivas emergentes, não devendo limitar-se à verificação das capacidades adquiridas (BEYER, 2005; BRASIL, 2001; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005).

A Avaliação da Aprendizagem do Aluno com Deficiência e os Desafios de sua Inclusão no Ensino Superior

O aluno com deficiência, por apresentar condições diferenciadas, necessita de práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem capazes de atender suas demandas educacionais e promover o desenvolvimento das suas capacidades. A escola e a universidade, inseridas nesse contexto, deverão adequar a sua prática educativa e avaliativa à legislação vigente, visando garantir oportunidades equiparadas de atendimento. Para esse alunado, existem propostas de avaliação da aprendizagem fundamentadas nas ideias de Vygotsky (1896-1934) e no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹.

¹ A ZDP é definida como: “A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível

Utilizando o conceito de ZDP, Guthke apud Beyer (2005) propõe que não basta que a avaliação verifique as atuais condições do desempenho escolar, mas é essencial estimular a condição intelectual do indivíduo frente às situações de mediação, em que conceitos e informações venham a provocar a consolidação de níveis reais de desenvolvimento. Nesse sentido, a verificação do que foi alcançado pelo aprendiz (rendimento), não é suficiente para uma avaliação adequada, tornando imprescindível a investigação das condições cognitivas emergentes.

Para avaliar a aprendizagem dos alunos da Educação Especial durante o ano letivo, o Ministério da Educação (MEC) recomenda a *avaliação formativa*, ou seja, a avaliação processual, com o uso de instrumentos variados e com uma aproximação da relação professor-aluno; deve acontecer de forma individualizada, realizando modificações sempre que necessário, com o emprego de recursos adequados às necessidades de cada aprendiz. A avaliação também deve ser diagnóstica, ou seja, ter por objetivo realizar um diagnóstico da situação da aprendizagem do educando, que sirva de base para uma tomada de decisão por parte do avaliador em prol do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno. É importante também avaliar as características funcionais do aluno a fim de avaliar as habilidades básicas que ele possui e que lhe permitem enfrentar, de forma mais ou menos eficaz, a demanda educacional (BRASIL, 2005; FERNANDES; VIANA, 2009).

As avaliações da aprendizagem devem sempre considerar a situação vivenciada pelo aluno com deficiência, para que o professor possa propor atividades avaliativas contextua-

de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1994, p. 112).

lizadas. As comparações entre os alunos devem ser evitadas, mesmo que possuam deficiência similar; o aluno deve ser comparado consigo mesmo, com a evolução de suas produções e atitudes ao longo do desenvolvimento. As adequações nas avaliações realizadas pelo professor devem sempre considerar o currículo comum. Outro aspecto a se ponderar é a importância dos conteúdos presentes na avaliação, visto que a supressão de determinados conteúdos podem comprometer uma avaliação efetiva da aprendizagem. O planejamento de uma avaliação com conteúdo diferenciado caracteriza, portanto, uma exclusão que discrimina o aluno por sua deficiência. Dessa forma, são necessários cuidados especiais na eliminação de conteúdos (FERNANDES, 2010).

Ainda segundo as orientações do MEC, são recomendadas adequações nos instrumentos avaliativos, conforme o tipo de deficiência: i) para alunos com deficiência física, deve ser considerada a utilização de Tecnologia Assistiva (TA)², autoavaliação, uso de avaliação digital; ii) para o aluno com deficiência visual, os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem que são baseados em referências visuais devem ser alterados ou adaptados através da transcrição para o sistema Braille³ e/ou representações em relevo. Outras sugestões são a avaliação oral, o uso do computador ou da máquina de escrever Braille e um tempo ampliado para a realização das atividades; (iii) a avaliação da aprendizagem

² “[...] arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, e consequentemente, promover vida independente e inclusão” (BRASIL, 2007d, p. 31).

³ O sistema Braille é um código ou meio de leitura e escrita para pessoas cegas e foi criado por Louis Braille, em 1825. Constitui-se de uma combinação de 63 pontos, que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados em duas colunas verticais, dispostas em três pontos do lado esquerdo e três pontos do lado direito (BRASIL, 2007c).

da pessoa surda deve considerar a existência do uso de duas línguas por parte do aluno, já que a língua de sinais, língua de origem do surdo, se reflete em suas produções escritas em Português. Portanto, o docente, ao se deparar com um texto escrito por um aluno surdo, deve manter uma atitude diferenciada e encarar os supostos erros cometidos na escrita como decorrentes do aprendizado de uma segunda língua (Língua Portuguesa) e da interferência de sua primeira língua (a língua de sinais) sobre ela. Em todo tipo de avaliação, é necessário que o ritmo e o estilo individual de aprendizagem do aluno sejam respeitados (BRASIL, 2007b; FERNANDES, 2010).

A avaliação da aprendizagem destinada para o alunado com deficiência deve considerar as condições de *acessibilidade*⁴, prevista nos documentos legais brasileiros, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 2001, 2007a).

A prática avaliativa destinada ao aluno com deficiência torna-se um desafio para todos os níveis de ensino, inclusive o Ensino Superior, que, além de atender as características específicas desse alunado, deve também inserir na avaliação aspectos como flexibilidade e autonomia. De acordo com Demo (2008), a universidade deve estar comprometida com a reconstrução contínua do conhecimento e com a formação para a cidadania.

⁴ SASSAKI (2005) aponta para a existência de seis dimensões da acessibilidade: i) *arquitetônica*, que diz respeito à ausência de barreiras físicas; ii) *comunicacional*, que se refere à ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual; iii) *atitudinal*, concernente a práticas que resultem em superação de preconceito, discriminação e estigmatização; iv) *metodológica*, relativa à ausência de barreiras nos métodos e técnicas de estudo; v) *instrumental*, que se refere à ausência de barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, nas atividades da vida diária, de lazer, esporte e recreação; vi) *programática*, que consiste na ausência de barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos e normas.

Assim, o aluno que ingressa na universidade deve ter a oportunidade de aprender a aprender, reconstruir permanentemente o conhecimento e saber pensar para melhor intervir. O conhecimento, nessa perspectiva, além de disruptivo, é também político, porque o sujeito que aprende é capaz de história própria e caminha para a autonomia, de modo que não seja só influenciado, mas influencie o seu meio; não seja submisso, mas possa confrontar ideias, teorias, opiniões e realidades (DEMO, 2008).

Metodologia

O objetivo geral deste estudo foi investigar a prática de avaliação da aprendizagem destinada aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Humanidades (CH) e da Faculdade de Educação (Faced) de uma IES da rede pública federal de Fortaleza-Ceará. Especificamente, intencionou-se: i) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e coordenadores da IES na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; ii) identificar as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; iii) reunir contribuições de alunos, professores e coordenadores da IES para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem.

Assim, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com amostras compostas por: i) nove alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação do CH e da Faced da IES; ii) dezenove professores indicados pelos alunos com deficiência, que haviam ministrado disciplinas para esses alunos no semestre 2010.2 e iii) sete coordenadores dos cursos em que esses alunos se encontravam matriculados. A amostra perfaz um total de trinta e cinco sujeitos.

Na tabela 1, encontramos a caracterização da amostra dos alunos investigados. Os estudantes consultados serão aleatoriamente chamados de A1, A2 ... A9.

Tabela 1 – Caracterização dos alunos com deficiência

MASCULINO			
ALUNO	IDADE (ANOS)	CURSO	DEFICIÊNCIA
A1	24	Letras-Português	Auditiva
A2	28	Ciências Sociais	Física – Torcicolo Espasmódico
A3	23	Biblioteconomia	Múltipla – Física e Baixa Visão
A4	45	Pedagogia	Visual – Baixa Visão
FEMININO			
ALUNO	IDADE (ANOS)	CURSO	DEFICIÊNCIA
A5	22	Letras Espanhol-Literatura	Visual Total – Retinoblastoma
A6	20	Letras-Português	Física – Paralisia Cerebral
A7	24	Ciências Sociais	Auditiva Moderada – Grave
A8	23	Psicologia	Baixa Visão – Visão Unilateral
A9	32	Mestrado em Educação	Auditiva

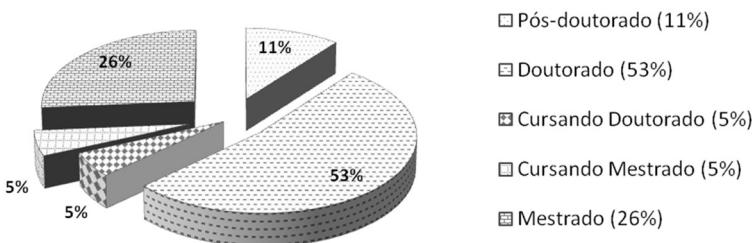
Os coordenadores pesquisados serão aleatoriamente chamados de C1, C2 ... C7 e os professores que participaram da pesquisa serão chamados aleatoriamente de P1, P2... P19. Vale ressaltar que o nome da instituição, quando presente no relato dos entrevistados, foi substituído pela palavra UNIVERSIDADE (em letras maiúsculas). Os dados obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos alunos e coordenadores de curso e através de questionários junto aos professores, no segundo semestre de 2010, foram submetidos à análise de conteúdo.

Análise dos Dados

Formação docente

A equipe docente pesquisada mostrou-se com qualificação elevada, conforme se pode constatar no Gráfico 1. A formação docente é vista como um fator de grande importância para a adequação dos processos de ensino e avaliação, tornando-se imprescindível para auxiliar no processo de aprendizado do aluno (BEYER, 2005; HOFFMANN, 2005; PASCUAL, 2006).

GRÁFICO 1 – Formação Docente



No entanto, para os coordenadores, a formação do docente em graus elevados, muitas vezes, não prepara o professor para a experiência em sala de aula, visto que, nos cursos de origem, não são trabalhadas questões pedagógicas, nem de teorias do conhecimento e da aprendizagem, tampouco de assuntos referentes ao tema da Educação Inclusiva.

Segundo relato dos coordenadores:

A maioria das pessoas que dá aula na universidade, elas nunca se prepararam na vida dela para ser professor. Você imagine uma pessoa que estudou, que fez doutorado, ela faz um concurso [...] O que ela aprendeu em sala de aula foi com os professores em sala de aula, mas ela nunca discutiu a metodologia [...] Você imagina aí o

cara que fez Física, se formou em Física, o tempo dele foi fazendo cálculo e ele aprendeu a dar aula: as aulas que ele via foi dos professores dele, mas nunca ele discutiu nada. Então, ele faz um concurso porque ele tem doutorado, domina um conjunto de questões que tá lá no programa, passa e, quando ele entra, vai lá no [setor de] Recursos Humanos, não tem ninguém pra dizer que vá fazer um cursinho sobre Pedagogia, sobre aprendizado, essa coisa toda. E é assim em quase todo canto. Com exceção da Pedagogia, que é um curso que forma pedagogo. Nosso curso aqui é muito focado no bacharelado, licenciatura aqui é uma coisa quase que marginal (C7).

Às vezes, os professores efetivamente têm dificuldade de lidar com esse tipo de aluno, né? Nós, eu também tenho dificuldade, porque também não sou formado para isso, né? Eu não tenho uma capacitação pra isso, mas não necessariamente pra avaliação, às vezes, até para a própria convivência, a gestão da sala de aula, com o aluno, quando distoa do padrão médio do aluno, a gente não sabe como fazer. No instante em que nos tornamos professores da UNIVERSIDADE, eu desconheço qualquer formação que tenha sido proposta pra gente. E bom, assim, enquanto sociólogo de formação, eu também não tive essa formação aqui na UNIVERSIDADE, no doutorado, na graduação, ou no mestrado tampouco (C4).

Do mesmo modo, foi verificado, na pesquisa, que a capacitação específica, voltada para o atendimento às necessidades educacionais da pessoa com deficiência, embora considerada necessária pelos coordenadores, tem acontecido como uma procura individual e particular de cada professor, não existindo ou existindo de forma precária, nos programas que destinam formação continuada aos seus docentes dentro da universidade.

A situação encontrada na universidade pesquisada está em consonância com o que afirma Hoffmann (2005) sobre a

realidade encontrada nas universidades brasileiras, em que há docentes que, embora com competência em sua área de origem, possuem formação pedagógica precária, desconhecendo teorias do conhecimento e do currículo, que deveriam fundamentar sua atividade avaliativa.

Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência

No que se refere à avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, verificou-se que os coordenadores não têm informações sobre como acontece a avaliação da aprendizagem voltada para esse alunado dentro da universidade e relatam a existência de uma avaliação homogênea, como uma prática comum na IES, que desconsidera as particularidades do aluno. A avaliação que considera a construção individual da aprendizagem reflete uma visão tradicional de avaliação (HOFFMANN, 2005; PERRENOUD, 1999).

De acordo com o relato do coordenador:

[...] imagino que há todo um processo complexo, inclusive, muito rico de adequação disso, da própria pessoa a um sistema de Educação que não tem a tradição de lidar com as dificuldades das pessoas. Todo um sistema ele é montado com um pressuposto falso e perigoso, que é o pressuposto da homogeneidade, se trata todos os alunos como se fossem iguais, como se partissem do mesmo ponto e como tivessem que chegar ao mesmo ponto. Quer dizer, não há consideração da personalidade, não é nem no sentido psicológico, é no sentido mais amplo de que cada pessoa é uma pessoa com interesse, com a própria história, com dificuldades e com potenciais, então o sistema é todo montado para um aluno amorfó, padrão, estereotipado. Qualquer pessoa que rompa com essa padronização terá dificuldades, em geral, dificuldades para os docentes também (C5).

Para a maioria dos professores, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência deve apresentar as seguintes características: I) ser igual para todos, alunos com e sem deficiência (63%); II) abordar o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade (84%); III) apresentar adaptações conforme o tipo de deficiência (84%); IV) dispor de um tempo maior para o aluno com deficiência (68%) e V) deve acontecer em sala de aula (84%).

De acordo com as informações coletadas, os professores entendem a avaliação do aluno com deficiência em consonância com o que é proposto pela literatura especializada, que assevera que o planejamento de uma avaliação para o aluno com deficiência deve considerar o currículo comum. Um conteúdo diferenciado ou a supressão arbitrária de conteúdos com o objetivo de tornar a avaliação mais fácil caracterizariam uma exclusão, discriminando-se o aluno por sua deficiência. A maioria dos professores respondeu também que o aluno precisa de maior tempo para a realização da avaliação, outra estratégia adaptativa apontada pela literatura, em que o professor deve considerar que o aluno com deficiência pode alcançar os mesmos objetivos do grupo, porém com um período maior de tempo (FERNANDES, 2010).

Foi constatada, nos depoimentos dos alunos, a existência de algumas adaptações na avaliação da aprendizagem, tais como: substituição do seminário por instrumentos escritos, para o aluno com deficiência auditiva que não conhecia a Língua Brasileira de Sinais (Libras) (A1); o uso do computador como recurso para auxiliar nas provas escritas ou provas orais, para o estudante cego (A3, A4, A5, A8); provas orais para o aluno com torcicolo espasmódico (A2) e o tempo estendido para entrega dos trabalhos (A2, A9). A boa relação entre professor e aluno apareceu como elemento fundamental

para adaptar os instrumentos avaliativos às necessidades dos educandos, visto que nem sempre o professor sabe como proceder (A2, A3, A4, A5, A8).

As adequações encontradas na universidade estão de acordo com o que estabelece a literatura especializada: devem contar com o uso de recursos adequados às necessidades de cada aprendiz, como o uso de material em Braille para o aluno cego, a presença do intérprete de Libras para o aluno surdo, o uso de provas orais, quando necessário, e a extensão de tempo para entrega de trabalhos, dentre outros (BRASIL, 2005; FERNANDES, 2010).

Por outro lado, os alunos relataram uma série de dificuldades enfrentadas em relação à avaliação da aprendizagem. O desconhecimento, por parte do professor, da existência do aluno com deficiência em sua sala de aula, antes do início do período letivo, impede um planejamento que considere as especificidades do aluno. Os estudantes relataram que os professores, na maioria das vezes, desconhecem o fato de que lecionarão para alunos com deficiência e quando os encontram em sala de aula, sequer o procuram para investigar sobre a melhor forma de realizar a avaliação. Houve ainda relatos de situações em que o aluno com deficiência foi dispensado da avaliação e momentos em que participou das avaliações em condições desfavoráveis frente às condições apresentadas aos demais alunos, por falta de recursos que pudessem auxiliá-lo. Essas atitudes não estão em consonância com a literatura especializada, que afirma ser necessária a identificação das características cognitivas do aluno com deficiência para uma prática pedagógica adequada. As adaptações devem considerar o currículo, não podendo o aluno ser dispensado da avaliação (BEYER, 2005; FERNANDES, 2010).

Segundo relato de um dos alunos,

[...] professor, nesse semestre, pediu uma síntese de um texto que eu não tinha como ler, porque não foi possível digitalizar. Eu tentei digitalizar, mas a digitalização não saiu boa, o texto não existia na *internet*, é de uma obra clássica e eu não consegui fazer a síntese, porque eu não tive como ler o texto. E aí eu tentei de todas as maneiras que eu pude. Eu realmente fiz muito esforço pra digitalizar esse texto, mas não foi possível e aí eu falei com o professor e ele disse: então você se compromete a ler, a tentar de alguma maneira ler esse texto até você se formar, porque é um clássico e eu dispenso você de fazer essa parte (A8).

Os relatos demonstraram que as ações pedagógicas de ensino e avaliação para o aluno com deficiência ainda se encontram inadequadas. A falta de conhecimento do professor sobre as práticas pedagógicas apropriadas e sobre os recursos que possam auxiliar o aluno a desenvolver seu aprendizado de forma mais adequada são fatores que prejudicam o aluno dentro da instituição. Mesmo fazendo parte de uma instituição de ensino regular, o que se percebe é que, muitas vezes, o aluno procura recursos e alternativas que possam ajudá-lo a superar as necessidades que apresenta, nem sempre contando com o auxílio ou a compreensão dos demais agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As adaptações realizadas revelaram-se como alternativas emergenciais, devido à ausência de recursos apropriados na universidade ou à falta de conhecimentos do professor sobre a melhor maneira de proceder.

Inclusão, acessibilidade

A universidade apresentou a existência de alguns recursos para a acessibilidade. Os recursos conhecidos pelos

coordenadores são: i) transposição para o Braille, serviço realizado pela biblioteca; ii) acesso à intérprete de Libras; iii) alguns computadores com programas para o deficiente visual; iv) a existência de uma secretaria específica para trabalhar questões da inclusão na universidade. Por outro lado, foi verificada a ausência de recursos essenciais para a garantia da acessibilidade dos alunos com deficiência, como laboratórios de informática sem *softwares* adequados para o aluno com deficiência visual.

Dos professores entrevistados, 58% desconheciam os recursos oferecidos pela universidade para o atendimento ao aluno com deficiência. E os que revelaram conhecer, relataram a existência de: suporte de Psicologia da UNIVERSIDADE (P1); presença de *softwares* para o aluno cego (P4); Projeto UNIVERSIDADE Inclui [projeto anterior à inauguração da secretaria, com objetivo de promover a inclusão na universidade estudada] (P14, P19); Secretaria de Acessibilidade (P1); adaptação do material didático para o aluno com deficiência visual, como o Braille e a transposição para a versão eletrônica realizada pela biblioteca (P5, P12, P15, P19). Um dos professores não especificou qual recurso conhece e relatou não precisar utilizar nenhum recurso.

Relações interpessoais

As relações interpessoais aparecem como fator de grande importância para a motivação e o aprendizado do aluno, podendo favorecer ou dificultar o processo de aprendizado. A boa qualidade da relação entre o aluno com deficiência e o professor contribui de forma positiva para o aprendizado e a motivação do aluno no ambiente acadêmico. A ausência de conhecimentos técnicos por parte do professor sobre o ensino e avaliação

apropriados para o aluno com deficiência pode ser mais facilmente contornada se houver uma boa relação com o professor.

[...] eu sempre me relacionei muito bem com os professores daqui e nunca teve assim nenhuma rejeição quanto ao meu método de avaliação. E quando o professor não sabe muito bem o que fazer, então a gente senta, conversa sobre de que maneira eu posso ser avaliado e tal [...] (A3).

Na relação entre docente e discente, foram relatadas situações tanto de intransigência quanto de aceitação. O comprometimento e a disposição de todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem é de grande importância para a plena efetivação de uma Educação Inclusiva (BEYER, 2005).

No caso do professor receptivo:

Pra mim, o caso mais interessante foi o dessa aluna com deficiência auditiva, que eu notava que ela não conseguia se expressar oralmente, logo nos primeiros dias de aula. E aí eu fui conversar com ela e ela me explicou que tinha um problema de deficiência auditiva e, a partir desse dia, ela me explicou que sabia fazer leitura labial e, a partir desse dia, eu passei a dar aula, olhando pra ela; tentava, mesmo que eu mudasse de posição, como eu dou aula em pé, andando, eu *tava* sempre, o tempo todo a olhar pra ela. Eu me lembro que ela assistiu alguns seminários e eu chamei os alunos que iam apresentar seminários, pedi permissão a ela antes, e ela autorizou que fosse dito que ela tinha deficiência auditiva, que os alunos falassem olhando pra ela (C4).

No caso do professor intransigente:

Eu reprovei por um trabalho, um grande trabalho dele que eu levei, eu tinha ¾ do trabalho feito, ele nem aceitou, não quis nem ver. Então, pra mim, isso é muita intransigência, é sofrível ter esse relacionamento com

os coordenadores, com os professores, que não podem me dar uma abertura ou me escutar. Isso que é o pior que eu acho: não ser escutado (A2).

A falta de uma formação adequada para lidar com alunos com deficiência em sala de aula apresentou-se como elemento comum à variação de atitudes apresentada pelo docente. A conduta profissional, desse modo, depende dos valores pessoais do docente e não está pautada em conhecimentos especializados sobre o assunto. Na situação encontrada na universidade, percebemos a existência de uma realidade em que as reações do grupo podem facilitar, pela empatia, ou prejudicar, pelo preconceito ou incompreensão, o desenvolvimento global do indivíduo. Os professores, como participantes do grupo social, estão imbuídos desses valores que afetarão suas práticas de ensino e avaliação. A expectativa que o professor elabora sobre a aprendizagem do aluno pode interferir de modo significativo no processo de ensino-aprendizagem, de modo que o comportamento do aluno seja modelado pela expectativa do professor, e este, por sua vez, responde de acordo com o que ele supõe ser possível ao seu aluno (BEYER, 2005; ROSENTHAL; JACOBSON, 1968).

Os depoimentos dos alunos revelam haver, dentro da universidade, atitudes de aceitação e solidariedade, mas também atitudes de estranhamento em relação à pessoa com deficiência. As primeiras demonstram auxiliar o aluno no processo de Inclusão, favorecendo o aprendizado e ajudando a preencher lacunas deixadas pelos serviços, ainda não adequados às necessidades do alunado. No entanto, as demais atitudes ainda revelam a existência de um desconhecimento, também por parte do aluno, das formas de lidar com a pessoa com deficiência e das necessidades apresentadas por esse alunado. Essa atitude indica um reflexo de uma sociedade ainda

não preparada para o modelo de Inclusão, em que as instituições, os serviços e os procedimentos ainda são pensados e montados para um público homogêneo, padrão, sem demandas específicas.

Dificuldades enfrentadas

Os coordenadores de curso revelaram não ter acesso às dificuldades do aluno com deficiência em relação à avaliação da aprendizagem, o que dificulta, inclusive, o reconhecimento das demandas discentes e a solicitação às instâncias superiores de recursos que atendam a essas necessidades. A coordenação aparece como um órgão burocrático, onde não há discussões rotineiras sobre a aprendizagem do aluno. A ausência de recursos humanos capacitados para lidar com o aluno com deficiência, a ausência ou insuficiência de recursos didáticos e de recursos que possibilitem a acessibilidade instrumental, a falta de acessibilidade arquitetônica e a não identificação dos alunos com deficiência foram indicadas pelos coordenadores como dificuldades enfrentadas para a efetivação de uma avaliação inclusiva.

De acordo com as respostas apresentadas pelos professores, as dificuldades enfrentadas pelos docentes são: i) a ausência de formação adequada (P2, P4, P7, P10, P15, P16, P17, P19); ii) a falta de adequação dos espaços físicos (P1, P14, P17); iii) a ausência ou insuficiência de recursos (P6, P13, P14, P17, P18); iv) o fato de que os professores não conhecem os recursos, nem a forma de acessá-los (P10, P18). Cinco professores relataram não apresentar dificuldades e um professor não respondeu.

Os alunos apresentaram como dificuldades: i) o fato de que o professor não tem o conhecimento prévio de que irá le-

cionar para o aluno com deficiência, e, como consequência, não conhece as características de aprendizagem do aluno (A2, A7, A8); ii) a falta de comunicação entre professores e alunos, bem como a intransigência do professor (A2); iii) a falta de acessibilidade arquitetônica (A3); iv) a falta de recursos para a acessibilidade instrumental (A3, A5, A8); v) a dificuldade de redigir textos e a demora do processo em conseguir o intérprete de Libras foi apresentada pela aluna com surdez.

Vale ressaltar que a falta de acessibilidade arquitetônica e instrumental aparece no discurso de coordenadores e alunos como impeditivo para a entrada do aluno na universidade. No relato de um dos alunos:

[...] Eu falo minhas, porque minhas, só tem eu aqui. Mas, a partir do momento que as necessidades forem aceitas, o que vai ter de deficiente entrando na universidade, você não queira nem saber. Porque o pessoal fala assim: não, não vou entrar na universidade não, porque não tem nenhuma acessibilidade lá [...] Eu frequentei o Instituto dos Cegos um ano e meio. Tinham pessoas lá que falaram isso: eu não vou me dar o trabalho de passar na universidade pra chegar lá e ter que ficar lutando pelos meus direitos, os meus direitos já são os meus direitos, as pessoas têm que saber que eles existem. Claro que você vê, às vezes, as pessoas dando essa desculpa, de não tentar a universidade. Mas outras pessoas que eu via, que tinham potencial, diziam: o que me mata é essa ideia de chegar na universidade e ela não estar preparada pra me receber (A3).

As dificuldades enfrentadas pelos alunos e a forma como são administradas pelos órgãos superiores podem interferir negativamente para a entrada e permanência do aluno no Ensino Superior. A demora na resolução dos problemas existentes acaba por desestimular o aluno e interferir em seu desempenho na universidade. A longa espera para a resolução

dos problemas traz um sentimento de solidão para o aluno e, muitas vezes, ele acaba por resignar-se e aceitar a realidade imposta, adequando-se ao que está posto.

Sugestões

Os três grupos de sujeitos pesquisados apresentaram como sugestões: i) o investimento em um setor que possa dar suporte para profissionais da Educação e para o aluno (C1, C2, C3, C7, P1, P7, P18, A2, A7); ii) a importância de identificar o aluno para que haja um conhecimento prévio do professor sobre o aluno com deficiência, suas características de aprendizado e suas limitações (C1, P4, P5, A2, A5, A8); iii) a aquisição de equipamentos e recursos para auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e a adequação do espaço físico apareceu nas sugestões dos professores, de um coordenador e um aluno (C1, P6, P8, P10, P13, P14, P18, P19, A3). A capacitação docente, a realização de seminários de discussões sobre temas pedagógicos e o atendimento ao aluno com deficiência apareceu como sugestão dada por coordenadores e professores (C2, C6, C5, C7, P1, P2, P3, P6, P15, P19). As mudanças nas atitudes e metodologias dos professores e adequação de avaliações às especificidades das necessidades de cada aluno apareceram no discurso de professores e alunos (P8, P9, P11, P12, A1, A2, A3, A4, A9). A valorização da unidade da coordenação foi sugerida apenas por um coordenador (C7).

Conclusão

A avaliação da aprendizagem é um elemento pedagógico que pode auxiliar ou dificultar a inclusão do aluno na instituição de ensino. Para que esta seja inclusiva, faz-se necessário consi-

derar uma série de fatores, como o conhecimento das necessidades educacionais apresentadas pela pessoa com deficiência, a adequação dos instrumentos avaliativos conforme as especificidades do perfil do aluno, o uso de uma avaliação formativa e diagnóstica que possibilitem o avanço do conhecimento discente. A avaliação deve ser, ainda, prospectiva, não devendo, portanto, se limitar à verificação das capacidades adquiridas (BEYER, 2005; BRASIL, 2005; LUCKESI, 2001, 2005).

A pesquisa revelou que as condições de acessibilidade no que diz respeito à avaliação da aprendizagem ainda se encontram insuficientes. Embora a maioria dos professores apresente concepções sobre a avaliação desse alunado que estejam de acordo com o que propõe a literatura especializada, as práticas ainda não atendem, de modo satisfatório, as demandas apresentadas pelo aluno que apresente algum tipo de deficiência. As dificuldades se referem a uma formação docente inadequada; à falta de adequação física e à ausência de uma maior discussão sobre o tema da Educação Inclusiva que atinja a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As sugestões apontam para a importância de investimento em recursos materiais e humanos.

Diante do exposto, a inclusão educacional do aluno com deficiência se torna um desafio, visto que as práticas avaliativas atuais ainda acabam por excluir aqueles alunos que possuem maneiras diferenciadas de aprender e de vivenciar o mundo. A realidade observada ainda não reflete a existência de uma verdadeira inclusão do aluno com deficiência na IES investigada. Ainda estamos vivenciando práticas que apenas integram o aluno na universidade, sem, contudo, oferecer condições para o seu desenvolvimento pleno. A verdadeira inclusão aparece ainda como um grande desafio, mas esperamos que, muito em breve, ela seja alcançada, de modo a pos-

sibilitar a efetivação do que está previsto por lei e é buscado por tantos brasileiros: vivenciar de forma plena a cidadania através dos direitos já legalmente conquistados.

Referências Bibliográficas

- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007a.
- _____. *Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual*. Brasília-DF: MEC/SEED/SEESP, 2007b.
- _____. *Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2007c.
- _____. *Formação continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: deficiência física*. Brasília-DF: MEC/SEED/SEESP, 2007d.
- _____. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais: saberes e práticas da inclusão*. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2005.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº. 9394, de 20 de outubro de 1996*. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2001.
- DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

- FERNANDES, T. L. G. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2005.
- _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PASCUAL, J. G. Educação Superior: reflexões acerca da avaliação. In: PASCUAL, J. G.; DIAS, A. M. I. (Org.). *Fragmentos: Filosofia, Sociologia, Psicologia: o que isso interessa à educação?* Fortaleza: Brasil Tropical, 2006. p. 175-192.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rhinehat & Winston, 1968.
- SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília, ano I, n.1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/35852350/Sassaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>>. Acesso em: 12 fev. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.