



VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica**: uma proposta para identificar altas habilidades. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.

_____. Avaliando alunos com altas habilidades: resultados preliminares. In: ANDRIOLA, W. B.; MCDONALD, B. C. (Orgs.) **Avaliação educacional**: navegar é preciso. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p. 113-134.

_____. **Caminhos da excelência da escola pública de Fortaleza**: o conceito de altas habilidades dos professores. 2003. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2003.

VIRGULIM, A. M. R. **O indivíduo superdotado**: história, concepção e identificação. São Paulo: E. P. U., 1997.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.



INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO DE ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Marta Cavalcante Benevides

Vanda Magalhães Leitão

Tania Vicente Viana

Introdução

A avaliação da aprendizagem é uma tarefa didática necessária ao trabalho docente, constituindo elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis de ensino. Avaliação e exame expressam, porém, conceitos diferentes. As provas escolares tradicionais caracterizam, na verdade, situações de exame, ainda amplamente utilizadas em sala de aula de forma classificatória, coercitiva e punitiva. Na atualidade, advoga-se a necessidade de uma prática avaliativa dialógica, informativa e corretiva, concretizada através de uma ação contínua e remediadora. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem é posicionada no quadro de uma problemática mais ampla, adquirindo sentido na luta contra o fracasso escolar e a desigualdade (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005, 2008; LUCKESI, 2001, 2005; PERRENOUD, 1999).

Os exames escolares foram sistematizados com o advento da Modernidade, nos séculos XVI e XVII, a partir das teorias pedagógicas jesuítica e comeniana. Na *Ratio Studiorum*, publicada pelos padres jesuítas em 1599, estão definidas as regras e prescrições para a condução dos exames em colégios jesuítas. Na *Didática Magna*, publicada em 1632, Comênio apresenta orientações análogas. Ambas as obras expressam uma concepção de educação disciplinadora, centrada na figura do educador como autoridade pedagógica e moral (LUCKESI, 2005).

O exame avaliza, com efeito, uma prática pedagógica autoritária. Caracteriza-se por ser pontual, classificatório, exclu-



dente e estático. Nessa perspectiva, ocorre em momentos isolados, no período letivo, para verificar se as aquisições visadas foram atingidas. Não informa como ocorre a aprendizagem: de caráter normativo, as respostas de um indivíduo são apreciadas em comparação às de um grupo de referência, que definem uma tabela de classificação. Dessa maneira, o ato de examinar estabelece uma hierarquia de excelência, que situa o aluno em relação aos demais, classificando-os em grupos: os de melhor e os de pior desempenho em sala de aula. Nessas circunstâncias, as estratégias de ensino não são modificadas em virtude dos resultados, características ou condições individuais dos educandos. O professor não busca meios efetivos para compreender as dificuldades dos alunos e trabalhá-las em benefício da aprendizagem. As verdadeiras e fundamentais causas do fracasso escolar não são, portanto, investigadas (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005, 2008; LUCKESI, 2001, 2005; PERRENOUD, 1999).

Infelizmente, o exame ainda constitui a principal tendência em nossas escolas e mesmo em nossas universidades. São válidos e justificados em situações que exigem classificação ou certificação, mas perdem o sentido em sala de aula, espaço primordialmente reservado à aprendizagem. Proporcionam, ainda, ao sistema de ensino e ao educador, um instrumento de poder em que a autoridade pode facilmente extrapolar para o autoritarismo, com o objetivo precípuo de exercer o controle disciplinar em sala de aula.

O ato de avaliar, por sua vez, associa-se a uma prática pedagógica dialógica, com permanente interação entre educador e educando. Em contraposição ao exame, caracteriza-se por ser processual, diagnóstico, inclusivo e dinâmico. Desse modo, realiza-se ao longo do período letivo, acompanhando e estimulando os progressos do aluno. Opera com resultados transitórios, passíveis de um novo estado de qualidade, melhor e mais satisfatório. Ao invés de classificar, visa diagnosticar a situação de aprendizagem, para melhorá-la a partir de novas decisões



pedagógicas. Torna-se inclusivo porque não seleciona ou classifica os alunos por seus desempenhos, mas almeja o aprendizado de todos, considerando as condições de cada um. A avaliação deve pautar-se pela possibilidade de superação, constituindo um recurso dinâmico de diagnóstico e reorientação da aprendizagem (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2005, 2008; LUCKESI, 2001, 2005; PERRENOUD, 1999).

Avaliação Formativa: uma Concepção Inclusiva

Os debates atuais na área de Avaliação Educacional apontam a necessidade urgente de ultrapassar a cultura do exame em favor de uma cultura de avaliação. Nesse sentido, a *avaliação formativa* sobressai como ato subsidiário da prática pedagógica, claramente a serviço, portanto, da aprendizagem. Essa modalidade avaliativa se situa na continuidade da prática pedagógica ou no centro da ação de formação. Inscreve-se em um projeto educativo específico, que objetiva favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, empreendendo uma melhor articulação entre a coleta de informações e a ação remediadora. Deve conduzir, desse modo, a ajustes adequados e necessários ao processo de ensino-aprendizagem. A sequência formativa se traduz assim na coleta de informação, no diagnóstico individualizado e no ajustamento da ação (HADJI, 2001).

A atividade avaliativa em um registro formativo é informativa para os dois principais agentes do processo de ensino-aprendizagem. Comunica ao professor os reais efeitos de seu trabalho pedagógico e, ao aluno, sua efetiva aprendizagem, indicando um perfil de erros e acertos, dificuldades e facilidades. É igualmente corretiva, pois permite a modificação das práticas de ensino do professor e das estratégias de aprendizagem do aluno. Envolve, portanto, flexibilidade e vontade de adaptação de ambas as partes (HADJI, 2001).



Em relação às pessoas com deficiência, os preconceitos sociais se mostram particularmente nocivos no ato de avaliar. Uma avaliação superficial, com enfoque unilateral no fracasso escolar do aluno, contribui para a redução das expectativas relacionadas à sua aprendizagem. Como decorrência do tradicional paradigma clínico-médico, ressaltam-se os aspectos clínicos da deficiência, como fatores determinantes das limitações individuais. Justifica-se, ainda, que apenas procedimentos terapêuticos poderiam aliviar ou oferecer condições de funcionalidade a essas pessoas. Sem condições de acompanhar o Ensino Regular, deveriam se dirigir a uma escola especial, onde haveria os recursos terapêuticos adequados (BEYER, 2005).

As mudanças paradigmáticas na Educação Especial apontam para a Educação Inclusiva como uma tendência crescente, nacional e internacionalmente. A finalidade maior desse movimento seria a desestigmatização, a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência. O paradigma inclusivo exerce forte impacto na forma do aluno ser avaliado. Por conseguinte, desloca-se a ênfase do laudo clínico para a orientação e acompanhamento pedagógico na escola regular, como também dos métodos quantitativos e normativos para a descrição qualitativa. Adota-se um conceito de avaliação para além das condições consolidadas de desempenho intelectual, em que a prática de avaliar efetivamente promova o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

A avaliação formativa é oficialmente recomendada pelo Ministério da Educação (MEC) como o modelo mais adequado para avaliar a aprendizagem da pessoa com deficiência. As diretrizes oficiais amparam-se numa concepção inclusiva de educação e de avaliação. Assinalam a necessidade de recursos de acessibilidade, nos meios educacionais, para que esses alunos possam aprender e expressar adequadamente suas aprendizagens. Além disso, importa adaptar os instrumentos de avaliação



conforme as peculiaridades da deficiência, como o uso da escrita em Braille para o aluno cego e de acesso a um intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para o aluno surdo (BRASIL, 2002; FERNANDES, 2010).

A avaliação da aprendizagem deve ser intencionalmente planejada, evitando-se a supressão de conteúdos expressivos, o que caracterizaria, com efeito, uma forma de discriminação do aluno por sua deficiência. O conteúdo da avaliação deve corresponder, portanto, ao conteúdo efetivamente desenvolvido no período letivo. Recomenda-se, ainda, a ampliação do tempo para a avaliação, considerando que o aluno com deficiência pode alcançar os objetivos comuns estabelecidos para o grupo, porém em um período maior de tempo. Os alunos surdos, que apresentam a LIBRAS como primeira língua e o Português como a segunda, devem ser avaliados de forma diferenciada em suas produções textuais. Assim sendo, os erros da estrutura formal da Língua Portuguesa não podem constituir a base da avaliação, pois consistem em uma das suas principais dificuldades.

A avaliação de natureza formativa configura um recurso pedagógico a serviço da aprendizagem. Expressa uma abordagem crítica e construtiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem, em conformidade com as demandas da sociedade contemporânea. Nesse sentido, devem-se reconhecer os limites da cultura do exame, ainda utilizada como recurso de ameaça e submissão nos meios educacionais. Na atualidade, não se deve mais educar ou avaliar sob a imposição desses temores. Os exames reproduzem um modelo de escola autoritária, seletiva e excludente, perpetuando, dessa maneira, a exclusão educacional e social. Os alunos com deficiência devem ser avaliados de forma justa e coerente, com o devido auxílio às suas limitações e o incentivo necessário às suas capacidades, para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.





Metodologia

A intenção principal deste estudo foi investigar a qualidade da prática pedagógica ofertada para alunos com deficiência matriculados numa instituição pública de Ensino Superior. Especificamente, objetivou-se verificar os tipos de estratégia de ensino e de avaliação da aprendizagem utilizados para esses alunos, considerando-se as especificidades de sua deficiência.

Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso, com uma amostra composta por quatro alunos com deficiência, dois do gênero feminino e dois do masculino. As primeiras, ambas com deficiência visual grave, têm 22 e 21 anos de idade e cursam o décimo semestre do curso de graduação em Psicologia e o quinto semestre do curso de Letras, respectivamente. Os estudantes do sexo masculino têm a idade de 28 e 44 anos, apresentam torcicolo espasmódico e visão subnormal e cursam o terceiro semestre de Ciências Sociais e o oitavo semestre de Pedagogia, respectivamente. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, no primeiro semestre de 2010, e submetidos à análise de conteúdo.

Discussão dos Resultados

Os alunos se posicionaram acerca da ação pedagógica no Ensino Superior, sendo questionados sobre a qualidade e adequação da prática de ensino e de avaliação da aprendizagem, ponderando-se as especificidades de sua deficiência. O depoimento dos estudantes, nessa perspectiva, pôde ser categorizado nos seguintes conteúdos: i) relações interpessoais e práticas docentes; ii) avaliação da aprendizagem e iii) sugestões.

Relações Interpessoais e Práticas Docentes

Interrogados sobre a qualidade das práticas docentes, os alunos enfatizaram as relações interpessoais, em detrimento das metodologias de ensino empregadas. As relações interpessoais, conforme o depoimento dos alunos, podem facilitar ou dificultar a sua aprendizagem na universidade. Nesse sentido, foram apontadas a relação professor-aluno e a relação aluno-aluno. A relação estabelecida entre professor e aluno foi considerada de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem.

A qualidade da relação professor-aluno contribui de modo incisivo para a motivação e permanência do estudante no curso e prejuízos nessa forma de interação, por sua vez, colaboram decisivamente para a desmotivação do aluno e sua consequente evasão. Os discentes tanto relataram situações de aceitação como de intransigência por parte de alguns professores do curso.

No caso dos professores receptivos:

Eu tenho, cada vez mais, recebido apoio dos professores e da coordenação do curso. Hoje, os professores já me conhecem e tentam se adaptar às minhas necessidades. Por exemplo, alguns professores pedem para os meus colegas, quando estão apresentando seminários, que expliquem os recursos visuais para mim [...] Tinha professores que passavam filmes legendados nas suas disciplinas, mas que foram mudando sua postura pouco a pouco (A1).

As relações em sala de aula, comigo, aqui na faculdade sempre foram excelentes. Então, seja com os professores, seja com o conjunto dos colegas, sempre, sempre foi muito bom [...] os professores ultimamente andam me mandando vários textos por e-mail, isso foi o que melhor me aconteceu (A4).



No caso dos professores resistentes:

Foi um professor de Espanhol e ele disse que a universidade não ‘tava’ preparada para receber cego, então ela não devia permitir que aluno cego passasse no vestibular, que ele não era obrigado nem pago pra dar aula pra cego. Então, eu tive problema sério com ele. Esse negócio foi parar na ouvidoria, ele ‘tá’ respondendo processo. Ele era pra ter sido meu professor no 4º. Semestre. Devido a essa confusão, aí foram trocados os professores. Quem veio pra minha sala foi outra professora e a confusão cresceu. Ele arrumou confusão com mais gente, chamou a coordenadora de burra, ignorante, incompetente [...] (A2).

Então, minha dificuldade mesmo é essa: são alguns professores, de entendimento [...] Eu sempre tenho que sair correndo atrás de um atestado médico pra abonar uma falta na semana, que eu tive. Ficar lidando com a pressão dos professores o tempo inteiro, porque eles não entendem, têm a cabeça fechada [...] Então o que eu vejo que é ruim aqui [...] no meu curso, essa coisa fechada é essa relação (A3).

Essa variação de atitudes apresentou, como elemento comum, a falta de uma formação adequada, básica ou continuada, para lidar com alunos com deficiência em sala de aula. A conduta profissional, dessa maneira, torna-se subjetiva, dependente dos valores pessoais do docente. A falta de informação também se revela na falta de cooperação dos demais alunos. A esse respeito, os seguintes relatos são bastante elucidativos: “[...] Então eu acho que falta um tanto quanto esclarecimento [...] Às vezes, o pobre do professor até age de maneira errada por não saber agir de outro jeito. Não tem quem ensine pra ele” (A2). “Sabe o que eu tenho dificuldade também? Com o preconceito das pessoas. Tem um tipo de pre-



conceito, uma ignorância não-culposa. Aquela ignorância do não saber mesmo [...] Se entre os professores é difícil, imagine os alunos” (A3).

Foi mencionada, igualmente, a relação aluno-aluno e sua importância para a aprendizagem. Os alunos podem prestar apoio e cooperar nas atividades realizadas dentro ou fora da sala de aula, promovendo a inclusão e motivando a aprendizagem. Em caso contrário, quando não auxiliam o aprendiz com deficiência, proporcionam uma desagradável sensação de isolamento e exclusão social, desmotivando-o a aprender. De modo análogo ao que ocorre com os professores, também se acredita haver falta de informação dos alunos sobre as necessidades educacionais da pessoa com deficiência. Segundo o seguinte depoimento: “[...] meus amigos, os alunos que têm mais contato comigo, eu peço pra ler a lousa” (A2).

Nas palavras de outro aluno:

Olha, eu já vivenciei algumas dificuldades, mas todas dificuldades sanáveis, inclusive as dificuldades mais sérias sempre acontecem com material áudio-visual, que uma hora por outra, numa disciplina ou noutra, algum professor ou professora utiliza DVD, vídeo e sempre esquecem e trazem, não sei o que acontece, que vem em língua estrangeira e legendado. A minha sorte é que meus colegas de sala sempre me quebram esse grande galho, mas é um esforço sem tamanho e um ato de solidariedade muito grande, de alguém que ‘tá’ do meu lado lendo todas as legendas; além de ‘tá’ lendo pra ele, ainda ‘tá’ lendo pra mim [...] (A4).

Sobre os recursos pedagógicos a eles oferecidos, os entrevistados sinalizam a falta de material didático apropriado, relacionando esse fato com as dificuldades encontradas para o acesso aos conteúdos que são importantes para a sua formação profissional.





Avaliação da Aprendizagem

De modo semelhante e mesmo como uma consequência da qualidade da relação estabelecida entre professor e aluno, a avaliação da aprendizagem se vinculou tanto a atitudes de aceitação como de intransigência por parte do professor. Os professores mais receptivos à presença dos alunos na sala de aula promovem adaptações nos instrumentos de avaliação. Os mais refratários não modificam os instrumentos, nem conferem um período de tempo maior para a avaliação. Agindo dessa maneira, estão em desacordo com as recomendações oficiais do MEC (BRASIL, 2002) para a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência. Às vezes, os próprios procedimentos burocráticos da universidade oferecem obstáculos para as adaptações dos instrumentos.

Sobre as adaptações nos instrumentos avaliativos, os discentes revelam que:

Na avaliação da aprendizagem, eu acredito que o professor deve estar aberto para qualquer situação, pois eu sei que tipo de avaliação é bom para mim, mas para outros alunos com a mesma deficiência pode não ser tão bom [...] Eu gosto de prova oral e seminário, mas há pessoas com deficiência visual que não gostam [...] Os professores me ajudam e adaptam também a avaliação, dando abertura para fazer exames orais (A1).

Olha, eu não tenho dificuldade na forma como 'tá' sendo a avaliação, até porque os professores, eles sempre me consultam como é que é o melhor meio para fazer minhas avaliações [...] Já aconteceram várias atividades diferenciadas [...] Já fiz prova nesse laboratório onde 'tô' aqui conversando com você [...], já fiz prova oral [...], já fiz prova de dupla [...] e já fiz prova, que foi o que eu mais gostei, na própria sala da aula com o *notebook*, só que esse *notebook* não é meu, eu tive que conseguir emprestado (A4).

No que se refere às dificuldades enfrentadas na avaliação da aprendizagem, os alunos declaram que:

O problema é, meu único calo, por exemplo, nas minhas provas de Espanhol, eu sou obrigada a fazer, não por eles, mas porque não tem outro jeito: minhas provas escritas, eu faço oral. Não dá. Se eu fizer em Braille, ele não sabe corrigir; pra fazer no computador é uma dificuldade. Até mesmo pra fazer em Braille é difícil, porque a universidade não disponibiliza esse tipo. Daqui que o professor faça um ofício, pedindo [...] pra imprimir a minha prova, o semestre termina, eu não tenho feito nem a primeira prova, que dirá a segunda. Então, meu único problema é esse, o resto 'tô' acostumada (A2).

Eu preciso de mais tempo para poder realizar as coisas. Escrever também à mão me é muito custoso, por conta dos espasmos [...] Inclusive, no meu primeiro semestre, eu fiquei reprovado numa disciplina porque eu não consegui. Fiz só 2/3 do trabalho, que era no último período, na última data de entrega. Aí eu falei: professor, eu fiz 2/3 do trabalho, você vai me dar três ou quatro dias pra eu terminar o resto? Não quis aceitar, não tive conversa e fui reprovado. O que dificulta pra mim, é que se eu quiser ter uma vida acadêmica, evoluir nas Ciências Sociais, pensar em pesquisa, em ter bolsa, eu não vou fazer, porque hoje, na instituição [...], a gente trabalha com o IRA, que é o Índice de Rendimento Acadêmico. Então se eu tiver sempre 7, nunca conseguir tempo, não ser aprovado nas disciplinas, como é que eu vou poder me adaptar ou ficar dentro da universidade? (A3).

Os alunos também apresentaram sugestões para a melhoria da sua aprendizagem na universidade.



Sugestões

Dentre as sugestões ofertadas pelos entrevistados, há a necessidade de investimento tanto em recursos humanos como em recursos materiais. O investimento em recursos humanos se caracteriza sobretudo por assistência e orientação aos profissionais da Educação – docentes e coordenadores dos cursos – sobre as ações pedagógicas adequadas às necessidades específicas de cada aluno com deficiência. Os discentes acreditam que a falta de preparo desses profissionais constitui grave obstáculo para a sua aprendizagem.

Em suas palavras:

Eu achava que devia ser disponibilizada uma equipe de apoio pedagógico pros professores da universidade, em geral, eu acho que não específico pra um curso [...] Eu acho que devia ser uma coisa que devia ser disponível pra universidade inteira. Eu acho que tinha que ter uma equipe que respondesse isso aos professores, porque quem tem que responder é a gente. Todo semestre eu tenho que fazer uma peregrinação, correr atrás de todos os professores e dizer: professor, eu estudo assim, assim e assim. Eu posso isso, isso e isso. Eu faço assim, assim e assim, como é que fica melhor? (A2).

Então como que eu faço? Será que eu tenho que correr atrás de pró-reitoria, de não sei o quê pra ter um documento certo que diga que eu preciso de mais tempo [para as avaliações]? Essas são minhas condições. Então, vamos ter um lugar onde a gente possa, se tiver uma coordenação, expor nossas dificuldades [...] Eu preciso fazer o semestre dessa forma (A3).

Acho que minha maior sugestão é no tocante à acessibilidade. Acredito que deveria haver uma comunicação melhor, no âmbito da própria univer-

sidade, dos professores, das coordenações. Porque, na verdade, eu percebo que o professor, a professora só sabe que vai ter um estudante com deficiência na sua sala de aula, na hora que a gente chega e manifesta: olha, eu sou um estudante com deficiência visual [...] Eu acho que pelo menos a coordenação deveria saber se eu sou estudante com deficiência visual; pelo menos orientar os professores e eu acho que esse tipo de iniciativa não existe e eu acredito que não é só aqui na Faculdade de Educação, não. Na Psicologia, na Letras, ou seja, onde tem estudante com deficiência visual, eu sei desse tipo de realidade (A4).

No que concerne aos recursos materiais, foram sugeridas a aquisição de novos livros para a biblioteca, de equipamentos que permitam digitalizar esses livros e de programas de computador adaptados à deficiência. Na ausência de livros em Braille, no caso dos cegos, os alunos assinalam ser possível escanear os livros comuns para estudo. Contudo, atestam que parte dos livros que compõem o acervo da biblioteca se encontra em condições precárias de conservação, impossibilitando, dessa forma, a sua digitalização. Apontam, ainda, a possibilidade dos textos para estudo serem enviados aos alunos por *e-mail*, alternativa mais rápida, mas que implica a disponibilidade do professor para colocar seus livros à disposição dos alunos. Conforme seus relatos, é possível então observar que os alunos assinalam as precárias condições de material didático-pedagógico apropriado.

De acordo com os seus relatos:

Não tem computador com escâner na faculdade, para que eu possa escanear os livros para estudar. No computador da coordenação do curso de Psicologia, foi instalado um programa adaptado para a minha deficiência e isso me ajuda muito (A1).



Às vezes é complicado porque a gente não tem material [...] eu tenho que me ferrar e me virar pra comprar livros pra escanear, porque xérox não dá. E os livros daqui são novíssimos, ‘né’? [tom de ironia] Se eu pegar pra escanear, eu devolvo só a banda. Então, às vezes, eu tenho que me ferrar pra comprar livros [...] A universidade não tem um livro em Braille (A2).

É eu ter os textos digitalizados, tá? Pra mim, isso daí já me garante ter uma igualdade de condições com os outros [...] isso é uma necessidade daquelas pessoas que têm no computador o seu único meio de leitura e escrita, que é uma coisa particular minha. Então eu acredito que a universidade deveria ter um instrumental como esse, que permitisse a pessoa com deficiência visual levar o *notebook* pra sala de aula e, lá mesmo, a pessoa com deficiência visual fazer a sua prova em pé de igualdade com as outras pessoas [...] a universidade deveria ter um computador portátil desses, que permitisse a pessoa com deficiência visual utilizá-lo na coordenação do curso, por exemplo (A4).

Acessar os textos. Os professores ultimamente andam me mandando vários textos por *e-mail*. Isso foi o que melhor me aconteceu, porque havia aqui um serviço de escaneamento [...] Com o escaneamento, eu pego um texto e, através do escâner, eu codifico para dentro do disco do computador. Isso daí é muito importante, mas toda vez que houve escaneamento do texto pra mim [...] não foi como eu necessitava [...] porque o texto escaneado sempre chegava depois que o trabalho já tinha acontecido ou que a prova já tinha sido ministrada. Então, pra mim, foi muito importante os professores me mandarem o material por *e-mail* (A4).

As narrativas apresentadas expressam algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência em seu ambiente



acadêmico. São dificuldades que se manifestam por barreiras de natureza material e relativas a procedimentos administrativos e pedagógicos, mas que apresentam, como pano de fundo, outros aspectos envolvidos. O primeiro diz respeito ao desconhecimento, por parte da comunidade universitária, das singularidades e necessidades peculiares resultantes das condições de deficiência apresentadas por esses alunos. Em segundo lugar, é razoável considerar aspectos de natureza atitudinal, que se manifestam pela valoração negativa dirigida às pessoas que apresentam uma deficiência, seja de ordem física, sensorial ou mental. Essas atitudes preconceituosas certamente resultam de uma construção sócio-histórica, a qual situa as pessoas com deficiência num lugar marginal da vida social. Por último, cumpre mencionar o caráter fragmentado, contingencial e emergencial das ações voltadas à garantia de acesso a uma formação de qualidade com equidade de condições, resultando nas atitudes anteriormente descritas – ora favoráveis, ora inadequadas e intolerantes – de professores que têm, em suas salas de aula, alunos com deficiência.

Conclusão

Ao se abordar questões concernentes à inclusão ou acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior, é senso comum a referência imediata aos aspectos relativos às barreiras arquitetônicas, talvez por serem as mais visíveis. É importante, entretanto, destacar o fato de que as barreiras enfrentadas por essas pessoas são múltiplas, a começar pelas atitudes equivocadas ou inadequadas manifestas pelas pessoas em geral, principalmente daquelas que não têm, em seu cotidiano, o contato mais próximo com as diferentes condições apresentadas por pessoas com deficiência. É razoável supor que tais atitudes resultem de desconhecimento acerca dessas diferenças, muito embora se reconheça, nesse pressuposto, intensiva carga



preconceituosa, resultante certamente de uma elaboração sócio-histórica da deficiência que carrega o peso do estigma.

Dessa forma, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no Ensino Superior constituem desafio incontestável, na medida em que as condições de acessibilidade oferecidas a esse contingente de alunos ainda se apresentam inadequadas, por não atenderem aos seus diferentes e singulares modos de aprender e apreender a realidade. Em geral, as ações inclusivas nas universidades ainda são realizadas de forma pouco sistemática, contingente e emergencial, ocorrendo quase que exclusivamente sob a demanda daquelas pessoas com deficiência que nela ingressam, na condição de aluno ou servidor. O estudo ora apresentado revelou, por meio de depoimentos dos próprios estudantes, que as condições em que se encontram são inadequadas e que enfrentam barreiras diversas, sejam de natureza física, atitudinal, tecnológica, linguística, dentre outras.

Em se tratando dos aspectos pedagógicos envolvidos na formação acadêmica de estudantes com deficiência nos cursos de graduação, ficou evidenciado, nesse estudo, que as condições se apresentam de diversos modos. Essa diversidade de condições fica prioritariamente vinculada à qualidade das relações interpessoais que se estabelecem no ambiente universitário. Os estudantes com deficiência, ao serem interrogados sobre a qualidade e adequação das práticas docentes, organizaram seu discurso, sobretudo, em função da qualidade das relações interpessoais no ambiente universitário, enfatizando a qualidade da interação estabelecida entre professor e aluno. De acordo com os depoimentos, os alunos atestam que uma boa relação professor-aluno é facilitadora da aprendizagem.

Reconhecem, no entanto, que as dificuldades encontradas são resultantes sobretudo, da falta de informação sobre as necessidades educacionais da pessoa com deficiência, que fomenta preconceitos e arbitrariedades. Suas sugestões se concentram na necessidade de investimento em recursos humanos e em material didático apropriado.

Referências

- BRASIL. **Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- _____. **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.
- PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.