



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

ANE FRANK ARAÚJO TALMAG

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO
SUPERIOR: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO
EM LETRAS LIBRAS

FORTALEZA

2018

ANE FRANK ARAÚJO TALMAG

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:
ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) como pré-requisito para a defesa de mestrado.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola

Coorientadora: Prof^a. Dr.^a Tania Vicente Viana

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A687a Araújo Talmag, Ane Frank.
Avaliação da Aprendizagem de Alunos Surdos no Ensino Superior : estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras / Ane Frank Araújo Talmag. – 2018.
106 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.
Coorientação: Prof. Dr. Tania Vicente Viana.

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Inclusão. 3. Surdez. 4. Ensino Superior. I. Título.

CDD 378

ANE FRANK ARAÚJO TALMAG

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR:
ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC) como pré-requisito para a defesa de mestrado.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Vanda Magalhães Leitão
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Marla Vieira Moreira de Oliveira
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Dedico este trabalho aos meus familiares, a todos os alunos com deficiência e seus pais ou responsáveis, que enfrentaram, com obstinação e fé, as dificuldades do sistema educacional e lograram uma vaga na universidade.

AGRADECIMENTOS

Obrigada, amado Deus e Nossa Senhora de Fátima, pela graça de poder desenvolver este estudo, com saúde e serenidade.

Obrigada ao meu filho Flavinho, de 17 anos, pelo amor que me impulsiona a continuar.

Obrigada a meus pais, Ruchen e Lourdes, pela compreensão de minha ausência repentina, pois, todos os dias, costumava frequentar a sua casa.

Obrigada a meus irmãos Ana Amélia, Ana Paula, Ricardo e Ruchen Júnior, por me apoiarem cotidianamente.

Obrigada à minha cunhada Juliana, pois juntas nos unimos fazendo o mestrado para aliviar as dificuldades.

Obrigada ao meu querido orientador, Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, que acreditou em mim desde o início da jornada.

Obrigada a minha querida “pro”, coorientadora, professora Dr^a. Tania Vicente Viana, pelo carinho, amizade, força e disponibilidade total e irrestrita.

Obrigada à Prof^a. Dr^a. Vanda Magalhães Leitão, que prontamente aceitou compor a banca de qualificação e de defesa, contribuindo valorosamente para um trabalho de melhor qualidade.

Obrigada à Prof^a. Dr^a. Marla Vieira Moreira de Oliveira, por aceitar o convite para compor a banca de defesa e por suas preciosas contribuições.

Obrigada àqueles que, mesmo indiretamente, estiveram comigo nessa caminhada, incentivando-me e acreditando na minha força de vontade.

RESUMO

A temática da avaliação da aprendizagem conduz a discussões nas várias instituições de ensino em seus diversos níveis, entre educadores e pesquisadores, sobretudo, com o advento da inclusão da pessoa com deficiência no Sistema Regular de Ensino, o que vai muito além das políticas de cotas para o seu ingresso no Ensino Superior. A universidade deve oferecer condições para a permanência desses estudantes, com o planejamento de recursos, serviços, ensino e avaliação voltados às suas especificidades, bem como uma formação docente para o atendimento pedagógico à pessoa com deficiência. Partindo-se desse pressuposto e considerando a escassez de estudos relativos ao tema, nesta pesquisa, objetiva-se, de modo geral, investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos matriculados no curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza-CE. Além disso, especificamente, intenciona-se: i) identificar quais as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; ii) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos surdos, professores e pela coordenadora do curso no que diz respeito à avaliação da aprendizagem; iii) reunir suas sugestões para uma prática de avaliação da aprendizagem inclusiva. O aporte teórico se fundamentou, principalmente, nos estudos de Tyler, Stake, Crombach, Scriven, Russell, Luckesi, Hoffmann e Beyer, que tratam da Avaliação Educacional. O método da pesquisa é qualitativo e foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, na forma de um estudo de caso. A amostra foi intencional, composta por: 6 alunos surdos; 6 professores e 1 coordenadora do curso, perfazendo um total de 13 sujeitos. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários mistos. Os dados foram aplicados segundo a Análise Conteúdo de Laurence Bardin. Os resultados revelaram que, com a formação docente adequada para educar o aluno surdo, a efetiva avaliação da aprendizagem se alinha com as gerações mais atuais da Avaliação Educacional e da Educação Inclusiva. As sugestões obtidas apontam para a importância de investimento em mais recursos tecnológicos. As dificuldades da avaliação apresentadas pelos alunos se ordenam com dificuldades também apresentadas pelos professores, como o uso da Língua Portuguesa como segunda língua.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Inclusão. Surdez. Ensino Superior.

ABSTRACT

The theme of learning assessment leads to discussions in educational institutions at their various levels, between educators and researchers, especially with the advent of people with disabilities' inclusion in the regular system of education. The university must offer conditions for the permanence of these students, with the planning of resources, services, teaching and assessment focused on their specificities, as well as teacher's formation for the pedagogic assistance to disabled people. Based on this assumption and considering the lack of studies related to the subject, the main purpose of the current research is to accomplish an investigation about the practice of learning assessment for deaf students registered in a graduate course of Libras in a Public Institute of Higher Education, in Fortaleza-Ceará. Besides, this study specifically aims: i) identifying the accessibility conditions concerning the practices of learning assessment; ii) knowing the difficulties lived by students, professors and coordinators regarding learning assessment for deaf students; iii) gathering contributions of students, professors and coordinators for an inclusive practice of learning assessment. Tyler, Stake, Crombach, Luckesi, Hoffmann and Beyer proposed a theoretical framework in Educational Assessment to this study. Thus, a qualitative research was accomplished and focused on the subjective character of the analyzed object, studying its particularities and individual experiences, as a case study. An intentional sample was composed by: 6 deaf students; 6 professors and 1 graduate level course's coordinator, 13 subjects altogether. For data collection, semi-structured interviews were conducted and mixed questionnaires were used. The data were analyzed according to Laurence Bardin's Content Analysis. The results revealed that, with an appropriate formation to educate deaf students, an effective assessment of learning aligns with the most recent generations of Educational Evaluation and Inclusive Education. The suggestions obtained pointed to the importance of investing in more technological resources. The difficulties of assessment presented by both students and professors are related to the use of Portuguese as a second language.

Keywords: Learning assessment. Inclusion. Deafness. Higher Education.

LISTA DAS TABELAS

Tabela 01 – Gênero dos alunos	54
Tabela 02 – Idade dos alunos	54
Tabela 03 – Semestre dos alunos	54
Tabela 04 – Quantidade de reprovações	55
Tabela 05 – Idade que adquiriu a surdez	56
Tabela 06 – Pais surdos	56
Tabela 07 – Primeiro contato com a Língua de Sinais	58
Tabela 08 – Oralizados	59
Tabela 09 – Quantidade de disciplinas no semestre	59
Tabela 10 – Gênero dos professores	60
Tabela 11 – Distribuição quanto à surdez	60
Tabela 12 – Distribuição quanto à unidade curricular	61
Tabela 13 – Tempo de magistério no ensino superior	61
Tabela 14 – Distribuição quanto à formação complementar	62
Tabela 15 – Avaliação da aprendizagem na visão dos alunos	67
Tabela 16 – Plano de aula	69
Tabela 17 – Professor procura alunos para melhor avaliá-lo	70
Tabela 18 – Instrumento de avaliação	72
Tabela 19 – Aplicação de avaliação	74
Tabela 20 – Avaliação diferenciada do ouvinte	74
Tabela 21 – Acessibilidade	75
Tabela 22 – Intérprete durante a avaliação	76
Tabela 23 – Tira dúvidas com o professor durante a avaliação	77
Tabela 24 – Dificuldade na avaliação	78
Tabela 25 – Avaliação apropriada	79
Tabela 26 – Objetivos da avaliação na visão dos professores	81
Tabela 27 – Instrumento de avaliação	82
Tabela 28 – Critérios para a escolha dos instrumentos de avaliação	83
Tabela 29 – Critérios para atribuição de notas	84
Tabela 30 – Quantidade de avaliação durante o semestre	85
Tabela 31 – Adaptação específica para a avaliação do aluno surdo	86
Tabela 32 – Conhece os recursos da acessibilidade? já acessou?	87

Tabela 33 – Dificuldades para avaliar os alunos surdos	88
Tabela 34 – Dificuldades para avaliar os alunos surdos e ouvintes na mesma sala	88
Tabela 35 – Sugestões para melhorar a avaliação para o aluno surdo	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ancoragem
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART	Artigo
AVD'S	Atividades da Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Brasileiras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CONSUNI	Conselho Universitário
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
ECH	Expressão Chave
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Ideia Central
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PPC	Projeto Político do Curso
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
TA	Tecnologia Assistiva
TRS	Teoria das Representações Sociais
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSIBILIDADE	23
3	CURSO DE LETRAS LIBRAS	32
4	AValiaÇÃO EDUCACIONAL	36
4.1	As Gerações da Avaliação Educacional	36
4.2	SINAES e a Responsabilidade Social da IFES	40
4.3	Avaliação da aprendizagem	41
5	METODOLOGIA	49
5.1	Tipo de Pesquisa	49
5.2	<i>Lócus da Pesquisa</i>	50
5.3	Instrumentos	50
5.4	Procedimentos para a coleta de dados	52
5.5	Sujeitos colaboradores da investigação	53
5.5.1	<i>Perfil dos Alunos</i>	53
5.5.2	<i>Perfil dos Professores</i>	60
5.5.3	<i>Perfil da Coordenadora</i>	62
5.6	Aspectos Legais e éticos da Pesquisa	63
5.7	Procedimentos para análise dos dados	63
6	ANÁLISE DOS DADOS	66
6.1	Avaliação na visão dos alunos	66
6.2	Avaliação na visão dos professores	80
7	CONCLUSÃO	91
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	100

1 INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior é prevista em mais de 98 países do mundo (UNESCO, 1994), resultado de um processo histórico de luta pelos direitos dessa população. Para o educando com deficiência, o ingresso na universidade se torna agora um sonho possível, mas sua permanência ainda é marcada por dificuldades, no que diz respeito à formação docente e na construção de uma cultura inclusiva pela comunidade acadêmica. Apesar de toda uma legislação que ampara a pessoa com deficiência, em âmbito nacional e internacional, as universidades se deparam com novos desafios e nem sempre estão preparadas para atender esse alunado. Sabe-se que a luta é contínua e, sem a intervenção do poder público e da sociedade, fica difícil alcançar os direitos assegurados na Carta Magna e nas legislações internacionais, em que muitos países são signatários. Beyer (2005) assinala que, sem a mobilização de todos os sujeitos que se vinculam ao cotidiano escolar, torna-se mais difícil as práticas de inclusão e a aplicação de projetos nessa perspectiva.

A Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988) elege, como Fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, incisos II e III) e, como um dos seus objetivos fundamentais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV), pressupostos jurídicos de uma perspectiva inclusiva, que oferecem um forte amparo para aqueles que lutam pelos direitos da pessoa com deficiência. A Constituição Federal foi, sem dúvida, o aporte principal na construção de leis e normativas para garantir os direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, na Educação.

Nessa direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e ao exercício da cidadania (BRASIL, 2015).

No panorama internacional, convém mencionar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994)¹, considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que objetivam a Inclusão Social e a Declaração de Jomtien (MENEZES, 2001)², ou Declaração

¹ “[...] a Declaração de Salamanca reconhece a educação especial como forma e equalização de oportunidades e de inclusão de pessoas com deficiência, razão pela qual deve ser parte integrante do sistema regular de ensino dos países signatários (ASSIS; POZZOLI, 2005, p. 311)”.

² De acordo com a Declaração de Jomtien, também chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, seu objetivo é “satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos... e o esforço

Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Ambas influenciaram fortemente muitos dos programas educacionais e da legislação relativa à temática no Brasil.

Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, quase 24% da população brasileira seria composta por pessoas com algum tipo de deficiência, num total de mais de 45 milhões de indivíduos, segundo sua própria declaração. Essa é uma realidade que chama a atenção da sociedade civil no sentido de cobrar dos governantes ações que promovam os plenos direitos da pessoa com deficiência, sobretudo, na área da Educação, tornando os espaços acessíveis, em especial nos eixos tecnológico, atitudinal e pedagógico³.

Complementando o resultado do IBGE, o censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta os resultados das matrículas na Educação Superior de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim sendo, em 2012, ocorreram 26.663 matrículas; em 2013, foram 29.221; em 2014, foram 33.475; em 2015, foram 37.986 e, em 2016, foram 33.891 alunos matriculados no Ensino Superior em instituições públicas e privadas. A pesquisa do Inep revelou um aumento de 27,1% das matrículas de alunos no período de 2012 a 2016. Por conseguinte, os resultados indicaram um crescimento na demanda de vagas no Ensino Superior pelo estudante com deficiência, desafiando o poder público a promover mais ações em favor dos direitos humanos.

Em se tratando de Políticas Educacionais Inclusivas, em 2007, o MEC/SECADI lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “[...] tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior” (MEC, 2007).

Para a implementação do PDE, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no Ensino Regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

de longo prazo para a consecução deste objetivo pode ser sustentado de forma mais eficaz, uma vez estabelecidos objetivos intermediários e medidos os progressos realizados”. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

³ Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>>. Acesso em: 7 out. 2017.

Em consonância com essa política, a Faculdade de Educação iniciou, em 2007, o curso de formação em Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁴, na modalidade a distância, formando 1.178 professores-alunos e, em 2008, formou 2.145 professores-alunos, abrangendo 400 municípios brasileiros. Em 2010, o curso de formação passou a ser curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade a distância, e formou professores do território brasileiro, perfazendo um total de 2.919 professores e, em 2013, formou uma nova turma com 688 professores. Porém, em 2016, por mudanças ocorridas na política, não aconteceu a renovação, com o Ministério da Educação (MEC), para a continuidade das turmas na UFC. Foram, aproximadamente, 3.607 professores formados pela instituição, multiplicadores do AEE que atendeu aos 26 estados da federação brasileira e seus diversos municípios, de acordo com os dados da secretaria administrativa do curso.

O curso de pós-graduação *lato sensu* de Formação Continuada para Professores para o AEE, ofertado pela UFC, fundamentou-se na Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, em seu art. 12. “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. A política do governo era instalar 17.000 salas de recursos multifuncionais nas escolas da Educação Básica do Sistema Regular de Ensino para o AEE a alunos com deficiência. A UFC foi pioneira na oferta dessa formação. A Política de Educação Especial na perspectiva da inclusão (Educação Básica) foi um fator importantíssimo para o acesso ao ensino superior.

Para substanciar a Educação Especial e o AEE, em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, que reafirma o dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial, em seu art. 1º; os objetivos do AEE em seu art. 3º, dentre outras providências relacionadas à temática. Ademais, nessa mesma data, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, no qual o Governo Federal ressalta o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo nosso país com equivalência de emenda constitucional (BRASIL, 2011).

A proposta do Viver sem Limite é um conjunto de ações que ajudam a fortalecer a participação das pessoas com deficiência na sociedade, promovendo assim condições para uma

⁴§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. DEC 7.611/2011 (Decreto do Executivo) de 17/11/2011. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/DEC%207.611-2011?OpenDocument. Acesso em: 12 out 2018.

vida cada vez melhor, com dignidade e garantia de direitos. O Viver sem limite está apoiado em quatro eixos: i) inclusão social; ii) acessibilidade; iii) atenção à saúde e iv) acesso à Educação.

O Brasil trilha um novo caminho para garantir autonomia e qualidade de vida à pessoa com deficiência. Nessa perspectiva, o curso de Letras Libras foi mais uma conquista da UFC. Teve início em 2013 e, desde então, a demanda tem sido crescente. Além disso, a partir de 2017, o aluno surdo já contou com um novo recurso para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): suporte em sala de vídeo com intérpretes, o que atraiu ainda mais o discente surdo para o Ensino Superior. O ENEM aprovou, nos anos de 2013 a 2016, 57 alunos surdos para o curso de Letras Libras na UFC. A primeira turma se formou em 2017, com 13 alunos, dos 30 matriculados. Os demais alunos, que não colaram grau em 2017, encontram-se em semestres anteriores.

Em 2018, as ações da universidade voltadas para a inclusão ganham força com as inscrições para o processo seletivo ao Curso de Graduação em Pedagogia Bilíngue – Licenciatura (EaD). A UFC sedia um polo do curso criado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Centro de Referência Nacional na área da Surdez. O INES, órgão do MEC, tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional, bem como subsidiar a Política Nacional de Educação, na perspectiva de promover e assegurar o desenvolvimento global da pessoa surda, sua plena socialização e o respeito às suas diferenças (MEC, 2018). O curso objetiva formar professores e gestores educacionais, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural na modalidade *online*, para atuar na área da docência (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão de espaços educativos formais e não formais⁵.

A pertinência em estudar o tema da avaliação da aprendizagem realizada junto ao aluno surdo no curso de Letras Libras da UFC se justifica tanto pela demanda existente, como também pela importância do papel da universidade na promoção de uma cultura inclusiva, na formação de profissionais qualificados para esse propósito e na responsabilidade social. Igualmente, legitima-se por despertar, na comunidade, o compromisso com o respeito aos

⁵A educação formal é baseada na transferência de conhecimento através da comunicação. Já a educação informal é baseada na aquisição de conhecimento através de estudos e experimentações automotivadas. <<https://pedagogiaaopedaletra.com/a-diferenca-entre-a-educacao-na-escola-e-a-nao-formal/>>. Acesso em: 20 mar. 2018

direitos da pessoa com deficiência e por ser uma forma de promover a universalização do ensino.

O ponto de partida para atuar com avaliação da aprendizagem é saber o que se pretende alcançar com a ação pedagógica. Convém assinalar que o projeto pedagógico do curso configura a direção das práticas educativas e dos critérios de avaliação. Portanto, a prática avaliativa estabelece um compromisso com o projeto pedagógico, além de idealizar os anseios de um ensino de qualidade. Não há acompanhamento da aprendizagem do educando mediante a avaliação que não esteja comprometido com determinada concepção pedagógica, a qual estabelece uma direção para a ação educativa (LUCKESI, 2011).

A avaliação da aprendizagem como componente do ato pedagógico subsidia a intervenção do educador em suas diversas etapas de aprendizagem, seja através da mudança de comportamento, seja pela didática ou pela avaliação, em busca da melhoria da qualidade de ensino. Avaliar sem a tomada de decisões não tem sentido. A avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo, o que significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando e do redirecionamento das ações.

A experiência prioritariamente visual e a distância da experiência auditiva constroem um sujeito com identidade peculiar (LOUREIRO, 2017). Os surdos apresentam uma visão de mundo diferente. É necessário, como ensina Skliar (2004, p. 8), “[...] pensar os surdos, desde os surdos, para os surdos”. Na visão de Mainieri (2012), a identidade e a cultura surda são mais uma parcela da sociedade que compõe o multiculturalismo; a língua de sinais constitui um traço identitário. A comunidade surda se organiza para sair da qualidade de “pessoa com deficiência” e ser reconhecida por sua diversidade cultural e linguística.

Seguramente, o surdo pertence a uma concepção de comunidade surda⁶, também indiretamente, grupos de pessoas em que predominam as experiências visuais, com uma língua, identidade e cultura próprias. Entretanto, o discurso clínico, ainda muito forte na nossa cultura, narra o surdo como pessoa com deficiência, com capacidade inferior ao ouvinte, por isso, com uma educação menos qualificada e mais simplificada, como explica Thoma (2009). Sem se posicionar acerca das escolas de surdos e da inclusão, acrescenta que “[...] é no encontro entre surdos em comunidades, que as identidades surdas passam a narrarem-se como sendo aquelas que, por terem uma língua distinta da maioria, são culturalmente diferentes, mas não deficientes

⁶ “[...] a comunidade surda é compreendida como dimensão espaço/temporal, como espaço relacional em que os surdos e os indivíduos que usam a Libras podem interagir, compartilhar vivências, experiências e informações” (SANTOS; MOLON, 2014, p. 306).

nem especiais”. Seria ingênuo pensar o surdo desvinculado da classificação de “pessoa com deficiência”, sem levar em consideração todas as conquistas legais associadas a esse público na perspectiva da saúde, da educação, do ingresso em escolas, universidades e principalmente no mercado de trabalho. Novas narrativas ocupam os espaços dos discursos históricos e culturais acerca da pessoa com deficiência, sobretudo no sistema educacional.

O mapeamento realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), que dispunha de 300.652 dissertações e de 154.540 teses, de 96 instituições brasileiras, foi empreendido no mês de março de 2018. Para reconhecer os estudos realizados no Brasil com a temática da avaliação da aprendizagem do surdo no Ensino Superior, empregaram-se os seguintes descritores: avaliação, aprendizagem, surdo ou surdez e Ensino Superior. Desse levantamento, feito em um período de 10 anos (2008-2018), encontramos 69.236 trabalhos escritos, entre teses e dissertações, com o descritor “avaliação”. Somando-se com o descritor “aprendizagem”, encontramos 9.821 trabalhos escritos. Com os descritores “surdos ou surdez”, identificamos 230 trabalhos escritos entre teses e dissertações e, por fim, adicionando-se o descritor “Ensino Superior”, encontramos 221 trabalhos escritos. Como a busca dos descritores foram realizadas nos campos de resumo e títulos das teses ou dissertações, desses últimos 221 trabalhos, foi efetuada uma busca refinada, através da leitura dos títulos e resumos, o que apresentou a quantidade de apenas 4 trabalhos no Brasil com a temática da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, no entanto, com o termo “pessoas com deficiência”. Esgotadas as buscas, não foi encontrado nenhum trabalho com todos os descritores da temática: “Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Ensino Superior”. Assim sendo, observamos uma escassez de trabalhos realizados voltados para a avaliação da aprendizagem do aluno surdo no Ensino Superior, não por ser de menor importância, mas talvez porque, até pouco tempo atrás, pouco se falava no ingresso da pessoa com deficiência ao Ensino Superior, sobretudo, da pessoa surda.

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu, primeiramente, de três elementos estruturais na minha formação pessoal e profissional: i) da inquietação por ter um irmão com deficiência, nascido na década de 1970, o que nos permitiu vivenciar experiências pedagógicas em escolas tradicionais e posteriormente em uma escola especial, em um tempo no qual não se falava de acessibilidade e inclusão; ii) da minha formação profissional em Terapia Ocupacional⁷, que atua principalmente com aquelas pessoas segregadas pela sociedade: com

⁷O terapeuta ocupacional atua nas áreas de Saúde e Educação, desenvolvendo programas de prevenção, promoção de saúde, recuperação e inclusão social. Disponível em: <<http://www.unifor.br>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

deficiência física, intelectual e os idosos; iii) da participação no grupo de pesquisa que traz como foco: “A Avaliação da Aprendizagem para Alunos com Deficiência: Estudo de Caso na Universidade Federal do Ceará”, desenvolvida na linha de pesquisa de Avaliação Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no eixo de avaliação do ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista pessoal, cumpre mencionar que meu irmão nasceu com um leve atraso no desenvolvimento motor e mental, diagnosticado apenas aos três anos de idade; frequentou a escola regular até a antiga oitava série, equivalente, nos dias atuais, ao nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém com muitas dificuldades, pois a escola não estava preparada para receber pessoas com deficiência, tampouco para oferecer um atendimento especializado junto a esse alunado.

Certo dia, a diretoria do colégio informou que não teria mais condição dele permanecer na instituição, pois necessitaria de um atendimento pedagógico especializado. Diante disso, procuramos uma escola especial na qual meu irmão permaneceu durante um ano incompleto. A escola adotava uma proposta, sobretudo, voltada para o desenvolvimento das habilidades para a vida diária e não para o desenvolvimento cognitivo correspondente à oitava série, que ele havia finalizado.

Observamos uma mudança radical no meu irmão, rejeitando a escola especial, espaço em que não conseguiu promover a sua adaptação e socialização, mas, em agudo contraste, sofreu isolamento e rejeição. Os esforços da família em busca de terapias alternativas - tais como fonoaudiólogo, psicomotricista, aulas de música, dentre outras oferecidas na época - denunciavam a necessidade de políticas públicas voltadas para a perspectiva inclusiva, promovendo a educação e a profissionalização da pessoa com deficiência, garantindo assim o seu espaço na sociedade e no mercado de trabalho.

Trabalho na Faculdade de Educação (FACED/UFC) há 24 anos e observo, cotidianamente, que a unidade e a instituição estão cada vez mais comprometidas com a acessibilidade e a Educação Inclusiva. Para formalizar o compromisso que a universidade já vem mantendo com a educação inclusiva, em 2005, a UFC aderiu ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado pelo MEC, com o projeto UFC Inclui. O projeto propôs ações para garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essas ações se concentram nos eixos atitudinal, pedagógico e tecnológico. Favorecem, assim, a construção de espaços adequados para o uso dos alunos com deficiência e ações pedagógicas que propiciem uma cultura inclusiva e a equiparação de oportunidades. Dentre elas, destacam-se: “[...] adaptações na estrutura física de

algumas áreas da UFC; discussões quanto a ações pedagógicas que favoreçam a inclusão e equiparação de oportunidades de alunos com deficiência [...]” (UFC, 2010, p. 7).

Reconhecemos as dificuldades enfrentadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), ao receber alunos com deficiência, dessa forma, afirmamos a necessidade de criar práticas pedagógicas para tornar o meio universitário em um espaço de aprendizado universal.

Esta pesquisa é parte estruturante de uma pesquisa “mãe” do núcleo de avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, em parceria com a Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir⁸, cujo título é: Avaliação da Aprendizagem Avaliação de alunos com deficiência: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará, na qual estou inserida para colaborar, objetivando fornecer subsídios para a melhoria da proposta de avaliação da aprendizagem no que diz respeito ao alunado surdo do curso de Letras Libras da UFC. Essa parceria resultou em três pesquisas anteriores, referentes ao tema de avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência no Ensino Superior.

Benevides (2011, p. 158), com a pesquisa de mestrado intitulada “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará”, dedicou-se aos alunos com deficiência da graduação e da pós-graduação do Centro de Humanidades da UFC. Os cursos atendidos na pesquisa foram: graduação em Pedagogia, Biblioteconomia, Letras, Psicologia e Ciências Sociais, bem como o curso de mestrado em Educação Brasileira.

A pesquisa revelou que “[...] as concepções sobre a avaliação da aprendizagem apresentadas por coordenadores, professores e alunos se afastam progressivamente de compreensões tradicionais da avaliação e se aproximam de concepções processuais [...]”. Entretanto, “[...] os discursos também revelam que as ideias e práticas tradicionais de avaliação ainda são bastantes na atualidade” (Op cit., p. 158).

Carvalho (2012), por sua vez, realizou sua pesquisa de mestrado denominada “Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência nas Ciências Exatas: estudo de caso em uma instituição de Ensino Superior da rede pública de Fortaleza-CE”. Os alunos pesquisados pertenciam aos cursos de graduação em Computação, Engenharia Mecânica, Teleinformática e curso de mestrado em Química.

A pesquisa encontrou os seguintes resultados: na visão dos docentes, sem dúvida, há uma lacuna em sua formação para atender às especificidades de cada deficiência, para a

⁸ Criada por meio da Resolução nº 26, de agosto de 2010, do Conselho Universitário (CONSUNI) e implantada em outubro de 2010 (LEITÃO, 2014, p. 29).

melhor adequação de sua metodologia e de sua prática pedagógica. Na narrativa dos alunos, constata-se a falta de preparo dos docentes e coordenadores para lidar com as suas necessidades educacionais. Apontam dificuldades na avaliação da aprendizagem de todos os estudantes, mas sobretudo para aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Convém assinalar que: “A pior dificuldade, para os alunos, em relação aos professores e aos coordenadores, reside na intransigência por parte dessas pessoas, que demonstram preconceitos e negam ou negligenciam suas necessidades educacionais” (CARVALHO, 2012, p. 111).

Na última pesquisa realizada pelo projeto “mãe”, Torres (2014) defendeu sua dissertação de mestrado, designada: “Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no Ensino Superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC”⁹. A pesquisa de Torres revelou algumas dificuldades vivenciadas por professores, coordenadores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade, Secretariado Executivo e Finanças (FEAAC). Os docentes, apesar de um bom nível de qualificação, não apresentavam formação voltada para o trabalho pedagógico com pessoas com deficiência e não conheciam os recursos disponibilizados pela universidade. Os professores reclamaram de não ser avisados pela coordenação do curso, nem pelos próprios alunos, que, na turma, haveria um aluno com algum tipo de deficiência.

A visão dos estudantes reforçou a necessidade dos professores procurarem uma formação continuada, a fim de melhor prepará-los para o atendimento ao alunado com deficiência. Eles também mencionaram a falta de conhecimento por parte dos docentes acerca das práticas avaliativas apropriadas e dos recursos disponíveis na universidade. Entretanto, reconhecem o empenho de cada um deles, mesmo sem a formação adequada.

Os três trabalhos elencados são coadjuvantes do projeto “mãe” da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, na busca de identificar como se apresenta a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC) e de promover melhorias nessa área do processo de ensino e aprendizagem.

Essas considerações nos conduzem, portanto, a formular o problema científico da presente pesquisa: Como acontece o processo de avaliação da aprendizagem de alunos surdos no Ensino Superior? Para tal, far-se-á um estudo no curso de graduação em Letras Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Em busca da resposta ao problema de pesquisa formulado, destacamos alguns desdobramentos:

⁹ Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará.

O docente tem formação adequada para atender as especificidades do aluno surdo?
Que recursos de acessibilidade são utilizados nas práticas avaliativas para os alunos surdos?

Quais as dificuldades vivenciadas pelos alunos surdos, pelos professores e pela coordenadora do curso no que se refere ao ato de avaliar a aprendizagem?

Quais as sugestões de alunos surdos, professores e da coordenadora do curso para uma prática de avaliação de aprendizagem inclusiva?

A proposta convida os leitores deste trabalho a fazerem uma reflexão contextualizada quanto aos processos históricos e políticos que influenciam mudanças no sistema educacional dirigidas à pessoa com deficiência em nosso país, e implica novas concepções do processo de avaliar a aprendizagem do aluno, da formação e das práticas docentes.

O objetivo geral deste trabalho consiste em investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza-CE. Especificamente, intenciona: i) identificar a formação do professor quanto aos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem de seus alunos; ii) Conhecer as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas utilizadas no curso; iii) Averiguar as dificuldades vivenciadas por alunos surdos, professores e pela coordenadora do curso no que diz respeito à avaliação da aprendizagem desse alunado; iv) reunir sugestões de alunos surdos, professores e coordenador(a) do curso de Letras Libras da UFC para uma prática de avaliação de aprendizagem inclusiva.

O primeiro capítulo, mostra a tendência e a importância da inclusão das pessoas com deficiência no Ensino Superior, associadas à base legislativa e estatísticas apontadas por órgãos de pesquisa. Além disso, disserta acerca de algumas ações realizadas com o objetivo de fortalecer a participação das pessoas com deficiência na sociedade.

O segundo capítulo apresenta o cenário histórico das conquistas ocorridas na sociedade na perspectiva da inclusão educacional no Brasil desde 1950 e a importância das Políticas Públicas de Acessibilidade. Mostra a terminologia utilizada através dos tempos para se referir à pessoa com deficiência. Apresenta, ainda, as instituições criadas até a emergência do paradigma da “inclusão”, na década de 1990. Nesse sentido, é ressaltada a importância de políticas públicas para atender as necessidades de um grupo social que busca seus direitos educacionais, também nas Instituições de Ensino Superior (IES). As Políticas Públicas Inclusivas associadas às legislações e normas que asseguram os direitos da pessoa com deficiência no âmbito educacional e social. São apresentados, neste capítulo, documentos

internacionais acerca da inclusão. São indicados dados de instituições como o INEP e o IBGE, que apontam o crescimento da população com deficiência, bem como o crescimento de alunos com deficiência no Ensino Superior.

O terceiro capítulo apresenta a importância do Decreto de Lei nº. 5.626, sancionado em 22 de dezembro de 2005, que impulsionou ações como formação de professores e criação de cursos de Letras Libras pelo Brasil. Traz um breve histórico do início do primeiro curso e apresenta a Secretaria de Acessibilidade da Universidade Federal do Ceará (UFC) e a criação do curso de Letras Libras da UFC.

O quarto capítulo aborda o tema Avaliação Educacional e explora algumas definições e propostas trazidas pelos vanguardistas de quatro gerações da Avaliação Educacional. Mostra a importância do SINAES, principalmente no que diz respeito à responsabilidade social da instituição, na perspectiva inclusiva, tendo como principais objetivos: melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da Educação Superior e orientar a expansão de sua oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização. Além disso, destacamos os diferentes conceitos de avaliação da aprendizagem, em decorrência de pressupostos metodológicos, culturais e epistemológicos. Apresenta a avaliação formativa e somativa como paradigmas clássicos, além das propostas de avaliação mediadora e diagnóstica de autores brasileiros de grande referência nessa área.

O quinto capítulo apresenta a metodologia utilizada na investigação. Aborda as características da pesquisa de natureza qualitativa, do estudo de caso e dos instrumentos de coleta de dados, tais como a entrevista semiestruturada e o questionário misto.

No sexto capítulo, realiza-se a análise dos dados coletados através da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Apresenta-se cada momento dos pólos cronológicos de Bardin, desde a pré-análise até o tratamento dos resultados.

O sétimo capítulo apresenta a conclusão da pesquisa.

2 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL e POLÍTICAS PÚBLICAS DE ACESSIBILIDADE

A Inclusão Educacional no Brasil e as Políticas Públicas de Acessibilidade se complementam quando imaginamos na possibilidade de romper as barreiras que inviabilizam a aceitação das diferenças entre as pessoas. Mas, trata-se de um processo complexo, que exige capacitação, participação social e governamental, além de uma avaliação permanente.

Falar de avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência reacende a necessidade de falar sobre inclusão e historiar um pouco acerca das conquistas ocorridas na sociedade na perspectiva da inclusão educacional (LEITÃO, 2014; MITTLER, 2003; STAINBACK, 1999).

No Brasil, até a década de 1950, praticamente não se falava em Educação Especial. A pessoa com deficiência era alvo de estudo dos profissionais das áreas médicas e paramédicas. Desse modo, “A historiografia especializada revela que foram esses profissionais os primeiros a realizar estudos e apontar para a concretização de propostas de atendimento a esse segmento da população [...]” (LEITÃO, 2008, p. 55).

Alguns institutos foram criados: para cegos (1854)¹⁰, para surdos (1857)¹¹, Pestalozzi (1926)¹², a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE) (1954)¹³, como forma de acolher as pessoas com deficiência, numa expectativa de adaptá-las à sociedade e de mantê-las independentes para as suas Atividades da Vida Diária (AVD’s). Nessa direção, o atendimento às pessoas com deficiência era dominado pela visão médica, influenciado pelas Ciências da Saúde. Nesse período, houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, isentando o governo, de certa maneira, da obrigatoriedade de

¹⁰ Criado em 1854, pelo decreto nº. 1.428, de 12 de setembro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos tinha por atribuição ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris. A autorização para o governo imperial despender verbas para a criação do instituto foi conferida pelo decreto n. 781, de 10 de setembro de 1854, disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/327-imperial-instituto-dos-meninos-cegos>>. Acesso em 8 ago. 2018.

¹¹ O início da história de educação de surdos no Brasil aconteceu em 1857, com a fundação da primeira instituição federal de ensino para surdos - o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 8 ago.2018.

¹² No Brasil, inspirado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi criado, em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul (RS). A influência do ideário de Pestalozzi. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>>. Acesso em: 8 ago.2018.

¹³ A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro (RJ), por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/asprimeiras-historia-pcd>>. Acesso em: 8 ago. 2018.

oferecer atendimento a esses indivíduos na rede pública de ensino.

Contudo, esses lugares tornaram-se praticamente regiões de confinamento, o que aumentou expressivamente a marginalização dos sujeitos ditos "anormais". Eram fortemente caracterizados pelo cunho assistencialista. No entanto, para Leitão (2008), essas entidades, ainda que pouco eficientes, representaram significativos avanços, oferecendo àqueles indivíduos melhores condições de vida e a possibilidade de uma desejável integração social¹⁴.

Em relação à terminologia do termo deficiência:

Vale ressaltar, por exemplo, que a terminologia acompanhou a mudança de compreensão sobre a deficiência, e termos como 'deficiente', 'portador de deficiência', 'portadores de necessidades especiais' estão sendo substituídos pela expressão consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: pessoa com deficiência, que busca destacar a pessoa em primeiro lugar (BRASIL, 2012, p. 20).

Foi a partir de 1970 que a Educação Especial passou a ser discutida no Brasil, tornando-se preocupação dos governos, com a criação de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (ROGALSKI, 2010).

Foi somente na década de 1990 que a perspectiva da inclusão passou a se fazer presente em território nacional. A sua proposta consiste em: reconhecer os direitos das pessoas com deficiência; estimular sua participação plena na sociedade; superar a exclusão e a desigualdade social. É uma ação educacional humanista, que percebe a singularidade do sujeito, buscando sua satisfação pessoal e uma vida produtiva em sociedade.

Mittler (2003, p. 25) assinala que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola.

No ponto de vista de Ropoli (2010, p. 7):

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Apesar da vasta legislação que reconhece a inclusão como avanço e necessidade do

¹⁴ Para Sasaki (2006, p. 33), "a integração [...] constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade".

mundo contemporâneo, nossa sociedade ainda discrimina e exclui as pessoas com deficiência. A luta para mudar concepções e atitudes é contínua.

Com a possibilidade das pessoas com deficiência ingressarem no sistema educacional, acentuou-se a necessidade do professor saber como lidar com esse alunado, o que tem acarretado também uma ruptura de paradigmas no que diz respeito à inclusão no Sistema Regular de Ensino. Figueiredo (2010) concorda com Mittler (2003) e complementa que: transformar a escola significa criar as condições para que todos os alunos possam atuar efetivamente nesse espaço educativo.

Na perspectiva inclusiva (BEYER, 2005, p. 26), aponta que:

Para o atendimento escolar de alunos com deficiência seja possível no ensino regular, deve haver a tomada de consciência e a disposição de participação no processo por parte de vários sujeitos envolvidos (pais, crianças, professores, gestores, etc.).

Mittler (2003) dimensiona com bastante propriedade que a inclusão não se restringe à inserção de alunos com deficiência na escola regular, ela provoca uma crise escolar de identidade institucional, que abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. Nessa esteira: “Uma coisa é clara: as escolas e o sistema educacional não funcionam de modo isolado. O que acontece nas escolas é um reflexo da sociedade em que elas funcionam” (Op. cit., p. 24).

A inclusão das pessoas com deficiência requer políticas públicas adequadas, um conjunto de ações e atividades desenvolvidas pelo gestor público para atender às necessidades de um grupo ou de uma sociedade (MITTLER, 2003).

Cronbach (1982) assevera que a avaliação também tem uma função política e uma reação política diante dos resultados. Dessa forma, o planejamento de uma avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses.

Para o atendimento dessa realidade, o governo federal lançou um edital, em 2009, para as IES interessadas em ministrar curso de formação em AEE, na modalidade a distância, para professores da rede pública de ensino, com o objetivo de atuarem nas salas de recursos multifuncionais, promovendo, assim, a inclusão de alunos com deficiência no Sistema Regular de Ensino.

Segundo o portal do MEC¹⁵, em 2010, 68.117 professores receberam formação para atuar em Educação Especial em cursos financiados pelo MEC. Sem dúvida, um avanço para a inclusão da pessoa com deficiência no Sistema Regular de Ensino, o que é comprovado pelo

¹⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 ago 2018.

site do MEC, com o Censo Escolar 2016 - Notas Estatísticas, quando aponta que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência matriculados em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Os dados corroboram para a importância das políticas públicas na perspectiva da acessibilidade e da inclusão.

A política da Educação Especial na perspectiva da inclusão desenvolvida pelo MEC, provocou, sem dúvida, uma transformação do Ensino Regular e da Educação Especial, sobretudo com a preocupação de implementar a formação continuada dos professores para o AEE, na aquisição de novos referenciais pedagógicos de inclusão. Essa preocupação se estende para as universidades, a fim de assegurar que os professores tenham uma compreensão básica do planejamento e das práticas inclusivas como um todo, sendo capazes de colaborar para promover a igualdade de oportunidades através: das abordagens de ensino; do uso de avaliações apropriadas; da criação de ambientes de aprendizagem efetivos e da garantia de motivação dos alunos (MITTLER, 2004; BEYER, 2005; ROPOLI, 2010; STAINBACK, 1999).

No tocante ao Ensino Superior, que passou a ser preocupação do estudo, pressupõe-se que a inclusão não pode ocorrer de forma efetiva sem que a comunidade acadêmica sinta-se apoiada na tarefa de integrar os alunos no cotidiano das instituições. O que as universidades precisam saber é que a prática da inclusão pressupõe um novo modo de interação social, abrangendo mudanças na estrutura da sociedade e da própria Educação Superior, que desempenhe um papel relevante neste processo ao romper barreiras e oferecer todas as condições acessíveis para a aprendizagem.

A palavra acessibilidade significa qualidade do que é acessível, aquilo que é atingível, que tem acesso fácil. Entretanto, com os avanços das políticas públicas para a pessoa com deficiência, a acessibilidade passou a ser discutida como um conjunto de medidas voltadas para garantir a possibilidade de acesso para pessoas que possuam alguma condição de deficiência. Recentemente, a concepção de acessibilidade fundamentou as ações de políticas públicas voltadas ao público-alvo da Educação Especial em nosso país.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe uma visão ainda embrionária de acessibilidade, referindo-se à garantia do direito de ir e vir e à livre locomoção em território nacional, conforme estabelece o art. 5º, inciso XV da legislação. Foi um importante documento, com vistas à valorização e ao respeito da: diversidade humana; da igualdade de oportunidades e da universalização da educação. Nessa perspectiva, em 1989, a lei no. 7.853 veio dispor sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social e sobre a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE. A partir de então, o tema ganhou visibilidade junto ao governo federal, e em seguida, a mesma lei foi regulamentada pelo Decreto

nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que também estabeleceu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) como órgão superior de deliberação coletiva, com a atribuição principal de garantir a implementação da *Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência* (BRASIL, 2012).

Salienta-se ainda que, no ano de 2000, foi regulamentada a Lei Federal de nº. 10.048, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei Federal de nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Sobre a Lei nº 10.098, vale referenciar:

Art. 1º Esta Lei estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

CAPÍTULO VII

DA ACESSIBILIDADE NOS SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO

Art. 17. O Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva, na forma e no prazo previstos em regulamento (BRASIL, 2000).

Convém refletir que, na perspectiva da Educação, a acessibilidade vai além dos espaços físicos, das passagens de pedestres, de escadas e rampas, abrangendo qualquer obstáculo de acesso ao conhecimento da pessoa com deficiência.

Numa acepção mais ampla, Leitão (2014, p. 23) define:

A acessibilidade é, portanto, condição fundamental e imprescindível a todo e qualquer processo de inclusão social, e se apresenta em múltiplas dimensões, incluindo aquelas de natureza atitudinal, física, tecnológica, informacional, comunicacional, linguística e pedagógica, dentre outras. E mais ainda, é uma questão de direito conquistado gradualmente ao longo da história social, e implica no respeito às diferenças e na identificação e eliminação dos diversos tipos de barreiras.

Ações em prol da acessibilidade estão ocupando cada vez mais lugares de importância nas agendas políticas dos governos em suas diversas instâncias. Através do

Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), com a participação da sociedade civil e do governo, a realização periódica da Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, durante o período de 2006 a 2016, assegurou o surgimento de um novo protótipo, em relação ao modelo anteriormente adotado em ações assistencialistas promovidas para a pessoa com deficiência, que passam a exercer posição de atores emancipatórios, promovendo o respeito e a dignidade humana dessa população (BRASIL, 2000).

No eixo Acessibilidade e no eixo Educação e Trabalho, referenciado em duas Conferências (2006 e 2008), algumas propostas demandadas para a agenda social do governo foram assinaladas:

- promover campanhas de conscientização e esclarecimento à sociedade acerca da importância do atendimento aos requisitos de acessibilidade, conforme a legislação vigente;
- implementação de acessibilidade nos meios de comunicação da deficiência auditiva/surdez, deficiência visual/cegueira, deficiência auditiva e visual combinadas/surdocegueira nos setores públicos e privados, como: sinalização tátil, áudio e sonora; materiais didáticos com caracteres ampliados em braile e escrita; tradutor/intérprete de Libras e guias-intérpretes; painel eletrônico com descrição de imagens; placas internas e externas com sinalizações, além de equipar as salas de recursos com materiais específicos e essenciais ao atendimento à pessoa com deficiência (computadores, CD-ROM e softwares, inclusive em Libras);
- criação de dispositivo para disponibilizar e elaborar livros, jornais e revistas em formato ampliado, digital, áudio-livro em braile, e demais obras artístico-culturais, bem como produtos e serviços de audiovisual, adotando os recursos de mídia com tecnologia assistiva (janela de Libras e legenda e audiodescrição) [...] (BRASIL, 2012, p. 46-61).

Nesse ponto, é necessário atentar para o fato de que a promoção de uma efetiva igualdade requer, em alguns casos, o implemento de condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência (TALMAG et al., 2017).

São meritórias e incontestes as diretrizes propostas nas Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência, bem como os efetivos avanços nas perspectivas dos direitos desses indivíduos. A UFC reafirma o seu compromisso social com a política de inclusão educacional assegurando o cumprimento da legislação de acessibilidade vigente. Nesse sentido, aderiu, em 2005, ao Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), criado pelo MEC e, desde agosto de 2010, conta com a Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, que busca incluir pessoas com deficiência no dia a dia da instituição.

Assim sendo:

Essa decisão deu enorme relevância para a UFC, pois, pela primeira vez na história desta universidade, uma ação voltada à acessibilidade é institucionalizada por seu executivo maior, além da demonstração e disposição da Administração Superior para fazer acontecer a inclusão de pessoas com deficiência na UFC (LEITÃO, 2014, p. 29).

Os avanços são progressivos, com a participação permanente e incansável da sociedade, em todo o país, na cobrança dos direitos da pessoa com deficiência. Nesse contexto, foi instituída a mais recente lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão e cidadania (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, convém mencionar o art. 3º. da citada Lei. Para fins de aplicação desta lei, consideram-se:

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 privado 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:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

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;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos

e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

VIII - mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV - acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Os conceitos descritos no art. 3º compõem o vocabulário inclusivo e definem, com clareza, cada elemento. Para uma pessoa sem deficiência, fica difícil mensurar as barreiras por elas enfrentadas, para as quais chama a atenção o inciso IV. O Estatuto da Pessoa com Deficiência veio certamente assegurar, em condições de igualdade, o exercício dos direitos da pessoa com deficiência. No contexto da Educação, a reestruturação do ensino baseado em diretrizes inclusivas propõe modificações significativas nas práticas pedagógicas acessíveis e no ambiente, a fim de assegurar que todos os alunos tenham acesso ao currículo e a todas as possibilidades de experiências oferecidas pela instituição de ensino, considerando, inclusive, a Avaliação Educacional como parte dessas mudanças. Mittler (2003, p. 146) assinala que os professores devem adotar ações específicas para responder às necessidades diversas de alunos através:

- . da criação de ambientes de aprendizagem efetivos;
- . da garantia da motivação e da concentração dos alunos;
- . da promoção de igualdade de oportunidades através das abordagens de ensino;
- . do uso de abordagem de avaliação apropriadas;
- . do estabelecimento de metas de aprendizagem.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, a LBI, determina que:

Art. 30º.. Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
 [...] III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do 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).

É importante que professores, alunos e gestores usufruam dos conhecimentos sobre as medidas que devem ser observadas para favorecer o ingresso e a permanência da pessoa com deficiência nos cursos das Instituições de Ensino Superior (IES) e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, a fim de cobrar efetivamente o que reza o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

No Brasil, a mobilização da sociedade civil em busca de garantir os direitos da pessoa com deficiência se materializa através das legislações instituídas no âmbito nacional e internacional, principalmente, na perspectiva inclusiva (LEITÃO, 2014; TALMAG, 2017; BRASIL, 1988, 2000, 2012).

A Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, determinou a reserva de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, entre outras providências, no entanto, as pessoas com deficiência, ficaram de fora da Lei. Essa reparação aconteceu em 2016, com a publicação da Lei nº 13.409/2016, que altera o Art. 3º, o qual acrescenta as **pessoas com deficiência** no seu Art. 3o. A política de cotas nas universidades, e em concursos públicos, sem dúvida favorecem o acesso de alguns grupos em comparação com o restante da população, dessa forma, muitos debates têm defendido de forma veemente as cotas como a redução da exclusão e visto por outros como uma segunda forma de discriminação.

3 CURSO DE LETRAS LIBRAS

Por meio do Decreto de Lei nº. 5.626, sancionado em 22 de dezembro de 2005, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi incluída, em seu art. 3º: “[...] como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2000).

Além disso, esse mesmo decreto impulsionou a formação de professores e, como consequência, a criação do curso de Letras Libras nas IES. Nessa perspectiva, o curso de Letras Libras foi uma importante iniciativa das ações de política educacional no Brasil, atende a uma demanda social e legal.

A primeira universidade no Brasil a ofertar o curso foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, como projeto especial com aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEAD) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir de 2006. A UFSC fez parceria com outras nove instituições públicas de Ensino Superior. Nessa modalidade, no ano de 2010, formaram-se 389 alunos licenciados e, no ano de 2012, formaram-se 378 alunos licenciados e 312 bacharéis (QUADROS, 2014). A proposta do curso na modalidade a distância apresentou o desejo multiplicador de formadores em todo o território Brasileiro¹⁶.

¹⁶Atualmente, no Brasil, o curso de Letras - Língua Portuguesa e Libras é ofertado nas Universidades Federal do Mato Grosso (UFMT), em Cuiabá-MT, Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia-GO, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Uberlândia-MG, Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Teresina-PI, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), em São Luís-MA, Universidade Federal do Acre (UFAC), em Rio Branco-AC, Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza-CE, Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA), em Mossoró-RN, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em Maceió-AL, Universidade Federal de Sergipe (UFS), em São Cristóvão-SE, Instituto Superior de Educação Sant Ana (ISESA), em Ponta Grossa-PR, Centro Universitário FACVEST (UNIFACVEST), em Lages-SC, Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Araguaína-TO, Faculdade Parque (FAP), em Salvador-BA, Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados-MS, Faculdade São Braz (FSB), em Curitiba-PR, Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), em Cruz das Almas-Ba, Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI), em Indaial-SC, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal-RN, Centro Universitário de Jaguariúna (FAJ) em Jaguariúna-SP, Faculdade Atual (FAAT) em Boa Vista, Universidade Estadual do Estado do Pará (UEPA) em Belém-PA, Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) em Belém-PA, Fundação Universidade Federal de Roraima (UFRR), em Boa Vista-RR, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em Campina Grande-PB, Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba-PR, Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em Macapá-AP, Faculdade FACCAT (FACCAT), em Tupã-SP, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Manaus-AM, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), em Chapecó-SC, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), em Florianópolis-SC, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) em São Carlos-SP, Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), em Recife-PE, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em Florianópolis-SC, Faculdade Eficaz

Os cursos de licenciatura foram destinados à formação de professores de Libras, e os cursos de bacharelado, destinados à formação de tradutores e intérpretes¹⁷ de Libras. Nesse sentido, os cursos visam suprir as necessidades de atender à demanda de profissionais para atuarem no ensino, na perspectiva inclusiva (QUADROS, 2014).

Para a UFC, a criação do curso de Letras Libras foi de grande importância social e constituiu um marco histórico na instituição, confirmando, assim, um pacto com a Educação, revertido para a comunidade surda. O curso integra as Políticas de Acessibilidade da UFC, instituídas com a criação da Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir, sob a Resolução nº 26, de agosto de 2010, do Conselho Universitário (CONSUNI), instância administrativa que tem por missão elaborar e gerenciar políticas de acessibilidade, estimulando o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na UFC, para garantir a acessibilidade conforme previsto na Lei nº 5296/2004 (Lei de Acessibilidade).

O curso de Letras Libras na UFC, que foi instituído pela Resolução nº. 28/CONSUNI, de 14 de dezembro de 2012, integraliza 2.888 horas e tem a duração de 9 semestres. Os prazos para conclusão do curso, em períodos letivos, são de no mínimo 9 e no máximo 14 semestres, sendo exigido ao aluno, a matrícula por semestre de no mínimo 64 h/a e no máximo de 512 h/a. São ofertadas 30 vagas anuais para o período noturno. A forma de ingresso dos candidatos é através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), procedimento de seleção adotado atualmente pela UFC (UFC, PPC Letras Libras, 2012, p. 5).

Informações da coordenação do curso de Letras Libras da UFC mostram que o curso teve início em 2013.2, com matrícula efetiva de 12 alunos surdos; em 2014.2, com matrícula efetiva de 13 alunos surdos; em 2015.2, com matrícula efetiva de 11 alunos surdos; em 2016.2, com matrícula efetiva de 10 alunos surdos e, por fim, em 2017.2, com matrícula efetiva de 6 alunos surdos. Em 2018, foram ofertadas 30 vagas para ingresso no segundo semestre letivo, com aulas no período noturno. Estudantes com deficiência auditiva tiveram

em Maringá-PR, Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (Fatea), em Lorena-SP, Universidade Estadual do Piauí (UESPI), em Teresina-PI, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em Rio de Janeiro-RJ, Centro Universitário Newton Paiva (NEWTON PAIVA), em Belo Horizonte-MG, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória-ES, Faculdade Assis Gurgacz (FAC. TOLEDO), em Toledo-PR, Instituto Superior de Educação Sant Ana (ISESA), em Ponta Grossa-PR, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Juiz de Fora-MG (BRASIL, 2017).

¹⁷O *tradutor* trabalha com a palavra escrita, realiza a tradução de documentos, livros, ofícios, registros médicos, *sites*, legendas para cinema e TV, e toda forma de palavra escrita que necessite de tradução. O *intérprete*, por sua vez, trabalha com a palavra falada, cabe a ele ouvir um discurso e reproduzi-lo em outro idioma, possibilitando assim a comunicação em tempo real entre pessoas que não falam a mesma língua. Disponível em: <<http://atpmg.com.br>>. Acesso em: 09 fev. 2018

prioridade na seleção, que utilizou o resultado obtido pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), exclusivamente em sua edição de 2017.

Atualmente, o curso de Letras Libras conta com 57 alunos surdos e há a perspectiva de tornar-se ainda maior, pois, em 2017, o aluno surdo passou a realizar o ENEM com suporte em sala de vídeo e com intérpretes, o que atraiu ainda mais o aluno surdo para o Ensino Superior (BRASIL, 2017).

Além disso, o tema da redação deste ano do ENEM convidou os jovens candidatos, bem como a sociedade de modo geral, para uma reflexão acerca da educação da pessoa surda. O tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, segundo uma revista de grande circulação nacional, surpreendeu professores que trabalharam na preparação dos alunos. O professor de redação Márcio Calixto avaliou o tema deste ano como “extremamente humano e muito bem-vindo” (ISTO É, 2017). “Ser o tema do ENEM é uma forma de expandir a discussão para todos os alunos. Os surdos devem fazer parte da sociedade e ter consciência disso é parte importante do processo”, afirma Cyntia Teixeira, doutoranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e professora no Instituto Federal de São Paulo¹⁸.

Para a professora dos cursos de Letras Libras e Pedagogia Bilíngue da UFC, Renata Castelo Peixoto, a proposta do tema da redação do ENEM, em 2017, pegou as pessoas de surpresa, as quais tiveram diversas reações: de entusiasmo e de reclamações sobre o tema. Acredita que o contexto que motivou o MEC a propor o tema, guarda relação com a política em que tornou a aplicação da prova do ENEM acessível. A percepção da comunidade surda, na visão da professora, é de que houve uma repercussão positiva e interessante, quando seus alunos surdos relatam que pessoas chegavam até eles mostrando o interesse em conhecer a Libras.

Subitamente, as atenções se voltaram para a educação do aluno surdo no país. O tema trouxe enorme visibilidade para uma questão em que a sociedade em geral e o poder público passaram anos de olhos vendados, que é a inclusão.

Como o próprio nome revela, “inclusão”, o efeito de incluir-se, rompe com diversos tipos de preconceitos e visões de mundo preestabelecidos pelo senso comum, permitindo, aos surdos, ocuparem os espaços que lhes foram renegados por uma vida inteira. Nesse sentido, o curso de Letras Libras prepara educadores surdos para o mercado de trabalho de grande crescimento e, principalmente, promove a inclusão do surdo no sistema regular de ensino.

A esse respeito, o Decreto n°. 5626/2005 determina que:

¹⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/redacao-do-enem-especialistas-em-educacao-de-surdos-sugerem-argumentos-para-o-texto.ghtml>>. Acesso em: 02 abr. 2018

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

A oficialização da Libras e a oferta de cursos de formação de professores, de instrutores e de intérpretes, historicamente marca uma época de importantes mudanças no campo da Educação no Brasil.

O percurso ainda é longo, no entanto, o reconhecimento do profissional intérprete de Libras trouxe uma demanda crescente de pessoas interessadas na profissão, que, tempos atrás, resumia-se numa ação voluntária de oferecer voz à pessoa surda, intermediando a comunicação através da interpretação da língua oral para uma língua gestual e vice-versa.

Para o professor, o intérprete de Libras contribui para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo de forma incontestável, porém, a complexidade de barreiras a serem transpostas, preocupam gestores e professores, sobretudo na área de avaliação da aprendizagem, ato pedagógico complexo que divide opiniões de especialistas. Nesse sentido, urge refletir sobre a avaliação da aprendizagem para o alunado com deficiência, de modo geral, e para o aluno surdo de modo específico.

4 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Para abordar o tema Avaliação Educacional, importa explorar algumas definições e propostas trazidas pelos vanguardistas de diversas gerações.

4.1 As Gerações da Avaliação Educacional

Para os autores Guba e Lincoln (1989), a avaliação passou por quatro gerações: i) a avaliação como medida ou mensuração; ii) a avaliação como descrição; iii) a avaliação como juízo de valor ou julgamento e iv) a avaliação como negociação e construção. Ademais, Vianna (2000) acentua que a avaliação sofreu transformações e gerou novas construções ao longo do tempo. Essas transformações, iniciadas a partir da primeira década do século XX, sofreram um processo de aceleração, que provocou um rápido envelhecimento dos currículos, tornando-os incompatíveis com a vida contemporânea.

A primeira geração da Avaliação Educacional inspirou-se nos testes psicométricos, desenvolvidos na França por Alfred Binet (1857-1911), destinados a medir a inteligência no início do século XX. Além disso, a avaliação como medida privilegia as ações do professor, deixando o aluno passivo; o instrumento utilizado para medir a aprendizagem é o teste, em que o erro contribui apenas para a nota e não adverte sobre as dificuldades dos alunos, tampouco promove a superação dessas dificuldades. A avaliação acontece sempre no final de cada período (TROMPIERI; LIMA, 2012).

A segunda geração da Avaliação Educacional - a descrição - surgiu pela necessidade de entender o objeto da avaliação. A principal diferença em relação à geração anterior reside na formulação de objetivos comportamentais. Ralph Tyler (1950) foi o autor mais influente dessa geração.

Para Tyler (1950), a avaliação é um processo para determinar até que ponto os objetivos educacionais foram realmente alcançados. Em sua concepção, verifica a concretização dos objetivos propostos, a congruência entre resultados e objetivos. Além disso, proporciona subsídios para uma análise da instituição, possibilitando, assim, reformulações e aprimoramento de programas. Conforme Vianna (2000), foi Tyler (1902–1994) quem criou a expressão “avaliação da aprendizagem escolar”, em 1930. Anteriormente, a expressão usada era a de “exames escolares” (LUCKESI, 2011, 2205 e 2000); TROMPIERI; LIMA, 2012; VIANA, 2000). Foi a partir de Tyler que o termo “avaliação da aprendizagem” se expandiu pelo mundo educacional.

No contexto pedagógico, a segunda geração educacional proporciona ao professor a possibilidade de tomar decisões na gestão, a fim de criar melhores condições de aprendizagem. Pela primeira vez, a avaliação ganha uma dimensão pedagógica (TROMPIERI; LIMA, 2012).

Michael Scriven (1928-) torna-se referência com os seus estudos nessa geração e questiona Tyler (1902–1994), que, se a avaliação for por objetivos e os objetivos foram alcançados, logo, o currículo também foi satisfatório? Nesse caso, os objetivos podem não ser válidos, então Scriven introduz o julgamento de valor dos objetivos alcançados. Sem a preocupação de criar um modelo de avaliação, Scriven desenvolveu uma série de ideias fundamentais para a compreensão da lógica da Avaliação Educacional, que constituem quatro passos fundamentais: i) estabelecer critérios de mérito; ii) construir padrões de comparação; iii) medir o desempenho e compará-lo com os padrões e vi) integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor (PARREIRA; SILVA, 2015).

A terceira geração veio questionar os testes e trazer como prioridade o julgamento ou juízo de valor como elemento crucial do processo avaliativo. Nesse sentido, Trompieri e Silva (2012) enfatizam que o avaliador assume o papel de juiz, incorporando, contudo, o que se havia preservado de fundamental nas gerações anteriores, em termos de mensuração e descrição.

Lee Cronbach (1996) propõe uma avaliação como busca de informações que geram avaliações e julgamentos em torno da mesma informação. Na visão de Cronbach (1963), a avaliação: “[...] deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações” (VIANNA, 2000, p. 68).

As decisões referidas por Cronbach (1963) envolvem questões sobre a eficiência dos métodos de ensino, do sistema de ensino, do material instrucional e dos professores, além do planejamento da instrução e do julgamento do mérito dos estudantes (VIANNA, 2000). Ainda assim, a avaliação deve incidir não só no fim dos programas, mas atuar durante o seu desenvolvimento e deve preocupar-se mais com as características estruturais do programa do que em fazer comparações (TROMPIERI; LIMA, 2012, p.11).

A ideia de Cronbach sobre a tomada de decisão é apoiada por Daniel L. Stufflebean (1971), que conceitua avaliação como um processo de descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas. Nesse contexto, a avaliação é um processo sistemático, contínuo e serve para a tomada de decisões. O modelo apresentado por Stufflebean, Guba, Hammond, Provus, dentre outros, que ficou conhecido pelo anagrama CIPP (Contexto,

Insumo, Processo e Produto), propõe que, a cada elemento do modelo, seja realizada uma avaliação e a tomada de decisão.

Com efeito:

Stufflebean preocupou-se em deixar bastante claro os propósitos da avaliação, ressaltando que somente através de um processo que identifique suas necessidades, selecione as melhores estratégias, monitore as mudanças desejadas e meça o impacto dessas mudanças é possível evitar as distorções que podem invalidar todo o programa com vistas à promoção de mudanças na escola (VIANNA, 2000, p. 109).

Trompieri e Silva (2012) apontam que a terceira geração da Avaliação Educacional tem subjacente o modelo cognitivista da aprendizagem: “[...] que compreende o funcionamento cognitivo do aluno; o erro revela ao professor as estratégias elaboradas pelo aluno; a orientação pedagógica ajuda o aluno na realização da tarefa e o principal agente de regulação é o professor” (Op. cit, p. 12).

A quarta geração da Avaliação Educacional ficou conhecida como geração da negociação, que teve início na década de 1990, valorizando o diálogo e a participação coletiva entre professores e alunos (TROMPIERI; LIMA, 2012). A avaliação, também conhecida como receptiva, rompe com as gerações anteriores, quando o professor auxilia, durante o processo de aprendizagem, o aluno a adquirir e construir o seu conhecimento. Além disso, com a avaliação formativa, é possível acompanhar cada etapa, e o *feedback*, nesse processo, é imprescindível. Outra marca dessa geração é que os métodos qualitativos se sobressaem, no entanto, não são excluídos os métodos quantitativos. Aproxima-se mais de uma perspectiva construtivista¹⁹ da Educação.

Essa perspectiva lembra os estudos de Robert Stake (1967), quando ele destaca que a avaliação apresenta um lado formal e outro informal. O informal se caracteriza por observações casuais, objetivos implícitos e julgamentos subjetivos. A avaliação formal depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e de uso de testes padronizados. O modelo proposto por Stake (1942) é o da avaliação responsiva, baseada na subjetividade, com ênfase na pesquisa de aspectos qualitativos. Stake (1927-) defende uma abordagem naturalista de pesquisa²⁰, que desempenhe um serviço e que seja útil a pessoas específicas (VIANNA, 2000). Incontestavelmente, é uma das grandes figuras da educação norte-americana, sobretudo

¹⁹A base do pensamento construtivista consiste em considerar que há uma construção do conhecimento e que, para que isso aconteça, a Educação deverá criar métodos que estimulem essa construção, ou seja, ensinar a aprender. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/o-que-e-o-metodo-de-ensino-construtivista/>>. Acesso em: 9 ago 2018.

²⁰A pesquisa naturalista de Robert Stake é realizada no dia a dia, sendo o sujeito observado na atividade habitual, no ambiente natural, com linguagem informal. (VIANNA, 2000).

no campo da Avaliação Educacional, ao lado de Tyler (1902-1994), Cronbach (1916-2001), Scriven (1928-) e Stufflebean (1936-2017). No entanto, para Stake, as abordagens de pesquisas quantitativa e qualitativa dão margem a interpretações que podem ser consideradas duvidosas, pois se caracterizam por dados extraídos de um grande número de casos e pequeno número de variáveis, no caso das quantitativas, e por dados extraídos de pequeno número de casos e grande número de variáveis, no caso das qualitativas.

Stake (apud VIANNA, 2000) demonstra que a diferença entre pesquisa quantitativa e qualitativa é de natureza epistemológica, envolvendo generalizações que os tipos de avaliação podem proporcionar. Ele defende que os dois tipos de pesquisa se complementam para a estruturação de novos conhecimentos. O modelo de Stake o fez líder de uma nova escola de avaliação com um modelo pluralista, flexível, interativo, holístico, subjetivo.

Cronbach e Guba reconhecem a avaliação naturalista, não apenas em caráter exploratório, mas para estudos mais amplos, abrangendo diferentes aspectos da Educação. F. Kerlinger e J. Popham adotam uma posição parcialmente contrária, achando a pesquisa naturalista útil, mas em uma fase de exploração preliminar. Para os opositores, o modelo compromete a teoria das medidas estatísticas, porém, para os adeptos, as descrições naturalistas são úteis, especialmente construídas de forma dialética com outros modelos de avaliação (VIANNA, 2000).

Russel (2014), em conformidade com a visão de Cronbach (1996) e Stufflebean (1971), reforça que a avaliação em sala de aula é um processo de coletar, sintetizar e interpretar informações continuamente que, cotidianamente, auxiliam nas tomadas de decisões. “Os professores estudam seus alunos nas primeiras semanas de aula, para poderem organizar suas classes em comunidades sociais de aprendizagem” (RUSSEL, 2014, p. 18).

As informações provêm de três domínios principais: i) cognitivo, ii) afetivo e iii) psicomotor. O *domínio cognitivo* é aferido pela capacidade intelectual de interpretar, memorizar, solucionar um problema e desenvolver o pensamento crítico. O *domínio afetivo* envolve sentimentos, valores, emoções. Dialoga com o pensamento de Stake (1967) quando se refere a uma avaliação naturalista. Por fim, em relação ao domínio psicomotor, convém registrar os movimentos do aluno, postura e habilidades físicas. Apesar do domínio cognitivo receber mais atenção, nas decisões tomadas, os professores devem levar em consideração os demais domínios afetivo e psicomotor.

O termo avaliação só veio a ser introduzido na legislação educacional brasileira no ano de 1996, com a nova LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação. Nas leis anteriores, havia referência à “aferição do aproveitamento escolar” e ao “sistema de exame” (LUCKESI, 2011).

Um dos grandes desafios atuais da Educação Brasileira reside na avaliação da aprendizagem, sobretudo com a inclusão da pessoa com deficiência no sistema regular de ensino. Na perspectiva de um rompimento com ideias tradicionais, as pesquisas destacam a evolução de quatro gerações da avaliação, que caminha pelos testes, por descrição, pelos julgamentos e pela negociação (VIANNA, 2000; RUSSEL, 2014; TROMPIERI; LIMA, 2012). Nota-se, entretanto, que o modelo de avaliação adotado pelo professor, ainda nos dias atuais, reproduz aquilo que foi vivido, além disso, repassa para o processo de formação de novos educadores. Requer, assim, que os educadores compreendam de forma abrangente, a importância da avaliação da aprendizagem como prática reflexiva. Por conseguinte, a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito de burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino-aprendizagem e contribuir para o processo de transformação dos educandos (VIANNA, 2005).

4.2 SINAES e a Responsabilidade Social das IFES

Por outro lado, para acompanhar as aceleradas mudanças sociais e econômicas, frutos da globalização, a Educação Superior busca reformas institucionais, apoiadas pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (INEP, 2015).

Os eixos de atuação do SINAES avaliam diversos aspectos da Educação Superior, tendo como principais objetivos: melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da Educação Superior e orientar a expansão de sua oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (INEP, 2015). Acrescenta ANDRIOLA (1999) que a avaliação é uma atividade nova no âmbito educativo e que, ademais, é exigida pela sociedade atual e cada vez mais países incorporam essa tendência avaliadora, plenamente justificada.

A relevância das políticas desenvolvidas pela gestão institucional, indiretamente, atendem às políticas públicas governamentais não somente na formação acadêmica, na pesquisa e na extensão, mas também quando unem qualidade, inovação, responsabilidade social e inclusão, a fim de atender aos anseios da sociedade. Nessa perspectiva, fazendo referência ao estudo da pesquisa, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004) traz em seu Art. 3º, inciso III, que:

A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

Além disso, ações afirmativas de inclusão são necessárias, não apenas na universidade, mas em todo o sistema educacional brasileiro. É importante, portanto, que se implementem políticas focalizadas que remetam à correção de percursos da formação dos indivíduos com deficiência, assim como os de camadas sociais mais carentes.

Cabe a cada IFES a responsabilidade pelo seu planejamento estratégico, realizado por meio de um documento denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Oliveira (1998) conceitua o planejamento estratégico como um método gerencial que nos permite estabelecer uma direção a ser seguida pela empresa, visando a um grau maior de ajuste com o ambiente. A partir dessas perspectivas, podemos dizer que o planejamento estratégico almeja esclarecer onde realmente queremos chegar.

Percebe-se, então, que a UFC possui como base, princípios que devem ser seguidos por todos que constituem a instituição, desde aqueles que compõem a sua cúpula até aqueles que desenvolvem suas funções de forma tática e operacional. Alinhando-se assim ao pensamento do catedrático Andriola (1999), destaca ser importante a necessidade de implantar a cultura de avaliação nos centros educacionais, para que os sujeitos façam parte da dinâmica interna e, ao mesmo tempo, compreendam sua extremada importância.

Por fim, o SINAES tem como objetivo assegurar a avaliação nacional das IES, dos cursos e dos estudantes, além disso, como fundamento, a qualidade da educação e expansão da oferta de vagas, e como princípios: reconhecimento da diversidade do sistema; respeito à identidade, missão e história das IES; responsabilidade com a qualidade da Educação Superior; universalização do ensino; e a continuidade do processo avaliativo. Dessa forma, podemos dizer que o SINAES apresenta a fotografia do Ensino Superior no Brasil, apontando, desse modo, todos os detalhes de uma instituição de ensino que se preocupa com a avaliação da aprendizagem de seus alunos e, principalmente, que se prepara para oferecer uma Educação de qualidade, atendendo aos anseios da sociedade (ANDRIOLA, 1999; OLIVEIRA, 1998).

4.3 Avaliação da Aprendizagem

A existência de diversos conceitos de avaliação, em decorrência de pressupostos

metodológicos, culturais e epistemológicos, leva-nos a uma discussão dos paradigmas e modelos em avaliação. De acordo com Perrenoud (1999), existem dois grandes paradigmas de avaliação, considerando as funções, os objetivos e as metodologias: um caracterizado pelo controle e competição, ou seja, por uma lógica de seleção; e outro, com aspecto democrático, processual e formativo, em que prevalece uma lógica formativa.

Desse modo:

Incontestavelmente, a lógica formativa ganhou importância. Pouco a pouco, denunciavam-se os limites que lhe impõem as lógicas de seleção. Esquece-se que elas reinaram sozinhas, durante décadas. A democratização do ensino e a busca de uma pedagogia mais diferenciada fizeram emergir, e depois difundir, a lógica formativa, de modo que hoje em dia as forças e a legitimidade de ambas estão mais equilibradas (PERRENOUD, 1999, p. 18).

A avaliação formativa e somativa são paradigmas clássicos, cunhados por Scriven em 1966, que influenciaram enormemente o futuro e a prática da avaliação nos Estados Unidos da América (EUA) e, posteriormente, nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Assim sendo:

Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implementação (VIANNA, 2000, p. 86).

Sobre a avaliação somativa, Vianna (2000) assinala o foco nos resultados, sendo conduzida no final de um determinado período e torna-se indispensável para determinar a eficácia de um currículo, a partir da análise dos dados de uma amostra de escolas, professores e estudantes. Os dois tipos de avaliação têm uma perspectiva progressiva, e devem deixar de ser instrumento de punição e passarem a ser instrumento de acompanhamento, de tomada de decisões.

Nesse sentido, surge uma forte corrente de educadores brasileiros em busca de proscrever a avaliação utilizada como instrumento de seleção, centrada apenas em resultados, que apresenta características de reguladora, classificatória e, principalmente, reprodutora de desigualdades sociais, em que alunos e alunas são vistos de forma abstrata, desvinculados de cultura e de condição social. Segundo o pensamento de Andriola (2003, p. 258) “avaliação é um processo sistemático para coletar informações válidas, quantificadas ou não, sobre uma determinada realidade ou atividade, permitindo assim, sua valoração e posterior tomada de decisões, objetivando sua melhoria ou aperfeiçoamento”.

Luckesi (2005, 2013), fazendo crítica à Pedagogia do Exame²¹, defende a tese de que, ainda hoje, a escola brasileira, pública ou particular, de todos os níveis, pratica exames escolares ao invés de avaliação da aprendizagem. O autor propõe assim uma nova conceituação: a avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, segundo uma abordagem processual contínua, compartilhada, sistemática e democrática, denominada de avaliação diagnóstica.

Cipriano Luckesi (2000, p. 171) descreve a avaliação de uma maneira mais pessoal e emotiva, como um verdadeiro ato de amor. Em suas palavras: “uma avaliação amorosa é uma avaliação de acolhimento tendo em vista a transformação da sociedade, daqui a rejeição de uma avaliação por provas e exames que implicam julgamento para a exclusão do educando”.

A prática educativa encontraria, na avaliação, um recurso subsidiário de construção de resultados desejados, mantendo a crença de que todo o educando aprende, e, por aprender, desenvolve-se. Nesse sentido, “A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula) para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando” (LUCKESI, 2011, p. 176).

É salutar enfatizar que a avaliação diagnóstica agrega a avaliação formativa e é realizada durante todo o ano letivo. Entretanto, no início do ano, ela logra resultados possíveis para que o planejamento possa ser revisto e, por isso, seja viável realizar intervenções, como a retomada dos conteúdos ou o reforço escolar (TALMAG et al., 2017). Cabe à escola e aos professores a responsabilidade de oferecer oportunidades amplas para se construir o conhecimento. Porém, a dinâmica da sala de aula, a orientação da aprendizagem dos alunos, os instrumentos de avaliação utilizados são procedimentos que exigem formação específica e plena dedicação dos profissionais. Logo:

A preocupação é comum a todos os avaliadores, que vêem [sic] na contingência de avaliar e pesquisar grande número de constritos, como rendimento escolar, compreensão de textos, atitudes, habilidades verbais, aptidão numérica, etc.: que nem sempre são fáceis de definir operacionalmente e de avaliar, diante da precariedade e limitação dos recursos operacionais (VIANNA, 2000, p. 29).

No entanto, estabelecer métodos de avaliação em uma turma, onde estão pessoas com características diferenciadas - ritmos e níveis de abstração - não é uma tarefa fácil. Com efeito:

²¹ A Pedagogia do Exame está centrada nos resultados, na verificação das notas, e de como estão os alunos no que se refere aos processos de promoção (BARRIGA, 2003).

[...] entre os alunos dos cursos de formação para professores, sobre as atuais políticas de inclusão escolar, o que se nota é o sentimento de apreensão entre os mesmos. Isto acontece porque eles já têm maturidade para avaliar que os recursos oferecidos em sua formação docente podem não ser suficientes para capacitá-los a lidar com a diversidade (BEYER, 2005, p. 73).

Portanto, é fundamental que o professor ofereça, ao aluno, as oportunidades de mostrar seu desempenho, suas habilidades, evitando, assim, fazer do processo de ensino um mecanismo de só aplicar instrumentos de avaliação (DEPRESBITERIS, 2009).

Jussara Hoffmann (2009) propõe uma avaliação mediadora ao invés da comportamentalista, conteudista e burocrática, em que o professor deixa de olhar para o aluno para atender a critérios de regimento escolar. Dessa maneira:

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações e aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas de conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. Acompanhamento esse que visa ao acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, sua promoção a outras séries e graus de ensino (HOFFMANN, 1993, p. 95).

A avaliação mediadora, de base construtivista, enfrenta a resistência de professores e famílias que buscam ainda aquele modelo tradicional, rígido e disciplinar, que, na visão de Hoffmann, traz como pontos frágeis: a seletividade, a reprovação e em consequência dela, a desmotivação e evasão do aluno. De acordo com Jussara Hoffmann (2009), a mediação exige, do professor, prestar mais atenção no aluno, conhecê-lo, ouvi-lo, reconhecer suas habilidades e, a partir delas, propor-lhe questões novas e desafiadoras, guiando-o por um caminho voltado à autonomia intelectual.

Assim sendo:

Com o objetivo de possibilitar a autonomia e a descoberta de si próprio, a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício do educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado, pela dialogicidade e pela curiosidade do professor de conhecer (VIANA, et al, 2017, p 129).

Para Jussara Hoffmann (2009), sua concepção de uma avaliação mediadora da aprendizagem está norteadas por três princípios: i) avaliar não é fazer provas, medir e testar apenas, ao final de um período, mas principalmente, avaliar para promover melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos; ii) todos os alunos aprendem melhor com apoios pedagógicos adequados e conhecendo melhor seus diferentes jeitos de ser, de aprender e de viver; iii) o papel do professor é essencial no ato avaliativo; a aproximação do aluno promove um olhar subjetivo do professor.

Da discussão acerca da aplicação da prova, resulta a limitação de como é feita tradicionalmente, sem medir nada em termos de qualidade formal e política, buscando apenas memorizar o que foi reproduzido em sala de aula.

Uma corrente em consonância com a que pensa Robert Stake (1927), quando descreve a pesquisa naturalista e propõe que o aluno seja observado na sua atividade habitual, que haja uma linguagem não técnica entre o professor e o aluno, com traços de flexibilidade e subjetividade.

Na literatura atual, é unânime a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas em uso nos sistemas educacionais, ainda na perspectiva tradicional, sobretudo após o século XX, com o advento da avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência no contexto inclusivo, em que a avaliação tradicional cede lugar a uma avaliação voltada para a dimensão política e social (BEYER, 2005; HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 2011).

No Brasil, os avanços da Educação Especial foram robustos, principalmente na última década, porém de forma lenta em comparação com países como Itália, Dinamarca e os EUA, que, há mais de 50 anos, desenvolvem ações voltadas para a Educação Inclusiva.

Importa tomarmos como parâmetro a avaliação da aprendizagem conforme preconizam a LDB/96²², o Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência²³.

A avaliação à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) assenta, em seu art. 24, inciso V, que a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) 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;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

Analisar o aluno contínua e cumulativamente no seu desempenho, permite ao professor diversificar os instrumentos de avaliação e refletir de que modo esses instrumentos possam coletar informações sobre o aluno para a melhoria de seu desempenho.

O Decreto nº 5626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), traz destaque para as questões de avaliação de alunos surdos. No Capítulo IV

²²Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

²³Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015.

- Do uso e da sua difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à Educação, determina-se, no Art. 14º, item VI, que: “devem ser adotados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”. No entanto, em 2018, o Decreto nº 9.508, de 24 de setembro de 2018, foi alterado, excluindo a previsão de adaptação das provas físicas para candidatos com deficiência e estabelecer que os critérios de aprovação dessas provas poderão seguir os mesmos critérios aplicados aos demais candidatos.

Apesar de muitas transformações ocorridas no sistema de ensino, sobretudo na avaliação da aprendizagem, não podemos negar a existência da tradicional prova objetiva como instrumento de avaliação, que ainda oferece subsídios para o professor analisar a aprendizagem do aluno, em dias atuais. Contudo, para Depresbiteris e Tavares (2009), a ideia de diversificar os instrumentos de avaliação oferece, ao professor, a possibilidade de analisar a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões. No entanto, não basta diversificar, é fundamental evitar sua adoção de maneira aleatória e sem planejamento. Além disso, mudar a mentalidade de alguns professores e alunos quanto à importância de uma visão mais abrangente da avaliação é um desafio. Sordi (2000) afirma: “como suportar a ambiguidade de saber que precisamos mudar e não nos sentimos instrumentalizados para a ruptura que intimamente ensaiamos [...]”.

Na perspectiva de uma abordagem de avaliação significativa, alguns pressupostos são sugeridos por Depresbiteris e Tavares, (2009), como: i) diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos; ii) imprimir significado à aprendizagem; iii) buscar avaliar o esforço profundo do aluno; iv) enfatizar o papel da metacognição; v) estimular a resolução de problemas; vi) imprimir à avaliação uma dimensão diagnóstica, formativa e mediadora; vii) evitar prejulgamentos; viii) levar em conta a multiplicidade de critérios de julgamento; ix) ter como referência a abordagem baseada em critérios; x) incorporar, na avaliação, o processo de negociação; xi) diversificar instrumentos e questões de avaliação.

Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos remete às representações mentais das experiências anteriores dos alunos que se apresentam como conhecimentos prévios. *Imprimir significado à aprendizagem* indica que o aluno aprendeu o conteúdo apresentado, mas não é capaz de aprofundar-se, necessitando apresentar uma nova visão, dotada de significado. *Buscar avaliar o esforço profundo do aluno* quando o aluno busca novas fontes do conteúdo apresentado, elaborando ideias e pensamentos mais aprofundados. O interesse em aprofundar-se mostra que o aluno não está preocupado apenas em memorizar a informação, mas se mostra,

de fato, comprometido com a aprendizagem.

Enfatizar o papel da metacognição, a capacidade que o aluno tem de atribuir pensamentos e intenções a outras variáveis de ordem individual e de seu ambiente, no sentido de controlar seus próprios processos de estudo e aprendizagem, organizando-os e modificando-os conforme os objetivos estipulados. *Estimular a resolução de problemas*, levando o aluno a buscar caminhos para a resolução de problemas, desencadeando, no pensamento, as diversas possibilidades positivas e negativas, comparando-as e construindo novos saberes. *Imprimir à avaliação uma dimensão diagnóstica, formativa e mediadora*, de modo a diagnosticar as habilidades e as dificuldades para construir mudanças ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O professor age como observador, colaborador e mediador nesses processos.

Evitar prejuízos. Nesse sentido, a primeira impressão nem sempre é aquela que fica, pois a observação constante permite ao professor uma interpretação mais fidedigna e segura. *Levar em conta a multiplicidade de critérios de julgamento*, ao valorizar o conhecimento interdisciplinar do aluno. *Ter como referência a abordagem baseada em critérios*, pois a avaliação baseada em critérios evita comparações com outros alunos, reconhece o objetivo alcançado pelo aluno.

Incorporar, na avaliação, o processo de negociação, ao discutir com os alunos os critérios que serão avaliados. *Diversificar instrumentos e questões de avaliação* demonstra o cuidado que o professor tem com a subjetividade da avaliação, permitindo diversas expressões do aluno em seu processo de aprendizagem.

Com toda emoção de uma educadora comprometida, Sordi (2000, p. 232) assevera que:

[...] já passa da hora de olhar além do buraco da fechadura, para enxergar, com um pouco mais de nitidez, o que nos espreita na condição de educadores interessados em fazer acontecer um ensino superior, qualitativamente diferenciado, simultaneamente regido pela ética da solidariedade entre professores e alunos (SORDI, 2000, p. 232).

Assim, vemos a importância do desenvolvimento de alicerces para a formação teórica e prática em avaliação. Acrescenta Hoffmann (2006) que grande parte dos professores tem a formação nessa área de forma superficial. Além disso, poucos são os cursos que incluem, em seu currículo, a disciplina de Avaliação Educacional como obrigatória.

Percebe-se que o ordenamento jurídico colabora diretamente para uma mudança de paradigma educacional, em todo o sistema educacional e ainda cobra, das instituições, uma estrutura estabilizada que pertença ao campo social e político, promovendo o rompimento de toda e qualquer barreira que possa ocorrer no processo de ensino e aprendizagem da pessoa

com deficiência, disponibilizando recursos de acessibilidade, dilação de tempo para realização das provas, entre outras medidas. Nesse cenário, fica claro para o professor que a avaliação deve ser encarada numa concepção mais ampla e aprofundada e os instrumentos precisam ser bem elaborados, para que os resultados e as decisões do professor sejam confiáveis (HOFFMANN 2006; SORDI 2000; DEPRESBITERIS, 2009).

5 METODOLOGIA

Para concretizar os objetivos dessa investigação, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso.

5.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa de natureza qualitativa, segundo Minayo (1994, p. 24), está relacionada a questões muito particulares e que atuam no universo dos significados, das aspirações e das crenças. Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com o cotidiano e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis. Com efeito: “[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p. 2).

O propósito de deixar os envolvidos mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre cada questionamento, permite uma coleta de informações subjacentes ao tema, de grande importância para a pesquisa. Além disso, traz elementos que tornam os resultados mais fidedignos, quando o pesquisador define os pontos específicos da pesquisa exploratória. Nessa direção, Minayo (2004, p. 25) afirma que: “[...] a pesquisa é um labor artesanal que não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos, técnicas e linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”.

O estudo de caso, como abordagem, busca conhecer o porquê de um fenômeno no seu contexto real. De acordo com Yin (2010), o estudo de caso se adapta às investigações de cunho social, político e antropológico das diversas modalidades. Aproximamo-nos também das ideias de Minayo (1994), que denomina o estudo de caso um tipo de pesquisa de natureza empírica. Complementa Godoy (1995, p. 25) que: “[...] o propósito fundamental do estudo de caso (como tipo de pesquisa) é analisar intensivamente uma dada unidade social [...]”.

Para Stake (apud VIANNA, 2012), o seu propósito não é representar o universo, mas representar o caso, e sua finalidade é torná-lo compreensível através da particularização. Apesar de sua singularidade, é uma entidade de natureza complexa. Além disso, um relatório

de estudo de caso deve oferecer ao leitor uma experiência vicária, mas nem sempre o avaliador consegue passar para seu leitor o significado de muitos acontecimentos.

Robert Stake (1927-) divide o estudo de caso nas seguintes categorias: i) intrínseco, ii) instrumental e iii) coletivo. No estudo de caso *intrínseco*, o interesse da investigação recai sobre determinado caso. Isto é, o importante é compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes. No *instrumental*, diferente do intrínseco, um caso é examinado para fornecer reflexões sobre um assunto, para refinar uma teoria, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si. Esse estudo de caso funciona como um instrumento para compreender outros fenômenos, uma problemática mais ampla. Nesse sentido, o caso é um instrumento ou suporte que vai facilitar a compreensão de algo para além do caso em si. No estudo de caso *coletivo*, o interesse não se limita à compreensão de um único caso, mas estuda um certo número de casos para pesquisar fenômenos, populações ou condições gerais. Na pesquisa, utilizaremos o estudo de caso *intrínseco*, valorizando informações particulares de um caso, sem se preocupar em representar o universo, mas sim a singularidade para compreender o universo.

5.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada no curso de graduação em Letras Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC), localizado no *campus* do Benfica, no Centro de Humanidades.

5.3 Instrumentos

Para efetuar a pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada com alunos do curso de Letras Libras da UFC e foram aplicados questionários mistos com professores e com a coordenadora do curso. Para as entrevistas com os alunos surdos, contamos com o apoio de um intérprete da Libras.

Segundo Brito Jr. e Feres Jr. (2011), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas, atualmente, em trabalhos científicos. Ela permite ao pesquisador extrair uma quantidade muito grande de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico. Gil (1999, p. 45) conceitua entrevista como um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Ainda, segundo o autor, as entrevistas podem ser classificadas em: i) informais; ii) focalizadas; iii) por pautas e iv) formalizadas. A *entrevista informal*, como o próprio nome

refere, não apresenta forma definida, sendo o menos estruturada possível. Esse tipo de entrevista é mais recomendado em estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer uma visão aproximada do problema pesquisado. A *entrevista focalizada* traz, em seu escopo, um tema definido, deixando o entrevistado livre para falar, mantendo-o no foco da entrevista. É bastante utilizada em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida por uma pessoa ou grupo de pessoas. A *entrevista por pautas* se apresenta de maneira relativamente estruturada, pois se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de sua entrevista. Por último, a *entrevista formalizada ou estruturada* se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados. Por possibilitar o tratamento quantitativo dos dados, esse tipo de entrevista se torna o mais adequado para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

Lakatos (2003) enfatiza que a entrevista é um encontro entre duas pessoas e um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados. Além disso, um importante instrumento de trabalho nos vários campos das Ciências Sociais ou de outros setores de atividades. Porém, como técnica de coleta de dados, a entrevista também oferece suas vantagens e limitações. As vantagens da entrevista englobam, dentre outras, o fato de: poder ser utilizada com todos, alfabetizados ou não; haver maior flexibilidade, podendo o pesquisador esclarecer a pergunta não compreendida ou formulá-la de maneira diferente; oferecer ao pesquisador a possibilidade de avaliar comportamentos que estão subjacentes à sua fala. Por outro lado, o autor apresenta como desvantagens da entrevista: quando há, entre as partes, a dificuldade de expressão e comunicação; a possibilidade do entrevistado ser influenciado, consciente ou inconscientemente, pelo pesquisador; condições físicas ou emocionais do pesquisado; o tempo ocupado na entrevista deve ser controlado pelo pesquisador.

Complementando os autores supracitados, para Stake (2007), o avaliador precisa, muitas vezes, se dedicar às entrevistas e ao estudo de documentos, típicos da avaliação qualitativa. Além disso, a seleção da amostra, pelo avaliador, deve ser representativa, para possibilitar obter informações relevantes.

O questionário também é uma técnica de coleta de dados bastante utilizada na pesquisa qualitativa. Revela fatos da própria realidade que servem de instrumentos de observação e posteriormente de resultados descritivos. Faz-se necessário o cuidado na elaboração do questionário. Classificar as questões sem sair do foco da pesquisa, sendo abertas ou fechadas, mas de forma clara para que os dados registrados expliquem os porquês das relações identificadas na pesquisa qualitativa.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

Para Lakatos (2003), toda técnica de coleta de dados apresenta suas vantagens e desvantagens. O questionário, por exemplo, oferece uma economia de tempo; obtém-se grande número de dados e pode atingir um número maior de pessoas. Além disso, há mais tempo para o pesquisador elaborar as respostas e mantém-se o sigilo do pesquisado. No entanto, encontram-se desvantagens nos questionários, especialmente quando: o pesquisador constata perguntas sem respostas; o pesquisado tem dificuldade de compreender a pergunta e o pesquisador não está presente para explicá-la; há possibilidade de devolução tardia do questionário ao pesquisador. Entretanto, as desvantagens têm menor peso quando o pesquisador prepara o questionário com cuidado, seleciona questões claras para evitar o desinteresse e a fadiga do respondente. Nesse momento, o questionário será o instrumento fidedigno em sua pesquisa, oferecendo informações ricas à sua coleta de dados e conseqüentemente aos resultados finais.

5.4 Procedimentos para a coleta dos dados

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre 20 de agosto a 27 de setembro de 2018, de acordo com a disponibilidade previamente agendada com os alunos, no período noturno, com auxílio de um intérprete de Libras da UFC e de uma câmera filmadora. Os espaços escolhidos foram a Secretaria de Acessibilidade UFC Inluc e a Diretoria da Faculdade de Educação (FACED). O tempo de entrevista foi livre, permitindo que os entrevistados ficassem à vontade. Houve alguns contratempos e cancelamentos, mas nada que atrapalhasse o planejamento das entrevistas.

A matéria prima da pesquisa foi extraída da coleta de dados, portanto, faz-se preciosa uma colheita robusta de informações para serem tabuladas, interpretadas e apresentadas ao final da pesquisa.

Os questionários foram aplicados aos professores no mesmo período das entrevistas com os alunos, no entanto, com mais resistências. Entendemos as inúmeras atividades docentes e o pouco tempo para realizá-las.

5.5 Sujeitos colaboradores da investigação

Para atingir os objetivos delineados, a pesquisa envolveu o corpo docente e discente do curso de Letras Libras da UFC. A obtenção da amostra foi intencional, sendo selecionados 6 alunos surdos (sendo 2 do segundo semestre, 2 do quinto semestre e 2 do último semestre); além de 6 professores, entre surdos e ouvintes, pertencentes às unidades curriculares do curso de Letras Libras (Ensino de Libras e suas literaturas; Linguística; Fundamentos da Educação de Surdo e Estágio Supervisionado) e a coordenadora do curso de Letras Libras da UFC. A escolha dos alunos matriculados nos semestres - segundo, quinto e nono - busca apontar o grau de segurança e amadurecimento dos mesmos no decorrer do curso, em relação à avaliação da aprendizagem.

Para a melhor compreensão dos resultados, apresenta-se a caracterização: dos alunos participantes da pesquisa nas tabelas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9); dos professores partícipes nas tabelas (19, 11, 12, 13 e 14) e da coordenadora do curso. Os nomes dos alunos, professores e da coordenadora são fictícios, substituídos pelas espécies vegetais que compõem a nossa flora brasileira, a fim de preservar a identidade dos participantes. As plantas e o reino vegetal possuem o alcance energético suficiente para limpar as nossas células e energizar todo o nosso corpo. Pela simples adoração à natureza, peço licença.

As amostras foram compostas de 12 sujeitos, ao total, sendo 6 alunos, 6 professores, sendo um deles coordenador do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC).

5.5.1 Perfil dos alunos

Foram consultados 6 alunos. A proposta inicial seria a de entrevistar: dois alunos do segundo semestre; 2 alunos do quinto e dois alunos concludentes, ou seja, do nono semestre. No entanto, como a oferta do segundo semestre acontece apenas no início do ano letivo e a pesquisa foi iniciada no segundo semestre, tivemos que optar pela escolha dos alunos do terceiro semestre em vez do segundo. Essa mudança não afetará o percurso dos resultados. Os demais entrevistados são do quinto e do nono semestre, como previsto.

Dos resultados apresentados, temos três alunos do sexo masculino e três alunas do sexo feminino, conforme demonstra a (Tabela 1), com idades variando entre 21 e 29 anos. Observa-se uma maior concentração na faixa etária de 21 a 24 anos, no total de 5 alunos, sendo que apenas 2 deles se concentram na faixa etária entre 27 e 29 anos, como indica a (Tabela 2).

Tabela 1 – Gênero dos alunos

	Frequência
Masculino	3
Feminino	3
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Tabela 2 – Idade dos alunos

Aluno	Idade	Frequência
Andirá	24 anos	1
Vitória Régia	22 anos	1
Acácia e Juçara	21 anos	2
Citronela	27 anos	1
Bromélia	29 anos	1
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Observa-se, na (Tabela 3) na distribuição dos alunos por semestre, que há proporção em relação à idade (Tabela 2). Ou seja, quanto mais idade, mais tempo de curso possui o aluno (Tabela 3).

Tabela 3 - Semestre dos alunos

	Semestre	Frequência
Andirá e Vitória Régia	3º semestre	2

Acácia e Juçara	5º semestre	2
Citronela e Bromélia	9º semestre	2
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Quanto à distribuição dos alunos por reprovação em disciplinas, observa-se que 4 alunos não reprovaram em nenhuma disciplina do curso de Letras Libras, ao passo que 1 aluno reprovou em uma disciplina e 1 aluno reprovou em duas disciplinas. Importante observar que o rendimento do aluno traz elementos que complementam a avaliação do curso, dos professores e de seus alunos (Tabela 4).

De acordo com os depoimentos,

Sim, reprovei em uma disciplina (Andirá).

Não, não, passei em todas (Vitória Régia).

Na verdade, eu reprovei em duas, por motivo particular (Bromélia).

Tabela 4 - Distribuição dos alunos por reprovação em disciplinas

	Frequência	Disciplinas
Andirá	1	1
Vitória Régia, Acácia, Juçara e Citronela	4	0
Bromélia	1	2
Total	6	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Dos 6 alunos (Andirá, Vitória Régia, Acácia, Juçara, Citronela e Bromélia), 5 deles já nasceram surdos e apenas 1 (Acácia) adquiriu a surdez quando tinha 7 anos. O aluno que perdeu a audição aos 7 anos de idade, por exemplo, foi alfabetizado em Língua Portuguesa. Traz experiências diversas no mundo do ouvinte, que foram incorporadas ao mundo do surdo, e não podem ser desprezadas. Essa informação é muito importante para as intervenções do professor em sala de aula (Tabela 5).

Tabela 5 – Idade que adquiriu a surdez

	Idade	Frequência
Andirá, Vitória Régia, Juçara, Citronela e Bromélia	Nasceram surdos	5
Acácia	7 anos	1
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

A Tabela 6 demonstra que todos os alunos entrevistados (Andirá, Vitória Régia, Acácia, Juçara, Citronela e Bromélia) têm pais ouvintes. Com o advento da Lei nº. 10.436/02 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº. 5.626/05 (BRASIL, 2005), a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Diante disso, no contexto familiar, a comunicação em Libras deve ser a primeira língua (L1) da criança surda e a segunda língua (L2) dos pais ouvintes. Porém a realidade é bem diferente, os pais desconhecem e resistem a Libras. O mesmo decreto ressalta que a educação bilíngue se apresenta como um caminho de reflexão e propõe o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas (L2), bem como a obrigatoriedade da oferta da Libras como (L1) e da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos (BRASIL, 2005).

Tabela 6 – Distribuição dos alunos com pais ouvintes

	Pais ouvintes	Frequência
Andirá, Vitória Régia, Acácia, Juçara, Citronela e Bromélia	sim	6
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

A Tabela 7 identifica quando aconteceu o primeiro contato dos alunos com a Libras. O resultado revela um acentuado atraso do primeiro contato com a Língua de Sinais de 4 alunos

(Vitória Régia, Acácia, Citronela e Bromélia), visto que os discentes com menos idade nasceram no ano de 1997, ou seja, com 5 anos de idade eles já poderiam ter tido o primeiro contato com a Língua de Sinais, regulamentada em 2002. A tabela aponta que apenas 2 alunos (Juçara e Andirá) tiveram o contato com a Libras mais cedo. O aluno com mais idade, que nasceu em 1989, tinha 13 anos de idade em 2002, mas só teve contato com a Libras aos 17 anos (Tabela 7).

Nessa direção, afirmam eles:

Com 8 anos, eu fui para o Instituto Cearense de Educação de Surdos, foi quando eu tive o primeiro contato com a Libras (Andirá).

Com 18 para 19 anos, tive contato pela primeira vez com a Língua de Sinais (Vitória Régia).

No primeiro contato, eu tinha 11 anos de idade. Quando eu era criança, eu era ouvinte, usei aparelho auditivo, estudei em escolas com ouvintes. Falar não era complicado, eu tinha pouco contato com surdo. Mas, quando fui para uma escola de surdos, eu não sabia Libras, eu sabia apenas o alfabeto manual. Mas, com a convivência, foi muito rápido de aprender. Fui percebendo logo e rápido eu aprendi a Libras (Acácia).

Tinha 5 anos de idade (Juçara).

A minha mãe e o meu pai me levaram até uma escola de ouvintes. Eu tinha mais ou menos cinco anos de idade. Não, não... Eu tinha uns dois anos de idade e comecei a estudar com ouvintes e a sala tinha muitos alunos. O professor ensinava e tinha uma metodologia para ouvintes, eu não entendia nada, eu só fazia desenhos. O abecedário que ensinava era difícil de aprender. Aí o professor ficou muito preocupado comigo, conversou com a minha mãe, e disse: 'olha, ela não está desenvolvendo bem, estou pensando uma forma melhor'. Aí os meus pais ficaram preocupados e procuraram amigos que tinham filhos surdos e começaram a perguntar se *tinha* uma escola para surdo. Eles disseram que sim: era o Felippo Smaldone, a escola adaptada para surdo. A minha mãe ficou muito feliz, e perguntou: 'Mas como é o ensino lá? O surdo desenvolve bem?' Minha mãe foi lá, fez a minha inscrição, aí começou a aula. Eu tinha mais ou menos 3 anos, eu acredito. É porque eu deixei a escola de ouvintes e depois eu me mudei. Eu acho que era Jardim I. Eu olhei assim... surdos iguais a mim! Fiquei muito feliz: eram todos iguais, usavam gestos, não tinham os sinais perfeitos. O Felippo Smaldone, naquele momento histórico, não aceitava a Libras, era oralizado, fazia fonoaudiologia e tudo mais. Eu nasci em 1991 e, até 2002, criou-se a Lei de Libras. Aí ficou liberado o uso de sinais no Felippo Smaldone, a comunidade se esforçou muito para desenvolver a língua dos surdos, porque a maioria não gostava muito da fonoaudiologia, da leitura labial. Nem todos tinham essa condição. Era muito difícil e, com a Libras, desenvolvemos mais a nossa própria linguagem. Minha mãe falou assim: 'vamos tentar fonoaudiologia'? Ela ficava preocupada porque a minha linguagem era muito limitada. Eu não escuto nada, minha audição... e minha mãe ficava preocupada comigo. Aí eu estudei até o quarto ano e mudei para o Instituto de Surdos do Ceará. Aí não tinha a obrigação de fonoaudiologia e eu fiquei muito feliz. Foi com 15 anos de idade que eu aprendi Libras pela primeira vez. Antes, eu não tinha esse contato com a Libras: era só mímica e formas gestuais. Lá ensinavam os sinais corretos, mãe e pai, que é como eles costumavam usar. Antigamente não tinha. Eu aprendi com 15 anos de idade. Tive o contato muito atrasado com a Libras. Passei na faculdade e estou no nono semestre quase me graduando (Citronela).

No primeiro contato, eu tinha 17 anos de idade. Eu vou explicar: antes disso, eu aprendi a oralização, porque antigamente não tinha a Libras e, antes, a sociedade não tinha uma mente muito aberta para a escola. Mas, primeiramente, eu participei de uma escola especial para surdos. Não *tinha* Libras na época. Foi no Instituto Felippo Smaldone. Eles ensinavam e usavam a oralização e a escrita do primeiro até meu quarto ano e, depois, fui transferida para a escola de ouvintes. Eu era a única surda. Os outros não eram surdos e não tinha nada de intérprete, nada. Eu só ficava sentada na frente do professor e eu fazia a leitura labial. Tinha muitas dificuldades de entender, mas, quando *tinha* o intervalo, eu perguntava às minhas amigas, que tiravam as dúvidas, conversavam comigo. Perguntava ao professor também, isso foi da quinta série até o Ensino Médio, porque a minha mãe me obrigava muito. Não é que eu desejava a escola, não era isso. Eu gostava muito do Felippo Smaldone, porque tinha surdos. Eram todos surdos, mas aí me transferiram para outra escola. Assim, só *tinha* ouvintes. Eu era muito limitada, eu era tímida. *Tinha* muita dificuldade, não conseguia me comunicar com os alunos. As outras pessoas eram ouvintes, mas eu me acostumei com isso. Consegui melhorar meu conteúdo da oralização e da escrita e também usava muito gestos, porque a minha família me obrigava muito a fazer a escrita e tudo mais. A mãe dizia: não vai para a escola para estudar com surdos! Eu não vou matricular você! E você vai continuar na Escola Regular. Porque a minha mãe sofreu muita influência da cultura oralista para poder desenvolver. Tudo bem. Eu aceito. Não tem importância. Fiz o sacrifício do 5º ano até o Ensino Médio e fiz vestibular e passei para o curso de pedagogia da UVA, no Instituto Dom José. Levei intérprete. Foi a primeira vez que pude aprender sobre Libras. Eu consegui aprender alguma coisa e, com o passar do tempo, *me* acostumei, porque eu nunca tive contato assim com intérpretes fluentes. A primeira vez foi nessa Faculdade. Eu participava muito pouco da comunidade surda. Eu tinha muito mais o convívio com ouvintes e tive que me acostumar. Aí me casei com surdo. Aí ele começou a me ensinar. Ele foi o meu primeiro marido. Então, com o passar do tempo, ele foi me ensinando os sinais. Aí fui desenvolvendo melhor, mas a minha família proibia sempre a usar a Libras e me obrigava a usar a oralização. Eu lutava para eles aceitarem a Libras e a oralização (Bromélia).

Tabela 7 – Primeiro contato com a língua de sinais

	Idade	Frequência
Andirá	8 anos	1
Vitória Régia	19 anos	1
Acácia	11 anos	1
Juçara	5 anos	1
Citronela	15 anos	1
Bromélia	17 anos	1
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Dos alunos entrevistados, encontramos 4 oralizados e 2 não oralizados (Tabela 8). Dependendo das narrativas de cada história em que os surdos estão inseridos, as diferenças

culturais surdas existem e interpretam uma história que nos convida a refletir. A experiência prioritariamente visual e a distância da experiência auditiva constroem um sujeito com identidade peculiar (LOUREIRO, 2017). Os surdos apresentam uma visão de mundo diferente. É necessário, como ensina Skliar (2004, p. 8), “[...] pensar os surdos, desde os surdos, para os surdos”.

Tabela 8 – Oralizados

	Idade	Frequência
Andirá, Vitória Régia	não	2
Acácia, Juçara, Citronela e Bromélia	sim	4
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Dos alunos entrevistados, 3 informam que cursaram 5 disciplinas no semestre anterior (Andirá, Vitória Régia e Juçara); 1 informou que cursou 7 disciplinas no semestre anterior (Acácia) e 2 informam que cursaram 2 disciplinas no semestre anterior (Citronela e Bromélia). Observamos que 4 dos alunos cursaram 5 ou mais disciplinas por semestre, e apenas 2 dos entrevistados reprovaram em alguma disciplina durante o curso, o que revela a dedicação dos alunos (Tabela 09) e rendimentos satisfatórios (Tabela 04).

Tabela 9 – Distribuição das disciplinas cursadas no semestre anterior

	Quantidade	Frequência
Andirá, Vitória Régia e Juçara	5	3
Acácia	7	1
Citronela e Bromélia	2	2
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

5.5.2 Perfil dos Professores

Os professores que participaram da pesquisa (Tabelas 10) foram: 6 professores, sendo que 2 são do gênero masculino e 4 do gênero feminino. Dois surdos e 4 ouvintes (Tabela 11). A Tabela 12 apresenta os professores quanto à *unidade curricular*²⁴ na qual eles atuam. O curso de Letras Libras possui quatro unidades curriculares: i) Estágio Supervisionado; ii) Fundamentos da Educação do Surdo; iii) Ensino de Libras e sua Literatura e iv) Linguística (Tabela 12).

Tabela 10 – Gênero dos professores

	Frequência
Masculino	2
Feminino	4
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Tabela 11 – Distribuição quanto à surdez

	Surdo	Frequência
Micônia, Rústia, Formosa, Jacarandá e Sicana	não	4
Salácia, Cucumis	sim	2
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

²⁴ As Unidades Curriculares do Curso são áreas de conhecimento de cada currículo que congregam disciplinas afins. PPC Letras Libras-UFC, disponível em: <https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=1371493>. Acesso em: 1 nov.2018.

Tabela 12 – Distribuição quanto à unidade curricular

	Unidade Curricular	Frequência
Micônia	Estágio Supervisionado	1
Jacarandá; Rústia Formosa	Fundamentos da Educação do Surdo	2
Salácia	Ensino de Libras e suas Literaturas	1
Sicana e Cucumis	Linguística	2
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Quanto ao tempo de magistério no Ensino Superior, 3 dos entrevistados (Micônia, Cucumis e Sicana) possuem entre 5 e 10 anos de magistério no Ensino Superior, 2 dos entrevistados (Rústia Formosa e Jacarandá) possuem mais de 10 anos de magistério no Ensino Superior e 1 professor (Salácia) possui menos de cinco anos de magistério no Ensino Superior (Tabela 13). Quanto à formação complementar, apenas 2 dos 6 respondentes não realizou formação complementar para o atendimento à pessoa surda (Tabela 14). Um dos professores esclarece que:

Sim, sou fisioterapeuta e terapeuta ocupacional, atuando também na área de Terapia Ocupacional Educacional. Fiz o Mestrado em Educação Especial (UECE) (Jacarandá).

Tabela 13 - Tempo de magistério no Ensino Superior

	Tempo	Frequência
Micônia, Cucumis e Sicana	entre 5 e 10 anos	3
Rústia Formosa,	mais de 10 anos	2

Jacarandá		
Salácia	menos de 5 anos	1
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Tabela 14 – Distribuição quanto à formação complementar

	Tempo	Frequência
Micônia, Rústia Formosa, Jacarandá e Sicana	sim	4
Salácia e Cucumis	não	2
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

5.5.3 Perfil da Coordenadora

A coordenadora do curso de Letras Libras é do gênero feminino, coordena o curso acerca de um ano. Teve formação complementar para o atendimento à pessoa com deficiência em sala de aula, desenvolvendo pesquisa sobre o ensino do Português como segunda língua para os surdos, e também estudou sobre o processamento leitor dos surdos em vídeos legendados.

Para a coordenadora do curso, a avaliação da aprendizagem é uma das etapas essenciais no processo de ensino-aprendizagem, em que podemos ter o indício de como os alunos estão interagindo com o conteúdo e com o professor, bem como o que estamos fazendo pelo progresso dos nossos aprendizes. A maior dúvida dos professores junto à coordenação ao desenvolver atividades de avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência é como avaliar de uma forma que seja totalmente acessível ao surdo.

A coordenação realiza um trabalho para a mediação de conflitos através de reuniões para discutir sobre as dificuldades e estratégias, além do intenso apoio da Secretaria de

Acessibilidade UFC Inclui, em relação ao curso de Letras Libras da instituição. A coordenação trabalha em parceria com a Secretaria de Acessibilidade.

5.6 Aspectos Legais e Éticos da Pesquisa

Em obediência aos procedimentos éticos para a coleta de dados das entrevistas e dos questionários, foi oferecido aos sujeitos um documento intitulado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para ciência e autorização dos mesmos, através de suas assinaturas. Na apresentação do TCLE serão apresentados aos sujeitos, os objetivos da pesquisa que está sendo realizada. Os TCLEs não serão divulgados, a fim de manter o anonimato dos entrevistados. No entanto, a cópia do termo em branco foi incluída junto aos apêndices dessa dissertação.

Acresça-se ainda que, considerando os aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, serão observados, com bastante rigor, cada uma das orientações grafadas na Resolução 466, de 12 de outubro de 2012 (BRASIL, 2012), do Ministério da Saúde, que resolve aprovar as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

5.7 Procedimentos para Análise dos Dados

Para analisar os dados obtidos pelos instrumentos de pesquisa utilizados (APÊNDICES 1, 2 e 3), adotamos a abordagem de Análise de Conteúdo desenvolvida por Laurence Bardin (2016), que tem um caráter essencialmente qualitativo, embora possa se utilizar de parâmetros estatísticos para apoiar as interpretações dos fenômenos da comunicação. As fases da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), organizam-se em três polos cronológicos: i) a pré-análise; ii) a exploração do material e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* é a fase da organização propriamente dita. O pesquisador sistematiza uma leitura flutuante, em que, pouco a pouco, vai se tornando mais precisa e familiar em função das hipóteses emergentes. É verdadeiramente o primeiro contato com os materiais da pesquisa. Ademais, na pré-análise, ocorre a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores (BARDIN, 2016).

A *exploração do material* pode ser definida *a priori*, ou o objetivo determinado pelo pesquisador e, por conseguinte, convém colher o universo de narrativas adequadas para fornecer informações sobre o problema levantado (FRANCO, 2003). Bardin (2016) declara que

essa fase é longa e fastidiosa, consistindo essencialmente de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.

Na fase de *tratamento dos resultados, inferência e interpretação* ocorre uma lapidação dos resultados brutos de forma a serem mais significativos e válidos, através de operações de percentagens que permitam a amostragem de quadros, diagramas e figuras representativas fornecidas pela análise dos dados. O pesquisador pode, nesse momento, fazer inferências, adiantar interpretações, a propósito dos objetivos previstos - ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2016).

Com efeito,

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (Op. Cit., 2016, p. 133).

A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que na análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2016). Dessa maneira: “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2003, p. 51).

Definidas as unidades de análise, efetua-se a definição das categorias de análise. Entretanto, o autor acrescenta que essa divisão dos componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo. Para Franco (2003), a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.

Nesse sentido,

Não existem ‘fórmulas mágicas’ que possam orientá-lo, nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição (FRANCO, 2003, p. 52).

As categorias são determinadas em função da busca de uma resposta específica, que emerge da fala; são aquelas que atendem aos objetivos da pesquisa. Para Franco (2003), o conteúdo que emerge do discurso é comparado com algum tipo de teoria. A categoria simplifica o conteúdo manifesto sem perder a sua essência. Em verdade, a análise estrutural da narrativa ou do discurso, baseia-se num domínio de apuração multidisciplinar poética, linguística, psicossocial, pragmática e empírica (LEFFÉVRE, 2012; BARDIN, 2016; FRANCO, 2003).

6 ANÁLISE DOS DADOS

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

(Paulo Freire)

A integralização do currículo do curso de Letras Libras da UFC, no seu PPC (Projeto Pedagógico Curricular) do curso de Letras Libras da UFC, se articula, levando em consideração um dos aspectos a **avaliação contínua**:

no Curso de Licenciatura em Letras: Língua Brasileira de Sinais (Libras), a avaliação desempenhará plenamente seu sentido de verificação do processo de aprendizagem, ao propiciar ao estudante entendimento de seu "estado de conhecimento", permitindo-lhe repensar seu processo pessoal de aprendizagem e poder, assim como tomar decisões; nesse sentido, então, a avaliação assume um caráter formativo. Essa avaliação permite ao estudante um retorno às ações que executou e a seus resultados, passando a ter tanto para o estudante, quanto para o professor, função diagnóstica de análise da relação entre os objetivos e os resultados alcançados, tornando possível tomar as providências para ajuste entre os objetivos e as estratégias (UFC, 2016).

A Secretaria de Acessibilidade disponibiliza recursos como vídeos, tradutores/intérpretes, câmeras e laboratórios. Sugere, para que haja uma avaliação da aprendizagem inclusiva voltada para o aluno com surdez, que: i) toda avaliação deve ser em Libras; ii) os textos devem ser disponibilizados na primeira língua dos surdos, a Libras; iii) os professores devem possibilitar atendimentos individuais aos alunos e iv) incentivo a programas de monitoria.

Para a interpretação e tabulação dos dados coletados, foram realizadas a formação de agrupamentos e criação de categorias na análise de dados dos alunos e dos professores. A escolha das categorias foram definidas no sentido de atender aos objetivos da pesquisa, são eles: a) avaliação da aprendizagem; b) plano de aula; c) instrumentos de avaliação; d) aplicação da avaliação; e) acessibilidade; f) intérprete durante a avaliação; g) dificuldades de avaliação, h) objetivos da avaliação; i) critérios para a escolha dos instrumentos; j) sugestões e outros para complementar os resultados da avaliação.

6.1 Avaliação na visão dos alunos

Para a realização das entrevistas com os alunos, foram elaboradas perguntas que atendessem ao que propõem os objetivos geral e específicos da pesquisa (APÊNDICE 1).

Na Tabela 15, os alunos relatam que, para uma boa avaliação da aprendizagem do aluno, é importante o contato do estudante com o professor, para que eles possam se desenvolver. Alguns professores não dominam a Libras, alguns alunos chegam com atraso ao primeiro contato com a Libras e isso repercute na aprendizagem deles e também para perceber se as pessoas estão seguras, tanto o professor na sua forma de ensinar, quanto os alunos na forma de aprender.

Tabela 15 – Avaliação da Aprendizagem na visão dos alunos

Resultado	Frequência
Segurança	2
Contato com os alunos importante - interação	3
Perceber os limites	2
Obrigação e nota	1
Tecnologia adequada	1
Ajuda no crescimento do aluno	2
Total	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

O professor deve verificar também se os instrumentos de avalia o que ele utiliza são adequados. A avalia o tem o objetivo de ajudar no crescimento do aluno, para que ele continue aprendendo com o trabalho do professor (Andirá, Vitória Régia, Acácia, Bromélia e Juçara). Em outras palavras, a avalia o da aprendizagem como componente do ato pedagógico subsidia a interven o do educador em suas diversas etapas de aprendizagem, seja através da mudança de comportamento, seja pela didática ou pela avalia o, em busca da melhoria da qualidade de ensino.

A avalia o da aprendizagem deve fazer parte de todo o processo educativo, o que significa compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando e no redirecionamento das a o es pedagógicas (LUCKESI, 2005, 2013).

Sobre o processo de avalia o os estudantes revelam que:

Avalia o da aprendizagem   receber informa o es quanto ao processo de conhecimento (Andirá).

Para os surdos, é importante ter o contato. Para que eles possam desenvolver. Alguns são fracos em Libras. Outros chegam com atraso na língua. E isso é importante para a aprendizagem deles (Vitória Régia).

Avaliação da aprendizagem é ver se as pessoas estão seguras, *né?* Tanto o professor, na sua forma de ensinar e usar o material, para deixar claro o conteúdo para os alunos e se os alunos respondem de forma clara ao conteúdo na compreensão dele, principalmente os alunos surdos (Acácia).

Então, avaliação da aprendizagem... Os alunos, em sala de aula, começam os estudos. O professor, em suas estratégias para o ensino, tem que verificar a segurança dos alunos no aprendizado: se eles conseguem compreender o conteúdo; se se sentem seguros com ele; participando da disciplina; se a tecnologia é adequada. Porque fazer de qualquer forma e não observar isso pode causar problema. O aluno não aprender, *né?* A avaliação tem o objetivo de ajudar no crescimento do aluno, para que ele continue aprendendo com o trabalho do professor (Juçara).

Minha opinião sobre isso é, por exemplo: obrigação, nota. As provas práticas precisam de mais interação. Quando eu iniciei na Libras, os alunos ficavam muito parados e não aprendiam com a exposição. Tem que dar mais prática para os alunos aprenderem mais e para terem maior desenvolvimento da aprendizagem. Há muita exposição de conteúdo e poucas práticas (Citronela).

Na minha opinião, avaliação da aprendizagem é muito importante para o aprendizado ter uma avaliação de qualidade e saber perceber os seus limites e suas dificuldades e como, em determinado momento, participar dos vínculos comunicativos e aprender, entender melhor a diferença da escola ouvinte da escola surda, as suas estruturas gramaticais e poder aprender de uma forma qualitativa, através dos seus limites. A gramática de Libras eu gosto, a gramática de português *éééé...* Acho importante aprender as duas (Bromélia).

Observa-se, portanto, a prática do “exame” na universidade, criticada pelo aluno. O termo “avaliar” ainda tem sido constantemente relacionado a fazer prova, fazer exame, atribuir nota. É resultante de uma concepção arcaica, entretanto, ainda existente nos espaços de ensino. Luckesi (2005, 2013), tecendo uma crítica à Pedagogia do Exame²⁵, defende a tese de que, ainda hoje, a escola brasileira, pública ou particular, de todos os níveis, pratica exames escolares ao invés de uma avaliação da aprendizagem. O autor propõe assim uma nova conceituação: a avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, segundo uma abordagem processual contínua, compartilhada, sistemática e democrática, denominada de avaliação diagnóstica.

O catedrático descreve a avaliação de uma maneira mais pessoal e emotiva, como um verdadeiro ato de amor. Em suas palavras: “uma avaliação amorosa é uma avaliação de acolhimento, tendo em vista a transformação da sociedade, daqui a rejeição de uma avaliação por provas e exames que implicam julgamento para a exclusão do educando” (LUCKESI, 2000,

²⁵ A Pedagogia do Exame está centrada nos resultados, na verificação das notas, e de como estão os alunos no que se refere aos processos de promoção (BARRIGA, 2003).

p. 171).

Nesse sentido, “A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula) para que aja da forma mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando” (LUCKESI, 2011, p. 176).

Segundo Vianna (2000), há um aspecto na proposta de Tyler (1942) que não pode ignorado, que é o das relações professor/aluno. O modelo de Tyler contém um apelo ao solidário, em que a Educação não surge como um trabalho isolado, resultante da atividade de alguns poucos, mas consiste em um esforço cooperativo, com o envolvimento de diferentes segmentos sociais.

Os alunos relatam, em sua maioria, que 5 professores informam, no início do semestre, como serão as avaliações (Tabela 16). Apenas um deles relata que alguns professores esquecem.

Tabela 16 – Plano de aula ou informação sobre as avaliações

	Resultado	Frequência
Andirá, Acácia, Juçara, Citronela e Bromélia	os professores informam sobre a avaliação	5
Vitória Régia	alguns professores esquecem	1
Total	-	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Dessa maneira,

Os professores costumam fazer uma apresentação no *Power Point*. Eles nos avaliam exigindo que as notas tenham um patamar alto e, algumas vezes, o professor dá orientação particular para alguns alunos (Andirá).

Alguns professores esquecem. Eles fazem provas. Algumas provas podem ser filmadas, podem ser em Libras, podem também ser feitas em grupos, com apresentação de seminários. São várias possibilidades (Vitória Régia).

Sim. Os professores informam porque os alunos ficam preocupados. Eles querem saber claramente: como o professor vai atuar, o que ele vai perguntar, para que os

alunos fiquem mais seguros e deixar claro para os alunos. O professor vai dando aula e sabendo que os alunos não são do mesmo nível (Acácia).

Sim. Sempre eles detalham como vai ser a disciplina. Algumas regras, a ementa, esses detalhes são passados todos os itens que são necessários o aluno saber e, a partir daí, eles começam a ter aulas do conteúdo (Juçara).

Sim. Acho muito bom a metodologia deles. Ele prepara os vídeos e textos (Citronela).

Sim. Sempre mostram a sua metodologia de ensino através de *slides* e filmes (Bromélia).

É tarefa do professor preparar o plano de aulas, como costuma, de fato, ocorrer no curso, segundo depoimento dos alunos. Pode parecer óbvia tal afirmativa, mas há casos em que o professor acredita não mais ser necessário prepará-las, como acontece com aqueles que fundamentam sua prática apenas nos “saberes da experiência”, originados da história de vida, das relações estabelecidas, ao longo da vida, com a escola, seja na condição de aluno, seja na condição de professor (PIMENTA, 2002). A prática pedagógica cotidiana do professor exige algumas ações que, muitas vezes, não são aprendidas pelos professores na sua formação, seja ela inicial ou continuada, e nem nos currículos impostos pela instituição. De valor imensurável, os “saberes de experiência” não dispensam o professor de preparar o plano de aula e apresentá-lo aos alunos.

Conforme revela a Tabela 17, a maioria dos alunos (Andirá, Acácia, Juçara, Citronela e Bromélia), afirma que os professores procuram obter informações dos alunos surdos acerca da melhor maneira de avaliá-los.

Tabela 17 – Professores procuram alunos para melhor avaliá-los (Preocupação)

	Quantidade	Percentual
Andirá, Acácia, Juçara, Citronela, Bromélia	sim	83,33
Vitória Régia	não	16,6
Total	-	100

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Com efeito,

Sim. Às vezes, os alunos não entendem o vocabulário. Não conhecem uma palavra. Procuram os professores. Costumam orientar e, às vezes, adaptar alguma coisa para melhorar o aprendizado (Andirá).

Não. A mim, nunca perguntaram (Vitória Régia).

Sim. Eles perguntam qual a preferência, se *tem* alguma dúvida. Isso faz parte: dos alunos opinarem. Os professores perguntam se estamos entendendo, se querem que mudem alguma coisa (Acácia).

Sim. Eles perguntam qual a preferência, se *tem* alguma dúvida. Isso faz parte: dos alunos opinarem. Os professores perguntam se estamos entendendo, se querem que mudem alguma coisa (Bromélia).

Sim. Por exemplo, no início das aulas e ao final das disciplinas, o professor pergunta aos alunos como se sentiram e se precisa mudar alguma coisa. Eles tiram as impressões dos próprios alunos para pensarem no semestre seguinte e fazerem alguma melhoria, *né?* Eles sempre dizem que os alunos colaboram, avaliando a atuação dele como professor (Juçara).

Sim (Citronela e Bromélia)

No contexto pedagógico, a segunda geração educacional proporciona ao professor a possibilidade de tomar decisões na gestão, a fim de criar melhores condições de aprendizagem. Pela primeira vez, a avaliação adquire uma dimensão pedagógica (TROMPIERI; LIMA, 2012). Tyler (1942) ainda defende que a avaliação, qualquer que seja o modelo apresentado, vise a uma tomada de decisão, envolvendo professores, pais, estudantes, unindo escola e sociedade.

Lee Cronbach (1996) propõe uma avaliação como busca de informações, que geram avaliações e julgamentos em torno da mesma informação. Na visão de Cronbach (1963), a avaliação: “[...] deve ser entendida como uma atividade diversificada, que exige a tomada de vários tipos de decisões e o uso de grande número de diferentes informações” (VIANNA, 2000, p. 68).

As decisões referidas por Cronbach (1963) envolvem questões sobre a eficiência dos métodos de ensino, do sistema de ensino, do material instrucional e dos professores, além do planejamento da instrução e do julgamento do mérito dos estudantes (VIANNA, 2000).

A quarta geração da Avaliação Educacional ficou conhecida como geração da negociação, que teve início na década de 1990, valorizando o diálogo e a participação coletiva entre professores e alunos (TROMPIERI; LIMA, 2012). A avaliação, também conhecida como receptiva, rompe com as gerações anteriores, quando o professor auxilia, durante o processo de aprendizagem, o aluno a adquirir e construir o seu conhecimento. Além disso, com a avaliação formativa, é possível acompanhar cada etapa, e o *feedback*, nesse processo, é imprescindível. Outra marca dessa geração é que os métodos qualitativos se sobressaem, no entanto, não são

excluídos os métodos quantitativos. Aproxima-se mais de uma perspectiva construtivista²⁶ da Educação.

Russel (2014), em conformidade com a visão de Cronbach (1996) e Stufflebean (1971), reforça que a avaliação, em sala de aula, é um processo de coletar, sintetizar e interpretar informações continuamente que, no dia a dia, auxiliam nas tomadas de decisões. “Os professores estudam seus alunos nas primeiras semanas de aula, para poderem organizar suas classes em comunidades sociais de aprendizagem” (RUSSEL, 2014, p. 18).

Assim, vemos a importância do desenvolvimento de alicerces para a formação teórica e prática em avaliação. Acrescenta Hoffmann (2006) que grande parte dos professores apresentam uma formação superficial nessa área. Além disso, poucos são os cursos que incluem, em seu currículo, a disciplina de Avaliação Educacional como obrigatória. A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade de quem educa e de quem é educado.

Conforme mostra a Tabela 18, observamos que as provas e os seminários são os instrumentos mais utilizados pelos professores na visão dos alunos. Há, contudo, uma variedade de instrumentos de avaliação relacionados pelos professores.

Tabela 18 – Instrumentos de avaliação

Tipo	Frequência
Trabalhos em grupo	2
Visitas nas escolas	3
Provas em Libras	1
Prova	3
Seminários	3
Pesquisa Comparativa	1
Total	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Nesse sentido,

26 A base do pensamento construtivista consiste em considerar que há uma construção do conhecimento e, que para que isso aconteça, a educação deverá criar métodos que estimulem essa construção, ou seja, ensinar a aprender a aprender. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/o-que-e-o-metodo-de-ensino-construtivista/>>. Acesso em: 09 de ago 2018.

Trabalhos em grupo. A avaliação começa assim. Há uma discussão em grupos de vários assuntos. Esse é o tipo de avaliação (Andirá).

Nossa turma... a gente tem que fazer relatórios, visitas às escolas, provas também em Libras, filmada (Vitória Régia).

Os tipos de avaliação nas disciplinas são diferentes. Depende muito do professor. Por exemplo, a disciplina de Produção Acadêmica, uma disciplina optativa que eu fiz, *tem* seminário essa disciplina e depois é um martírio, que a gente tem que produzir. Uma outra disciplina: Produção e Compreensão em Libras. Nesta, fizemos seminário e outra foi uma pesquisa e a gente tinha que fazer uma pesquisa comparativa, são diferentes. Tudo varia de acordo com o professor e a disciplina (Acácia).

Sim. A gente faz esses tipos de avaliação. O professor faz primeiro a escolha: são duas avaliações, primeiro seminário e uma prova. Os surdos fazem provas em Libras, por filme. As perguntas estão em Libras também e respondem as perguntas em Libras também. Normalmente, não há provas objetivas não, e sim provas subjetivas, em Libras, filmada. Além de seminários (Juçara).

São realizadas provas em Libras no computador, seminários e também visitamos escolas de surdos (Citronela).

A escolha dos instrumentos de avaliação é um procedimento que exige formação específica e plena dedicação dos profissionais, sendo preocupação comum a todos os avaliadores (VIANNA, 2000). No entanto, estabelecer métodos de avaliação em uma turma, onde estão pessoas com características diferenciadas - ritmos e níveis de abstração - não é uma tarefa fácil (BEYER, 2005).

Portanto, é fundamental que o professor ofereça, ao aluno, as oportunidades de mostrar seu desempenho, suas habilidades, evitando, assim, fazer do processo de ensino-aprendizagem um mecanismo de somente aplicar instrumentos de avaliação (DEPRESBITERIS, 2009). Ainda nessa perspectiva, de uma abordagem de avaliação significativa, alguns pressupostos são sugeridos, como por exemplo: incorporar, na avaliação, o processo de negociação, ao discutir com os alunos os critérios que serão avaliados. Diversificar instrumentos e questões de avaliação demonstra o cuidado que o professor tem com a subjetividade da avaliação, permitindo diversas expressões do aluno em seu processo de aprendizagem.

A (Tabela 19) revela, que, frequentemente, são realizadas duas aplicações de avaliação por disciplina, caracterizando assim, uma avaliação processual.

Tabela 19 – Aplicação de avaliações

Quantidade	Frequência
Não lembra	1
Duas avaliações	4
Três avaliações	1
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

De acordo com Perrenoud (1999), existem dois grandes paradigmas de avaliação, considerando as funções, os objetivos e as metodologias: um caracterizado pelo controle e competição, ou seja, por uma lógica de seleção; e outro, com aspecto democrático, processual e formativo, em que prevalece uma lógica formativa.

Quatro dos entrevistados (Andirá, Vitória Régia, Acácia e Juçara) responderam que a avaliação do surdo é diferenciada da avaliação do ouvinte, e 2 entrevistados (Citronela e Bromélia) responderam que não é diferenciada. No entanto, os dois alunos que responderam que não é diferenciada são do último semestre do curso, período em que o curso já exige independência, maturidade e domínio da Libras (Tabela 20).

Tabela 20 – Avaliação Diferenciada do ouvinte

Resultado	Frequência
Sim	4
Não	2
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Nessa visão,

Sim. Normalmente, a gente faz as nossas avaliações em Libras. Os surdos começam o processo antes e os ouvintes fazem as provas escritas em Português (Andirá).

Sim, sim. É diferente. Porque normalmente eles falam a Língua Portuguesa, que é minha segunda língua, e eu uso a Libras (Vitória Régia).

É diferenciada sim. Depende da perspectiva do aluno surdo e da perspectiva do aluno ouvinte, *né?* São características diferentes, *né?* A maneira que eu percebo é que as disciplinas são diferentes. Há uma troca entre os alunos surdos e ouvintes (Acácia).

Nós somos uma turma de surdos e ouvintes. A avaliação tem alguma diferença, *né?* O professor, claro, vai olhar o desempenho de cada aluno. O que *tem* de positivo e de negativo na sua trajetória, porque os alunos surdos e os alunos ouvintes, *né*, refletem de forma diferente o ambiente da sala de aula. Por isso os professores avaliam de forma diferente (Juçara).

Não. Estamos no final do curso e todos são iguais (Citronela).

Não, as provas são todas iguais. Da mesma forma que o surdo usa a Libras, o ouvinte também tem que usar, e, às vezes, o surdo lê avaliação em Português (Bromélia).

Todos os alunos (Andirá, Vitória Régia, Juçara, Bromélia, Citronela e Acácia) responderam que a avaliação da aprendizagem é acessível para o aluno surdo. A UFC cumpre assim o compromisso social com a política de Inclusão Educacional, assegurando o cumprimento da legislação de acessibilidade vigente (Tabela 21).

Tabela 21 – Acessibilidade

Resultado	Frequência
Sim	6
Não	0
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Dessa maneira,

É sim. E isso é importante da acessibilidade, da faculdade, na academia. A gente usa o *Power Point*. Os professores preparam os seus *slides*, tentam deixar as aulas visuais. Cada disciplina faz isso. Cada professor nas diversas disciplinas. Também leituras de textos acadêmicos. Há um esforço sempre constante e há também tradução, às vezes, não. Isso acontece e melhora bastante a acessibilidade acadêmica dentro do curso de Letras Libras (Acácia).

Sim. Se não tiver essa acessibilidade, o trabalho não vai ser bom para o aluno. Ele vai perder muito. Se não houvesse, alguns surdos não se sentiriam seguros e confortáveis para continuar progredindo na disciplina, aprendendo e praticando, e só porque *tem* acessibilidade no curso na faculdade que isso é possível (Juçara).

É sim. Mas os professores surdos desenvolvem mais porque é a língua deles. O ouvinte também, mas assim, os ouvintes têm mais dificuldades de seguir os professores surdos e os ouvintes ficam para trás. Porque o professor sabe muito pouco Libras e os alunos têm dificuldade de entender e de aprender. Se o professor é fluente, os alunos ficam mais empolgados com isso. Tem intérprete, mas alguns são fracos na

interpretação. Eles têm poucas práticas (Citronela).

É diferenciada sim. Depende da perspectiva do aluno surdo e da perspectiva do aluno ouvinte, *né?* São características diferentes, *né?* A maneira que eu percebo é que as disciplinas são diferentes. Há uma troca entre os alunos surdos e ouvintes (Bromélia).

Na literatura atual, é unânime a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas em uso nos sistemas educacionais, ainda na perspectiva tradicional, sobretudo após o século XX, com o advento da avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência no contexto inclusivo, em que a avaliação tradicional cede lugar a uma avaliação voltada para a dimensão política e social (BEYER, 2005; HOFFMANN, 1993; LUCKESI, 2011).

Os alunos relatam, em sua maioria, não haver intérpretes durante a avaliação, e apenas 2 relatam haver intérpretes. Devemos considerar que os intérpretes estão disponíveis em sala de aula apenas até o quinto semestre, e os entrevistados são do terceiro, quinto e nono semestres (Tabela 22).

Tabela 22 – Intérprete durante a avaliação

Resultado	Frequência
Sim	2
Não	4
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Nessa perspectiva,

Não. Somente o professor que fiscaliza (Andirá).

Não, não. Normalmente, a gente faz a prova com o computador em Libras (Vitória Régia).

Tem. No primeiro semestre, a gente tem intérprete até o quarto. Porque até os alunos estão no início. Tem gente ouvinte que não sabe Libras, *né?* Nós temos uma turma que é mista de surdo e ouvintes: a inclusão. A partir do quinto semestre, quando os alunos ouvintes já são sinalizantes, aí eles não vão precisar mais de intérpretes. Então os intérpretes não precisam ficar o tempo todo lá, porque eles não devem precisar mais de intérpretes afinal de contas. Eles precisam se apropriar da Libras. Os surdos e os ouvintes no quinto semestre não têm mais intérpretes (Acácia).

Sim, seria impossível, por exemplo, alguém estar começando no Letras libras. Os professores dando aulas em Libras. Os ouvintes não entenderiam o que estava

acontecendo na sala de aula, nem conseguiriam fazer o contato com os alunos surdos. As salas de aula são de inclusão, com alunos surdos e ouvintes, são mistas. Há surdos e ouvintes que não tiveram contatos antes e não se conheciam. Atividades que são feitas em grupos mistos necessitam de intérpretes. Do primeiro semestre até o quarto, *tem* intérpretes. Do quinto semestre em diante, não *tem* (Juçara).

Não. No sétimo, oitavo e nono semestres não temos intérpretes (Citronela).

Não, só temos intérpretes até o quarto semestre (Bromélia).

Todos os alunos revelaram que tiram dúvidas com o professor durante a avaliação (Tabela 23). Confirma-se, nessa narração, um espaço de diálogo, que promove segurança para o aluno e elementos de avaliação subjetiva para o professor (Tabela 23).

Tabela 23 – Tira dúvidas com o professor durante a avaliação

Resultado	Frequência
Sim	6
Não	0
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Nessa direção,

Sim. Eu sempre peço orientação sobre alguma pergunta, porque eu sinto dificuldade. São informações novas. Os textos exigem um aprofundamento bem grande. Então surgem dúvidas (Andirá).

Sim. O professor... não estou entendendo, não ficou claro, fiquei confuso, ele já percebe, faz uma mudança na sua abordagem, na forma de dizer para fazer com que fique bem claro. Então, sempre *tem* a participação dos alunos e não pode ficar sem explicar e não entender e não fazer nenhuma pergunta, nenhum questionamento, não. Sempre os alunos participam, dizendo: professor explica esse negócio, ou mude a forma de dizer ou de explicar. Isso sempre acontece (Acácia).

Os surdos podem ficar inseguros do que está no contexto da avaliação e normalmente esse contato é direto com os professores, tentando esclarecer sobre os conteúdos já vistos em sala de aula. Para deixar isso bem claro que os alunos já estudaram e dar condições dos alunos retornarem e responderem bem às avaliações (Juçara).

Acerca das dificuldades ao ser avaliado, os alunos relatam, em sua maioria, que o Português é a maior dificuldade. Apenas 1 aluno relatou ter insegurança na Libras, o que deve ser levado em consideração, pois todos os entrevistados são surdos (Tabela 24).

Tabela 24 - Dificuldades na avaliação

Resultado	Frequência
Insegurança na Libras	1
Português	5
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Desse modo,

Acho que é mais com a questão de perfil para a educação de surdos. Sinto muita dificuldade e não sinto tanta segurança em Libras ainda. São muitas disciplinas diferentes. Então tenho que fazer pesquisa. Conhecer bastante aquela área. Para mim, isso é muito diferente (Andirá).

Às vezes, as perguntas não ficam bem claras para entender e eu ficava perdida com o texto da pergunta (Vitória Régia).

Então, uma dificuldade, são os textos em Português. Eu sei bem Português, mas algumas palavras, *né*, algum vocabulário eu não estou ambientado. Aí vou procurar no dicionário. Às vezes, eu não consigo uma tradução para a Libras. Se não há uma tradução para a Libras, a gente vai ter que se esforçar, vai ter que ler, buscar dicionário (Acácia).

Bem, as dificuldades da avaliação acontecem principalmente quando envolvem textos, *né*? A gente tem que se esforçar muito com a leitura do texto em Português, reconhecer o conteúdo e entender, principalmente quando o texto é longo. Essa é uma dificuldade, fazer a leitura do texto (Juçara).

O Português. Preciso de dicionário. Demora demais (Citronela).

Português. É muito difícil. O professor traz a prova de Português. Eu tenho dificuldade de traduzir o Português. Às vezes, acontece que o professor dá um livro para cada aluno ler em casa. Aí eu procuro um intérprete, marco um dia, eu fico esperando o dia certo para o intérprete (Bromélia).

Os alunos entrevistados propõem, para uma avaliação apropriada à sua condição: mais tempo para a realização das avaliações; tornar as avaliações mais visíveis; que os professores dominem melhor a Libras para não depender tanto de um intérprete. Ademais, consideram importante que o professor perceba as dificuldades do aluno, para, assim, tomar decisões corretas em sua prática em sala de aula.

Para aprender - e efetivamente praticar - a avaliação da aprendizagem, necessitaremos fazer uma desconstrução de nossas crenças mais arraigadas e de nossos hábitos de ação. Necessitaremos transitar do senso comum para o senso crítico, nesse âmbito de conhecimento (LUCKESI, 2011).

Robert Stake (1927-) contribui e reforça que, na avaliação, os sujeitos devem ser observados em seu ambiente habitual e que as observações sejam apresentadas em linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos familiarizados (VIANNA, 2000). Sendo assim, observa-se a importância da relação professor-aluno. Dentro do contexto de Stake, na avaliação informal e subjetiva, os dados levantados pelo avaliador são de diferentes fontes e de diferentes maneiras, agrupando-se em conjuntos. Critica ainda o excesso de preocupação psicométrica de alguns avaliadores, quando, no caso da avaliação naturalista, as diferenças individuais dos alunos devem ser substituídas por outras preocupações que o sistema educacional origina.

Os textos em Português traduzidos e menores fazem parte das sugestões dos alunos entrevistados para uma avaliação apropriada à sua condição (Tabela 25).

A avaliação da aprendizagem do aluno está diretamente associada à avaliação do próprio trabalho do professor. As propostas aqui sugeridas pelos alunos fornecem, ao professor, indicações de como deve reorganizar a sua prática pedagógica, de modo a garantir o processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 25 – Sugestões de uma avaliação apropriada

Resultado	Frequência
Mais tempo	2
Textos menores	2
Relação professor x aluno, perceber dificuldades, ajudar a fazer mudanças e corrigir	1
Contato direto com o surdo, sem depender de terceiros	2
Textos com tradução em Libras	2
Total	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Portanto,

Para que a gente possa fazer mais pesquisa, dê tempo para pensar, em casa, nos textos. Para fazer a leitura, eu não conheço muito do vocabulário que está ali. Algumas coisas, eu não consigo. Precisaria de mais contextualização (Andirá).

Na minha condição, eu posso desenvolver cada vez mais. Às vezes, eu posso demorar um pouco no processo de aprendizagem. Eu acho que sugestão é essa relação do professor com o aluno surdo: perceber as dificuldades, ajudar a fazer a mudança e corrigir alguma coisa (Vitória Régia).

Eu e os surdos achamos primordial que, no curso de Letras Libras, é extremamente necessário tornar tudo o mais visual possível, os professores saberem Libras, os alunos ouvintes também aprenderem o mais rápido possível, para haver essa integração total da turma. Porque eu acho extremamente importante haver a inclusão dos ouvintes com surdos em sala de aula, pois os surdos já sabem Libras e eles vêm aprender também e a gente aprende o Português com eles também. Isso abre um horizonte e essa limitação é vencida. O [curso de] Letras Libras é extremamente importante. Tem um valor imensurável nessa esfera (Acácia).

Na minha opinião, que o professor faça esse contato direto com o surdo em Libras e não depender de terceiros, de intérprete. Às vezes, não há condições de estar sempre um intérprete. E o professor e o aluno ter contato direto em Libras, isso é muito melhor. E a metodologia do professor ser adaptada à condição do aluno surdo, porque o [curso de] Letras Libras significa isso: ser professor de Libras. O curso prepara o professor de Libras (Juçara).

Os textos são a minha maior dificuldade. Quando eles são pequenos, ainda consigo fazer um pouco da prova (Citronela).

Então, uma dificuldade são os textos em Português. Eu sei bem português. Mas algumas palavras, *né*, algum vocabulário, eu não estou ambientado. Aí vou procurar no dicionário, às vezes, eu não consigo uma tradução para a Libras. Se não há uma tradução para a Libras, a gente vai ter que se esforçar, vai ter que ler, buscar dicionário (Bromélia).

A experiência de comunicação dos surdos é extremamente visual. Dessa forma, a maioria deles depende exclusivamente da Língua de Sinais como primeira língua para se comunicar e obter acesso à informação. Dependendo da narrativa das histórias de vida de cada um deles, podemos construir uma identidade peculiar, como, por exemplo, o surdo oralizado, que traz experiências do mundo dos ouvintes e adquiriu a surdez no período da adolescência em diante. A UFC e a Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui, atentas ao compromisso assumido com as políticas públicas inclusivas, procuram oferecer todas as condições de acessibilidade ao aluno para o seu ingresso, a sua permanência e a sua conclusão do curso.

6.2 Avaliação na visão dos professores

Dos objetivos da avaliação, na visão de 4 professores, destaca-se que “sempre” é para realizar um diagnóstico de como o aluno está aprendendo para depois intervir em benefício da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação assume uma visão norteadora, permitindo que o aluno e o professor tenham consciência dos avanços e das dificuldades discentes, para a tomada de decisões que levaria ao aperfeiçoamento da aprendizagem e do currículo, bem como para a reflexão da prática docente e do sistema de ensino, entre outros constructos da avaliação da

aprendizagem e da avaliação educacional (LUCKESI, 2005, 2013).

Na visão de apenas 1 professor, “nunca” se deve verificar o que o aluno aprendeu em um determinado período para lançar a nota. Três professores apontam que, “às vezes”, é para verificar o que o aluno aprendeu em um determinado período para lançar a nota, e 2 professores dizem que, “às vezes”, é para realizar um diagnóstico de como o aluno está aprendendo para depois intervir em benefício da aprendizagem.

Tabela 26 - Objetivos da avaliação na visão dos professores

Resultado	Frequência
Às vezes - Verificar o que o aluno aprendeu em um determinado período para lançar a nota	3
Sempre - Verificar o que o aluno aprendeu em um determinado período para lançar a nota	2
Nunca - Verificar o que o aluno aprendeu em um determinado período para lançar a nota	1
Às vezes - Realizar um diagnóstico de como o aluno está aprendendo para depois intervir em benefício da aprendizagem	2
Sempre - Realizar um diagnóstico de como o aluno está aprendendo para depois intervir em benefício da aprendizagem	4
Total	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Percebe-se, assim, a preocupação do professor em uma concepção pedagógica mais ampla, na perspectiva da avaliação poder auxiliar o aluno a progredir na aprendizagem e o professor aperfeiçoar a sua prática pedagógica. O ponto central do modelo de avaliação de Stufflebeam (1971) define um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas e que a avaliação é um processo sistemático e contínuo (VIANNA, 2000). Embora haja resistência de professores quanto à continuidade da avaliação, a abrangência e o seu rigor são, em grande parte, determinada pela importância da decisão a ser tomada.

Contribui ainda, Jussara Hoffmann (1993, 2009), quando propõe uma avaliação mediadora ao invés da comportamentalista, conteudista e burocrática, em que o professor deixa

de olhar para o aluno para atender a critérios de regimento escolar. Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem intenciona acesso gradativo ao saber, como também a promoção do estudante a outras séries de graus de ensino.

A avaliação teria, ainda, como objetivo, validar as hipóteses formuladas na estruturação dos novos currículos, que refletiriam o sistema de crenças e valores sociais e culturais da sociedade em que está inserida a instituição de ensino (VIANNA, 2000).

Os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores para avaliar a aprendizagem dos alunos do curso de Letras Libras da UFC são: trabalhos em grupo; visitas às escolas; provas em Libras e seminários. Observamos uma variedade de instrumentos de avaliação desenvolvidos pelos professores na Tabela 27.

Tabela 27 – Instrumentos de avaliação

Tipo	Frequência
Trabalhos em grupo	4
Visitas nas escolas	2
Provas em Libras	3
Provas escritas e em Libras	1
Painel Integrado	1
Dramatização	1
Jogo (quiz)	1
Seminários	4
Mapa Mental	1
Outros	1
Total	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Segundo os depoimentos dos docentes,

Por se tratar do Ensino de Língua - Libras, os instrumentos dependem da estratégia ou modalidade. A avaliação, no geral, é processual, verificando a desenvoltura do estudante em avaliações de compreensão e expressão, além da participação ativa em sala nas diferentes temáticas, etc. Na avaliação de compreensão, o estudante escreve

o que entendeu, realizando uma atividade de tradução, escrita da língua alvo para a língua fonte. (Miconia).

Seminários, atividades em grupo ou individual de participação, atividades de campo com posterior relatório - entrevistas, visitas e análise de documentos, provas escritas ou em Libras (à escolha do aluno) e jogo (quiz) (Rústia Formosa).

Prova de frases sorteadas em Libras, diálogo ou dramatização. Sem prova escrita (Salácia). Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, Painel Integrado, Júri Simulado, Mapa Mental, Projetos (Jacarandá).

Todos os professores (Micônia, Rústia Formosa, Sicana, Cucumis, Salácia e Jacarandá) relataram, conforme a Tabela 28, utilizar, como critério mais importante para a escolha do instrumento de avaliação, aquele que ajude ao professor a ter uma melhor compreensão de como o aluno está aprendendo.

Tabela 28 – Critério para a escolha do instrumento de avaliação

Resultado	Frequência
O instrumento escolhido me ajuda a ter uma melhor compreensão de como o aluno está aprendendo	6
Os alunos saem-se melhor com o tipo de avaliação escolhida	1
Procuo também alternar avaliações individuais com avaliações em grupo, assim como avaliações mais teóricas ou mais práticas.	1
O tipo de instrumento escolhido permite englobar uma quantidade maior do conteúdo abordado em sala de aula.	2
Praticidade na correção da avaliação.	1
Total	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Sendo assim, identificamos, sobretudo, uma concepção formativa, o critério levado em conta pelos professores (VIANNA, 2000). As repostas se alinham ainda com Luckesi (2005, 2013), que propõe a avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, segundo uma abordagem processual contínua, compartilhada, sistemática e democrática, denominada de avaliação diagnóstica. Os dois tipos de avaliação têm uma perspectiva processual, e devem deixar de ser instrumento de punição para passarem a ser uma forma de

acompanhamento com vistas a uma tomada de decisão.

Assim, vemos a importância do desenvolvimento de alicerces para a formação teórica e prática em avaliação. Acrescenta Hoffmann (2006) que a maioria dos professores possuem uma formação superficial nesse campo do saber.

Nesse cenário, fica claro para o professor que a avaliação deve ser concebida de maneira mais ampla e aprofundada, e os instrumentos precisam ser bem elaborados, para que os resultados e as decisões do professor sejam confiáveis (HOFFMANN 2006, SORDI 2000, DEPRESBITERIS, 2009).

Dos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores do curso de Letras Libras da UFC, alguns possibilitam, ao professor, realizar ainda a avaliação naturalista, proposta por Stake (1927-), que procura interagir informalmente e registrar as ações e reações daqueles envolvidos no processo de avaliação. Esse modelo passou a direcionar a visão do avaliador para determinados aspectos que são desprezados na avaliação objetiva. Os adeptos da avaliação responsiva veem a Educação como uma atividade humana extremamente complexa e tentam refletir sobre essa complexidade, a fim de extrair o máximo de elementos explicáveis sobre o objeto estudado (VIANNA, 2000).

Para a atribuição das notas, 4 professores (Micônia, Rústia Formosa, Sicana, e Jacarandá) relatam que “sempre” levam em consideração a aquisição do conhecimento pelo aluno no que é necessário que ele aprenda em relação a determinado conteúdo; 4 professores (Micônia, Cucumis, Rústia Formosa e Jacarandá) relatam que “sempre” levam em consideração o nível em que os alunos se encontram e as notas são dadas a partir da comparação dos resultados apresentados pelos alunos; 3 professores (Micônia, Sicana e Jacarandá) relatam que “sempre” levam em consideração a capacidade de síntese e expressão do aluno e, por fim, 2 professores (Salácia e Rústia Formosa), relatam que “às vezes” levam em consideração a capacidade de síntese do aluno (Tabela 29).

Tabela 29 – Critério para a atribuição de notas

Resultado	Frequência
sempre - Aquisição de conhecimento pelo aluno do que é necessário que ele aprenda em relação a determinado conteúdo.	4

às vezes - Aquisição de conhecimento pelo aluno do que é necessário que ele aprenda em relação a determinado conteúdo.	2
sempre - O nível em que os alunos se encontram – as notas são dadas a partir da comparação dos resultados apresentados pelos alunos.	3
às vezes - O nível em que os alunos se encontram – as notas são dadas a partir da comparação dos resultados apresentados pelos alunos.	3
sempre - Capacidade de síntese e expressão do aluno	3
às vezes - Capacidade de síntese e expressão do aluno	2
Total	-

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

No critério para atribuição de notas, foram apresentados, pelos professores, diferentes modos de avaliar, o que se alinha com a mais recente geração de avaliação, representada por Robert Stake, com a proposta de um modelo pluralista, flexível, interativo, holístico e subjetivo. Esse modelo depende daquilo que o professor observa e, logo, a avaliação se mostra de modo natural, conhecida como avaliação naturalista (TROMPIERI; LIMA, 2012).

São realizadas, durante o semestre, 3 avaliações, relatadas pelos professores (Micônia, Rústia Formosa, e Jacarandá) e 2 avaliações pelos professores (Salácia, Sicana e Cucumis), segundo os dados da Tabela 30. Essa conduta demonstra uma dimensão de avaliação processual, diagnóstica, formativa e mediadora, capaz de tomar decisões ao longo do processo, como aponta Depresbiteris (2009).

Tabela 30 – Quantidade de Avaliação durante o semestre

Resultado	Frequência
Três	3
Dois	3
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Os professores responderam, em sua maioria (Cucumis, Sicana, Salácia, Micônia e Jacarandá), que os instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos surdos são os mesmos utilizados para alunos ouvintes, mas com adaptações, segundo demonstra a Tabela 31.

Tabela 31 – Adaptação específica para a avaliação do aluno surdo

Resultado	Frequência
Não. Os instrumentos foram os mesmos para alunos surdos e ouvintes sem nenhuma adaptação.	0
Sim. Os instrumentos foram os mesmos para alunos surdos e ouvintes, mas com adaptações.	5
Sim. Os instrumentos foram diferentes para alunos surdos e ouvintes.	1
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Assim sendo,

Sim. Os instrumentos foram diferentes para alunos surdos e ouvintes. No caso dos relatórios, recebo as atividades em Libras ou Português, a depender da escolha do aluno (porém grupos mistos, de surdos e ouvintes, devem fazer obrigatoriamente em Libras). Quando realizo provas, os surdos fazem em Libras. Nesse caso, coloco menos questões porque a sistemática da prova é diferente. Na prova em Libras o aluno não pode 'editar', como o ouvinte faz com a escrita. O fato também de termos apenas uma filmadora na Secretaria de Acessibilidade contribui para que sejam menos questões (Rústia).

O resultado mostra a preocupação dos professores em oferecer adaptações para os alunos surdos e diferentes instrumentos de avaliação. Ponderam que os alunos, a partir do quinto semestre, não têm mais a presença do intérprete em sala de aula, período em que os alunos surdos e ouvintes devem apresentar segurança em relação à comunicação, havendo a possibilidade de elevar o grau de dificuldade.

Mostra a Tabela 32 que apenas metade dos professores entrevistados utiliza os recursos de acessibilidade disponível na universidade. Dois dos professores não conhecem e não utilizam recursos de acessibilidade e apenas 1 relata que conhece, mas não utiliza. Porém, a dinâmica da sala de aula, a orientação da aprendizagem dos alunos, os instrumentos de avaliação e os recursos utilizados são procedimentos que exigem formação específica e plena dedicação dos profissionais da Educação na perspectiva inclusiva (BEYER, 2005).

Observamos, na Tabela 14, que 4 professores tiveram formação complementar para o atendimento ao aluno surdo; no entanto, somente a metade deles utiliza os recursos da acessibilidade.

Tabela 32 – Conhece os recursos da acessibilidade? Já acessou?

Resultado	Frequência
Sim, mas não acessou	1
Sim, já acessei	3
Não	2
Em parte	0
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Com efeito,

Não - Eu utilizo os que adaptei ao longo da minha experiência de 21 na docência no Ensino Superior (Jacarandá).

Dois professores (Salácia e Jacarandá) relatam não terem dificuldade para avaliar os surdos e outros 3 professores (Rústia, Sicana e Micônia) relatam dificuldade com o Português como segunda língua para avaliar os alunos surdos (Tabela 33). Salácia é uma professora surda e Jacarandá é uma professora com formação complementar para o atendimento à pessoa com deficiência, ambas não têm dificuldades para avaliar alunos surdos. Apenas 1 professor relata que a dificuldade é pelos diferentes níveis entre os próprios surdos (Cucumis).

Com relação à dificuldade para avaliar os alunos surdos e ouvintes na mesma sala, 3 professores (Jacarandá, Micônia e Rústia Formosa) relataram que foi uma questão de adaptação e 1 professor (Salácia) relatou que a dificuldade é o Português como segunda língua (Tabela 33). O professor, na adoção de critérios de avaliação, deve considerar a singularidade linguística do aluno surdo (SKLIAR, 2014).

Tabela 33 – Dificuldades para avaliar os alunos surdos

Resultado	Frequência
Nenhuma	2
Português como segunda língua	3
Níveis diferentes dos surdos	1
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Nessa perspectiva,

Muito não, mas *tem* vários níveis diferentes, porque, antes, entrar nas universidades... que alguns surdos têm baixos níveis e outros altos. É muito variável. É difícil organizar para avaliar (Cucumis).

Dos 6 professores que responderam ao questionário, 4 deles relataram que as dificuldades apresentadas ao avaliar alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula foi apenas uma questão de adaptação. Esse pensamento está em conformidade com o de Beyer (2005), quando assinala que o processo de inclusão deve ser retroalimentado por uma avaliação contínua do mesmo. A adaptação relatada pelos professores mostra a prática de uma didática que consegue lidar com a ampliação da heterogeneidade do aluno surdo e ouvinte dentro de uma mesma sala de aula.

Tabela 34 – Dificuldades para avaliar os alunos surdos e ouvintes na mesma sala

Resultado	Frequência
Professores relatam que foi uma questão de adaptação.	4
Português como segunda língua.	2
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Diante disso,

Tive que me ajustar quanto às provas. As demais avaliações são tranquilas em relação a surdos e ouvintes na mesma sala. Os desafios de ensinar numa sala bilíngue aparecem mais no dia a dia das aulas, nas questões metodológicas do que na avaliação. No início, fazia prova em dois lugares diferentes e precisava do intérprete para monitorar um dos espaços. Hoje faço as provas no laboratório de Informática, assim os surdos usam o computador para visualizar os vídeos em Libras e os ouvintes escrevem no papel - colocam sobre a bancada do computador. Ainda assim preciso de um segundo espaço e de uma segunda pessoa - o técnico - para monitorar a sala ao lado, onde fica a câmera para a gravação das respostas. É trabalhoso. O ideal seria ter um laboratório de Informática com cabines separando um computador dos outros e *web* câmeras de melhor qualidade para que, assim, os próprios surdos pudessem gravar e editar suas respostas, sem precisar sair da sala (Rústia Formosa).

Tendo a Libras como língua de instrução e interações, o processo de avaliação é semelhante em qualquer sala. Há um descompasso, no início do curso, com relação a alunos ouvintes que não sabem Libras (Micônia).

Não se trata de dificuldade, mas de necessidade de adaptação em relação ao tempo disponível para a avaliação (Jacarandá).

O mais difícil é a metodologia para ensino as línguas, porque os alunos surdos possuem sua língua Libras como primeira língua e os ouvintes possuem sua língua Libras como segunda língua. Por isso é difícil organizar para ensinar a língua como primeira e segunda, vice-versa. Sempre faço várias estratégias, mas não é fácil (Cucumis).

Toda língua é uma construção cultural e utilizada como forma de transmissão de conhecimentos e da cultura da comunidade que a utiliza. Dessa forma, a adaptação é fruto de uma avaliação mediadora, diagnóstica e naturalista, defendidas pelos teóricos mais recentes da avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2005, 2013).

Na Tabela 35, observamos que nenhum professor relatou precisar de formação complementar para atuar em sala de aula com o aluno surdo e, conseqüentemente, melhorar a avaliação. Segurança é uma característica desse corpo docente, diferentemente do corpo docente de outros cursos da UFC, em que outras pesquisas, realizadas em parceria com a Secretaria de acessibilidade UFC Inclui, foram realizadas, em moldes semelhantes (BENEVIDES, 2011; CARVALHO, 2012; LOUREIRO, 2013). As sugestões apresentadas trazem percepções de cunho administrativo, buscando recursos para aprimoramento de espaços e material disponível. Apenas um professor relata a necessidade de comparar o rendimento do aluno surdo com ele mesmo e não estabelecer comparações com os ouvintes (Jacarandá).

Tabela 35 – Sugestões para melhorar a avaliação para o aluno surdo

Resultado	Frequência
Foco no seu modo de interagir. Isso na UFC, os professores estão atentos (Micônia)	1
Criação de laboratório de informática com cabines individualizadas e web câmeras de qualidade. (Rústia Formosa).	1
Comparar o rendimento do aluno surdo com ele mesmo e não estabelecer comparações com os ouvintes. (Jacarandá)	1
Tradução em Libras nos textos acadêmicos com DVD com legenda. Recursos visuais (Salácia).	1
Laboratórios equipados com, no mínimo, 20 computadores que possam gravar e armazenar em tempo real as respostas dos alunos (Sicana).	1
Aumentar a quantidade de materiais visuais em Libras e melhor tecnologias na universidade que possui pouco, por exemplo: câmeras, computadores alto avançado, estúdio, etc. (Cucumis).	1
Total	6

Fonte: Pesquisa aplicada (2018)

Seguindo os pressupostos de Depresbiteris (2009), na perspectiva de uma abordagem de avaliação significativa, diversificar instrumentos e questões de avaliação, demonstra o cuidado que o professor tem com a subjetividade da avaliação, permitindo diversas expressões do aluno em seu processo de aprendizagem, que rompe com concepções anteriores e aproxima-se de uma perspectiva construtivista. Imperioso lembrar que os instrumentos de avaliação – como visitas às escolas, dramatização, seminários, dentre outros – proporcionam, ao professor, uma avaliação naturalista, informal e subjetiva, extraindo dos alunos informações importantes de aspectos diversos do ser humano.

7 CONCLUSÃO

O campo da Avaliação Educacional, desde a concepção arcaica e dominante até a concepção pedagógica mais moderna - baseada nos escritos de estudiosos como Tyler, Scriven, Crombach, Stufflebean, Stake, Russel, Luckesi e Hoffmann - citados neste trabalho, assessoraram-nos a compreender os fenômenos sociopolítico e epistemológico do processo de avaliação da aprendizagem. Esse termo foi cunhado por Ralph Tyler, na década de 1950, contribuindo com gerações e gerações de educadores.

Nos dias atuais, é unânime a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas em uso nos sistemas educacionais, ainda na perspectiva tradicional, sobretudo após o século XX, com o advento da avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência no contexto inclusivo, em que a avaliação tradicional cede lugar a uma avaliação voltada para a dimensão humana, política e social.

Investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza-CE foi o nosso principal objetivo. Durante essa investigação, os objetivos específicos foram alcançados de forma clara, complementando, assim, o alicerce da pesquisa.

A pesquisa revelou um conceito de avaliação da aprendizagem relatado pela maioria dos professores e dos alunos do curso de Letras Libras da UFC, bem como por sua coordenadora, em conformidade com uma perspectiva formativa e inclusiva de avaliação. Por meio da avaliação, busca-se: conhecer os alunos; identificar as suas dificuldades de aprendizagem; determinar se os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem foram atingidos; aperfeiçoar esse processo de ensino-aprendizagem e promover os alunos. Equipara-se com a compreensão de Russel (2014), quando defende que a avaliação é um processo de coletar, sintetizar e interpretar informações que ajudam na tomada de decisões. Dessa forma, a avaliação da aprendizagem do aluno surdo no curso de Letras Libras da UFC apresenta características de uma avaliação formativa, naturalista, diagnóstica e mediadora, com uma abordagem processual contínua, compartilhada, sistemática e democrática. Entretanto, algumas poucas narrativas revelaram práticas ainda tradicionais de avaliação burocráticas e conteudistas, como a obrigação de prova e de nota.

Alguns dos professores participantes têm formação específica para o atendimento ao aluno surdo, porém, alguns alunos relataram que os professores ouvintes não dominam bem

a Libras, dependiam muito dos intérpretes e isso dificultava o contato do aluno com o professor. A proximidade genuína mantida pelo docente através da comunicação direta com o discente, sem dúvida, contribuirá para o estabelecimento da confiança e segurança do aluno surdo. O domínio da língua de sinais, pelo professor, desperta no estudante o sentimento de amizade e identidade entre professor e aluno. Rompe assim com o distanciamento, produzindo avanço nos conteúdos e sendo favorável à avaliação responsiva, defendida por Stake.

A importância de uma formação específica na dinâmica de ensinar, de planejar a aula, de como avaliar, escolher os instrumentos e recursos disponíveis, oferece maior conforto e segurança ao professor e ao aluno na dinâmica das aulas. Entretanto, não podemos desconsiderar a prática docente como uma dimensão formadora por excelência, que possibilita o desenvolvimento de habilidades, por estar vivenciando o dia a dia da sala de aula, avaliando e reavaliando as suas práticas docente, incorporadas ao longo de sua trajetória. Baseando-se na *expertise* do profissional qualificado e experiente no campo educacional, a avaliação informal torna-se frequente e pode constituir um recurso perfeitamente válido.

Os instrumentos de avaliação utilizados no curso de Letras Libras são bem diversificados, de acordo com os relatos dos alunos e dos professores. Conforme essa variedade, foram identificados: seminários, provas em Libras, trabalhos em grupo, visitas às escolas, provas escritas, painel integrado, dramatização, jogo (quiz) e mapa mental.

Durante as avaliações, a maioria dos alunos relatou não haver intérpretes na sala, mas que tiram dúvidas com o professor. Para a maior parte dos alunos entrevistados, a avaliação é, de fato, acessível ao aluno surdo. Os intérpretes acompanham as aulas durante o primeiro até o quinto semestre. Isso mostra a preocupação no projeto político do curso, na promoção da independência dos alunos surdos e ouvintes para o desenvolvimento educacional proposto.

Dois dos professores relatam que não conhecem os recursos de acessibilidade. Em consequência disso, não os utilizam. Os demais professores conhecem os recursos, mas apenas três deles os utilizam. Não foi relatado qual o motivo do pouco uso dos recursos acessíveis disponíveis da universidade. Entretanto, nas narrativas, podemos observar o uso de computadores, provas com vídeos em Libras, intérpretes e traduções de textos para a Libras.

As dificuldades da avaliação apresentadas pelos alunos se coadunam com as dificuldades apresentadas pelos professores, como por exemplo: o uso do Português como segunda língua para os professores ouvintes é uma dificuldade. Por sua vez, para os alunos, o Português aparece como dificuldade para cinco dos seis estudantes entrevistados, em forma de

textos longos e que necessitam do uso de dicionário e de tempo bastante para compreensão. Dois professores relataram não encontrar dificuldades em avaliar os alunos surdos. A maioria dos professores relata que a avaliação da aprendizagem em uma sala de surdos e ouvintes foi somente uma questão de adaptação.

Para melhorar a prática de uma avaliação da aprendizagem inclusiva no curso de Letras Libras, voltada para o surdo, reunimos as sugestões da coordenadora do curso, dos professores e dos alunos participantes da pesquisa, quais sejam: a criação de laboratórios com cabines individuais, com web câmeras de qualidade; a tradução de todos os textos acadêmicos com legenda e mais recursos visuais; o aumento da quantidade de materiais visuais em Libras; a aquisição de computadores avançados; a comparação do rendimento do aluno consigo mesmo ao invés de estabelecer comparações com os aprendizes ouvintes; mais tempo para a entrega de trabalhos e de provas; textos menores em Português; o contato do professor direto com o surdo, sem precisar de intérpretes; a realização de toda avaliação em Libras; atendimentos individuais dos professores aos alunos e promoção de programas de monitoria.

A coordenadora do curso de Letras Libras relata que mantém reuniões periódicas para discutir sobre as dificuldades e estratégias utilizadas na mediação de conflitos, contando sempre com o apoio da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, que faz uma diferença significativa para o curso de Letras Libras. A coordenação trabalha em parceria com a referida Secretaria.

Arriscaria dizer que o ofício de professor exige forte cobrança de resultados de avaliação de desempenho de alunos, poucas políticas de atração e de incentivo à profissão. Torna-se bastante difícil construir o perfil docente desconfigurado do atual sistema, buscando, na avaliação, uma abordagem sociológica que permita a reflexão sobre os contextos vivenciados pelos alunos e professores. Vale lembrar que nem todos os professores são necessariamente vocacionados, apenas se tornam profissionais capazes de dar conta de uma proposta... e nada além disso.

Chegar à universidade foi um caminho longo e difícil. A conquista é percebida pelos surdos, com grande sentimento de amor da família, perseverança e de vitória, representada numa perspectiva melhor em relação a seu futuro, sua profissão e sua inclusão educacional e social.

Os dados levantados sobre a avaliação da aprendizagem do aluno surdo no curso de Letras Libras da UFC poderão constituir novas bases para pesquisas subsequentes, com a

proposição de intervenção multidisciplinar, da comunidade acadêmica, da gestão universitária, visando assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as oportunidades educacionais e sociais oferecidas pelas instituições de ensino, todos, sem exceção.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B. **Cuidado na Avaliação da aprendizagem algumas reflexões**. In: ANDRIOLA W.B.; MCDONALD, Brendan C. (Org.). *Esboço de Avaliação Educacional*. Fortaleza, UFC, 2003.
- ANDRIOLA, W. B. Evaluación: lavía para lacialidad educativa. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999b.
- ASSIS, O. Q.; POZZOLI, L. **Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias**. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.
- BARDIN, L.; **Análise de Conteúdo**. Editora Revista Ampliada. São Paulo. Edições 70, 2016.
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação: uma pratica em busca de novos sentidos**. 5.Ed.Rio de janeiro: DP&A,2003,p.51-82.
- BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará. 2011. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011 Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3643>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediações, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Enem 2017 oferece novos recursos para alunos surdos**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/48321-enem-2017-oferece-novos-recursos-para-alunos-surdos>>. Acesso em: 13 nov. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2018.
- BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 12 de agosto de 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 13 de out 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1.

BRASIL. Decreto 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7, jul. 2015. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 ago 2018.

BRASIL, **Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE**, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>, Acesso em: 9 jan. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 9 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituições de educação superior e cursos cadastrados. **Sistema e-MEC**.2007. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2017.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRITO JÚNIOR, A. F.; FERES JÚNIOR, N. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.

CARVALHO, F. S. T.. Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Deficiência em cursos das ciências exatas: estudo de caso em uma instituição pública federal do ensino superior na cidade de Fortaleza-Ce. 2013. 117p. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC), Fortaleza, 2013.

CIASCA, M. I. F. L. *et al.* (Org.). **Avaliação e seus espaços**: diálogos e reflexões. Fortaleza: UFC, 2017.

CIASCA, M. I. F. L. *et al.* (Org.); **Avaliação da Aprendizagem**: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação. Fortaleza: EdUECE, 2017.

FIGUEIREDO, R. V.; BONETI, L. W.; POULIN, J. R. (Org.). **Novas luzes sobre a inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FRANCO, M. L.P.B.; **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano Editora, 2003. 72p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa**: tipos fundamentais. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

ISTOÉ. **Tema da redação do Enem 2017 surpreende professores**. 2017. Disponível em: <<https://istoe.com.br/tema-da-redacao-do-enem-2017-surpreende-professores/>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE A. M. **Pesquisa de representação social**: um enfoque quali-quantitativo: a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. 2ª Edição. Brasília: Liberlivro Editora, 2012.

LEITÃO, V. M. **Instituições, Campanhas e Lutas**: História da Educação Especial no Ceará. Fortaleza: Edições UFC, 2008. (Coleção Diálogos Intempestivos)

LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. (Org.). **Acessibilidade na UFC**: tessituras possíveis. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

LIMA, FILHO, Gilvan Dias de; TROMPIERI, FILHO, Nicolino. **As cinco gerações da avaliação educacional**: características e práticas educativas. In: Revista Científica Semana Acadêmica, v. 1, p. 1-21, 2012.

LOUREIRO, M. C. B. **Das práticas escolares ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)**: a experiência avaliativa de alunos surdos na cidade de Fortaleza-CE. 2015. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2015.

- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MAINIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos**: cognitivo, afetivo e social. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.
- MENEZES, E. T. de. Declaração de Jomtien. **Educa Brasil**, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-jomtien/>>. Acesso em: 8 de ago. 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social**: teoria método e criatividade. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. 80 p.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira, Porto Alegre. Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, D. P. R. (1998). **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologia e prática. São Paulo. Atlas.
- PARREIRA, A.; SILVA, A. L. **Revista Ensaio**: avaliação política pública educacional. Nº 87. v. 23. Rio de Janeiro abril/jun, 2015. Acessada em 03/04/2017.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 126p.
- PIMENTA, Selma Garrido, (org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.
- QUADROS, R.M. de.(Org.) **Letras Libras ontem, hoje e amanhã**. Editora UFSC. Florianópolis, 2015.
- ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 1-13, jul./dez. 2010.
- ROPOLI, E. A. *et. al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.
- RUSSEL, Michael K. **Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações**. Michael K. Russel, Peter W. Airasian; tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Nilma dos Santos Fontanive, Suely da Silva Rodrigues. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- SANTOS, S.F.; MOLON. S.I. Comunidade surda e língua Brasileira de Sinais nos relatos de uma professora surda. **Revista Eletrônica de Educação**, [S.l.], v.8, n. 2, p. 304-320, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. – Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCRIVEN, M. The logic of evaluation. *In*: HANSEN, H. V. *et al.* (Ed.). **Dissensus and the search for common ground**. Windsor, ON: OSSA, 2007. p. 1-16. CD-ROM.

SKLIAR, C. Apresentação. *In*: THOMA, A. S. e LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul/RS: Edunisc, 2004, p. 7 – 12.

SORDI, Mara Regina Lemes de. **Avaliação da Aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TALMAG, A. F.; MONTEIRO. F. F.; LIMA. T. H. C. CAVALCANTE, S. M. A. **Por uma avaliação inclusiva da aprendizagem: retrospecto histórico e dinâmica normativa associada**. Anais do VII CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCAÇÃO. Fortaleza, 2017.

TORRES, M. G. R. **Avaliação da Aprendizagem de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEAAC-UFC**. 2015. 115 p. Dissertação de Mestrado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC). Fortaleza, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura letras: língua brasileira de sinais (libras)**. 2012. Disponível em: <<http://www.prograd.ufc.br/cursos-de-graduacao/letras-libras-fortaleza/>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Secretaria de Acessibilidade. Serviços. Disponível em: <<http://www.acessibilidade.ufc.br/servicos/>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009. 95.p (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília. Liber Livro Editora, 2005.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**. São Paulo, IBRASA, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES



APÊNDICE 1 ENTREVISTA DO ALUNO

DADOS SOBRE O ALUNO

1. Nome completo
2. Data de nascimento
3. Semestre do curso
4. Em que idade adquiriu a surdez?
5. Se congênita, tem pais surdos?
6. Qual a idade que você teve o primeiro contato com a língua de sinais?
7. Você estudou em escola para surdos?

DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO SEMESTRE ANTERIOR

1. Para você, o que é avaliação educacional?
2. Quantas disciplinas cursou no semestre anterior?
3. Os professores informam, no início do semestre, como serão feitas as avaliações?
sim () não ()
4. Os professores procuram obter informações dos alunos surdos acerca da melhor maneira de avaliá-lo?
5. Como você reagiu às formas de avaliação do professor?
6. Você costuma tirar dúvidas durante a aula?
sim () não () Por quê?
7. A sua avaliação é diferenciada da avaliação do ouvinte?
8. Na sua opinião, a avaliação da aprendizagem é acessível? considera a surdez do aluno?
9. No semestre anterior, como foram avaliadas as disciplinas?
10. Durante a aplicação da avaliação, há intérprete em sala de aula?
11. Qual a frequência da avaliação durante o semestre?
12. Que dificuldade você encontrou ao ser avaliada?
13. Você reprovou em alguma disciplina?
14. Quais sugestões para uma avaliação apropriada à sua condição?
15. O que significa o curso de letras libras para você?



APÊNDICE 2 QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Curso Letras Libras - Área de estudo:

1. Há quanto tempo leciona no Ensino Superior?

Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos Mais de 10 anos

2. Na sua carreira, o senhor(a) teve alguma formação, para o atendimento à pessoa com deficiência em sala de aula?

3. As avaliações utilizadas pelo senhor(a), visam:

a) Verificar o que o aluno aprendeu em um determinado período para lançar a nota às vezes sempre nunca

b) Realizar um diagnóstico de como o aluno está aprendendo para depois intervir em benefício da aprendizagem.

às vezes sempre nunca

4. Quais os instrumentos de avaliação utilizados na sua disciplina?

5. Qual o critério mais importante para o(a) senhor(a) na escolha de determinado tipo de instrumento?

Praticidade na correção da avaliação;

O instrumento escolhido me ajuda a ter uma melhor compreensão de como o aluno está aprendendo;

Os alunos saem-se melhor com o tipo de avaliação escolhida ;

O tipo de instrumento escolhido permite englobar uma quantidade maior do conteúdo abordado em sala de aula

6. As notas são atribuídas a partir de quais critérios?

a) Aquisição de conhecimento pelo aluno do que é necessário que ele aprenda em relação a determinado conteúdo.

às vezes sempre nunca

b) O nível em que os alunos se encontram – as notas são dadas a partir da comparação dos resultados apresentados pelos alunos.

às vezes sempre nunca

c) Capacidade de síntese e expressão do aluno.

às vezes () sempre () nunca ()

7. Quantos instrumentos avaliativos foram utilizados durante o semestre na turma?

() 1 - () 2 - () 3 - () Mais de 3

8. Quais instrumentos avaliativos foram utilizados no semestre para avaliar a turma?

() somente seminários

() somente provas escritas

() somente trabalhos finais escritos

() seminários e provas escritas

() seminários e trabalhos finais escritos

() provas escritas e trabalhos finais escritos

() outros. Especifique:

9. Fez alguma adaptação específica para a avaliação do aluno surdo?

() Não. Os instrumentos foram os mesmos para alunos surdos e ouvintes sem nenhuma adaptação.

() Sim. Os instrumentos foram os mesmos para alunos surdos e ouvintes, mas com adaptações. Explique:

() Sim. Os instrumentos foram diferentes para alunos surdos e ouvintes. Explique:

10. Você tem conhecimento dos recursos que a universidade disponibiliza para contribuir com melhoria da avaliação dos alunos surdos?

() Sim () Não () Em parte

11. Já os acessou? () Não () Sim

12. Quais as dificuldades que você encontrou para avaliar o aluno surdo?

13. Quais as dificuldades que você encontrou para avaliar alunos surdos e ouvintes numa mesma sala?

14. Que sugestões você daria para que houvesse uma melhor avaliação para o seu aluno surdo?



APÊNDICE 3
QUESTIONÁRIO DA COORDENAÇÃO

1- Nome:

2- Curso que coordena:

3- Há quanto tempo a senhora coordena o curso?

4- Para a senhora, o que é avaliação da aprendizagem?

5- Na sua carreira, a senhora teve alguma formação complementar para o atendimento à pessoa com deficiência em sala de aula? Caso sim, foi adequada para a sua atividade como docente do aluno com deficiência? Justifique:

6- Quais as dúvidas mais frequentes dos professores, junto à coordenação, ao desenvolver atividades de avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência?

7- Como se dá a interação entre professores, alunos com deficiência e a coordenação para a mediação de conflitos no que diz respeito à avaliação da aprendizagem?

8- A senhora tem conhecimentos dos trabalhos realizados na Secretaria de Acessibilidade da UFC?

9- A Coordenação dispõe de que recursos para auxiliar alunos e professores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem?

10- Que sugestões a coordenação daria para que houvesse uma avaliação da aprendizagem inclusiva voltada para o aluno com surdez?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário (a), a participar da pesquisa de mestrado: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DE CASO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS LIBRAS. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O motivo que nos leva a estudar o tema da avaliação da aprendizagem realizada junto ao aluno surdo no curso de Letras Libras da UFC se justifica tanto pela demanda existente, como também pela importância do papel da universidade na promoção de uma cultura inclusiva, na formação de profissionais qualificados para esse propósito e na responsabilidade social. Igualmente, legitima-se por despertar, na comunidade, o compromisso com o respeito aos direitos da pessoa com deficiência e por ser uma forma de promover a universalização do ensino.

Desse modo, o estudo aqui apresentado tem como objetivo central: investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos surdos do curso de Letras Libras de uma universidade pública do município de Fortaleza-CE.

O procedimento da coleta de dados será da seguinte forma: será realizada uma entrevista semiestruturada com alunos do curso de Letras Libras da UFC, em aproximadamente 30 minutos e serão aplicados questionários com professores e com o coordenador do curso. Para as entrevistas com os alunos surdos, contamos com o apoio de um intérprete da Libras. O Pesquisador utilizará o material coletado apenas na pesquisa e não receberá nenhum valor por isso.

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, por sentir-se incomodado com as perguntas ou fadigado. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada na Coordenação do curso de mestrado em Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: ANE FRANK ARAÚJO TALMAG

Instituição: UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Endereço: JOAQUIM SÁ, 856/APTO 302 Telefones para contato: 32474712 / 988944712

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ - Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8346/44. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, _____, fui informada dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. A mestranda Ane Frank Araújo Talmag certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Declaro que concordo em participar desse estudo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ane Frank Araújo Talmag - Pesquisadora / Data:

Wagner Bandeira Andriola - Orientador / Data:

Nome do Entrevistado / Data

Assinatura do Entrevistado / Data: