

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

Francisca Samara Teixeira Carvalho  
Tania Vicente Viana

## Introdução

As práticas avaliativas traduzem o êxito ou o fracasso do aluno, em sua aprendizagem, atribuindo valores que marcarão significativamente toda a sua trajetória escolar e mesmo a sua vida pessoal. Quando realizadas de forma convencional, segundo a definição do exame, impedem a mudança de uma tradicional e persistente prática pedagógica fundamentada na memorização e na reprodução de conteúdo, como também na relação distanciada entre professor e aluno, regulada por uma autoridade imposta pelo medo. O exame se diferencia, sobretudo, por sua natureza classificatória e somativa, direcionada para os resultados finais, em detrimento de uma visão processual da aprendizagem (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

Com isso, a *avaliação formativa* se revelou um modelo mais adequado para avaliar os alunos, na atualidade, por não ser de caráter classificatório, nem pontual. Dessa maneira, não é excludente, demonstrando sua importância no processo avaliativo, com elementos capazes de responder e respeitar as necessidades, limitações e possibilidades de cada aluno acerca da sua aprendizagem. Tem-se percebido a importância dos modelos que propõem uma avaliação formativa, de aspecto contínuo, considerando a construção individual e coletiva do

educando, oferecendo-lhe apoio pedagógico adequado às suas particularidades, especialmente, em termos de aprendizagem, desafiando-o a ir adiante, a avançar em suas possibilidades, nas atividades escolares, auxiliando, assim, em sua formação como sujeito.

Diante dessa realidade, também vivenciada por alunos com deficiência, nos meios educacionais, o exame demonstra um caráter comparativo, excludente e discriminatório, em que a prática avaliativa tradicional se limita à classificação e à identificação das dificuldades e fragilidades desses alunos. Por causa disso, esses aprendizes enfrentam mais uma dificuldade em suas vidas: a de encontrar um ambiente educacional propício ao desenvolvimento de suas capacidades, visto que apresentam modos singulares de aprender, de acordo com as especificidades de seu perfil (BEYER, 2010; VYGOTSKY, 2000).

A realidade avaliativa encontrada no Ensino Superior acaba por prejudicar, de uma forma geral, o desenvolvimento dos alunos, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência, visto que objetiva, de modo geral, uma verificação estática do seu “sucesso” ou “fracasso” escolar, com base no desempenho acadêmico expresso pelo valor numérico de uma nota. Nesse contexto, o aluno com deficiência é, frequentemente, excluído das atividades cotidianas, estigmatizado e impedido da convivência social, à qual possui direito. A universidade tem que estar atenta ao conhecimento e à aprendizagem dos alunos com deficiência, no intuito de favorecer novas perspectivas para a melhor formação desse alunado. Além disso, é necessário contribuir para a sua devida inclusão no Ensino Superior, pois a universidade deve formar não só para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para uma consciência crítica e o exercício da cidadania (DEMO, 2005).

## A Avaliação da Aprendizagem como Mediadora da Inclusão no Ensino Superior

A Pedagogia do Exame se fundamenta na Pedagogia Tradicional. A prática do exame ainda se encontra presente nos nossos meios educacionais, priorizando notas em detrimento da real aprendizagem do aluno. Prejudica, portanto, o desenvolvimento dos alunos de forma geral e provoca consequências mais graves nos estudantes que apresentam algum tipo de deficiência. Essa realidade não permite ao aluno com deficiência encontrar, no ambiente de ensino, um local para o desenvolvimento das suas potencialidades. Apesar de solicitarem intervenções pedagógicas diferenciadas, capazes de atender suas necessidades e de promover o desenvolvimento das suas capacidades, o aluno com deficiência se depara com uma realidade de ensino e avaliação que se limita à classificação normativa<sup>1</sup> e à identificação das suas limitações e dificuldades (BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010; LUCKESI 2011).

Beyer (2010) aponta a existência de cinco paradigmas na Educação Especial, que refletem, diretamente, no modelo de avaliação adotado. Cumpre mencionar que a sucessão desses paradigmas não é linear, pois, mesmo o mais antigo, baseado na concepção médica da deficiência, ainda persiste em permanecer. Na reflexão do autor, os paradigmas identificados são: I) clínico-médico, II) sistêmico, III) sociológico; IV) crítico-materialista e V) inclusivo. Esses pontos de vista foram construídos historicamente pela sociedade e a forma de avaliar as pessoas com deficiência está atrelada a eles.

---

<sup>1</sup> Uma avaliação de referência normativa compara os alunos em relação a uma norma ou padrão, hierarquizando-os, e assim reproduz as desigualdades sociais (PERRENOUD, 1999).

O *paradigma clínico-médico* enfoca a pessoa com deficiência de maneira extremamente individualizada. A prática da avaliação ocorre através de aspectos clínicos da deficiência. A partir da história clínica do sujeito, é indicada uma escola especial, onde o indivíduo obterá atendimento terapêutico, em vez de ação pedagógica especializada. No *paradigma sistêmico*, a deficiência é avaliada por meio de demandas impostas pelo sistema escolar, no que diz respeito ao currículo; o parâmetro normativo que é estabelecido identifica os que não se adaptam. Os procedimentos avaliativos são seletivos e encaminham o aluno avaliado para a escola regular ou para a especial.

No *paradigma sociológico*, a deficiência é definida através da atribuição social, em que as reações do grupo podem prejudicar (pela incompreensão ou preconceito) ou facilitar (pela compreensão ou empatia) o desenvolvimento global do indivíduo. O *paradigma crítico-materialista* entende a deficiência como uma limitação ou até uma incapacidade para a vida produtiva; por se fundamentar numa sociedade de classes, a avaliação torna-se um modo efetivo de excluir a pessoa com deficiência não apenas do meio educacional, mas, sobretudo, do mercado de trabalho (BEYER, 2010).

O *paradigma inclusivo* é muito discutido atualmente, pois visa amenizar e mesmo superar a segregação e o preconceito estabelecidos historicamente, possibilitando uma maior interação social entre as pessoas com deficiência. A avaliação da aprendizagem pode contribuir no sentido de incentivar essa interação, progredindo da visão clínico-médica para a concepção inclusiva, considerando não somente os limites demarcados pela deficiência, mas principalmente as potencialidades do indivíduo.

As avaliações da aprendizagem devem sempre considerar a situação vivenciada pelo aluno com deficiência para que

o professor possa propor atividades avaliativas adequadas e contextualizadas. Cabe, ao docente, o papel de considerar a avaliação tendo como base o currículo regular, respeitando o caráter processual da aprendizagem, de modo a permitir alterações nas tomadas de decisão. As comparações entre os alunos devem ser evitadas, mesmo que possuam deficiência similar, pois cada pessoa é única. O estudante deve ser comparado consigo mesmo, com a evolução de suas produções e atitudes ao longo do seu desenvolvimento (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência, recomenda-se, oficialmente: I) mediações complementares oferecidas em salas de recursos ou similares, para alunos com deficiência em turmas comuns; II) a presença, em sala de aula, de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), para surdos; III) o uso de próteses auditivas, sempre que necessárias, ou de lupas para alunos com visão subnormal; IV) o ensino da Libras para alunos surdos e para surdos-cegos das línguas de sinais digitais, tadoma<sup>2</sup> e outras técnicas; V) o uso de computadores, se houver, e a acessibilidade a estes para todos os alunos; VI) a participação (frequência e condições de apoio) de profissionais da Educação Especial, como especialistas em métodos e recursos específicos para ajudar a alunos, professores e familiares; VII) diversidade de materiais; VIII) utilização, pelo professor, de variados recursos pedagógicos; IX) planos elaborados flexíveis, para atender à diversidade do alunado; X) respeito aos ritmos diferenciados de aprendi-

---

<sup>2</sup> “Os surdos-cegos possuem diversas formas para se comunicar com as outras pessoas. A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, desenvolvida para a educação dos portadores de deficiência auditiva, pode ser adaptada aos surdos-cegos utilizando-se o tato. Colocando a mão sobre a boca e o pescoço de um intérprete, o portador de surdo-cegueira pode sentir a vibração de sua voz e entender o que está sendo dito, esse método de comunicação é chamado de tadoma” (USP, 2012).

zagem dos alunos; XI) ajuda individualizada a determinados aprendizes, conforme suas necessidades pedagógicas; XII) utilização de linguagens e códigos aplicáveis para estudantes que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; XIII) avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos; XIV) avaliação da prática docente pelos educandos; XV) a participação dos alunos em processos autoavaliativos (BRASIL, 2006).

A universidade precisa acolher e cumprir o objetivo de educar os alunos com deficiência, adaptando-se às suas peculiaridades no campo da aprendizagem. Deve-se lutar, portanto, para a conquista de uma nova cultura avaliativa, mais democrática para com a diversidade cultural e com as necessidades individuais presentes nas instituições de ensino, apta a estimular as possibilidades do aluno em seu processo de apropriação dos conhecimentos. A avaliação, realizada nesses moldes, torna-se inclusiva (FERNANDES; VIANA, 2009).

## Metodologia

O objetivo geral deste estudo consistiu em investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Tecnologia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) da rede pública federal de ensino, na cidade de Fortaleza-Ceará. Especificamente, objetivou: I) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e coordenadores da IFES na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; II) identificar as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; III) reunir contribuições de alunos, professores e coordenadores da IFES para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem.

Para esse propósito, foi efetuada uma investigação de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. As amostras foram constituídas por sete alunos com deficiência; sete professores indicados pelos próprios alunos e quatro coordenadores, perfazendo um total de 18 sujeitos investigados.

Na Tabela 1, é caracterizada a amostra dos alunos investigados. Foram encontrados três tipos de deficiência: auditiva, visual e motora.

**TABELA 1 – Distribuição dos Tipos de Deficiências dos Alunos**

|        |          | Frequência | Percentual | Percentual Acumulado |
|--------|----------|------------|------------|----------------------|
| Válido | Auditiva | 1          | 14,3       | 14,3                 |
|        | Visual   | 2          | 28,6       | 85,7                 |
|        | Motora   | 4          | 57,1       | 100,0                |
|        | Total    | 7          | 100,0      |                      |

**Fonte:** Pesquisa aplicada.

Os cursos atendidos na pesquisa foram: graduação em Computação, Engenharia Mecânica, Teleinformática e curso de mestrado em Química. A escolha dos alunos de Ciências Exatas tornou viável a pesquisa, visto que a IFES apresentava registros que possibilitaram a sua identificação e o respectivo contato.

## Análise dos Dados

### Perfil de formação dos entrevistados: docentes e coordenadores

Sobre o nível de instrução dos sete docentes consultados, seis apresentam doutorado e um possui pós-doutorado. Todos os professores e coordenadores investigados apresentam, portanto, nível de qualificação profissional bastante elevado. A realidade encontrada na instituição pesquisada está em consonância com o que afirma Hoffmann (2005) sobre a realidade das IFES brasileiras, em que se observa a existência de educadores com bastante competência em sua área de ensino. A autora assinala, contudo, que esse elevado nível de formação não é necessariamente acompanhado de uma base pedagógica apropriada, que favoreceria uma melhor atuação docente no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere à avaliação.

### Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência

De acordo com os dados obtidos no questionário, para a maioria dos professores, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência deve apresentar as seguintes características: I) ser igual para todos, alunos com e sem deficiência; II) abordar o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade; III) apresentar adaptações conforme a deficiência; IV) não dispor de um tempo maior para o aluno com deficiência e V) acontecer em sala de aula.

Sobre a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência, observou-se que a maioria dos professores (seis) advoga uma avaliação igual para todos os alunos, com ou sem deficiência. A mesma quantidade de docentes se apresenta favorável

em relação à abordagem do mesmo conteúdo, com o mesmo nível de dificuldade para todos os alunos. No que concerne à avaliação com adaptações conforme a deficiência, cinco professores se mostraram favoráveis. Em relação à necessidade de um maior tempo para a realização da avaliação, a maioria (cinco) mostrou-se desfavorável. Por fim, a maior parte acredita que o aluno com deficiência deve ser avaliado em sala de aula (seis).

A maior parte dos professores, pelos dados expostos, entende a avaliação do aluno com deficiência em consonância com o que é proposto pela literatura especializada, em que devem ser realizadas adequações nos instrumentos avaliativos conforme a deficiência apresentada pelo aluno, com o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade, em sala de aula, junto aos demais alunos. Todavia, no que se refere à concessão de um maior período de tempo para a realização da avaliação, a maioria dos professores acha não ser necessária, provavelmente por falta de conhecimento sobre como lidar com o aluno com deficiência em suas práticas de ensino e avaliação. O direito a mais tempo para a avaliação da aprendizagem é assegurado por lei (BEYER, 2010; BRASIL, 2006; FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009).

Sobre as demandas apresentadas pelo aluno com deficiência em cursos de Ciências Exatas, os coordenadores declararam:

*Até agora não, pelo menos até o tempo que estou aqui, não posso dizer se antes isso acontecia. Teve um caso de uns pais que vieram reclamar da parte da acessibilidade aqui no departamento (C1).*

*Isso aí, a maioria das vezes, o aluno resolve com o professor. A nossa demanda e o nosso alunado que entra com algum tipo de deficiência é pouco e, às vezes, não temos conhecimento (C2).*

Bom, nós aqui temos poucos, nesse período que estou aqui, nunca recebi nenhuma solicitação especial. Tive um aluno, no começo do curso, que tem deficiência física, dificuldade de locomoção, ele se vira, ele anda normalmente, tem muletas e tudo. Mas ele nunca chegou pra nós para questionar, fazer algum tipo de solicitação pra isso, não. Não sei se ele tem algum tipo de retração pra fazer isso. Também aqui está tudo em obra. Mas, até hoje, não teve nenhuma solicitação em especial, não (C3). Não. Até agora, que eu saiba, nenhum veio não (C4).

Constata-se, por conseguinte, um desconhecimento, por parte dos coordenadores, das necessidades educacionais desse alunado. Percebe-se, igualmente, a concepção de que esse aluno é de responsabilidade do professor e não do coordenador. A porcentagem reduzida, quando comparada ao restante da população do curso, aparece como justificativa para a falta de mais ações da coordenação. As relações entre coordenador e aluno constituem um fator importante para a motivação discente, bem como para a busca de novos elementos para a inclusão dos alunos com deficiência. Além disso, na ausência de um bom relacionamento, a sua inclusão educacional é prejudicada (BENEVIDES, 2011).

No que diz respeito a uma avaliação diferenciada, os estudantes esclarecem:

*Não. Eles não percebem isso, os professores não diferenciam; não se importam. Mas acho que teve, uma vez, uma de laboratório, que a gente tem umas disciplinas práticas; era uma prova que teria um tempo, por conta da substância que demorava e eu precisava de um tempo a mais. Geralmente, em laboratório, eu demoro mais, aí, ela considerou, permitiu que eu passasse um tempo a mais. Mas foi só essa vez mesmo (A1). É exatamente como eu citei: não. Eu acho que, no geral, são as mesmas condições de tempo, as mesmas con-*

*dições de textos. Enfim, as mesmas condições que são impostas pras pessoas consideradas 'normais' eram impostas pra mim também; as mesmas condições (A2). Não. Normal mesmo. Mesmo horário, mesmo tempo; mudou nada, não (A3).*

*Não. De jeito nenhum, nunca. Não perguntam nada; os professores nem percebem (A4).*

*Não. Nunca ouvi falar nisso aqui na universidade. Nem tempo e nem espaço, tudo igual para um aluno 'normal' (A5).*

*A prova é a mesma. Com relação à acessibilidade, é que é difícil mesmo, porque tem professor que não atende ao pedido, muda de sala pra uma mais confortável pros outros alunos. E, como eu não posso subir, então, tenho que ficar só em uma sala aqui em baixo, sem poder ter nenhum dúvida (A6).*

*Alguns professores chegaram a imprimir provas com letras maiores pra mim, a maioria não quer ter esse trabalho. Quando não fazem, eu me esforço pra fazer a prova, forço mais a vista, é cansativo; mas, eu já acostumei, sei fazer assim mesmo. Mas, se fosse maior, seria melhor, menos cansativo. Agora com relação a tempo, não, eles não dão (A7).*

Os discursos dos estudantes revelam que qualquer diferenciação da avaliação, de modo a atender às necessidades educacionais do aluno com deficiência, depende, sobretudo, da boa vontade do professor. Os educadores ignoram, portanto, a legislação nacional para esse alunado, que assegura a adaptação dos instrumentos de avaliação, bem como a concessão de um maior período de tempo para sua realização (BRASIL, 2006; FERNANDES, 2010).

## Dificuldades vivenciadas nas práticas avaliativas para o aluno com deficiência

Sobre a dificuldade que o professor encontra para avaliar o aluno com deficiência no Ensino Superior, a maioria (cinco) declarou não encontrar dificuldades, justificando que esse estudante é tratado como os demais alunos da turma. Apenas dois professores consultados identificaram a necessidade de modificar a didática das aulas ou a forma de avaliação em virtude da deficiência apresentada pelo aluno.

Os coordenadores dos cursos também se posicionaram acerca das dificuldades encontradas em relação ao aluno com deficiência no Ensino Superior:

*[...] fica estranho você conversar com o aluno, sendo que você não tem solução para o problema dele. O que a gente busca é uma compreensão, mas isso não é solução. Os alunos, quando têm deficiência, o professor desce e vai falar com eles no térreo. Mas isso não é solução, é um paliativo e corre o risco de criar um comodismo de achar que está resolvendo o problema e não precisa (C1).*

*Bom, a gente tem que ver. Vai depender da deficiência do aluno. Se for deficiência visual, é até complicado o curso pra quem tem esse problema. Tem curso que o aluno com deficiência visual consegue ter um desempenho, mas, na Química, que tem muita coisa prática, de laboratório, isso aí é uma coisa crítica, que a coordenação pode orientar o aluno na sua escolha do curso, vendo suas habilidades, o que se sabe fazer (C2).*

*[...] Não estamos encontrando dificuldades porque não estamos nos colocando a esse problema particularmente, entendeu? Não estamos procurando dificuldades, porque ainda não estamos buscando o problema. Talvez por ter uma necessidade pequena, enfim (C3).*

*Não. Não tem dificuldade, não tem necessidade, não houve necessidade (C4).*

A indiferença da coordenação, a escassez de acessibilidade física e, principalmente, a falta de uma formação adequada para lidar com alunos com deficiência apresentou-se como elemento comum de atitudes apresentadas pelos coordenadores. Na situação encontrada na instituição investigada, percebemos a predominância do *paradigma sociológico* da deficiência, em que as reações do grupo podem facilitar, pela empatia, ou prejudicar, pelo preconceito ou incompreensão, o desenvolvimento global do indivíduo. E a atitude empática e compreensiva constitui uma exceção, restrita a uma minoria de professores que trabalha diretamente com esses alunos (BEYER, 2005).

Os alunos, por sua vez, relatam as suas próprias dificuldades no processo avaliativo:

*As dificuldades das matérias, do retorno das avaliações, que precisava melhorar com certa urgência, do preconceito dos professores e falta de atenção dos coordenadores, também com relação aos acessos para as salas de aulas, laboratórios (A1).*

*É uma coisa que eu volto a bater na mesma tecla, dizer a mesma coisa. É que alguns passos das questões, quando eu simplesmente não sabia fazer, porque não tinha conseguido acompanhar em sala, não tinha conseguido enxergar na hora que o professor explicou. Há uma espécie de esquecimento, uma amnésia nos professores que eles, quando eu peço, começam a escrever bem, mas, logo depois, voltam a escrever pequeno novamente. E eu, de tanto falar, e, muitas vezes, com o mesmo professor, eu me sinto, sinceramente, me sinto constrangido e, às vezes, eu não falo mais. Eu me sinto constrangido e, às vezes, meus pais falam pra mim que eu não posso fazer isso. Mas eu ouvi desaforos, algumas coisas ruins,*

*palavras ruins e isso faz com que eu me sinta constrangido em pedir de novo. Alguns têm atenção, fazem o possível, mas justificam por causa da infraestrutura da sala. Conteúdo extenso, quando eu ia copiar, já tinha sido apagado, infelizmente. A coordenação ajuda pouco, até a sala da coordenação é no andar superior, os professores não escutam e não tem acessibilidade nenhuma aqui, nada. Estamos esquecidos (A2).*

*O que complica é a falta de retorno, correções, notas baixas, excesso de conteúdo, o acesso aqui é horrível e se chegar atrasado por isso, pelo acesso, 'já era'. Eles aqui não entendem de dificuldades. Eu já estou acostumando (A3).*

*Tempo, geralmente o tempo, mesmo que coloque uma questão, mas, às vezes, essa questão pode levar seis horas pra fazer. Eles podem estabelecer um prazo de 16:20h as 18:20h, pronto, nem mais, nem menos. Os professores não se interessam pras dificuldades, nem conhecem a gente. Isso dificulta (A4).*

*Esse caso de fazer prova em local diferente, de ter que subir escadas e eu não podendo, não tenho como subir, não existem rampas pro andar de cima. O professor querer mudar de sala pra fazer a prova e eu ficar longe da turma. Tudo isso pra ser mais confortável pra eles, uma sala melhor, e eu aqui embaixo sozinho, sem ter com quem tirar dúvidas e, muitas vezes, ficar com o celular pra falar com algum colega pra ele passar ao professor pra eu tirar dúvidas e não me prejudicar. Acontece de eu cair e precisar de ajuda dos colegas, também, pra sentar e levantar. A estrutura aqui é ruim mesmo (A6).*

O depoimento dos alunos remete, sobretudo, a uma crítica do exame. Há referências a uma relação de poder em que os métodos de ensino e de avaliação não podem ser mudados, com a falta de adaptações dos instrumentos de avaliação para as necessidades educacionais específicas de cada deficiência, direito garantido por lei (BENEVIDES, 2011; BEYER, 2010;

FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Os dados oferecidos pelos alunos consultados revelam a inexistência de discussões dos aspectos positivos e negativos, na devolução dos instrumentos, pois os professores, de modo geral, não devolvem a avaliação, tampouco a comentam, configurando uma prática avaliativa em que se enfatiza a obtenção de notas, não dando oportunidade à construção de novos conhecimentos. O momento de devolução dos instrumentos constitui um momento de aprendizado para o aluno, permitindo, ao professor, observar e investigar como o aluno se posiciona diante do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Essa perspectiva se distancia da avaliação em sua concepção formativa, visto que o instrumento avaliativo não é usado pelos professores como recurso de informação, nem pode servir como um recurso para reformulações dos métodos de ensino e avaliação. Cumpre mencionar, igualmente, que, no Ensino Superior, a avaliação deve ter o compromisso com a reconstrução do conhecimento e a formação para cidadania (DEMO, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2005, 2011).

### Contribuições para uma prática avaliativa inclusiva

Sobre as sugestões para melhoria da prática avaliativa, cinco professores identificaram a necessidade de uma formação sobre a temática e dois sugeriram a realização de seminários isolados ou no curso que a instituição de Ensino Superior pesquisada oferece por ocasião do ingresso do professor na instituição.

Os docentes indicaram a importância de uma formação básica e/ou continuada dos profissionais envolvidos para

a concretização de uma avaliação adequada a esse alunado. Identificar os alunos, suas necessidades e suas singularidades são também aspectos importantes, assim como a promoção de espaços para o debate sobre avaliação e inclusão, revelando que a falta de preparo se mostra o principal obstáculo para a concretização de uma avaliação inclusiva (BENEVIDES, 2011).

Os coordenadores também expressaram suas sugestões para esse alunado:

*Os prédios novos sem acesso, com os mesmos problemas, sem estrutura. A universidade não tem prioridades, só obstáculos para trabalhar com as deficiências. O único auditório é no andar de cima. E tem alunos de extensão [que participam de projetos de extensão da universidade] que têm deficiência, que não conseguem subir pra ter orientação com o professor e não têm essa orientação, pois o professor não desce e o aluno, com problemas motores, não sobe. Deve-se mudar isso (C1).*

*Deve melhorar a acessibilidade. Não sei nem como é que faz isso, só estou pensando alto aqui. Seria bom atualizar o sistema pra buscar, na coordenação, alunos com deficiência, pois acabei de ver que eu não tenho acesso nenhum. Também ajudar o aluno com deficiência a ser encaminhado para um curso específico, já que, por exemplo, como um aluno cego irá estudar Química? Laboratório? Impossível (C2).*

*Eu não sei, a gente tem primeiro que conhecer, a primeira sugestão é essa. Tem que pegar o pessoal do primeiro ano, o pessoal que entra, e fazer esse mapeamento, um mapeamento retroativo pra pegar o pessoal que já está na universidade, os alunos que já fazem parte do corpo discente e mapear. Se já existe esse mapeamento, eu não conheço, talvez a universidade deva conhecer e tem que repassar, fazer com que a informação chegue até nós. Porque se há essa informação e a gente não sabe que existe, tem uma falta de comunicação que deve ser superada. Então,*

*deve-se conhecer e se já conhece, fazer todo mundo conhecer e mapear a quem interessar, as coordenações, os departamentos. Eu acho que esse é o ponto (C3).*

*Eu acho que deveria ter um levantamento já na entrada do SISU [Sistema de Seleção Unificada], e, ali, ele ser cadastrado pra universidade e ele ter um encaminhamento para um curso bem específico. A partir disso, o curso ser informado, ser preparado pra isso, ser discutido o que será necessário ser feito por aquele aluno e, uma vez isso determinado, a gente tentar resolver. Eu penso que funcionaria legal assim (C4).*

Os coordenadores relataram que deveria haver mais investimentos estruturais com relação à acessibilidade por parte da instituição, com a adequação dos espaços físicos. Assinalaram, da mesma forma, a necessidade de identificação dos alunos com deficiência, visto que a ausência de informações sobre onde estão e o que curso fazem esses alunos na impossibilita o atendimento educacional adequado.

Os alunos com deficiência também expuseram suas sugestões:

*Acho que as primeiras vezes que me senti discriminado foi aqui. Que os professores não façam pré-julgamentos, como trabalhar em laboratórios. Muitos falaram que eu não podia, mas passei em seleção e não fiquei por conta da minha deficiência física. Isso me faz questionar sobre minhas capacidades e se realmente eu continuaria a fazer Química, se faria Química. Tem que acabar com os preconceitos com as pessoas diferentes, como um professor meu que disse, na aula dele, na minha presença, que as pessoas poderiam olhar com quem iriam se relacionar, se a pessoas têm algum aleijado, hemofílico ou homossexual na família, pra não se relacionarem, pra que não nasça mais gente assim. [...] Também com relação à acessibilidade, pois a área que escolhi no mestrado; o laboratório não tem*

acesso, com relação à estrutura. Eu faço o trabalho só de escrever em casa, outros alunos que fizessem a parte experimental, porque o laboratório daqui, pra chegar lá, é um caminho de terra, de pedra. Ultimamente, teve umas mudanças, mas está no segundo andar, que é mesmo que nada. Aí, acabo desenvolvendo um trabalho só escrevendo mesmo, mas é difícil, porque é diferente você acompanhar um trabalho assim só de boca e você estar no laboratório, realmente vendo o que está acontecendo. Sinto falta. Até penso: que chato! Será que não devia ter escolhido outra área?! Mas eu gosto bastante e queria estar em laboratório. Enfim, foram situações muito chatas que não deveriam acontecer na universidade, pois os professores e coordenadores estão utilizando um espaço que era pra educar e não para deseducar. Não era pra ensinar preconceitos para as pessoas, discriminação e, o que eu acho pior, é usar o espaço da sala de aula pra isso, um cargo público pra isso. É um absurdo! (A1).

Primeiramente, um dos principais passos deveria ser o professor: ele conhecer a sua turma. Não saber de tudo antes, mas que tivesse certo bom senso quando o aluno tem deficiência. Ele não julgar essa deficiência, mesmo que seja baixa visão ou pouca deficiência motora. O professor não deve arredondar pra menos o problema, sem tomar cuidado. Tomar cuidado em não generalizar. Mas é o que eu vejo na universidade: é não prestarem a atenção nas necessidades dos seus alunos. [...] No mais, é isso, atentar para as reais necessidades das pessoas (A2).

Tirar esses batentes das salas. Os professores me deixam ficar em qualquer lugar da sala, fico onde dá; muitas vezes, perto da porta e acaba atrapalhando a entrada e, às vezes, não escuto direito. Pra mim (sic) entrar e sair da sala, preciso que abram a porta. Já me falavam dessas dificuldades antes de eu entrar aqui, mas com a ajuda dos amigos, né? Que me levam pros cantos. Aí, como tem batentes nas salas, eles levantam,

os amigos ajudam muito nisso, no deslocamento. Mas vivo de precisar da ajuda dos amigos, pois estar aqui na universidade é muito difícil. A universidade deveria nos ajudar e não, excluir (A3).

A avaliação, com relação à minha deficiência, seria falar alto e explicado pra eu escutar, na explicação ser mais devagar e clara. Porque se o professor fala baixo, eu fico com receio de perguntar de novo. Perguntar e o pessoal zoar. Tem um professor ou só 1% que é preocupado com a aprendizagem do aluno, o resto é indiferente. Às vezes, estamos presente em sala e levamos falta. Acho que o professor dever escolher ser professor não pra se vingar do que fizeram ou do que ele passou, porque ele tem que escolher pra repassar o conhecimento. O conhecimento não deve ser restrito, ele deve ser compartilhado. Compartilhar e não restringir e não exigir o que ele restringiu (A4).

Fazer provas, trabalhos junto com a turma, sem que eu fique só. Antes de o professor marcar locais de aulas, de provas, eles conversarem com a gente pra saber se está tudo bem, se a gente pode fazer; ou então ele fornecer locais possíveis pra gente ter acesso e não só local que dê pra toda a turma, mas também pra gente ir. Outra questão é de acessar os andares superiores, um elevador seria essencial pra isso, pois, a cada ano, está se passando e as pessoas com deficiência estão ingressando na universidade com frequência. Então, já está mais que na hora de se fazer isso. Sou bolsista de extensão, mas tenho dificuldades de me encontrar com o orientador, pois a sala do orientador fica no andar de cima, no qual não tenho acesso e o orientador não desce e não facilita o meu trabalho como bolsista. Injusto, né? (A6).

Quanto às avaliações, a questão de aumentar a letra, o tempo. O resto eu estou acostumado. Aqui falta tudo, não tem acesso a nada, tudo é bem difícil, as pessoas não querem conhecer problemas. Eles deveriam ter

*mais atenção e menos descaso com o aluno, com relação a acesso, avaliações. Conhecer que, na sala, nem todo mundo é igual e sermos respeitados por isso (A7).*

Os alunos entrevistados sugeriram a necessidade de sua própria identificação e de seu acompanhamento na instituição – visto que a ausência de informações sobre onde estão e o que fazem dificulta a sua inclusão educacional. Que o professor possa, com essas informações, planejar-se, sabendo das necessidades específicas do aluno, ou, pelo menos, que procure conversar com os alunos. As dificuldades de acessibilidade física também aparecem no discurso dos estudantes; geralmente, não têm acesso a todas as dependências dos prédios da universidade. A indiferença e o preconceito de alguns professores causam grandes impactos na aprendizagem do aluno, desmotivando-os, levando-os a questionarem a escolha do curso e ameaçando a sua permanência na universidade. Em relação ao preconceito, foi expresso que o professor, na condição de educador, não deveria possuir preconceito, e sequer repassá-los em sala de aula, mesmo que de forma não intencional. No paradigma sociológico, Beyer (2010) esclarece o quanto o preconceito é prejudicial à inclusão social e educacional dos alunos com deficiência, de maneira geral, e na avaliação de sua aprendizagem, especificamente.

## **Conclusão**

Uma avaliação da aprendizagem inclusiva para o aluno com deficiência tem se mostrado, historicamente, um desafio. Mesmo nos dias atuais, os atos avaliativos são fortemente influenciados pelas antigas práticas examinativas, que apresentam dificuldade expressiva em se desvencilharem de elementos como a medida, a comparação e a verificação estática do

desempenho dos aprendizes, classificados em uma nota. Essa forma de avaliar é prejudicial para todos os alunos, mas, em especial para o alunado com deficiência, excluído por causa da singularidade de suas necessidades educacionais (BEYER, 2004; LIMA, 2008; LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

No discurso dos alunos, as dificuldades identificadas, no que se refere à avaliação da aprendizagem, refletiu a falta de preparo dos docentes e coordenadores dos cursos para lidar com suas necessidades educacionais. As dificuldades se aplicam a todos os estudantes, que ainda são avaliados nos moldes excludentes do exame, mas o prejuízo é ainda maior para o educando que apresenta algum tipo de deficiência. O resultado das avaliações não é discutido, com desperdício de um momento importante do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os alunos não recebem os instrumentos – geralmente provas – o que fomenta a ideia de que não há modificações ou inovações no instrumental de avaliação, com a possibilidade do mesmo instrumento ser utilizado repetidamente nos semestres letivos seguintes.

A avaliação da aprendizagem, da forma que vem acontecendo, na IFES pesquisada, não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno com deficiência. As práticas docentes encontradas na instituição acabam por reproduzir a exclusão presente na sociedade, não possibilitando, a esse aluno, uma participação ativa e democrática em sua vida acadêmica. Direitos garantidos por lei, como adaptações na avaliação e concessão a um maior período de tempo, não são respeitados. Diante de uma formação docente precária para lidar com esses aprendizes, uma melhor avaliação se realiza atualmente, sobretudo, devido à boa vontade de alguns professores diante das peculiaridades de cada aluno (BEYER, 2010; BRASIL, 2006).

## Referências Bibliográficas

- DEMO, P. *Universidade, aprendizagem, avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- 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. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.
- BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- BRASIL. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência física. In: SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. DE C. R.; MACHADO, R. (Coords.). São Paulo: MEC/SEESP, 2006.
- FERNANDES, T. L. G. *Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo documental das diretrizes oficiais*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.
- FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIANNA, H. M. *Avaliação educacional: teoria, planejamento, modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

