



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MICHELE GONÇALVES ROMCY TORRES

**A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E VISUAL NO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
QUESTÕES (IM)POSTAS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

FORTALEZA

2020

MICHELE GONÇALVES ROMCY TORRES

A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E VISUAL NO
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ:
QUESTÕES (IM)POSTAS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (Faced), da Universidade Federal do Ceará (UFC) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Geny Lustosa.

FORTALEZA

2020

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)

- T646p Torres, Michele Gonçalves Romcy.
A presença de estudantes com deficiência física e visual no curso de educação física da Universidade Federal do Ceará: : questões (im)postas à avaliação da aprendizagem / Michele Gonçalves Romcy Torres. – 2020.
204 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Francisca Geny Lustosa.
1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Estudantes com deficiência. 3. Inclusão. 4. Barreiras. I. Título.
CDD 370
-



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

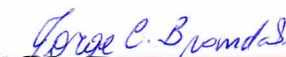
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM EDUCACAO

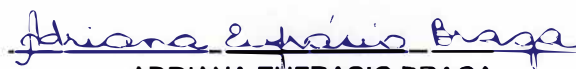
Como parte das exigências para concessão do grau de doutora, às 10:00 horas do dia 31 de Março de 2020, realizou-se a sessão pública da defesa de tese de doutorado da aluna MICHELE GONÇALVES ROMCY TORRES. O trabalho tinha como título: "A PRESENÇA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E VISUAL NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: QUESTÕES (IM)POSTAS À AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM".

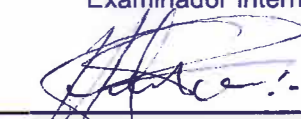
Compunham a banca examinadora os professores(as) doutores(as) FRANCISCA GENY LUSTOSA, orientadora, JORGE CARVALHO BRANDAO, ADRIANA EUFRASIO BRAGA, HERALDO SIMÕES FERREIRA e JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JÚNIOR. A candidata expôs oralmente a tese, em seguida os membros da banca procederam à arguição, e a sessão foi finalizada com a APROVAÇÃO, por parte da banca examinadora, do trabalho sem ressalvas.

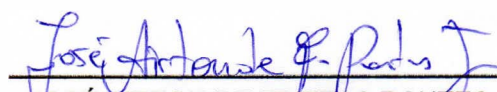
Foi lavrada a presente ata que é abaixo assinada pelos membros da referida banca:



FRANCISCA GENY LUSTOSA
Orientadora

JORGE CARVALHO BRANDAO
Examinador Interno

ADRIANA EUFRASIO BRAGA
Examinadora Interna

HERALDO SIMÕES FERREIRA
Examinador Externo à Instituição

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JÚNIOR
Examinador Externo à Instituição

Fortaleza, 31 de Março de 2020

A Deus.

Aos meus pais, Ricardo Romcy Torres e Jocileide de Oliveira Gonçalves; meus irmãos, Alexandre Gonçalves Romcy Torres e Andréia Gonçalves Romcy Torres; e ao meu filho, Noah Celio Torres Terceiro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pela vida, por saber exatamente o que cada um de nós precisa. Tudo é por e para Ele. Sem a dádiva da vida nada poderíamos, nada seríamos.

Ao meu pai, Ricardo Romcy Torres, além de ter me proporcionado existir, foi base em minha educação ajudando a me tornar quem sou. Auxilia enormemente de todas as formas para realização das minhas atividades, sejam pessoais, acadêmicas ou profissionais.

À minha mãe, Jocileide de Oliveira Gonçalves, pela paciência, ensinamentos e, principalmente pelas orações, sabe que se não fosse você eu não teria conseguido. Possivelmente não teria chegado ao Doutorado, como também não teria conseguido concluí-lo. Sempre estudou comigo, para que eu alcançasse os meus objetivos, para que eu conseguisse sempre mais e o melhor. Muitíssimo grata, principalmente, por mesmo à distância e nas adversidades, sabe e consegue ser a “melhor avó do mundo”, me sinto muito honrada pelo amor dedicado ao meu filho!

Ao meu irmão, Alexandre Gonçalves Romcy Torres, que mesmo distante, sempre esteve na torcida pelas minhas vitórias. E fico toda feliz quando ele diz: “quando eu crescer quero ser igualzinho”, embora ele não seja muito ligado à área acadêmica, é uma das pessoas mais inteligentes que conheço!

À minha irmã, Andréia Gonçalves Romcy Torres, minha queridinha. Minha mesmo, ela sabe disso! Mesmo que haja controvérsias (rsrsrsrs)... Sem ela não teria sido possível. Muitíssimo grata pela confiança, pelas palavras nem sempre doces e gentis, mas sempre de encorajamento e otimismo. Ainda mais grata por ficar e cuidar do meu filho, tão bem ou até melhor do que eu e, principalmente, por amá-lo acima de tudo. Nada do que eu fizer ou disser vai transmitir toda a minha gratidão e o quanto a amo e admiro. Você sabe que desde que chegou em casa é minha, minha branquinha, e que será assim para todo o sempre.

Ao meu filho, Noah Celio Torres Terceiro, que ainda bem pequeno, teve que lidar com as ausências sempre dolorosas para mim e, espero que não tanto para ele, e ainda assim com sua simplicidade e leveza de *Ser*, me proporciona alegrias jamais possíveis de descrever. Pode parecer daquelas frases carregadas de sentimentalismo (o que realmente é), mas só quem é mãe consegue entender tudo que a maternidade traz. Muitíssimo grata, meu amor, por me mostrar que sempre podemos ser melhores e que pedidos de “pulca mamãe” são a comprovação do quão iluminado e abençoado você é.

Espero que um dia você entenda que a minha ausência, até que esta tese fosse finalizada, era com o objetivo de proporcionar uma vida melhor e mais tranquila para nós. Além disso, a mamãe gosta muito de estudar, muito mesmo. Espero, inclusive, que você tenha herdado isso de mim.

À Rute Pessoa de Oliveira, por cuidar da minha casa, da nossa cachorrinha, Pitty, e dos periquitos (One e Two), por fazer as delícias para eu comer, por sempre me ouvir e ainda mais e especialmente por ter me “dado” a pequena e muito amada, Livia Gabrielly Oliveira dos Reis, sua filha que, com toda sua inteligência no esplendor dos seus cinco anos, sabe mostrar que o importante na vida é ser feliz, que bens materiais são só materiais, e nada mais.

Agradecer ao coordenador do programa, professor Valdemarin Coelho Gomes, esse sim é um homem de Deus, um homem de bem, realmente um ser iluminado. Sempre me recebeu com toda atenção e solicitude que só os verdadeiros Homens são capazes. Eu não teria palavras para expressar minha gratidão, nem mesmo seria minha pretensão de conseguir fazê-la. Ah! Também nem sei como exteriorizar a imensa felicidade pela oportunidade de tê-lo em “meu caminho”... A você meu “muitíssimo grata!”, hoje e sempre! Não fosse por você tenho certeza que não estaria “onde” estou, ou melhor, como estou.

Gostaria de agradecer também ao colegiado que aceitou o primeiro e segundo pedido de prorrogação. Quem estava presente sabe o quanto foi difícil para mim. Gostaria bastante de ter a oportunidade de agradecê-los pessoalmente. Muitíssimo grata pela confiança em que eu conseguiria realizar este propósito.

Agradecer às professoras Débora Lucia Lima Leite Mendes, Adriana Eufrásio Braga e Carla Poennia Soares Gadelha, que participaram da minha primeira qualificação e com imensa sensibilidade fizeram as sugestões e considerações para que eu seguisse em busca do término do doutorado. Aos professores Everton Nery Carneiro e José Airton de Freitas Pontes Junior, que fizeram parte da minha segunda qualificação e que, com suas contribuições, sempre bem-vindas e pertinentes fizeram com que eu pudesse dar continuidade a esse trabalho de forma mais direcionada. Aos professores Heraldo Simões Ferreira e Jorge Carvalho Brandão que, com seus conhecimentos vieram enriquecer e colaborar para o aperfeiçoamento da tese, participando da banca examinadora no dia da defesa. Em particular à professora Adriana que participou de todo o processo “formal”, ou seja, da primeira e segunda qualificação e ainda da defesa. O meu “muitíssimo grata”

a todos eles que disponibilizaram o tempo para a leitura e apreciação do trabalho em elaboração.

Quase finalizando, gostaria de agradecer à professora Clarice Zientarski que, certamente, não por acaso, sugeriu a professora Francisca Geny Lustosa como minha “nova orientadora”.

E agora gostaria de agradecer imensamente à minha orientadora, professora Francisca Geny Lustosa, que não mediu esforços em me ajudar a dar continuidade a esse trabalho quase estancado. Sobre ela eu escreveria um livro facilmente! Pessoa ímpar! Muitíssimo grata! Primeiramente por ter aceitado ser minha orientadora mesmo sem me conhecer. Com certeza também não terei palavras para agradecê-la por tamanha credibilidade, talvez saiba o porquê dessa atitude dela. É justamente relacionado ao trabalho que ela mesma realiza. Ela sabe de todo o potencial que possui enquanto orientadora (não só!), então é ciente que mesmo em casos “difícilimos”, ela vai conseguir. Ela é simplesmente (esse termo nem cabe aqui!) SENSACIONAL, quem me dera tê-la conhecido há pelo menos um ano! Ela diz uma frase que para mim faz todo sentido: “nós tínhamos que nos encontrar” e mesmo tendo sido de uma maneira um tanto quanto “complicada” a sua forma de ser fez com que não parecesse tão “pesado”. Ela disse: “... não quero que você pense que ter um doutorado é fácil não, você vai ter que se dedicar!”. E ela é assim: não “mede as palavras”, um pocinho de surpresas, de frases instigadoras e motivacionais. De vez em quando eu escuto uma dessas: “pensei que fosse desistir, mas eu tenho que ser assim para você conseguir!!!” Não tem explicação, não tem mesmo. Acreditem ou não: ela ficava me dando orientações relacionadas à tese às 3 da manhã e, nesse horário ainda perguntava: “Como assim?!?!? Você não está no computador?!?!? Pois deveria, porque eu estou!!!” E nada melhor para iniciar uma “relação de trabalho” do que a frase, atribuída ao ilustríssimo Albert Einstein: “A vida é como andar de bicicleta. Para se manter equilibrado, é preciso seguir em frente.” Então ao trabalho!!! Sem falar da minha segunda qualificação marcada para dia 27 de dezembro, em pleno recesso dos professores e ela estava lá com toda sua elegância e senso de humor e o pior: sem café!!! (rsrsrsrsrs). Ainda vou encontrar palavras para expressar o quanto sou grata pela sua chegada em minha vida. É o tipo de pessoa que passa por nós e deixa marcas, marcas que não esqueceremos e que ficarão em nós. É o tipo de pessoa que nos faz crescer, nos faz pessoas melhores. Tenho certeza de que se estou conseguindo finalizar esta tese, não teria sido o mesmo sem ela, acredito que nem “teria sido”.

Minha gratidão à minha ex-orientadora Tania Vicente Viana, por todo tempo em que me acompanhou nessa trajetória acadêmica. Por todo apoio, incentivo e cuidado com a minha pessoa e não somente com a minha formação.

As queridas “companheiras de orientadora”, Juliana Silva Santana e Disneylândia Maria Ribeiro, pela leitura primorosa da tese para que eu pudesse fazer as devidas alterações antes de enviar para apreciação da banca. Saibam que as considerações de vocês foram extremamente valiosas para que o trabalho ficasse ao nível adequado.

Agradecer também à Leonora Vale de Albuquerque, pela revisão cuidadosa e minuciosa, certamente são os detalhes que fazem a diferença para uma leitura agradável e deleitosa.

Aos alunos e professores que responderam à pesquisa que fez parte desta tese, por auxiliarem não só à construção do meu trabalho especificamente, mas que espero que, com suas valiosas participações, consigamos dar mais importância e continuidade aos trabalhos de inclusão no ensino superior, contribuindo com uma formação e, principalmente, uma educação de qualidade. Agradecer aos componentes do grupo Universidade Hellen Keller que fizeram a validação dos resultados de acordo com as percepções da realidade vivenciada por cada um.

Em especial à diretora do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), Maria Eleni Henrique da Silva, por ter me dado apoio incondicional desde que a procurei. Por acompanhar minha trajetória acadêmica e incentivá-la da melhor forma. Uma das pessoas mais inteligentes e sensíveis que conheço. Agradeço sempre pelo presente maravilhoso que é a sua amizade.

À Carla Poennia Gadelha Soares, inteligente, sensível e linda, minha amiga maravilhosa, minha “irmã” mais nova... Por todas as palavras, auxílios e sumiços! Por me mostrar que a distância está apenas em nossas cabeças e não em nossos corações.

À amiga Evanice Avelino de Souza, incentivadora da minha trajetória acadêmica que, mesmo sem saber, me ajudava com todas as frases sinceras e motivadoras; que me estimula ao crescimento em todos os aspectos.

À amiga Cristiana de Araújo Maia, que me ajudou nas atividades profissionais para que eu pudesse ficar mais disponível para a escrita da tese. Por todo o “companheirismo à distância”, palavras sábias que só quem tem Deus no coração sabe quando e como utilizar. Muitíssimo grata por enriquecer a minha vida com a sua existência!

A avó do meu filho, Celia Maria Barbosa Terceiro, por toda sua fortaleza, por mostrar que podemos ser fortes nas mais difíceis e complicadas situações. Muitíssimo grata, também, por suas palavras, orações e companhia, que me ajudavam a amenizar as aflições da minha jornada diária. Além disso, e o mais importante, por amar meu filho e dedicar a ele carinho, atenção e cuidado.

A todos os meus amigos e amigas que entenderam a minha distância, a minha ausência, mas que sabem o quanto eu os amo e gostaria de estar mais presente. Aos amigos que sempre torcem por mim, que sempre acreditam no meu potencial, que sempre me enchem de elogios e forças.

Aos meus alunos e alunas pela admiração e respeito, sabem que sem vocês nada faria sentido. Só Deus sabe o quanto sou grata pela profissão que escolhi, por meio dela é que conheço pessoas maravilhosas que passam a fazer parte da minha existência e do meu ser; que me fazem ver o quanto o mundo está cheio de pessoas boas e que, muitas vezes, só precisam que descubram isso.

À Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) por autorizar o afastamento das minhas atividades profissionais para que eu pudesse realizar esse doutorado com excelência.

A todos que, de alguma forma, se fazem presente em minha vida, sejam próximos ou distantes, o meu muitíssimo grata!!!

[...] Como é possível avaliar o pobre
com os valores do nobre?
Como é possível avaliar o nobre
com os valores do pobre?
Não é possível!

Os valores do nobre,
são os valores da riqueza, da exploração.
Os valores do pobre,
são as marcas da expropriação.

Valores nobres,
Valores pobres!
Como avaliar valores tão desiguais?
Avaliar nobre e pobres,
pelos nobres
é conservação!
Avaliar nobres e pobres
pelos pobres
é pura inversão!
Como avaliar então?
A vida é a avaliação!

RESUMO

O presente estudo objetiva compreender a avaliação da aprendizagem e inclusão realizada junto aos acadêmicos com deficiência, matriculados no curso de Educação Física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O estudo intenciona ainda: i) identificar os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto a esses estudantes com deficiência do IEFES; ii) Mapear sugestões de professores e estudantes para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem; iii) sistematizar e analisar as propostas para a avaliação destes no curso de graduação em Educação Física, compondo um processo de validação do material coletado. O referencial teórico adotado se aporta, principalmente, nas ideias de Hadji (2001); Hoffmann (2005, 2006); Luckesi (1995, 1999, 2005, 2011); Stake (1975, 1983) referente à avaliação da aprendizagem; e Mantoan (2003, 2010) e Lustosa (2009, 2017) referente à inclusão de pessoas com deficiência, além da discussão sobre os princípios de uma avaliação que seja inclusiva no tocante ao ensino superior. Para esse propósito, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de estudo de caso. A amostra foi composta por 13 sujeitos, ao total, 4 discentes, sendo dois com deficiência física e dois com deficiência visual matriculados no IEFES/UFC e 9 professores(as), sendo uma delas diretora do Instituto. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada com os acadêmicos e o questionário estruturado para os professores, aplicados no mês de novembro de 2019. A análise de dados evidencia que não há adaptações para avaliar o aluno com deficiência. Os professores acreditam que a forma com que eles avaliam, é adequada a todos os alunos, apesar de não verificarmos tal constatação nos discursos dos acadêmicos público-alvo de tais práticas. Outro achado importantíssimo se refere às barreiras com as quais os estudantes com deficiência se deparam durante o seu processo formativo, o que certamente não dá as mesmas oportunidades de acesso ao currículo que beneficia os demais alunos. Constatamos, por outro lado, que as mudanças realizadas nas práticas docentes e institucionais ainda são muito incipientes em relação ao que seria necessário a procedimentos inclusivos de fato, configuradas apenas em uso de computadores e auxílio de alguém para fazer a leitura para os estudantes com deficiência visual. Nesse sentido, os docentes também apresentam como demandas decorrentes do processo de inclusão em educação de que sejam informados com antecedência sobre a presença de alunos com deficiência em suas salas de aula, para que possam efetivar estratégias pedagógicas e preparar-se para atender esse

alunado na universidade. O estudo apresenta, portanto, um rol de carência e lacunas pertinentes aos dois segmentos (docentes e estudantes), ou seja, não se encontrando nenhum dos atores do processo satisfeitos em suas necessidades, fazendo emergir, por sua vez, sugestões e indicadores do que se deveria realizar em uma IES que prima por um ensino para todos e que realiza sua função social.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Estudantes com deficiência. Inclusão. Barreiras.

ABSTRACT

This study aims to comprehend the learning evaluation and social inclusion with the disability students enrolled the Physical Education course at Physical Education and Sports Institute (IEFES) of Federal University of Ceara (UFC). The study still intends to: I) to identify evaluation procedures used by professors with these handicap students from IEFES; II) to map suggestions from professors and students for a inclusive practice of learning evaluation; III) to codify and analyze the proposals for these ones evaluation at the Physical Education undergraduation, composing a validation process of the collected material. The Theoretical Reference adopted is based, mainly, on the ideas of Hadji (2001); Hoffmann (2005, 2006); Luckesi (1995, 1999, 2005, 2011); Stake (1975,1983) regarding the learning evaluation; and Mantoan (2003, 2010) e Lustosa (2009, 2017) regarding the inclusion of people with disabilities, besides the discussion about the principles of an evaluation that is inclusive with regard to higher education. For this purpose, it was made a qualitative research, in the form of a case study. The sample was composed by 13 subjects, in total, 4 students, two with physical disability and two with visual deficiency, enrolled at IEFES/UFC and 9 professors, one of whom is director of the Institute. The data collection instruments used were the semi structured interview for the students and the structured interview for the professors, applied in november 2019. Data analysis shows that there are no adaptations to assess students with disabilities. Professors believe that the way they evaluate, is appropriate for all students, despite it was not verified such finding in the speeches of the academic target audience of such practices. Another important finding refers to the barriers faced by disabled students during their formative process, which certainly does not give the same opportunities of access to the curriculum that benefits other students. It was found, on the other hand, that changes made on teaching and institutional practices are still very incipient related to what would be necessary o inclusive procedures in fact, configured only by the use of computers and help from someone in order to read for the visual deficiency students. In this sense, the professors also show as demands arising from the process of inclusion in education that they be informed in advance about the attendance of disability students in their classrooms, so they can effect pedagogical strategies and prepare themselves to attend this students at the university. This study shows, therefore, a list of shortages and gaps relevant to the two segments (professors and students), that is, not being found none of process actor satisfied with their needs, emerging, in its turn, suggestions and indicators

about what should be done at a University that excels in a teaching for everyone and ulfills its social function.

Keywords: Learning evaluation. Students with disabilities. Inclusion. Barriers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Matrículas no ensino superior de pessoas com necessidades especiais em 2017.....	50
Figura 2	Número de alunos com deficiência ou outras especificidades matriculados na UFC.....	78
Figura 3	Número de alunos com deficiência e outras especificidades matriculados em cursos de graduação no Brasil	78
Figura 4	Organograma do IEFES.....	82
Figura 5	Piso tátil no bloco didático do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES).....	84
Figura 6	Rampa de acesso ao Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) – Pouca iluminação.....	85
Figura 7	Porta com identificação em <i>braille</i> de um laboratório do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) – Somente a Sigla está em <i>braille</i>	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quantidade de teses e dissertações no <i>site</i> da Capes.....	9
Quadro 2	Resumo das principais tendências e práticas avaliativas na educação física escolar.....	24
Quadro 3	Linha do Tempo – Ensino Superior no Brasil.....	51
Quadro 4	Quadro-síntese dos pontos positivos, negativos e das sugestões de estudantes e professores.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição de alunos matriculados por curso e turno.....	83
Tabela 2	Características gerais dos participantes da pesquisa.....	83
Tabela 3	Caracterização dos acadêmicos participantes da pesquisa.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASa	-	Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa
CES	-	Câmara de Educação Superior
CIPP	-	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
Consuni	-	Conselho Universitário
Enade	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	-	Exame Nacional do Ensino Médio
Faced	-	Faculdade de Educação
IEFES	-	Instituto de Educação Física e Esportes
IES	-	Instituições de Ensino Superior
IGC	-	Índice Geral dos Cursos
Inep	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Libras	-	Língua Brasileira de Sinais
MEC	-	Ministério da Educação
NEE	-	Necessidades Educacionais Especiais
Paiub		Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira
PPGE	-	Programa de Pós-Graduação em Educação
Prae	-	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
Prograd	-	Pró-Reitoria de Graduação
Prouni	-	Programa Universidade para Todos
Reuni	-	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Seesp	-	Secretaria de Educação Especial
SESu	-	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	-	Sistema de Seleção Unificada
STI	-	Secretaria de Tecnologia da Informação
TA	-	Tecnologia Assistiva
TICs	-	Tecnologias de Informação e Comunicação

UECE	-	Universidade Estadual do Ceará
UERN	-	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFBA	-	Universidade Federal da Bahia
UFC	-	Universidade Federal do Ceará
URCA	-	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 REFERENCIANDO TEORICAMENTE A DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	27
2.1 Um breve histórico da Avaliação da Aprendizagem	27
2.2 Avaliação da Aprendizagem em Educação Física	38
2.3 Avaliação na perspectiva da Aprendizagem da Pessoa com Deficiência	44
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	59
3.1 O Ensino Superior no Brasil: alguns apontamentos	59
3.2 Os Cursos de graduação em Educação Física	69
3.3 Da segregação à inclusão no Ensino Superior	71
3.4 Conceituando deficiência e aprendendo sobre as terminologias	80
4 ABORDAGEM DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS	87
4.1 Pesquisa Qualitativa	88
4.2 Estudo de Caso	90
4.3 Cenário e Sujeitos do estudo	92
4.3.1 <i>A Universidade Federal do Ceará</i>	92
4.3.1.1 <i>Secretaria de Acessibilidade</i>	94
4.3.1.2 <i>Curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará</i>	96
4.3.2 <i>Caracterização dos acadêmicos e dos professores que participaram do estudo</i>	101
4.3.2.1 <i>Caracterização dos acadêmicos</i>	102
4.3.2.2 <i>Caracterização dos professores da IES investigada</i>	105
4.4 Instrumentos e procedimentos	108
4.5 Método de análise dos dados	111
5.1 Barreiras	113
5.2 Práticas pedagógicas	136
5.3 Formação de professores	146
6 CONCLUSÃO	168
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	193
APÊNDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO	194
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	195

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ALUNOS (ENTREVISTA)-----	196
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES-----	198
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC-----	202

1 INTRODUÇÃO

A investigação em foco, em nível de doutorado, tem como campo de estudo a educação que, por sua vez, abrange um grande conjunto de subáreas com características distintas e objetos de estudo diferentes, além de ainda poder acontecer nos diversos níveis de ensino e suas modalidades. Para Gatti (2004) discutir pesquisa no campo da educação não é simples, além de subsistir também pela apropriação de estudos produzidos em áreas afins, como a psicologia, a antropologia, a sociologia, entre outras, sem colocar estes estudos sob a apreciação de uma perspectiva própria. Para a mesma autora, a validade e robustez das contribuições dessas pesquisas para uma compreensão mais profunda dos fenômenos educacionais vai depender, necessariamente, dos métodos adotados, a partir da credibilidade que venham a ter nos meios acadêmicos. As pesquisas em educação deixam marcos no espaço e na cultura onde são produzidas, pelo menos no sentido dos grupos e instituições envolvidas, integrando um processo formativo que, mesmo apresentando limitações em sua abrangência imediata, alcança o social e outros âmbitos institucionais pelas sucessivas turmas de educandos que as portam e transportam para outras situações (GATTI, 2004). O trabalho em questão, teve como *locus* uma universidade pública e, trabalhos de pesquisa neste campo específico, tem papel didático-formativo, lembrando de considerar os aspectos metodológicos, também por uma questão formativa. O objetivo geral é compreender a avaliação da aprendizagem e inclusão realizada junto aos acadêmicos com deficiência, matriculados no curso de Educação Física (EF) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). O estudo intenciona, além desse objetivo mais geral, identificar os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto a esses estudantes com deficiência do IEFES; Mapear sugestões de professores e estudantes para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem; bem como sistematizar e pôr em análise as propostas para a avaliação destes no curso de graduação em EF compondo um processo de validação do material coletado.

Cabe registrar que em estudo anterior realizado durante o período do mestrado, concluído em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Ceará (UFC), procedemos a investigação que teve por objetivo conhecer a prática de avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação de uma Universidade Pública de Fortaleza. Os resultados revelaram que não havia, na época da pesquisa, adaptações necessárias para melhor avaliar o aluno com deficiência e que as mudanças realizadas eram, ainda, de ordem primária em relação ao que seria

considerado como indispensável a essa instituição de ensino superior, considerando a perspectiva da inclusão em educação.

Assim, surgiu a ideia de prosseguir na mesma universidade (UFC), mas agora em um curso específico, o de EF, tendo em vista ser o meu curso de formação e atuação profissional, além do atendimento a estudantes com deficiência que esse curso apresenta e de outras questões também implicadas, como o trabalho com o corpo e suas funcionalidades, do movimento, da estética, da psicomotricidade e de tudo que carrega de discussões conceituais na sociedade contemporânea do belo e dos biocorpos cibernéticos fabricados, culturais e de relações de poder e de espaços discursivos, inclusive.

Portanto, a justificativa pessoal para este estudo, surge inicialmente pela questão citada anteriormente, ou seja, além de dar continuidade a estudos já realizados por mim na mesma universidade com a ideia de fazer no curso de minha formação inicial e que é o meu principal campo de trabalho atualmente. Essa temática da formação é algo que me inquieta, pois além de trabalhar em escola de educação básica com educação física escolar, também trabalho em Instituições de Ensino Superior (IES) no curso de Educação Física e tenho observado o quanto ainda é precária a atuação de profissionais de educação física com esse público específico.

A formação de profissionais para a docência em um curso de EF em nível superior, o paradigma inclusivo e a presença de sujeitos com deficiência como estudantes em formação para a futura atuação como profissional de EF em escolas da educação básica, parece-nos confrontar com um triângulo cujos vértices se imbricam em uma inter-relação importante à discussão acadêmica - também importante considerar esses elementos ligados entre si e pelas temáticas práticas pedagógicas *versus* práticas avaliativas, como faces de uma mesma moeda.

O curso de EF da UFC atende, na ocasião do campo dessa investigação, a dois grupos de pessoas com deficiência, quais sejam: a deficiência física e a visual. Portanto, o *locus* desta pesquisa se fez junto ao IEFES da Universidade Federal do Ceará.

A justificativa científica para esta pesquisa decorre da constatação que tivemos na tentativa de elaborar um breve estado da arte¹ sobre o tema, pois observamos que, embora algumas pesquisas já tenham sido realizadas, inclusive na mesma universidade em que

¹ Pesquisas conhecidas pela denominação estado da arte “são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

propomos nosso trabalho, e a temática integrar um projeto maior², vinculado à Secretaria de Acessibilidade da UFC, constatamos ainda a necessidade de ampliação e divulgação de estudos, notadamente, quando voltados a estudantes do ensino superior, que ainda são em menor quantidade.

Em nosso levantamento, priorizamos as investigações a partir de 2016, ano em que foi sancionada a Lei nº. 13.409 de 28 de dezembro de 2016³, que altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, intitulado como “Lei de Cotas” (BRASIL, 2016).

A “Lei de Cotas” foi sancionada em 2016, e ainda assim, a maioria dos professores que atua com esse grupo de estudantes no ensino superior informa nunca ter realizado nenhuma formação específica. Muitos, ainda, não se designam com conhecimentos suficientes, o que possivelmente tornaria o processo de formação mais adequado a sua efetivação. Para Alves (2009), enquanto as universidades e os cursos que formam professores não se conscientizarem de que a educação dos estudantes com deficiência é responsabilidade de todos os educadores, e não apenas do profissional que se interessa pela área da Educação Especial, o progresso na direção de uma sociedade inclusiva será demasiadamente lento. Para o estudioso, todos os professores deveriam ter conhecimentos nessa *sfera*.

Dessa forma, colocando as palavras-chave “avaliação da aprendizagem e pessoa com deficiência”, “ensino superior e pessoa com deficiência”, “avaliação da aprendizagem e ensino superior” no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os resultados encontrados de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras a partir do ano de 2016, são superiores a duas mil teses de doutorado e a cinco mil dissertações de mestrado em cada uma das buscas, ou seja, a quantidade de pesquisas com estes termos, arquivadas em diversos repositórios praticamente

² O projeto maior a que me refiro é intitulado Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC) e está vinculado à Secretaria de Acessibilidade da UFC, criada em 30 de agosto de 2010, por meio da Resolução nº 26, de agosto de 2010, do Conselho Universitário (CONSUNI).

³ Lei conhecida como “Lei de Cotas” foi sancionada pelo presidente Michel Temer, dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de nível médio e dá outras providências. É composta por 9 artigos, dos quais três foram alterados com a nova lei. A Lei nº 12.711/2012 destina 50% das vagas de universidades federais para alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Dentro desse percentual, metade das oportunidades é destinada a estudantes com renda familiar igual ou menor que 1,5 salário-mínimo, e uma porcentagem – definida de acordo com a população de cada unidade da Federação – é garantida para pretos, pardos e indígenas. É nesse percentual que a Lei nº 13.409/2016 se insere. Ou seja, o percentual reservado por questões étnicas será dividido para incluir nesse total as pessoas com deficiência. Antes, universidades federais podiam fazer reservas de vagas para pessoas com deficiência por iniciativa própria. Dentro de 10 anos, as cotas para pessoas com deficiência – bem como para negros, indígenas e alunos de escolas públicas – serão revistas, assim como previsto na Lei de Cotas (12.711/2012).

inviabiliza a aferição exata dos quantitativos específicos relacionados à mesma temática de nossa pesquisa. Entre elas estão uma tese de doutorado e quatro dissertações de mestrado, dentre elas, a que realizamos em 2015. Todos estes trabalhos estão incluídos no mesmo projeto e no mesmo programa de pós-graduação⁴ em que estamos inseridos. Estas pesquisas têm como público-alvo estudantes da Universidade Regional do Cariri – URCA, na tese e estudantes da Universidade Federal do Ceará, nas dissertações. É importante evidenciar a importância que o programa dá à formação de pesquisadores nessa área, além do campo de investigação que utiliza o próprio contexto de atuação, ofertando informações à IES para que os tomadores de decisões tenham acesso e possam analisar o que foi encontrado e mudar a realidade existente, caso necessário. Embora não tenhamos realizado a verificação de todos os resultados encontrados pudemos observar que muitas das dissertações e teses estão relacionadas a outros aspectos, como a inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior, à acessibilidade nesse mesmo nível de ensino e outras temáticas que não envolvem necessariamente a pessoa com deficiência e, principalmente, não concedem ênfase à avaliação da aprendizagem.

Para “ilustrar” segue quadro abaixo com quantitativos de teses e dissertações encontradas.

Quadro 1 – Quantidade de teses e dissertações no *site* da Capes.

Palavras-chave	Teses	Dissertações
Avaliação da aprendizagem e Pessoa com deficiência	2685	5133
Ensino Superior e Pessoa com deficiência	2679	5128
Avaliação da Aprendizagem e Ensino Superior	2684	5131

Fonte: *Site* da Capes.

Ao se pesquisar artigos com essa temática, ou seja, sobre avaliação da aprendizagem considerando a perspectiva inclusiva em função da presença do estudante com deficiência no ensino superior, o número aumenta expressivamente⁵, apesar de a maioria não tratar especificamente dos alunos com deficiência no curso de EF, o escolhido para a nossa pesquisa.

⁴ Isso evidencia a inserção social do programa em formar pesquisadores nessa área e investigar o próprio contexto de atuação, ofertando informações à IES e aos tomadores de decisões.

⁵ O número de artigos encontrados em apenas um serviço de buscas, o Google acadêmico (este indexa conteúdos de bases de acesso abertos como a *Scielo*, *Altametric* e *Wiley* ou de materiais que estejam disponíveis no Google Livros) é de 35.600 para a primeira palavra-chave, 35.200 para a segunda e 46.300 para a terceira. São muitos os ambientes onde se podem encontrar artigos, não sendo o objetivo principal deste estudo essa verificação, apenas acreditamos ser pertinente esta informação visto que a tese busca uma pesquisa que possa apontar melhorias para o cenário pesquisado.

As discussões e os estudos sobre avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência vêm sendo debatidos, embora costumem priorizar a Educação Básica, o Ensino Superior apenas mais recentemente passa a ser alvo de alguns pesquisadores. Os desafios que se têm em relação à educação inclusiva, não dizem respeito somente à Educação Básica mas, ao que parece, os órgãos responsáveis pelo ensino superior possuem igualmente entraves para a concretização dessa proposta.

Sendo assim, asseguramos a pertinência acadêmica e social deste estudo, tendo em vista a iniciativa em explorar a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência física e visual matriculados no curso de EF do IEFES da Universidade Federal do Ceará (UFC), este estudo amplia sua função social e institucional, uma vez que vem atender prioridades culturais, educacionais e sociais, contribuindo para preencher lacunas ainda existentes nesse campo do saber e do fazer, notadamente, com a identificação de algumas sugestões voltadas nessa área para adaptar/adequar as avaliações para esse público.

No contexto da inclusão os recursos/instrumentos/métodos devem levar em consideração as características e peculiaridades de cada um, considerando que a avaliação da aprendizagem deve visar o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, ocorrendo durante todo o processo de ensino-aprendizagem tencionando possibilidades de melhoria do ensino, para garantir a aprendizagem.

Destarte, o problema que se destaca na situação apresentada é: *quais são as experiências positivas, as dificuldades vivenciadas por alunos com deficiência e professores na avaliação da aprendizagem e quais estratégias em potencial poderão ser realizadas para melhoria deste processo?*

No propósito de responder a essas questões, os objetivos quando alcançados, darão base a defesa da tese de que as barreiras (arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, didáticas, programáticas e de comunicação ou informacional), ainda presentes no ambiente educacional, obstaculizam avaliações da aprendizagem direcionadas e orientadas às peculiaridades dos alunos com deficiência, não favorecendo uma formação profissional justa e adequada às necessidades apresentadas por eles.

Do ponto de vista de sua estruturação e para subsidiar a discussão em torno dos objetivos expostos, esta tese está organizada em sete seções. A primeira seção é esta introdução, na qual são evidenciados aspectos contextuais da temática, bem como apresentados o problema da pesquisa, objetivos do estudo e justificativas pessoais, profissionais e acadêmicas. Além disso, foi realizado um levantamento do estado da arte sobre o assunto deste estudo com base nas pesquisas depositadas no banco de teses e dissertações do site eletrônico da Capes a partir

do ano de 2016, ano em que foi sancionada a “Lei de Cotas” que é de extrema importância para a composição da tese.

Na segunda seção é apresentada a primeira parte da fundamentação teórica que contribui com a investigação, pautada inicialmente no histórico da avaliação da aprendizagem (PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000; LUCKESI, 2001, 2011a, 2011b; HOFFMANN, 2005, 2006, 2008), para que possamos compreender como se deu esse processo até os dias atuais. Nesta seção, além do histórico abordando as cinco gerações, tratamos sobre avaliação da aprendizagem em EF (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO; RANGEL, 2005;; PONTES JUNIOR, 2017b) , finalizando com avaliação da aprendizagem inclusiva (SASSAKI, 2011; BEYER, 2013; TEIXEIRA; NUNES 2014; VALLE; CONNOR, 2014) com foco nas pessoas com deficiência, três temáticas determinantes para um bom entendimento dos resultados encontrados na pesquisa; para isso foram utilizados os conceitos e pesquisas de estudiosos da área de avaliação da aprendizagem.

A terceira seção aborda a temática da Educação Superior no Brasil (DIAS SOBRINHO, 2000; NEVES; MARTINS, 2012), iniciando com o histórico e, na sequência, são apresentados sobre os cursos de EF (NOZAKI, 2004; TOJAL, 2005); em seguida, sobre o percurso no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2008, 2016); e, para finalizar discorremos sobre pessoas com deficiência (PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 1989; MAGALHÃES, 2002; MAZZOTTA, 2005), trazendo conceitos e terminologia a serem compreendidos (BRASIL, 2015; RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2017), também são abordadas características específicas da deficiência visual (GIL, 2000) e da deficiência física (MELO, 2010), ambas encontradas nos cursos de EF da referida IES durante pesquisa.

A quarta seção descreve o caminho metodológico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2010; MARCONI; LAKATOS, 2011; YIN, 2015) delineado para a pesquisa no qual são detalhados a natureza e o desenho da pesquisa, desde a escolha de instrumentos, cenário, amostra e caracterização desta até os métodos para análise dos dados coletados, sendo seguida pela quinta seção que explora os resultados da investigação através da análise e discussão dos mesmos.

A quinta seção foi dividida em subseções, cada uma delas relacionada às categorias de análise, separadas de forma a facilitar o entendimento dos principais aspectos abordados pelos participantes da pesquisa. Aqui conseguimos contextualizar os achados nas entrevistas e questionários às mais variadas pesquisas na área, principalmente relacionadas às barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos; práticas pedagógicas e formação dos professores.

Na sexta seção trazemos as considerações finais da pesquisa, relacionando-os à problemática e a cada um dos objetivos da investigação, bem como apontando futuros estudos sobre o tema e algumas pautas mínimas que venham favorecer a consolidação de uma cultura avaliativa inclusiva no ensino superior para que os processos avaliativos ocorram de maneira efetiva. Em seguida, listamos as referências que contribuíram com toda a discussão ao longo da tese. Por último, os apêndices e anexo.

2 REFERENCIANDO TEORICAMENTE A DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Contemporaneamente, a avaliação tem alcançado elevada visibilidade, pois proporciona conhecer, pensar e compreender como as ações e relações humanas acontecem nos espaços sociais e permite enxergar questões e dificuldades provenientes dessas relações. A avaliação tem se estabelecido como um meio relevante para o conhecimento, julgamento, análise e tomada de decisões sobre alguma situação.

Refletir sobre avaliação tem se tornado uma prática constante no contexto educacional. O ato de avaliar pode trazer resultados significativos e de sucesso ou levar a respostas sem sentido e, conseqüentemente, ao fracasso. A avaliação da aprendizagem é uma forma de auxiliar a aprendizagem do educando, através de seu acompanhamento, tendo em vista o seu desenvolvimento. Avaliar significa identificar problemas e necessidades e buscar soluções, pois contribui com a tomada de decisão para mudança da realidade.

Nesta seção serão retratados estudos sobre: histórico da avaliação da aprendizagem; avaliação da aprendizagem no Ensino Superior; avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência; avaliação da aprendizagem em EF e a correlação entre elas.

2.1 Um breve histórico da Avaliação da Aprendizagem

A história da avaliação da aprendizagem atravessa os tempos, contando o passado e recriando o presente. Os estudos sobre avaliação da aprendizagem nos mostram claramente o perfil da sociedade em que estamos inseridos, pois a avaliação caracteriza-se por um mapeamento de contextos, relações e representações inseridas em dimensões histórico-culturais específicas. Além disso, a complexidade do processo avaliativo reflete a multiplicidade dos

envolvidos e suas relações: quem avalia, quem ou o que é avaliado (DEPRESBITERIS, 1989; ESCUDERO, 2003; LUCKESI, 2011a, 2011b; VIANNA, 2000).

Para falarmos sobre qualquer assunto, é interessante que conheçamos, no mínimo, o conceito e as características mais relevantes. Sobre a avaliação da aprendizagem, são muitos os teóricos que a têm como essência em seus estudos. De acordo com Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Outro teórico contemporâneo da área da avaliação, Perrenoud (1993, p.173) a define como o processo que

[...] ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar. A ideia base é bastante simples: a aprendizagem nunca é linear, procedem por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços: um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas [...].

Para Luckesi (2011a), a avaliação é como um julgamento de valor sobre manifestações importantes da realidade, considerando-se uma tomada de decisão. Acrescenta ainda que a avaliação apresenta três características fundamentais: é um juízo de valor, que significa uma afirmação qualitativa sobre um dado objetivo, a partir de critérios pré-estabelecidos; esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade (do objeto de avaliação); e a avaliação conduz a uma tomada de decisão que “é o componente da avaliação que coloca mais poder na mão do professor” (LUCKESI, 2001, p. 34).

A prática avaliativa é uma das maneiras mais eficazes de instituir ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes, podendo ser positivas ou negativas em relação às suas possibilidades de desenvolvimento, pelo poder que traz e pela importância que tem enquanto mecanismo de inclusão ou exclusão social. Podemos compreender melhor essas relações de poder que, através de seus mecanismos, atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos, que ocorre principalmente no momento em que o professor vai avaliar.

Para Foucault (1926-1984), o exame acaba por transformar a formação do saber a certa forma de exercício do poder.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. (...). É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente

ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade (FOUCAULT, 2008, p.154).

Neste sentido, devemos lembrar que a avaliação não deixa de ser um instrumento de poder. Haydt (2001) afirma que

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que avaliador e avaliando buscam e sofrem uma mudança qualitativa. É nesta segunda prática da avaliação que podemos encontrar o que uns chamam de avaliação emancipatória e que, na falta de melhor expressão, eu chamaria de ‘concepção dialética de avaliação’ (HAYDT, 2001, p.293).

Muitos professores reproduzem em sua prática pedagógica em sala de aula, influências de sua formação desenvolvida numa visão tradicional e classificatória da avaliação (HOFFMANN, 2005), também demonstra a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e a ação classificatória e autoritária exercida, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor. Para Silva e Viana (2014), os professores, muitas vezes, reproduzem o que vivenciaram na condição de alunos; mas não que sejam seres necessariamente reprodutivos, agem dessa forma, para manter o controle, o autoritarismo. Assim, Freire (1987) elucida que o oprimido, quando tem oportunidade, torna-se opressor.

Para se chegar a tal concepção e especificidades acerca da avaliação da aprendizagem, é interessante que saibamos em que contexto ela surgiu e os processos pelos quais passou até os dias atuais.

O norte-americano Ralph Tyler (1902–1994) é considerado o pai da Avaliação Educacional: foi ele quem primeiro propôs o uso da expressão Avaliação Educacional em 1934 e, somente após o uso por Tyler, é que o termo foi cunhado e expandido no meio educacional (LUCKESI, 2011a, 2011b; VIANNA, 2000). Antes disso, outros educadores como a italiana Maria Montessori (1870-1952) e o norte-americano John Dewey (1859-1952) apontaram para a necessidade de uma reflexão acerca dos exames, ou seja, para atuar com avaliação é importante que seja superada a prática dos exames escolares.

O ato de avaliar, dependendo do contexto, pode apresentar diversas características que se diferenciam em pedagogia do exame ou cultura da avaliação. O exame tem o poder de regular as ações dos indivíduos por meio da disciplina e do projeto pedagógico que está relacionada (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998), bem como caráter classificatório e punitivo, garantindo ao educador poder de controle sobre os educandos. Tyler possibilitou um avanço na compreensão de que nem sempre medir é avaliar, pois avaliar é atribuir valor baseado no

formato de pesquisa científica a fim de comparar os resultados e tomar decisões que viabilizem atingir os objetivos preestabelecidos e/ou definidos durante o percurso (VIANNA, 2000).

Os princípios de Tyler giram em torno de quatro perguntas centrais que ele considera que devem ser respondidas para que o processo de elaboração do currículo ou plano de ensino se desenvolva: 1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?; 3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?; 4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1976).

Essas perguntas podem ser formuladas no processo de quatro fases através do qual o currículo é elaborado: enunciar objetivos; selecionar experiências; organizar experiências e avaliar. Os princípios de Tyler são, em essência, uma elaboração e explicitação dessas fases. A fase mais crítica é, obviamente, a primeira, visto que todas as demais decorrem e se fundamentam no enunciado dos objetivos. Nas palavras de Tyler: “Se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos” (TYLER, 1976, p. 03).

Uma vez elucidado como ocorreu o surgimento da expressão “Avaliação Educacional”, é importante ressaltar que os estudos nesse campo consideram as denominadas cinco gerações da avaliação. Cada período esteve acompanhado de reformas curriculares que responderam às necessidades do contexto sociocultural e laboral do momento (VARGAS, 2014).

A primeira geração da Avaliação Educacional é associada à mediação e teve fortes influências da ascensão das Ciências Sociais com estudos de autores como John Stuart Mill (1806–1873), em 1843 (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012). O teste era o instrumento privilegiado, o foco da avaliação recaía mais no que o aluno era capaz de fazer do que no modo como se desenvolvia a sua aprendizagem e não ocorria durante o processo de aprendizagem, acontecendo sempre no final de um período de ensino. A aprovação ou reprovação era a consequência do ato avaliativo.

Na segunda geração, buscavam-se dados a fim de saber se os objetivos tinham sido atingidos pelos alunos, sendo necessário descrever o que seria sucesso ou dificuldade com relação aos objetivos previamente estabelecidos, ou seja, é uma comparação entre os objetivos e o desempenho dos alunos face a eles. Ficou conhecida como descritiva e o papel do educador estava direcionado para a descrição de padrões e critérios avaliativos. Além disso, é importante salientar que o sistema de referência é igual para todos os alunos (VIANNA, 2000).

A terceira geração, por sua vez, tentou superar as limitações da geração anterior, incluindo o julgamento como elemento crucial no processo avaliativo. Não somente importava medir e descrever: era preciso julgar sobre o conjunto de todas as dimensões do objeto, inclusive sobre os próprios objetivos (PENNA FIRME, 1994). Para Hadji (2001), a avaliação é um ato de julgamento profissional entendido como processo de tomada de decisão: o avaliar é tomar posição face ao valor de algo. O mesmo autor assinala novas exigências ao avaliador, como a de saber apreciar os dados para uma decisão adequada e ainda enfatiza que o processo de decisão está baseado nas escolhas que o avaliador faz, sendo este considerado parte integrante da própria avaliação.

Na sequência, a quarta geração foi potencializada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), valorizando o diálogo e possibilitando a participação coletiva entre os sujeitos na construção do conhecimento (LIMA FILHO; TROMPIERI FILHO, 2012). Nessa fase, a avaliação passa a ser compreendida como sendo um ato de confrontação entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação, considerando que tanto a avaliação quanto o conhecimento são negociados e estabelecidos coletivamente, ou seja, docentes e discentes passam à condição de coautores do processo educativo. Essa geração é influenciada pelos avanços das teorias construtivistas de aprendizagem. A avaliação feita pelo professor passa a ter uma função de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

A quinta geração, por fim, busca desenvolver a avaliação como instrumental examinador das relações causais entre ação e reação do contexto social. Para a formação de um novo homem, de uma nova consciência e de uma nova sociedade, surge a necessidade do uso de novos instrumentos e recursos pedagógicos, bem como de um processo de avaliação pautado em novos parâmetros: avaliação como um processo estratégico; avaliação participativa; avaliação como uma atividade política; o interesse coletivo do interesse geral (BOUCHARD; FONTAN, 2008).

Além da ênfase nas cinco gerações, alguns teóricos se destacaram nesse percurso histórico da avaliação da aprendizagem até chegarmos às caracterizações sobre avaliação que temos atualmente.

Lee Cronbach (1916-2001) não pretendeu apresentar um modelo para a realização de avaliações, concentrou-se na discussão de quatro aspectos de extrema importância: a associação entre avaliação e o processo de tomada de decisão; os diferentes papéis da avaliação educacional; o desempenho do estudante como critério de avaliação de cursos; e algumas técnicas de medida à disposição do avaliador educacional (VIANNA, 2000).

Na concepção de Cronbach (1982), a avaliação objetiva, entre outros aspectos, acelerar o processo de aprendizagem das instituições educacionais, por intermédio de informações que, de outra forma, não seriam consideradas ou poderiam ser interpretadas erroneamente. “Uma avaliação não terá um crédito relevante se tudo aquilo que o avaliador estabeleceu e aprendeu não for incorporado ao conhecimento de diferentes públicos [...] (VIANNA, 2000, p. 76).

Michael Scriven (1928–) ofereceu uma grande contribuição ao avanço da área. Em 1967 expôs uma série de problemas, impulsionando o surgimento de novos modelos de avaliação, dentre eles: sinalização clara de objetivos, problemas, acertos, insucessos, a “performance” dos sujeitos avaliados e os resultados obtidos; o que fazer com os resultados obtidos pelo avaliador; a definição dos padrões de julgamento livre, conforme os interesses da instituição educacional; e a necessidade de um especialista em avaliação com o papel de juiz. Se há julgamento, deve haver juiz.

Outra de suas contribuições mais notáveis consiste na distinção entre funções e objetivos. As funções se referem ao emprego das informações para as tomadas de decisões, enquanto os objetivos são invariáveis. Sendo assim, distinguiu claramente a “avaliação formativa”, que se realiza ao longo do processo com introdução de modificações e a “avaliação somativa”, realizada para verificar os resultados depois de terminado um processo (DIAS SOBRINHO, 2003). Scriven (1991) conceitua a avaliação como um julgamento de valor e, nessa perspectiva, Hutmacher (1978) assinala o fato de que a Avaliação Educacional é uma relação social no seio da qual um dos atores é chamado a pronunciar um juízo acerca de outro. Logo, sempre se faz necessário examinar as condições de legitimidade desse julgamento.

Stake (1927–) se notabilizou como teórico no enfoque de estudos de casos ou negociação. Para ele, a avaliação é a percepção e a compreensão por meio de um processo de negociação. Suas concepções fundamentaram o que conhecemos como “avaliação responsiva”. Nesse tipo de avaliação, o avaliador concebe um plano de observações e negociações. Os avaliadores devem manifestar sensibilidade, ou seja, capacidade de resposta ao que os destinatários desejam conhecer. “Trata-se de uma abordagem voltada para atender os propósitos, julgamentos e inquietações dos participantes, procurando responder à multiplicidade de indagações que surgem ao longo do processo” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 34), refletindo assim a experiência das pessoas envolvidas com o objeto da avaliação.

O mesmo autor, Stake (1983), aborda a avaliação naturalista, em que os sujeitos são observados na sua atividade habitual, as observações são apresentadas em uma linguagem não técnica, empregando palavras e conceitos com os quais os avaliados estão familiarizados

(VIANNA, 2000). Na percepção de Stake (1983), o avaliador naturalista deve observar, minimizando qualquer intervenção, e deve relatar, em linguagem coloquial, o que constatou sobre os sujeitos observados nas suas atividades do dia-a-dia e no seu ambiente natural (STAKE, 1983).

Destaca, ainda, que a avaliação apresenta um lado formal e outro informal. Acentua que, realmente, o que se faz é avaliação informal que depende de observações casuais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo, variando muito a qualidade de seus dados. Na percepção de Robert E. Stake, a contribuição da avaliação formal para educação é incerta, pois depende de outros elementos, inclusive de comparações controladas e do uso de testes padronizados, pouco associando o que os educadores pretendem fazer e aquilo que eles realmente realizam (VIANNA, 2000).

Outro teórico que contribuiu bastante para os estudos sobre avaliação foi Daniel L. Stufflebeam (1958–), que idealizou o modelo educacional conhecido por Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP), conferindo à avaliação, um caráter analítico e racional, abrangendo diversos momentos e havendo, para cada um deles, uma forma específica de avaliação, pois “[...] a cada tipo de decisão corresponde um tipo de avaliação [...] é a avaliação para melhorar e não para provar” (VIANNA, 2000, p. 103). Para uma avaliação de qualidade, devem ser considerados alguns critérios essenciais: devem avaliar e relatar o mérito de um programa (isto é, a qualidade); se responde às necessidades do beneficiário-alvo; se possui probidade, ou seja, se é íntegra e livre de fraude; se possui significância, ou seja, importância para além da definição da entidade ou período de tempo, devendo também apresentar lições aprendidas (GOMES, 2015).

Para Stufflebeam, Madaus e Kellaghan (2000), a avaliação é destinada a auxiliar os interessados no objeto da avaliação, pois realiza um julgamento com vistas à tomada de decisão. Esse autor propõe o agrupamento em quatro categorias: a) as pseudoavaliações cujos processos e resultados produzidos são incompletos ou têm pouca ou mesmo nenhuma validade, a exemplo de avaliações em período de eleição e as de propaganda; b) As quase-avaliações se caracterizam pela formulação de questões cujas respostas podem não ser suficientes para nos pronunciarmos acerca do mérito ou do valor de um dado programa e/ou pela utilização de um ou mais métodos preferenciais; c) Avaliações Orientadas pela Melhoria e/ou pela Prestação de Contas, cuja principal ênfase reside na necessidade de se avaliar compreensivamente o mérito e o valor de um dado programa; d) Avaliações Orientadas pela Agenda Social, cuja principal finalidade é a de contribuir para a transformação e a melhoria da sociedade com elevados índices de participação por parte dos diferentes intervenientes.

Nessa perspectiva, o avaliador, segundo Penna Firme (1994), seria, em sua essência, um educador, pois a avaliação estaria destinada a um processo de aprendizagem. Para Ristoff (2003), essa compreensão de que a avaliação tem sua função de atribuir um valor para a tomada de decisão é algo já incorporado dentro das definições atuais da avaliação. Esses modelos de avaliação podem ser utilizados seja com crianças, jovens ou adultos, sempre voltados ao que se propõe ao grupo e aplicados com propriedade e senso crítico.

David M. Fetterman (1994) idealizador da avaliação empoderadora, afirma ser bastante indicada em uma proposta educacional, pois preserva a participação de todos os envolvidos, considera os aspectos sociais e políticos e tem como princípios norteadores a inclusão, prestação de contas, justiça social, estratégias baseadas em evidências, dentre outros. Esses princípios ajudam a criar uma atmosfera de respeito, aceitação e união. O foco deste tipo de avaliação é na melhoria e não na falha, conformidade ou inadequação, é uma força positiva e construtiva na vida das pessoas, e estas são bastante receptivas nas abordagens que procuram favorecê-las. A avaliação empoderadora molda as decisões e ações diárias, utilizam estratégias baseadas em evidências como contribuição à aprendizagem e o uso dessas estratégias também empresta credibilidade à avaliação. O avaliador atua como crítico, para ajudar garantindo lógica, rigor e uma abordagem sistemática e construtiva.

Observando os fatos históricos acima apresentados em cada geração, constata-se uma evolução conceitual, com a devida incorporação de novos elementos consoante às demandas educacionais. Além disso, os modelos de avaliação utilizados possibilitaram a sua configuração atual (DEPRESBITERIS, 1989; ESCUDERO, 2003; LUCKESI, 2011a, 2011b; VIANNA, 2000).

A avaliação da aprendizagem é historicamente associada ao ato da aprovação e reprovação do aluno. As práticas avaliativas não deveriam se limitar a aprovar ou reprovar, mas, sobretudo, a direcionar-se para o aprendizado cotidiano e efetivo. No Ensino Superior, esse fato é ainda mais característico. Sendo assim, interessa uma reflexão mais abrangente, fazendo considerações acerca de suas implicações no processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2005).

Uma avaliação da aprendizagem realizada de forma adequada é um grande desafio para quem trabalha com Educação, para alunos com e sem deficiência. E esse desafio percorre todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil, percorrendo o Ensino Fundamental e Médio e, finalmente, atingindo o Ensino Superior, base deste trabalho.

Os estudos denotam a impossibilidade de separar a prática pedagógica do ato de observar e avaliar (PIMENTA, 1999), pois a avaliação permite ao professor uma reflexão

constante sobre sua própria prática e sobre a possibilidade de repensar e reformular seu fazer pedagógico. Portanto, bons educadores devem saber avaliar não somente os seus alunos, mas também a si próprios na condição de profissionais.

As ações avaliativas, muitas vezes ainda fundamentadas na pedagogia do exame, impedem de ver e sentir cada estudante, com ou sem deficiência, em seu desenvolvimento, em seu conhecimento, em seu real saber. Cada deficiência tem suas especificidades, que devem ser consideradas no momento de escolher que tipo de procedimento e instrumento será utilizado como avaliação, segundo Beyer (2013, p.96) “A avaliação que se detém no *déficit* operacional do aluno provocará evidentemente um prognóstico negativo. A partir da concepção vygotskiana, a avaliação deve se pautar pela possibilidade da superação”. Assim, deve buscar as potencialidades de cada um e não suas dificuldades. Isto porque as interações sociais oferecem melhorias em seu desenvolvimento, possibilitando a superação, do mesmo modo que ocorre com todas as pessoas.

Para Vygotsky (1896-1934), o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro, ou seja, é o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. O “outro” aparece como alguém fundamental, pois será quem vai nos orientar nesse processo de apropriação da cultura. É no processo de ensino-aprendizagem que acontece a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do indivíduo (VALDÉS, 2002). Um bom processo avaliativo também demonstra um compromisso ativo com a aprendizagem e facilita a permanência dos estudantes com deficiência no processo formativo.

Esse processo não pode ser visto como uma ação objetiva e imparcial: o professor precisa saber que ele é o responsável pelo juízo de valor emitido sobre o educando, ou seja, “ao estabelecer um juízo de valor sobre o que observa, o professor interpreta o que vê a partir de suas experiências de vida, sentimentos e teorias” (HOFFMANN, 2005, p.14).

Na avaliação do educando com deficiência isso é ainda mais preocupante, visto que a maioria dos educadores, até então, não possui ou apresenta experiência muito reduzida com esse grupo de pessoas. Isso se dá, principalmente, pelos anos de segregação⁶ e depois integração⁷ aos quais as pessoas com deficiência foram submetidas dentro das escolas, onde somente professores específicos, utilizando métodos diferentes e característicos para o trabalho com esses estudantes, tinham essa possibilidade. Sendo assim, os professores acham que não sabem ensinar e/ou avaliar esse grupo de alunos e, por vezes, não sabem mesmo.

⁶ Ato de separar pessoas em um grupo de deixá-las à margem dos demais.

⁷ É a tentativa de ajustar as pessoas com deficiência para que elas se adaptem ao ambiente em que se encontram.

O professor poderia ter uma postura dialética, em que a ambiguidade, a contradição e o paradoxo façam parte dessa função. Além disso, o professor necessitaria da capacidade de saber avaliar e considerar as diferenças ao avaliar, visto que a avaliação pode modificar as práticas pedagógicas e torná-las significativas. Em cursos de Ensino Superior, que são a base para a formação profissional em áreas específicas de atuação, a avaliação faz parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, pois, com vistas a formar profissionais efetivamente qualificados e não com o objetivo de retenção ou avanço do aluno, deveria ter como consequência a melhoria das práticas pedagógicas durante o percurso formativo (HOFFMANN, 2005).

O processo avaliativo deverá, necessariamente, estar comprometido com a aprendizagem, voltado para a qualidade deste. Apenas o esforço e o comprometimento do aluno não são por si só suficientes. O educador precisa corresponder ao esforço e comprometimento, promovendo desafios intelectuais significativos em sua área de formação específica.

As práticas avaliativas, de maneira geral e, principalmente, no Ensino Superior, envolvem muitas questões, além de organização ou de objetivos próprios. Um elemento importante seria a preocupação do professor com cada aluno, no sentido de acompanhar e proporcionar um atendimento às suas diferenças, levando-o a um crescimento dentro de suas potencialidades. Outro aspecto bastante relevante a ser mencionado é tornar o professor consciente de sua responsabilidade no ato de avaliar.

O ideal, então, seria ter formação específica nessa área da avaliação da aprendizagem (HOFFMANN, 2005).

No nível superior, o estudante, por sua vez, deveria ser mais comprometido com sua aprendizagem ao longo de todo o curso, responsável também pela busca do aprofundamento e conhecimentos mais abrangentes em todo o seu processo de formação profissional. Para isso, seria necessário que tivesse contato com práticas avaliativas significativas, ou seja, que fizesse diferença durante seu percurso formativo.

Para Luckesi (2005, p.150), a

avaliação é um instrumento que auxilia o professor verificar os resultados que estão sendo obtidos, assim como fundamentar as decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos. Quando isso não acontece, ou seja, quando a avaliação é executada fora do processo de ensino e com objetivo exclusivamente de atribuição de notas e conceitos, pode-se dizer que os alunos inseridos neste contexto muito provavelmente podem acabar fracassados no âmbito escolar. Se a avaliação não for diagnóstica ela não terá como objetivos a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e nem o auxiliando em seu crescimento.

É importante que cada professor possa ressignificar a prática avaliativa na universidade a partir da busca de alternativas próprias e peculiares a cada componente curricular, em respeito a posturas dialógicas e construtivistas em educação (HOFFMANN, 2005).

Muitos professores de cursos superiores são extremamente competentes em suas especializações, ou seja, em sua área específica de formação profissional. No entanto, “desconhecem teorias do conhecimento de currículo e outras de natureza pedagógica que embasem o seu fazer docente, junto a uma população de jovens e adultos” (HOFFMANN, 2005, p.84). No caso do curso de EF especificamente temos, por vezes, três grupos de professores: aqueles que possuem licenciatura; aqueles que possuem bacharelado e aqueles que possuem as duas formações. A formação acarreta um diferencial na forma de avaliar, visto que, em dois desses grupos, subentende-se que os professores tiveram conhecimentos direcionados à avaliação da aprendizagem, embora saibamos que os estudos nessa área são muito superficiais, mesmo em cursos de licenciatura (HOFFMANN, 2005).

Segundo Stieg et al. (2018) ainda há pouco debate sobre avaliação qualitativa e a forma como ela pode ser materializada na Educação Básica e no Ensino Superior. Ainda enfatizam que é

é necessário que os cursos de licenciatura ofereçam oportunidades de discussões na formação sobre concepções avaliativas, haja vista que a prática na Educação Básica tem se limitado a pensar uma avaliação qualitativa na diversificação de instrumentos (STIEG et al., 2018, p.640)

O que devemos observar é se as práticas avaliativas utilizadas no Ensino Superior estão sendo realmente adequadas ao que se propõem. Muitos professores desse nível de ensino não têm formação voltada ao magistério, o que pode tornar, muitas vezes, o processo avaliativo desvinculado das demais práticas pedagógicas. “Ao longo de sua história de vida como educando e como educador, ele assimila concepções já postas sobre avaliação, formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano e que se traduzem ou não em práticas avaliativas, sem espaços de reflexão críticas sobre elas” (HOFFMANN, 2005, p.76). Para a autora, [...] suas vivências em cursos de formação lhes permitem descobrir novos caminhos para essa prática, ao invés da reprodução acrítica dos modelos que vivenciaram (HOFFMANN, 2005, p. 80) que, frequentemente, foram posturas autoritárias e classificatórias. Tardif (2000) complementa que “boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos” (TARDIF, 2000, p. 13). Essa perspectiva nos leva a uma questão

de extrema importância na atualidade: a formação e aperfeiçoamento dos professores do Ensino Superior.

Mittler (2003) acredita que ainda há poucas oportunidades de qualificação sobre educação inclusiva. Embora a afirmação do autor seja de alguns anos atrás, ela ainda permanece atual, considerando-se que o ideal seria que essa qualificação fosse realizada, principalmente, na formação universitária, visto que elas são essenciais, pois além de influenciar os sentimentos dos professores em relação à educação inclusiva, serve também para que os educadores possam refletir as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças e até transformar a sua prática profissional, inclusive com ofertas de estágios específicos nessa área. Interessante também que pudesse ser elaborado um currículo mínimo de conhecimentos necessários para quem fosse trabalhar com esse público.

Além da formação na área da educação inclusiva, Hoffmann (2005) acredita que as instituições de Ensino Superior deveriam proporcionar, aos professores, formação e aperfeiçoamento sobre avaliação, pois a maioria dos docentes cumpre os procedimentos obrigatórios, relacionados à avaliação da aprendizagem com um compromisso burocrático distanciado e não relacionado ao ato de ensinar, o que certamente traz inúmeras desvantagens aos alunos.

A qualificação dos professores deveria partir desde o conhecimento amplo sobre as mais variadas deficiências, suas particularidades em relação à formação específica, além de aspectos relativos à sua aprendizagem e avaliação da aprendizagem.

No Ensino Superior, multiplicam-se as propostas e experiências de avaliação fundadas nas mais diferentes abordagens relacionadas à avaliação, mas ainda prevalecem as avaliações classificatórias e excludentes (HOFFMANN, 2006), o que distorce consideravelmente o significado da avaliação.

2.2 Avaliação da Aprendizagem em Educação Física

Na área da EF, é reconhecida a importância dada ao tema de avaliação. Isso é observado pela expressiva produção de pesquisas em que os alunos da formação inicial reconhecem a relevância de se pensar e discutir a avaliação direcionada à Educação Básica, bem como a necessidade de as licenciaturas prepararem os futuros professores para utilizar a avaliação, na área de EF, que vise ao ensino e à aprendizagem (HAY; PENNEY, 2009; SANTOS; MAXIMIANO, 2013; MELO et al., 2014; FROSSARD, 2015; LORENTE; KIRK, 2015).

Apesar de haver muitas pesquisas nessa área (HILDEBRANTE; LAGING, 1986; FREIRE, 1989; KUNZ, 1991, 1994; COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOUZA; VOTRE, 1993; DARIDO; RANGEL, 2005; SANTOS, 2015; PONTES JUNIOR, 2017b), a maioria delas é direcionada à EF como componente curricular da Educação Básica e não como curso específico de graduação. A essência dos estudos são justamente os processos avaliativos utilizados nesse componente curricular no âmbito escolar e não na Educação Superior; esses processos avaliativos são desenvolvidos de acordo com a tendência⁸ de ensino utilizada.

As tendências de ensino abordadas em EF são caracterizadas de forma diferente por diversos autores, Ghiraldelli (1988), propõe a divisão destas tendências no Brasil, em cinco: Higienista até 1930; Militarista de 1930 a 1945; Pedagogicista de 1945 a 1964, Competitivista pós 1964 e a então Educação Física Popular. Caparroz (1997) ao estudá-las faz sua divisão identificando estas tendências como: desenvolvimentista, humanista, construtivista, fenomenológica, antropológico-cultural, histórico-crítica, histórico-social, sistêmica e crítico-superadora, estes estudos evidenciam a EF após as mudanças significativas ocorridas na década de 1980. Esses e outros autores estiveram preocupados em mostrar como está sendo construída academicamente a EF brasileira. Publicação de Pontes Junior (2017b) dá ênfase à avaliação da aprendizagem, em que apresenta a tendência com seus objetivos de ensino, caracterizando a avaliação utilizada em cada uma delas, e ainda se a abordagem é em torno da pedagogia do exame ou da cultura de avaliação, como observamos a seguir (Quadro 2).

Quadro 2 – Resumo das principais tendências e práticas avaliativas na educação física escolar.

PRÁTICAS AVALIATIVAS DAS TENDÊNCIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR				
Tendências	Objetivos de Ensino	Crítérios de Avaliação	Aspectos Avaliados	Forma de Avaliação
Higienista	Controle Médico-Sanitarista	Hábitos de higiene e aptidão física relacionada ao desempenho	Capacidades Físicas	Pedagogia do exame
Militarista	Formação do corpo forte e saudável	Aptidão física relacionada ao desempenho	Capacidades físicas	Pedagogia do exame
Esportivista	Aprimoramento das técnicas esportivas e capacidades físicas	Técnicas de execução dos movimentos e aptidão física relacionada ao desempenho	Capacidades físicas	Pedagogia do exame

⁸ As tendências da Educação Física foram estruturadas levando em consideração as diversas concepções de ser humano e cada uma dessas concepções tem em si uma forma de entender o ser humano, uma visão de mundo e de sociedade. Uma tendência não se inicia com um prazo para terminar, algumas características se perpetuam através dos tempos.

Popular	Formação Político-Social	Atitudes críticas nas relações sociais	Capacidades Socioafetivas	Cultura da Avaliação
Pedagógica	Desenvolver competências e habilidades sobre os temas relacionados às práticas corporais	Atitudes socio-afetivas e educativas; aptidão física relacionada à saúde; Conhecimento teórico-prático	Capacidades físicas, socio-afetivas e cognitivas dependendo da abordagem de ensino	Cultura da Avaliação

Fonte: PONTES JÚNIOR, 2017b.

Este trabalho, por sua vez, procura evidenciar a avaliação no curso de graduação em EF, seja em licenciatura ou bacharelado. As práticas avaliativas desenvolvidas no curso de graduação em EF não necessariamente têm influências em relação às tendências, mas, dependendo do componente curricular, as tendências podem influenciar.

Vale ressaltar, ainda, que o foco deste trabalho é exatamente como os acadêmicos com deficiência, deste curso de graduação que têm muitas especificidades, estão sendo avaliados, de modo a preencher lacunas, ou seja, a escassez de pesquisas na área, uma vez que as pesquisas que tratam sobre avaliação da aprendizagem no curso de graduação em EF não apresentam direcionamento a alunos com deficiência, bem como as pesquisas que falam sobre avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência no ensino superior não abordam notadamente o curso de EF.

Em estudo de Magalhães e Pontes Junior (2014) foi elaborada uma contextualização sobre pesquisas em educação especial no Brasil, constatando que as pesquisas nessa temática somente vieram a ganhar mais destaque nos anos de 1970. Ainda ressalta-se que os estudos apontados possuem várias perspectivas dentre elas: conhecimento da área, paradigmas epistemológicos dos estudos, necessidade de revisão dos modelos teóricos e/ou procedimentos metodológicos em uso, novos temas e/ou áreas a serem investigados, além de darem ênfase à temáticas sobre ensino-aprendizagem e atitude/percepção de pais e profissionais. Em momento algum a pesquisa realizada refere-se ao nível de ensino em que essas pesquisas foram realizadas, nem especificamente à avaliação da aprendizagem, ratificando o que abordamos anteriormente sobre a escassez de pesquisas na área específica em que escolhemos.

O curso de EF, assim como outros cursos de graduação, apresenta particularidades no que diz respeito à sua matriz curricular. A EF é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem, como objeto de estudo e de aplicação, a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do

exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer (Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018).

Uma observação importante em relação a essa afirmação é que a própria resolução preconiza uma formação para o atendimento às necessidades apresentadas nos mais variados campos, o que nos remete a mais uma questão: será que a formação em EF dos alunos com deficiência contempla o que está indicado na resolução?

Independentemente do curso em que esteja matriculado, o acadêmico não vem para a faculdade a fim de ser submetido a um processo seletivo, isso ele já fez para ingressar no Ensino Superior. Ele vem para aprender e, para tanto, necessita do investimento da instituição e de seus educadores, a fim de que realmente haja essa aprendizagem. A realidade nos remete a uma situação clara de que não interessa ao sistema⁹ que o aluno seja reprovado, interessa que aprenda e seja aprovado. O investimento deverá ser voltado à aprendizagem do aluno e é atribuída esta função à avaliação (HOFFMANN, 2005).

A avaliação é muito mais que um elemento do processo da aprendizagem ou um elemento pedagógico das práticas educativas. Nas palavras de Borba et al. (2007, p. 44):

A avaliação é sempre um ato complexo e difícil porque envolve modos de agir culturalmente estabelecidos, implicando incômodos inevitáveis como comparar, classificar, selecionar o objeto (ou ser humano) em apreciação. Minimizar esse incômodo significa inverter a lógica, orientando a avaliação educativa no sentido de garantir a aprendizagem do aluno.

A avaliação que promove a aprendizagem se fundamenta na possibilidade de conseguir a aproximação progressiva das percepções que aquele que aprende e aquele que ensina têm sobre os conteúdos (SANMARTÍ, 2009). Nos cursos de EF, esses conteúdos¹⁰ são, por vezes, eminentemente teóricos, eminentemente práticos, tendo ainda os que se enquadram no que conhecemos como componentes curriculares teórico-práticos. A modalidade em que o componente curricular está estruturado certamente terá um diferencial na forma em que os alunos serão avaliados.

É preciso que o avaliador tenha clareza em relação à tendência educativa que segue e mantenha uma ligação efetiva com a postura assumida e a ação realizada, facilitando e garantindo o seu fazer pedagógico, pois assim estará sendo coerente no que diz e na forma como age. Muitas vezes, não é fácil avaliar na mesma perspectiva pedagógica que se pretende ou se

⁹ Mesmo nos cursos pagos (faculdades e universidades particulares) o índice de aprovação é normalmente considerado como um ponto positivo para a instituição (DIAS SOBRINHO, 2003).

¹⁰ Entendidos melhor aqui na condição de componentes curriculares, anteriormente denominados disciplinas, mas que por questões semânticas, foi modificado para esta nomenclatura mais utilizada atualmente.

quer, seja por ordens superiores ou por não saber como fazer diante das situações impostas (HOFFMANN, 2005; TEIXEIRA; NUNES, 2014).

Os procedimentos de avaliação refletem as teorias ou as tendências pedagógicas que utilizam. Para Teixeira; Nunes (2014, p. 38):

[...] a linha teórica que escolhemos seguir se torna determinante para conduzir a aprendizagem e o modo como ela será apresentada e disseminada para o educando, pois toda prática é precedida por uma teoria, assim como toda teoria precisa ir de encontro a alguma prática. É preciso valer-se disso para buscar melhor apreensão dessa teoria na qual está embasada toda e qualquer prática, e também para que possamos conduzir uma práxis mais significativa e relevante para o desenvolvimento do indivíduo. A teoria e a prática devem andar juntas, de tal modo que uma se confunda com a outra.

Os instrumentos e/ou estratégias de avaliação são igualmente instrumentos/estratégias de aprendizagem. Servem não apenas para identificar o que os alunos sabem e aprenderam, como também para refletir sobre o conhecimento que se tem e tomar decisões de mudanças, caso seja necessário. Convém lembrar que os resultados de uma aprendizagem devem considerar se as estratégias e os instrumentos são adequados para o fim a que se propõem.

A avaliação se destina a uma busca constante de diagnósticos que contribuam para a melhoria da aprendizagem. Quando atuamos no campo da formação, estamos também atuando no campo das relações humanas. Sendo assim, necessitamos de posicionamento crítico e dialógico com a realidade. Nesse sentido, Hoffmann (2005) afirma: “O que um professor percebe, por vezes, é diferente do que o outro professor percebe e, provavelmente, diferente de como os próprios alunos e os outros alunos o percebem” (HOFFMANN, 2005, p.17).

Avaliar constitui parte integrante de um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e interativo. A avaliação deve ser de tal forma que responda à complexidade do processo de desenvolvimento de cada um:

Assim, mais do que medir ou julgar uma experiência de aprendizagem, permite intervir a tempo para assegurar que as estratégias e os meios utilizados na formação respondam aos objetivos propostos, às características dos alunos e ao contexto no qual ocorre a aprendizagem, para que a experiência seja bem-sucedida (ALLAL, 1988; CARDINET, 1989 apud CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p. 13).

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa segue uma lógica de regulação porque seu enfoque é a sustentação do processo de aprendizagem e a aproximação do aluno aos objetivos de formação. Ela se inscreve em uma relação de ajuda, um contrato de confiança, um trabalho cooperativo.

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado

de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Segundo Libâneo (1994), a avaliação é, em última análise, uma reflexão do nível qualitativo do trabalho do professor e do aluno. Sabe-se também que ela é complexa e não envolve apenas testes e provas para determinar uma nota. Lamentavelmente, a avaliação tem sido resumida a dar e tirar ponto, as notas demonstram de forma abreviada os resultados do processo de avaliação com função controladora, dando a ela um caráter quantitativo.

Hoffmann (2005) entende a avaliação enquanto relação dialógica, ou seja, irá compreender o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. A autora explica que o diálogo, entendido a partir dessa relação epistemológica não é necessariamente uma conversa verbalizada entre professor e aluno. É mais amplo e complexo. É uma reflexão em parceria do professor e do aluno sobre o objeto do conhecimento, para encaminhar-se à superação. Isto significa desenvolver uma relação dialógica, teórico-prática, fundamental na avaliação mediadora.

A mesma autora complementa

A mediação se dá quando o professor pensa sobre como o aluno está pensando ou se sentindo sobre algo, quando o aluno pensa sobre como o professor e outros pensam e se sentem sobre esse mesmo algo, e quando, nesse momento, seus olhares cruzam-se e interpenetram-se, percebendo-se enquanto sujeitos concretos, com seus jeitos particulares de ser, de conhecer, de existir (HOFFMANN, 2005, p.9)

Refletir sobre a importância da avaliação é ter condição de utilizá-la de forma correta, para verificar como o aluno constrói seu conhecimento em relação aos conteúdos trabalhados e como modifica sua compreensão de mundo, ampliando sua capacidade de intervir na realidade vivida. A avaliação deve ser diversificada, desenvolvida de várias maneiras, usando diferentes instrumentos e ser realizada de forma contínua para garantir o sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

A este respeito é relevante contextualizar sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme definido na LDB, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Pela primeira vez na história o Brasil conseguiu-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são consideradas como direito de todos os educandos e,

portanto, devem ser assegurados ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Assim, os currículos devem ser contextualizados, tendo como princípio básico e fundante a superação da desigualdade educacional e a garantia da equidade de tratamento para todas as identidades que contemplam a população brasileira. A BNCC além de fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, deve contribuir o alinhamento das políticas e ações educacionais. Deste modo, seria impreterível a inserção do tema da avaliação da aprendizagem no contexto de mudanças que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica, mas isso não acontece. Em momento algum a BNCC aborda a temática da avaliação.

A próxima seção abordará sobre a Educação Superior no Brasil, versando sobre apontamentos históricos. Refletiremos sobre a formação de professores e ainda abordaremos a educação superior no Ceará e, mais especificamente, na instituição *locus* dessa pesquisa.

2.3 Avaliação na perspectiva da Aprendizagem da Pessoa com Deficiência

A avaliação é indispensável aos processos de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário, aqui neste estudo, ampliar o conhecimento sobre avaliação no Ensino Superior, levando em consideração a abordagem em relação à pessoa com deficiência, ou seja, entender como estão sendo os processos avaliativos para esses alunos nesse nível de ensino.

Há muito tempo, essa é uma temática que está sendo discutida, embora ainda hoje apresente controvérsias: alguns defendem a adaptação da avaliação, enquanto outros alegam que todas as avaliações sejam inclusivas. Independente do posicionamento que se tenha a esse respeito, para que o ato de avaliar seja realmente considerável, anteriormente a ele é importante que se conheça o aluno, com suas capacidades e potencialidades, para que se possa explorá-las ao máximo. Também é necessário oferecer um ambiente pedagógico diversificado em conhecimento e práticas.

A avaliação da aprendizagem, como tem se efetivado no cenário investigado, tem se constituído como o principal meio de sustentação da lógica de organização da estrutura

vigente, portanto legitimador do fracasso (HOFFMANN, 2005) e, infelizmente, ainda mais perceptível quando se trata do aluno com deficiência.

Os processos avaliativos ocupam espaço e tempo relevantes no conjunto de práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar não é unicamente atribuir notas para o avanço ou retenção dos alunos nos componentes curriculares: pode ser um método de obter e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de perspectivas que vão além dos exames usuais.

Avaliar a aprendizagem possui implicações pedagógicas que ultrapassam os aspectos técnicos e metodológicos e atinge aspectos sociais, éticos e psicológicos importantes. Sem a clareza do significado da avaliação, professores e estudantes vivenciam práticas avaliativas que podem tanto incentivar, proporcionar, gerar evolução e crescimento, quanto podem desestimular, limitar e até impedir esse progresso.

É, ainda, um auxílio para clarificar os objetivos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada a efetividade ou não dos processos de ensino-aprendizagem, e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garanti-la (BLOOM; HASTINGS; MADAUS, 1975).

Os autores supracitados consideram a avaliação da aprendizagem como um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais, envolvendo uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida essas mudanças ocorrem.

Essa última caracterização da avaliação é, sem dúvida, de fundamental importância quando falamos da avaliação do aluno com deficiência e se torna ainda mais relevante quando este se encontra no Ensino Superior, visto que as universidades e demais Instituições de Ensino Superior têm expectativas amplas do seu alunado egresso. Almejam pela formação de profissionais competentes, capazes de lidar com as mais diversas situações da sua área profissional.

Para que essa formação seja a mais completa e significativa possível, as avaliações devem ser coerentes e adequadas, ou seja, devem verificar e promover efetivamente a aprendizagem do aluno, fornecendo subsídios ao trabalho do professor, que terá como escolher a melhor abordagem e método a serem trabalhados em seus componentes curriculares, levando em consideração outros aspectos pertinentes ao processo, tais como o contexto sociopolítico ao

qual o aluno está inserido, bem como suas condições individuais (PERRENOUD, 1999; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2005; DEMO, 2008).

Neste sentido, Haydt (2001) afirma

A avaliação não tem um fim em si mesma, mas é um meio a ser utilizado por alunos e professores para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem. Atualmente, a avaliação assume uma função diagnóstica e orientadora, pois conduz o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a reorganizar sua ação pedagógica. Portanto, o desenvolvimento do processo educativo deve ser acompanhado de uma avaliação constante (HAYDT, 2001, p.313).

Para elaborar métodos avaliativos consideráveis, muitos professores encontram dificuldades frente à diversidade que uma turma apresenta, principalmente quando esta se encontra relacionada a limitações de ordem física, sensorial ou cognitiva, ou seja, quando está relacionada a alunos que apresentam deficiências físicas, sensoriais e intelectuais. Os alunos com deficiência devem ser avaliados assim como seus colegas, ou seja, sendo levadas em consideração as diferenças de cada um deles. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel das instituições de ensino na formação integral dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o replanejamento das atividades do professor, não conduz a resultados benéficos (TEIXEIRA; NUNES, 2014; VALLE; CONNOR, 2014).

A avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência demanda procedimentos avaliativos que podem ser utilizados com esse grupo de discentes; certamente terão a mesma funcionalidade para os demais, desde que se façam as adequações necessárias. As avaliações fundamentadas em diferenças comparativas (entre alunos) e normativas (em relação à normatividade curricular) não são adequadas, visto que a nobre dimensão da potencialidade individual fica debilitada, ou seja, as condições individuais do desenvolvimento e potencialização das habilidades latentes são desconsideradas (BEYER, 2013).

A prática de uma avaliação classificatória e seletiva provoca consequências ainda mais graves nos alunos que apresentam algum tipo de deficiência (física, intelectual ou sensorial), visto que eles apresentam níveis de desenvolvimento e aprendizagem amplamente diversificados, necessitando, por isso, de alternativas de avaliação que se adéquem a seus impedimentos, considerem e estimulem suas capacidades a fim de que a aprendizagem aconteça (FIÚSA; SANTOS; LIMA, 2008; FERNANDES, 2010; BENEVIDES, 2011; BEYER, 2013)

Perrenoud (1999, p.105) afirma que

Pode-se ajudar um aluno a progredir de muitas maneiras: explicando mais simplesmente, mais longa ou diferentemente; engajando-o em nova tarefa, mais mobilizadora ou mais proporcional os seus recursos; aliviando sua angústia, devolvendo-lhe a confiança, propondo-lhe outras razões de agir ou de aprender;

colocando-o em outro quadro social, desdramatizando a situação, redefinindo a relação ou contrato didático, modificando o ritmo de trabalho e de progressão, a natureza das sanções e das recompensas, a parcela de autonomia e de responsabilidade do aluno (PERRENOUD, 1999, p.105).

A avaliação descreve os conhecimentos, atitudes e aptidões que os alunos adquiriram, ou seja, se os objetivos do ensino já atingiram um determinado ponto de percurso e que dificuldades estão a despontar relativamente a outros. Essas informações são necessárias ao professor para que este identifique as dificuldades dos alunos, que, por muitas vezes, não conseguem percebê-las e também para que procure estratégias para aperfeiçoar o processo de ensino, pois a avaliação guarda uma função diretiva, ou seja, apresenta a capacidade de estabelecer a direção do processo de aprendizagem, embora não seja, na maioria das vezes, utilizada com esse fim.

O aluno com deficiência é regularmente visto pelo que ele não consegue fazer. Ele é rotulado principalmente pelo desconhecimento daqueles que estão trabalhando efetivamente com eles. O ideal seria focar nas suas potencialidades, no que eles são capazes de fazer. Conhecer a deficiência e os desafios que esse público enfrenta, certamente irá facilitar a tomada de decisão do que fazer, e aí não somente relacionada às práticas avaliativas, mas também relacionada às práticas em sala de aula. Conforme o professor vai conhecendo os pontos fortes de cada estudante, torna-se possível aproveitá-los, sendo assim, os educadores podem e devem enfatizar os seus talentos, dons, interesses e capacidades (TEIXEIRA; NUNES 2014; VALLE; CONNOR, 2014).

Algumas adaptações são legalmente validadas para os alunos com deficiência. As mais comuns na avaliação incluem prorrogação do tempo, local alternativo, providenciar um leitor, providenciar uma versão em *braille*¹¹ ou com fontes ampliadas, uso de amplificadores de som. As adaptações e adequações não devem ser associadas automaticamente a uma deficiência, pois cada estudante deve ser considerado individualmente (VALLE; CONNOR, 2014).

O professor deve ter sensibilidade para o trabalho de mediador da aprendizagem. Convém reconhecer a importância do seu papel como educador e saber que cada estudante precisa ser tratado em sua individualidade, reconhecendo a diversidade dos alunos, a sua herança cultural, seu nível de partida, sua relação com o saber, sua maneira de aprender, suas atitudes. Beyer (2013) afirma que não há como desenvolver experiências bem-sucedidas de

¹¹ O sistema *braille* é um sistema baseado num conjunto de seis pontos em relevo, cuja combinação e disposição permitem representar todas as letras do alfabeto, sinais matemáticos, musicais, pontuação, formas literárias em prosa ou em poesia, enfim, tudo aquilo que normalmente tenha representação na grafia (LEITÃO, 2008).

*integração*¹² escolar sem que haja a participação efetiva de alunos, famílias, professores, equipe diretiva e pedagógica, funcionários e gestores do projeto político-pedagógico. A avaliação deve priorizar o reconhecimento dos avanços, das dificuldades e verificar as possibilidades de continuidade do processo educativo, constituindo-se em um meio investigativo e de caráter formativo do qual professores, alunos e pais participem ativamente.

Entendendo que as diferenças são inerentes ao ser humano, positivas e essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos e do grupo do qual fazem parte, a ação de avaliar deve ser processual e indicativa das possibilidades de construção de um processo educativo mais satisfatório e dinâmico, que deve abranger as relações inerentes à escola (o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno) e a sua relação com a sociedade.

O docente precisa ser flexível tanto no processo de ensinar, quanto no processo de avaliar. Deve assim respeitar o ritmo de cada um, entender que a aprendizagem não ocorre da mesma forma, pois, dependendo da deficiência, são decorrentes algumas limitações desse processo. Para Hoffmann (2006, p.4), “o avaliador deve conhecer, compreender, acolher os alunos em suas diferenças e estratégias próprias de aprendizagem para planejar e ajustar ações pedagógicas favorecedoras a cada um e ao grupo como um todo”.

A utilização de variadas formas de avaliação pode assegurar que todos os alunos sejam capazes de demonstrar os seus conhecimentos e as suas habilidades. Todas as formas de avaliação têm valor potencial, o que o professor precisa é conhecer uma variedade delas e saber quando aplicá-las em situações diversas. O mais importante é que a atividade de avaliação seja coerente com seus objetivos didáticos e possibilite recolher as informações necessárias para promover as capacidades e os conhecimentos previstos. Sendo assim, “[...] cabe ao avaliador estabelecer normas e procedimentos avaliativos para cada aluno, lançando um olhar diferenciado para a especificidade de cada um, auxiliando e interferindo no processo de desenvolvimento de cada educando” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p. 34)

Os procedimentos habituais de avaliação são obstáculos à mudança das práticas pedagógicas: a rigidez dos procedimentos impede ou retarda mudanças. Uma avaliação

¹² O grifo foi feito por entendermos que, nesse caso, o termo a ser empregado seria o de inclusão e não integração. Aranha (2001, p. 20) esclarece que: [...] a grande diferença de significação entre os termos integração e inclusão reside no fato de que enquanto que no primeiro se procura investir no ‘aprontamento’ do sujeito para a vida na comunidade, no outro, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais.

formativa oferece mais informações, identifica e explica erros, sugere interpretações quanto às estratégias e atitudes dos alunos e, portanto, influencia diretamente na ação pedagógica, papel importante da avaliação. Para Perrenoud (2000) é formativa a avaliação que auxilia o estudante a aprender e a se desenvolver, visto que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. A sua virtude informativa, é seu caráter essencial. Esse modelo leva o professor a observar metodicamente os alunos, a compreender melhor os seus funcionamentos, de modo a ajustar, de maneira mais sistemática e individualizada, suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõem, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens (PERRENOUD, 1999, GASPARIN, 2005). Nessa perspectiva: “[...] avaliação está intimamente ligada à aprendizagem e o seu sentido é promover a diferença e não a padronização. É respeitar o indivíduo e auxiliar a promoção de uma aprendizagem efetiva” (TEIXEIRA; NUNES, 2014, p.34)

Para Haydt (2001)

a avaliação formativa pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem, fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las. É através da modalidade formativa que a avaliação assume sua dimensão orientadora, fornecendo dados para o replanejamento da prática docente e orientando o estudo contínuo e sistemático do aluno, para que sua aprendizagem possa avançar em direção aos objetivos estabelecidos (HAYDT, 2001, p.293).

A forma como se avalia, segundo Luckesi (2001), é crucial para a concretização do projeto educacional. É ela que sinaliza aos alunos o que o professor e a escola valorizam. A avaliação é uma parte significativa de todo o processo de ensino-aprendizagem. Benvenuti (2002) diz que avaliar é mediar o processo de ensino-aprendizagem, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos. Para estudantes com deficiência, diversificar as avaliações, proporcionando que elas tragam à luz potencialidades e, não apenas, dificuldades, seria parte de um processo de reparação histórica e cultural.

A avaliação deve considerar tanto o conhecimento e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, predominando os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar algumas especificidades.

Favorecer uma avaliação inclusiva é possibilitar a esses aprendizes uma quebra de barreiras e uma transgressão de fronteiras limitadoras. É permitir que sejam valorizados como

sujeitos únicos, singulares e, ao mesmo tempo, parte do todo. É reconhecer que todos nós somos diferentes e que essa diferença é o que nos faz semelhantes: a busca pela equidade¹³. Segundo Teixeira; Nunes (2014, p.14) “[...] Tratar os diferentes igualmente pode ser tão cruel, excludente, ameaçador, descaracterizador e desumanizante, quanto negar-lhes o direito à igualdade”.

A avaliação inclusiva busca a valorização do aluno. Procura a formação de cidadãos conscientes, não passivos. Nesse sentido, temos a contribuição de Demo (2008) quando afirma que o papel da educação é um fator de transformação na sociedade que tende a formar bons cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres.

Uma avaliação orientada à inclusão não é uma proposta fechada. Não se trata aqui de favorecer os alunos com deficiência, mas de avaliar articuladamente e nas diversas dimensões de formação, tendo em vista uma formação acadêmica de qualidade. É preciso observar que um único enfoque avaliativo não poderá dar conta da multiplicidade de necessidades apresentadas. É importante e necessária a utilização de métodos diversificados e flexíveis, conciliando isso às especificidades de cada curso e, principalmente, de cada indivíduo.

Aplicar um modelo rígido a todos os alunos, sem levar em consideração as suas possibilidades é uma agressão à proposta de equidade na educação e, certamente, acarreta inúmeras consequências. Refletir sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência implica necessariamente tematizar sobre a inclusão desses, os valores que desejamos que existam e aqueles que devem permanecer. Além disso, a universidade deve procurar outras formas mais condescendentes de avaliação. Deve considerar para os alunos o domínio dos conhecimentos e habilidades básicas de forma a ampliá-los.

Dos modelos apresentados, o de Robert Stake é o que mais está relacionado à avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência, objeto deste estudo. Guba e Lincoln (1989) consideram a noção de avaliação responsiva, que incorpora a investigação naturalista a abordagem que mais se adequa à educação. Os mesmos autores delinearão “uma abordagem que não só rejeitava o paradigma positivista em favor do paradigma construtivista como também se concentrava na avaliação como meio de empoderar os interessados que consideravam privados de direitos humanos pelas outras abordagens” (WORTHEN, 2004, p.226). Para Stake (1975) “a abordagem responsiva tenta responder às formas naturais pelas quais as pessoas assimilam informações e chegam à compreensão” (p.3). Além de Stake, que

¹³ É uma palavra de origem latina (*aequitas*) e significa a persistente busca pela justiça que trate cada indivíduo segundo sua natureza particular.

teve contribuição ímpar para aprofundamento da descrição dessa abordagem, outros autores “também sugeriram abordagens centradas no participante ou metodologias compatíveis com elas (como: Rippey, 1973; MacDonald, 1974, 1976; Parlett & Hamilton, 1976); Fetterman, 1984, 1994, para citar apenas alguns)” (WORTHEN, 2004, p. 226)

Em geral, as avaliações que utilizam essa abordagem apresentam algumas características: dependem do raciocínio indutivo, usam multiplicidade de dados, não seguem um plano padronizado e representam realidades múltiplas, não realidades simples. Sendo assim essas características reforçam a convicção de que essa é a melhor forma para avaliar a pessoa com deficiência (WORTHEN, 2004).

A proposta da inclusão, como uma “nova” perspectiva educacional nas Instituições de Ensino Superior, tem como objetivo o acolhimento de todos os alunos em suas especificidades. Por meio de novas práticas pedagógicas que contemplem as diferenças de cada um, e aqui necessariamente está inserida a avaliação da aprendizagem, é que será realmente efetivada a inclusão.

Essas novas práticas não implicam em um ensino diferenciado para alguns alunos, mas em um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns (MANTOAN, 2010b).

Beyer (2013) indica quatro concepções paradigmáticas que mediavam a avaliação dos sujeitos com deficiência: clínico-médica, sistêmica, sociológica e crítico-materialista. Esses paradigmas são formas culturais e sociais de conceber a pessoa com deficiência e essas podem ser representadas por uma ou mais dessas visões paradigmáticas.

No paradigma clínico-médico, faz sobressair a condição clínica como determinante nas limitações individuais, portanto, a avaliação recai sobre a deficiência e os encaminhamentos são pautados no diagnóstico, assim, nesse paradigma, as possibilidades de o sujeito aprender são mínimas. O paradigma sistêmico mostra a dinâmica sobre os sistemas escolares (regular e especial) como forma social de lidar com o sujeito (aluno) que “fracassa”, ou seja, a prática avaliativa é realizada conforme padrões preestabelecidos no sistema escolar e, mesmo podendo ser individualizada, é sempre comparada com um padrão, um critério de referência preestabelecido. O terceiro paradigma, o sociológico, sobrepõe as relações sociais diante da condição individual; nesse paradigma, a avaliação é subjetiva, mas de certa forma preconceituosa, sendo assim a possibilidade de desenvolvimento de indivíduos com deficiência é limitada pela própria deficiência. O quarto paradigma busca desvelar o conceito de deficiência como resultado de uma sociedade de classes que supervaloriza a produção e aquisição de bens

de consumo, em que as pessoas com deficiência são consideradas impossibilitadas para conseguir sucesso na vida social.

A avaliação inclusiva deve ser adaptada às peculiaridades do aluno, levando em consideração principalmente suas capacidades e não suas dificuldades. Deverá ser útil e responder inevitavelmente às diferenças dos alunos, inclusive no que diz respeito às especificidades decorrentes da deficiência.

Para Bibas e Valente (2007), são exemplos de estratégias adaptativas no processo de avaliação: i) mudança da temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação: considerar que o aluno com deficiência pode atingir os objetivos comuns ao grupo, mas pode demandar um período maior de tempo; ii) privilegiar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, destacando os objetivos que contemplem as altas habilidades do aluno, suas condutas típicas e suas dificuldades. Isso não implica abandonar os objetivos definidos para seu grupo, mas acrescentar outros, concernentes com as necessidades dos alunos com deficiência. Os critérios de priorização são o significado dos conteúdos, se são básicos, fundamentais e pré-requisitos para aprendizagens posteriores; iii) prevalência da tendência a promover o aluno e não a dificultar seu percurso. Para alcançar este objetivo, é importante dar mais valor às competências que às dificuldades, às conquistas que aos prejuízos, tendo como parâmetro seus próprios ganhos em relação a si mesmo.

O processo avaliativo ideal seria aquele que acompanha o percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências, habilidades e conhecimentos. Para isso, há de se mudar o caráter meramente classificatório da avaliação ainda muito utilizado e tornar a avaliação dinâmica e contínua.

Em uma nova compreensão, a avaliação passa a ser vista como elemento fundamental para aquisição do conhecimento, porque seus resultados servirão para organizar ou reorganizar as práticas pedagógicas. André e Darsie (1999) elaboraram pressupostos para a construção de uma avaliação que proporcione ao professor, além de analisar as possibilidades de aprendizagem de cada um e do grupo como um todo, possa planejar e replanejar os processos de ensino. São eles: i) por meio da avaliação, o professor pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, monitorar o seu ensino realizando uma investigação didática; ii) a avaliação indica aos alunos seus ganhos, sucessos, dificuldades no que se refere às distintas etapas pelas quais passa durante a aprendizagem e ao mesmo tempo indica ao professor como se desenvolve o processo de aprendizagem e, portanto, de ensino, explicitando os aspectos bem-sucedidos e os que precisam ser modificados [...] por um lado é impulsionadora da aprendizagem do aluno, e, por outro, é promotora da melhoria do ensino;

iii) a avaliação da aprendizagem como investigação didática deve auxiliar na busca de respostas e questões como: como a criança está desenvolvendo sua aprendizagem? Por que ela não aprende? Quais suas dificuldades? Por que a criança comete determinados erros? A resposta a essas perguntas leva à análise não só do produto da aprendizagem, mas sobretudo do seu processo, sem perder de vista que esse é construído por erros e acertos; iv) A avaliação como investigação didática é desencadeadora de reflexões e autocorreção do processo de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Sassaki (2011) afirma que “as escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade: arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática” (SASSAKI, 2011, p.201). São cinco os princípios que inspiram a educação inclusiva: singularidade, as inteligências múltiplas, o estilo de aprendizagem, a coerência e a avaliação da aprendizagem. O mesmo autor afirma que a avaliação da aprendizagem numa perspectiva inclusiva, precisa estar baseada em três valores: “ipseidade (comparar a avaliação de cada aluno com as outras avaliações do mesmo aluno e não de outros alunos); continuidade (todas as aulas servem como fontes de evidência do aprendizado) e inclusividade (avaliar para incluir e não para excluir o aluno)” (SASSAKI, 2011, p.203-204).

Quando a Universidade pensa na inclusão, as dificuldades dos alunos passam a ser vistas de outra maneira, ou seja, a responsabilidade diante dessas dificuldades passa a ser da própria Instituição e não dos alunos. Priorizar a qualidade da aprendizagem em detrimento a quaisquer obstáculos deve ser prioridade dentro da IES, a própria Constituição traz “o dever do estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (Art. 208, V).

[...] os professores de instituições de ensino superior sabem disso, ou seja, não estão alheios a tais normativas, inclusive, em função do mais alto nível de formação intelectual, discernimento e pensamento crítico que possuem. Todavia, um fato é intrigante: esse nível de conhecimento, titulação e do pensamento crítico não se revelam diretamente em mais “poder” de inclusão (LUSTOSA; RIBEIRO, 2017, p. 5).

Hoje contamos com a Lei de Cotas e outras alternativas, contudo, não são suficientes para que ocorram mudanças que propiciem o acesso e permanência de todos os alunos se as práticas não forem modificadas. Faz-se necessário considerar o momento histórico no qual a sociedade vive, pois as práticas pedagógicas estão sujeitas as condições sociais.

Mantoan (2010) sugere que as instituições de ensino passem por algumas mudanças, embora todas elas tenham suas peculiaridades, mudanças têm que ser feitas. Dentre estas, estão: fazer da aprendizagem o foco, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência de forma a tornar o ambiente mais dialógico com todos que fazem parte dele, valorizar e formar continuamente o professor, responsável direto pela aprendizagem dos alunos.

Para que haja efetiva mudança, há que existir uma predisposição para uma experiência educacional diferente. Essa predisposição vai depender não somente da adoção de práticas diferentes, depende mais especificamente da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece durante as vivências educacionais. Para Mantoan (2010b), o que é passado aos professores através de cursos, palestras e a leitura de livros “não penetram em suas convicções educacionais a ponto de atingir suas práticas em sala de aula (MANTOAN, 2010, p.13). Dar ênfase a que haja uma disponibilidade para que sejam tocadas pela experiência e, assim, ocorram mudanças efetivas, não é simplesmente porque as teorias afirmam que o professor vai conseguir romper com os paradigmas já internalizados por eles. Bondía (2002) apud Mantoan (2010) afirma que “o saber da experiência é subjetivo, pessoal, relativo, adquirido nas ocasiões em que entendemos e atribuímos sentido ao que nos acontece, ao que nos passa, ao que nos sucede ao viver a experiência” (p.13).

A avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem com a intenção de aprimorar o ensino e torná-lo cada vez mais adequado à aprendizagem de todos os alunos deveria ser o foco dos professores e instituições.

A avaliação adequada às pessoas com deficiência não se resume simplesmente a nenhum instrumento específico; tem muito mais relação com a especificidade do aluno do que com a deficiência em si, portanto, não há como padronizar instrumentos, há sim como dar sugestões para que eles passem por mudanças que atendam às necessidades dos estudantes.

Depresbiteris (2009) afirma que a elaboração do instrumento de avaliação deve considerar aspectos contextuais e técnicos. Levando-se em consideração alguns questionamentos: Por que e para que avaliar? O que será avaliado? Quais serão os critérios de avaliação? Qual o tempo disponível para a avaliação? Como zelar pela qualidade dos instrumentos? Que uso se fará das informações obtidas?

Diversos instrumentos podem ser utilizados para avaliar a aprendizagem de modo dinâmico e eficaz, desde que sejam levadas em consideração as características e peculiaridades de cada um, avaliando, assim, na perspectiva da inclusão e da heterogeneidade. Os métodos/instrumentos avaliativos aplicados para os alunos sem deficiência, por muitas vezes,

não podem ser os mesmos destinados aos educandos com deficiência, pois estes requerem uma forma diferenciada que venha favorecer sua capacidade intelectual, respeitando suas limitações.

Baumel (1998) afirma que, na escola inclusiva, há de haver mudanças nas concepções das práticas pedagógicas, principalmente no que se refere à avaliação, pois é justamente na avaliação que emergem os mecanismos de exclusão. Para Hadji (2001, p. 20) “[...] toda avaliação tem – ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir - a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada)”.

Numa perspectiva inclusiva, a avaliação dos alunos com deficiência não pode se pautar no diagnóstico e classificação desses alunos em comparação com os demais. Essa prática possivelmente limita o desenvolvimento de suas potencialidades e possibilidades, portanto, o ideal é mudar o foco, ela “[...] precisa, portanto, estar incorporada ao próprio processo de ensino-aprendizagem para compreender as reações, situações dos alunos, aspectos de sua evolução e dificuldades que possam encontrar” (GONZÁLES, 2002, p.189).

As dificuldades e limitações precisam ser reconhecidas para que as práticas educativas se tornem realmente inclusivas e não para limitar o processo de ensino. Saber aonde se quer ou se pode chegar é motivação importante para qualquer processo ou ação, pois nos permite uma organização prévia e a escolha de estratégias e recursos para atingir objetivos predefinidos. Também os professores já devem estar conscientes de que incluir é possível, que todos os alunos podem aprender se o professor conhecer suas capacidades e acreditar em suas competências e, partindo deste conhecimento, planejar objetivos, estratégias e recursos para suas aprendizagens.

Durante todo o processo de aprendizagem podem ocorrer dificuldades na consolidação dos conhecimentos adquiridos, sendo importante ressaltar o benefício do tempo dedicado às retomadas de conteúdo. Um dos esforços mais urgentes nesse processo é direcionar práticas avaliativas eficazes, que tenham como um de seus objetivos, mudanças no fazer do professor para otimização da aprendizagem dos alunos.

Cabe ao professor identificar as necessidades dos seus alunos, pela proximidade e por ser o mediador de sua aprendizagem. O professor deverá conhecer os alunos não para eliminar as diferenças, deverá conhecê-los para proporcionar um ensino democrático. A observação minuciosa das habilidades e possíveis dificuldades do aluno com deficiência possibilitará a reelaboração de práticas pedagógicas de acordo com o perfil de aprendizagem e de suas competências, que devem ser melhor potencializadas do que suas limitações (BIBAS;

VALENTE, 2007). “As fragilidades docentes para lidar com a diferença se evidenciam no ensino quanto às práticas pedagógicas e formas de apoio, mas também tem no processo avaliativo e em suas formas tradicionais de realização, um desafio específico” (LUSTOSA, 2017, p. 3).

Para Silva e Maciel (2005), a educação para ser inclusiva, precisa considerar “os desejos dos alunos, suas potencialidades e capacidades e não somente seus rótulos e dificuldades”. O que se faz necessário é saber que há um ser humano para além da deficiência, é ver além das aparências, compreender que as diferenças dos alunos exigem diferentes intervenções pedagógicas, sem diminuir o que se pode ensinar, nem subestimar o aluno e suas reais possibilidades. Sendo assim, fica evidente que todos têm possibilidades de aprender e se desenvolver, dando ênfase aos estudos de Vygotsky (1997) que afirma que a aprendizagem não depende só das condições pessoais inerentes a quem aprende, mas se constitui também das condições internas, próprias do participante, com as relações interpessoais e culturais das quais se apropria.

Os professores já devem estar conscientes de que incluir é possível, que todos os alunos podem aprender se o professor conhecer suas capacidades e acreditar em sua competência e, partindo deste conhecimento, planejar objetivos, estratégias e recursos para sua aprendizagem. O professor que busca sucesso no processo de ensino-aprendizagem irá possuir uma elevada expectativa do aluno, sendo assim, irá atualizar possibilidades e buscar desenvolver as características singulares de cada aluno.

Por muitas vezes, a formação do professor na atualidade diverge das funções que sua prática impõe, dificultando ainda mais uma atuação direcionada às necessidades dos alunos. Embora os professores tenham conhecimento das deficiências dos alunos, eles desconhecem as necessidades e, principalmente, as potencialidades que os mesmos apresentam. Além disso, o professor não modifica suas práticas porque as instituições os obrigam a agir de determinada forma e muitos professores se sentem impotentes para sugerir mudanças. Os professores adotam esse tipo de avaliação, também, pois é a que conhecem e estão acostumados a fazer, uma avaliação discriminatória e excludente, alegando não possuírem habilitação para fazer diferente. Contrariando essa concepção dos professores, Sassaki (2011) ratifica como uma das premissas da educação inclusiva que “na condição de pensadores críticos, os professores não precisam de receitas prontas e sim de habilidades para avaliar situações novas, desenvolver estratégias e encontrar respostas educativas às necessidades de cada aluno” (SASSAKI, 2011, p. 207). Para que ocorra a inclusão é necessário que o professor, além de conhecer os métodos e instrumentos avaliativos, participe de formações continuadas que o impulsionem a refletir

constantemente sobre a prática, no sentido de buscar alternativas que levem a práticas inclusivas de avaliação.

Nessa perspectiva, Freire (1996, p. 39) acrescenta que

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.

Uma avaliação formativa, necessariamente, deverá vir seguida de modificação nas práticas do professor. E para Hadji (2001), a ideia de avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação, por todas as características a ela atribuídas em sua essência pedagógica, deverão estar a serviço da aprendizagem dos alunos, “a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste” (HADJI, 2001, p.21).

Para Sacristàn e Gomez (1998) as práticas avaliativas possuem funções diferenciadas, entre elas a função pedagógica, que possibilita o movimento de intervenção, pois é ela que poderá trazer mudanças às práticas pedagógicas, ou seja, mediante essa prática o professor pode adaptar os processos pedagógicos às necessidades dos alunos. Assim, a prática avaliativa teria a função de garantir a aprendizagem e orientar os processos.

A avaliação na perspectiva amorosa, afetiva e acolhedora traz, na sua intencionalidade, a integração e inclusão pelos mais variados meios, respeitando e valorizando a subjetividade do aluno no processo da construção do conhecimento. Essa forma de avaliar evita julgamentos e rótulos e não seleciona, mas faz um diagnóstico e, por meio dele, toma decisões para melhorar a aprendizagem do educando diferentemente do julgamento puro e simples, que não dá oportunidades e apenas diferencia o certo do errado partindo de padrões predeterminados. Assim, o papel da avaliação visa à inclusão, não à exclusão. Sobre a avaliação como um ato amoroso, Luckesi afirma que:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (LUCKESI, 1999, p. 173).

O que podemos considerar em relação às pessoas com deficiência é que estas deveriam ser avaliadas da mesma forma que os demais alunos, evidentemente respeitadas as suas especificidades, visto que, se elas têm um diferencial, as avaliações deveriam considerar os aspectos relevantes dessas diferenças. Outro ponto a ser ponderado é o potencial que os

próprios alunos têm para ensinar aos professores a melhor forma de lidar com eles, ninguém mais conhecedor das suas especificidades do que eles próprios.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A universidade deve produzir as ferramentas mais importantes para a compreensão do mundo que se torna cada vez mais complexo. Para cumprir sua responsabilidade social, deve desenvolver articuladamente ensino, pesquisa e extensão, como princípio constitucional, três aspectos essenciais e indissociáveis de uma universidade, que se diferencia de outras instituições de ensino superior.

Na universidade, a extensão universitária é a ação junto à comunidade que possibilita o compartilhamento do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. É a articulação do conhecimento científico resultante do ensino e da pesquisa com as necessidades da sociedade, mais especificamente, da comunidade onde a universidade se insere, interagindo e transformando a realidade social.

Para contextualizar a educação superior, nesta seção serão tratadas temáticas relativas à: história do ensino superior no Brasil; formação docente para o ensino superior; ensino superior no Ceará; cursos de graduação em EF; e o curso de EF na Universidade Federal do Ceará.

3.1 O Ensino Superior no Brasil: alguns apontamentos

A Educação Superior é um tema bastante complexo e aqui não procuramos tratar profundamente sobre os seus aspectos, buscamos sim, de forma sucinta, mas necessária, trazer conhecimentos que venham favorecer uma melhor compreensão de como está configurada nos dias atuais. Sendo assim, precisamos ter consciência do quadro histórico em que ela emerge e como vem se estruturando ao longo de pouco mais de dois séculos de existência.

No início do século XIX com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior (IES). Tinham por objetivo apenas fornecer quadros profissionais para desempenhar diferentes funções ocupacionais na corte (NEVES; MARTINS, 2012). O sistema educacional dividia-se em três fases: primária, média e superior, todas elas baseadas no *Ratio Studiorum*¹⁴.

¹⁴ Documento publicado em 1599, intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que significa, literalmente, “Ordenamento e institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus”. É um documento jesuíta que estrutura um conjunto de regras com o objetivo de orientar como a administração de qualquer instituição de ensino da ordem deveria ser conduzida.

Em 1889, final do Império, o país tinha apenas seis escolas superiores voltadas para a formação de juristas, médicos e engenheiros. Em 1900 eram somente 24 escolas de ensino superior; três décadas depois, o sistema contava com variadas instituições, sendo que muitas delas foram criadas pelo setor privado, principalmente pela iniciativa católica (NEVES; MARTINS, 2012).

Até 1915, cerca de trinta tentativas foram realizadas com o propósito de estabelecer a universidade brasileira sem que isso acontecesse. Com Reforma Carlos Maximiliano (2924/1915), o governo foi autorizado a reunir as três faculdades existentes no Rio de Janeiro numa “universidade”.

Segundo Madeira (1981), a expansão do ensino superior brasileiro, no período 1960-1980, pode ser dividida em quatro fases:

[...] de 1960 a 1964 – correspondendo a um período de grave crise econômica, social e política, em que a demanda por ensino superior começa a fazer pressão; de 1964 a 1969 – compreendendo a consolidação do regime militar, em que a demanda reprimida continua a aumentar o seu poder de pressão; de 1969 a 1974 – correspondendo ao período do chamado “milagre brasileiro”, em que o governo responde às pressões com a expansão dos cursos, das unidades e das vagas; de 1974 a 1980 – período em que o governo aciona mecanismos para conter a expansão que ele próprio incentivara no período anterior (MADEIRA, 1981, p. 20-21).

Apesar de serem consideradas universidades, as instituições criadas a partir de 1920 (em 1960 já havia 31), consistiam em aglomerados de escolas isoladas, profissionalizantes, mantendo “artificialmente” uma reitoria. As tentativas de possibilitar um maior nível de agregação e de integração entre as escolas, pela criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras ou equivalente, ou não chegaram a se concretizar ou estas faculdades se transformaram em mais uma “escola profissionalizante” destinada à formação de professores (CAVALCANTE, 2000).

Em 1931 foi criado o Ministério da Educação e Saúde, pelo então presidente Getúlio Vargas. Neste mesmo ano foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras que vigorou até 1961, ano em que foi promulgada a primeira LDB (4024/1961). Esta dedicou somente 20 (dos 120 artigos que a constituíam) ao ensino superior, trouxe certa flexibilidade, mesmo assim manteve a predominância do ensino, ou seja, não tinha uma visão mais ampla da educação e não conseguiu oferecer, para esse nível de ensino, as aberturas ou inovações que chegaram ao nível primário e secundário.

A realidade do país, nos anos imediatamente anteriores à II Guerra Mundial, com a vinda de cientistas pesquisadores e professores de outros países para a Universidade de São Paulo, levaram à criação de um grupo de jovens cientistas brasileiros que elevaram a pesquisa

a um nível de importância até então nunca alcançado. Diversas mudanças foram ocorrendo no ensino superior, refletindo o que acontecia no cenário político nacional. A comunidade universitária teve grande mobilização, buscando uma universidade mais democrática.

Após o golpe militar de 1964, que estabeleceu um regime ditatorial, o governo federal passou a controlar diretamente as ações acadêmicas, com o pretexto de controlar atividades de caráter subversivo. Neste contexto histórico-político, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (5540/1968), que era uma tentativa de levar a universidade brasileira a uma reformulação e atualização dos seus objetivos, da sua estrutura acadêmica, didática e administrativa, numa “busca de autênticos padrões de funcionamento.” (CHAGAS, 1967, p. 17). Essa Reforma ocasionou mudanças em diversos aspectos da universidade pública nacional, dentre eles, o início da avaliação institucional, pois sujeitava as universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos à verificação pelo Conselho Federal de Educação.

A expansão dos estabelecimentos isolados começou a sofrer um processo de desaceleração a partir de 1974, com a política de contenção desencadeada pelo governo federal. Essa política permaneceu até a década de 1990, quando recomeça a expansão, decorrente de decisão política do Ministério da Educação e que retoma também o modelo anterior.

Na década de 1980 ressurgem movimentos que discutem os destinos da Educação Superior, inclusive relacionados à avaliação institucional. Segundo Sena (2011), a avaliação institucional passou a fazer parte de uma política complementar para a melhoria da qualidade da educação superior, tornando-se notável no espaço acadêmico. Oliven (2002) afirma que, de 1985 a 2002, período da redemocratização política, começa-se um debate entre grupos que representam os interesses da educação pública e da educação privada. Os primeiros, procurando garantir verbas públicas apenas para instituições públicas governamentais, e os segundos, ligados ao setor privado, buscando acesso às verbas públicas e interessados em diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais.

Embora nem todos os avanços pretendidos tenham sido garantidos, a Constituição Federal de 1988 assegurou a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais. No artigo 207 reafirmou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a autonomia das universidades. Nesse momento, o que se questionava não era mais a expansão, e sim a qualidade, que passa a ser o centro das discussões no meio educacional. Paralelamente ao crescimento quantitativo, cresciam as críticas e os movimentos dos quais faziam parte intelectuais, educadores e estudantes, que discutiam e questionavam o rumo tomado pelo ensino superior brasileiro. A centralidade da qualidade na educação passa a substituir o que até então

era o cerne das demandas na área, a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades. A democratização da escolarização à grande maioria dos indivíduos trouxe também o aumento do acesso aos níveis superiores de ensino, fazendo com que o foco da questão fosse deslocado de uma dimensão predominantemente quantitativa para uma abrangência qualitativa (ENGUITA, 1995). A partir dessa perspectiva, deixa-se de pensar somente na quantidade de alunos que estão se matriculando na educação superior para se pensar, sobretudo, na qualidade do ensino ofertada para os estudantes, que integram um público bastante heterogêneo.

A primeira iniciativa por parte do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em relação ao aluno com deficiência no Ensino Superior é datada de 1994, com a Portaria n°. 1793/1994, que recomenda a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da *Pessoa Portadora de Necessidades Especiais*”¹⁵, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas, e a inclusão de conteúdos relativos a essa disciplina em cursos da saúde, no curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com suas especificidades. A Portaria ainda recomenda a manutenção e expansão de cursos adicionais, de graduação e de especialização nas diversas áreas da Educação Especial.

A LDB (9394/1996), apresenta-se como uma reordenação do sistema educacional por inteiro e abre um conjunto de inovações que podem fazer o acesso ao ensino superior menos elitista. Embora, ao tratar da educação superior, a LDB só utilize as expressões Instituições de Ensino Superior e Universidade, o Decreto nº 2.306/97, que a regulamenta, optou pelo modelo tríplice, já cogitado na década de 1960 pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, desta vez sob a forma de universidade, centro universitário e instituições não universitárias de educação superior, pois pelo que as estatísticas têm demonstrado, nos anos 1960, apenas 1/3 dos alunos universitários estava nas instituições privadas, enquanto que nos anos 1990 houve uma inversão e apenas 1/3 do total de matrículas era oferecido por instituições públicas, o que se consolidou não foi o modelo “universidade”, mas o das “instituições não universitárias de ensino superior”. Estas vêm se constituindo não como uma situação transitória, como proposto àquela época pela reforma universitária, mas como a forma predominante da expansão.

É importante ressaltar a preocupação dos órgãos executivos e normativos de educação (MEC/SESu, CNE, Capes) com a qualidade da educação superior, expressa nos procedimentos de credenciamento e credenciamento de instituições e cursos, nos processos

¹⁵ Mantida grafia do termo presente à época nesse documento e de circulação social.

de avaliação das condições de oferta, na avaliação gerencial das IES, no programa de avaliação institucional da universidade brasileira (PAIUB), no Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e com a seriedade das estatísticas oficiais, conduzidas pelo Inep.

O desafio a ser trilhado pela universidade na atualidade é aliar qualidade acadêmica com compromisso social. Nessa perspectiva, Dias Sobrinho (2000) destaca que a Avaliação Institucional deve implicar qualitativamente na consolidação dos propósitos institucionais, respeitando a dinâmica da universidade enquanto organização complexa e dinâmica.

O Brasil ainda apresenta um número bastante restrito de alunos de nível superior, embora seja indiscutível que a quantidade de estudantes venha aumentando ultimamente, inclusive dos alunos com deficiência matriculados neste nível de ensino, não podemos acreditar que apenas o aumento no número de matrículas nas IES seja tão significativo.

Ainda que a política educacional brasileira garanta que todos os alunos tenham educação de qualidade, professores qualificados e recursos / serviços adequados às suas necessidades, devemos refletir algumas questões: como tem sido a formação dos alunos com deficiência? E a qualidade? Está sendo adequada ao que se propõe? Será que esses alunos estão sendo atendidos em suas necessidades educacionais para um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido? Essas e outras perguntas podem ser feitas em relação à entrada e permanência desse alunado na universidade. Em educação não há neutralidade. O ambiente educativo é inegavelmente um lugar de divergências. Caso houvesse, portanto, vontade institucional para a equidade, muito teria que ser transformado.

Embora o debate acerca da presença de alunos com deficiência nas Universidades tenha se intensificado com a implantação da “Lei de Cotas”, desde 2016, é preciso destacar que a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência no ensino superior ainda não se tornou alvo de muitas pesquisas, pois a maioria das pesquisas com esse público está relacionada à Educação Básica.

Sancionada a lei, que só contempla as instituições de âmbito federal e não as demais, estaduais e particulares, vale destacar que nada impede que essas façam a inclusão desses alunos e até mesmo utilizem outras iniciativas relativas ao acesso desse público aos seus cursos. Para o ingresso nas instituições federais, os alunos com deficiência deverão realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, no ato da inscrição, já informam se possuem

alguma deficiência, e qual tipo de auxílio necessitam¹⁶. Após os resultados, eles se inscrevem no Sistema de Seleção Unificada (Sisu) marcando também a opção de que desejam tentar a seleção pelas cotas de Pessoas com Deficiência. “A obra educativa crítica e com profundo sentido público é tarefa coletiva” (DIAS SOBRINHO, 2000, p.8).

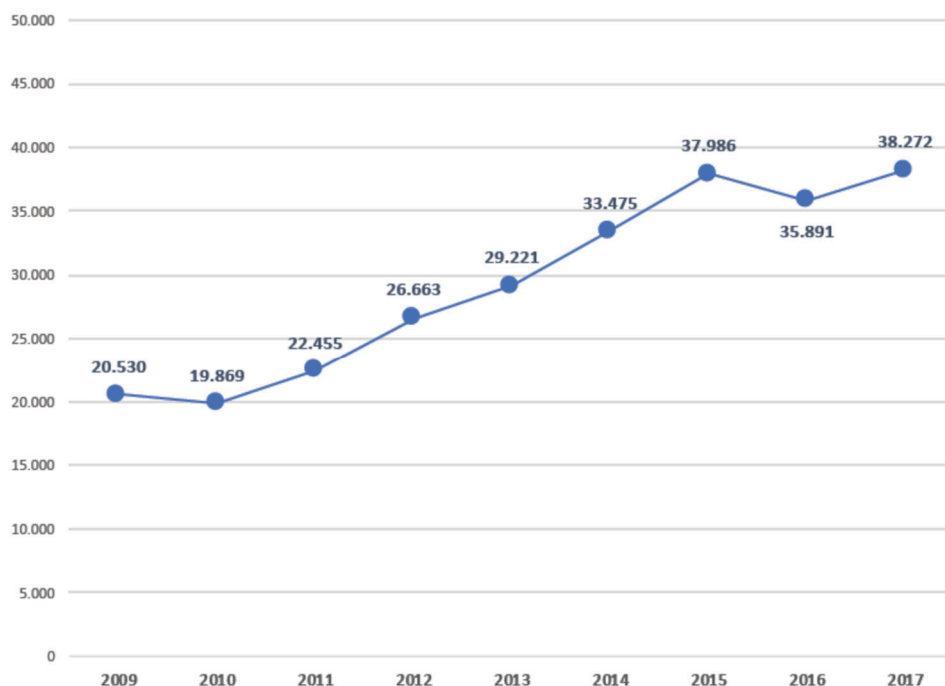
As Universidades Públicas Estaduais em todo Brasil, a seu tempo, adotaram políticas de ações afirmativas que regem o sistema de distribuição de vagas nos vestibulares, assim as cotas vêm sendo realizadas de maneira a atender as demandas locais. Em alguns estados, existem leis estaduais que definem como deve ser a distribuição de vagas através de cotas sociais e raciais. Outras instituições adotaram o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) como única forma de ingresso no primeiro semestre e, através disso, fizeram opção pelo modo de reserva de vagas proposto pela Lei Federal de Cotas. Aqui no Ceará tanto a Universidade Estadual do Ceará (UECE) quanto a URCA destinam 50% das vagas para ingresso via SiSU. Desta forma, do total reservado para este sistema, 80% são para egressos de escolas públicas e 20% para ampla concorrência. Há, ainda, a destinação de vagas para estudantes negros, conforme os dados indicados pelo último censo do IBGE. Já na Universidade Vale do Acaraú (UVA) a reserva de vagas é de 5% para estudantes com deficiência.

Não é necessário buscar números nos países desenvolvidos, bastaria verificar o número de pesquisas e projetos realizados dentro das próprias instituições brasileiras para demonstrar o quanto o país ainda precisa direcionar esforços para que essa realidade seja modificada.

Informações divulgadas no site do Ministério da Educação (MEC) indicam a evolução do número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou Altas Habilidades/Superdotação com aumento de 20.530 estudantes em 2009 para um quantitativo de 38.272 em 2017 (Figura 1), vale ressaltar que desses estudantes a maior quantidade está matriculado em instituições privadas e não nas públicas (incluindo as federais) o que mostra que a Lei de Cotas contribuiu para esse aumento, mas não foi somente isso.

¹⁶ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) vem aprimorando os atendimentos diferenciados e específicos às pessoas com deficiência e outras particularidades, a fim de garantir a equidade, autonomia e segurança do maior exame educacional do Brasil. Dependendo do tipo e do grau da deficiência, podem requerer, além do auxílio, um tempo de uma hora de acréscimo para resolução das questões e ainda a prova ser corrigida sob critérios diferenciados de avaliação (<http://www.inep.gov.br/>).

Figura 1 – Matrículas no ensino superior de pessoas com deficiência e/ou outras especificidades em 2017.



Fonte: BRASIL, 2018a.

O caminho em direção à Universidades Inclusivas envolve mudanças substanciais, não somente referente às leis, mas muito mais relacionadas à própria maneira de como enxergamos a educação e os desafios provocados pela inclusão no que se refere, principalmente, a ações em busca de superá-los tais como a formação de professores para que esses aperfeiçoem as suas práticas e um esforço para reestruturação e melhoria das condições atuais da maioria das Instituições de Ensino Superior para um real ensino de qualidade.

O Programa Universidade para Todos (Prouni)¹⁷ também destina uma porcentagem de suas bolsas às pessoas com deficiência. Para se candidatar ao Prouni, também é necessário atender pelo menos um dos requisitos a seguir: ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou em instituição privada como bolsista integral; possuir alguma deficiência; ser professor da rede pública; estar enquadrado no perfil de renda exigido pelo programa.

¹⁷ Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio na condição de bolsistas integrais ou parciais, com renda familiar per capita máxima de até três salários mínimos. O Prouni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo (<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>).

A partir do século XVI, momento em que já se tem registro de funcionamento de uma Instituição de Ensino Superior¹⁸ no Brasil, bem como a partir de 1808, com o surgimento da primeira IES para profissionais liberais¹⁹, ao presente momento é possível destacar que a evolução caminha a passos lentos. Mas que, de forma geral, vem acontecendo. Uma das preocupações atuais relacionadas a esse progresso está relacionada à formação docente para o ensino superior, como veremos a seguir.

Quadro 3 – Linha do Tempo – Ensino Superior no Brasil

O Ensino Superior no Brasil 			
A primeira escola de nível superior no Brasil foi instalada no início do século XIX. De lá para cá houve uma evolução bastante importante e que até hoje contribui com o desenvolvimento da Educação Superior e do próprio país.			
	Ano		
☐	1889	Primeira IES no Brasil	
☐	1900	Vinte e quatro escolas de Ensino Superior	
☐	1915	Junção de três faculdades no Rio de Janeiro	Primeira Universidade
☐	1930	Muitas IES, principalmente privadas	
☐	1931	Criação do Ministério da Educação e Saúde	Estatuto das Universidades Brasileiras
☐	1960 - 1964	Crise econômica, social e política	Pressão na demanda do Ensino Superior

¹⁸ A primeira instituição de ensino superior do Brasil foi o Colégio dos Jesuítas da Bahia, para a formação de sacerdotes, fundado pelo padre Manuel da Nóbrega, no século XVI. Além das matérias de Teologia, incluía também formação em Matemática, Lógica, Metafísica, Línguas, Artes e Economia. Em 1573, o Colégio graduou os primeiros bacharéis em Artes do Brasil e, em 1578, os primeiros mestres em Artes. Fonte: <http://www.cultura-arte.com/educacao/universidades-brasil.htm>

¹⁹ A primeira instituição de ensino superior para profissionais liberais foi a Escola de Cirurgia da Bahia, fundada pelo Príncipe Regente Dom João, em 1808, ao chegar em Salvador, vindo de Lisboa. Funciona no mesmo local do histórico Colégio dos Jesuítas. Hoje é parte da UFBA. Fonte: <http://www.cultura-arte.com/educacao/universidades-brasil.htm>

☐	*1960	Havia 31 universidades	
☐	*1961	Primeira LDB (4024/1961) – 20 artigos sobre ensino superior	
☐	1964 - 1969	Regime militar	Aumenta a pressão
☐	*1968 Lei da Reforma Universitária / Início da avaliação institucional		
☐	1969 - 1974	Expansão dos cursos, unidades e vagas	
☐	1974 - 1980	Conter expansão anteriormente incentivada (até a década de 1990)	
☐	*1980 Movimentos de vários segmentos para melhor qualidade no Ensino Superior		
☐	1985 - 2002	Redemocratização política	Debates entre educação pública e privada
☐	*1988 Constituição Federal – Art. 207 Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Autonomia das universidades. Foco na qualidade.		
☐	1994	Primeira iniciativa do MEC e da SEESP em relação ao aluno com deficiência no Ensino Superior	Portaria 1793/1994 – Inclusão de disciplinas em alguns cursos. Manutenção e expansão de cursos adicionais na área de educação especial.
☐	1996	LDB (9394/1996) – Conjunto de inovações. Acesso ao Ensino Superior menos elitista.	
☐	1997	Decreto (2306/1997) Tríade: universidades, Centros Universitários e Instituições não universitárias.	
	2016	Lei 134019/2016 “Lei de Cotas” (Altera a Lei 12711/2012) – Reserva de vagas para pessoas com deficiência	

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

3.1.1 Formação docente para o Ensino Superior

A universidade, historicamente, foi construída sob um paradigma em os professores universitários eram pessoas que tinham o conhecimento na área de atuação profissional, ou seja, sabiam fazer o que iam ensinar, mas não possuíam as competências próprias que a docência requer. Esse modelo ainda é encontrado na universidade na atualidade, trata-se do entendimento de que o fato de se ter aquele conhecimento, naturalmente se sabe ensinar (MASSETO, 2003).

Para Isaia e Bolzan (2009), os professores frequentemente assumem a docência a partir do conhecimento específico de suas áreas de formação ou atuação, priorizando suas especialidades e não considerando a função docente que está claramente associada ao compromisso formativo da educação superior (ISAIA; BOLZAN, 2009).

Assim, reafirma-se a ideia de que não é necessária a apropriação de conhecimentos epistemológicos e pedagógicos da profissão docente pelo professor. Para Xavier (2014), os saberes da docência correspondem aos conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõem a capacitação do indivíduo para a atividade profissional da docência. Os saberes da docência são caracterizados como experienciais, acadêmicos, profissionais, curriculares, disciplinares (TARDIF, 2000; CUNHA, 2006).

Na universidade, o domínio dos saberes docentes alicerça a prática pedagógica do professor, ou seja, está relacionado a todas as ações pedagógicas do exercício da docência. Esses saberes, quando alicerçados, caracterizam uma prática intencional, que se ocupa da produção do conhecimento e da cultura, não estando reduzidos a questões didáticas ou metodológicas (CUNHA, 2006).

A docência abrange a responsabilidade de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, o potencial de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar seus saberes e fazeres, por meio de reflexão constante da sua prática.

Imbernón (2010) afirma que se deve buscar uma relação de equidade entre a teoria e a prática, seja na formação inicial ou continuada. Para o autor, “a solução está em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias” (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Ainda hoje, a formação dos docentes para atuar nas universidades não é amplamente valorizada. Algumas mudanças já estão sendo realizadas nesse sentido, mas ainda é preciso que sejam ampliadas para que se atenda a um número maior de professores. Além disso, acredita-se que o ensino poderá ser transmitido e reproduzido por profissionais que não

possuem os conhecimentos pedagógicos, não considerando que esses conhecimentos são necessários no processo de ensino-aprendizagem, o que dificulta que mais políticas sejam direcionadas a esse aspecto.

O pressuposto era o de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor. A especificidade dos saberes pedagógicos não era considerada como componente necessário à formação docente. Assim, os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não era necessária a tal exercício profissional (FRANCO, 2009, p. 12).

Para Marcelo García (2009, p.7), o desenvolvimento profissional docente é um processo “no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente”. Além de uma formação docente, de certa forma incompleta, para a docência no ensino superior, o desenvolvimento profissional destes professores não se mostra suficiente. Imbernón (1998) refere-se ao desenvolvimento profissional como uma atitude de permanente aprendizagem por parte dos professores. O processo de formação dos professores, assim como sua prática, está diretamente atrelado à trajetória formativa de cada professor e a sua construção subjetiva como profissional docente (MARCELO GARCÍA, 1999). Além disso, Leitinho (2012) afirma que a questão não é somente a aprendizagem dos professores, o desenvolvimento profissional está vinculado ao contexto político que se estabelece nas IES.

3.2 Os Cursos de graduação em Educação Física

Os cursos de graduação em EF no Brasil tiveram início em 1910, com a criação do curso provisório de EF do Exército. Neste participavam principalmente militares e tinham como professores ex-atletas e médicos, tendo uma duração de cinco meses. No entanto, os primeiros cursos civis foram criados em São Paulo em 1934 e no Rio de Janeiro em 1939, na Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (FIGUEIREDO, 2005).

Em 1969, o currículo de formação em EF após a resolução CFE de nº 69/69, passa a ser considerado curso de nível superior. A resolução aumentava a carga horária para um mínimo de três anos e 1800 horas, outorgando título de Licenciatura Plena e uma possível complementação de dois componentes curriculares para a obtenção do título de Técnico desportivo (TOJAL, 2005).

Na Resolução nº 03/87, aprovada em 16 de outubro de 1987, consta a possibilidade de Titulação como Bacharel, mas poucas instituições ofereciam, pois a Licenciatura permitia tanto a atuação na área escolar, como no espaço não formal, tirando o sentido de existência do Bacharelado (NOZAKI, 2004).

No final do século, com as publicações da LDB nº 9.394/96 e da lei nº 9.696/98, regulamentação do profissional da EF, observou-se um novo desenho curricular para a área da educação, inclusive da EF, marcados por um novo fenômeno, o “profissionalismo”. Além disso, pelas exigências do modelo socioeconômico vigente, o Ministério da Educação resolveu reformular os currículos dos cursos de Licenciatura, o que acontece em 2002 com as Resoluções CNE\CES 01 e 02 de 2002. Nessa época, devido a mudança em relação a Bacharelado e Licenciatura, foi criada uma comissão com professores universitários de EF de diversas regiões do país para que elaborassem uma proposta de formação e encaminhassem ao Conselho Nacional de Educação (TOJAL, 2005).

Alguns desses especialistas eram a favor da divisão entre Bacharelado e Licenciatura, outros, no entanto, acreditavam que o ideal seria manter apenas um curso que, segundo Nozaki (2004), deveria ser de Licenciatura, pois os profissionais iriam exercer a docência independentemente de ser na escola ou não. Depois de muitas discussões, predominou a proposta materializada no Parecer CNE/CES 58/2004 e homologada pela Resolução CNE/CES nº 07/2004. Esse documento veio substituir a antiga Resolução 03/87 da EF. A Resolução CNE/CES nº 07/2004 não criou a dupla formação em Licenciatura e em Bacharelado em EF. Esta resolução versa mais sobre a atuação profissional do que sobre a formação, ou seja, delimitou o campo de atuação tanto do licenciado quanto do bacharel.

A nova Resolução concebe, em seu inciso 1º, que a formação do graduado em EF deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a aquisição e desenvolvimento de algumas competências e habilidades, dentre elas,

Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, **pessoas com deficiência**, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (CNE/CES nº 07/2004). (Grifo nosso)

Embora, muito questionadas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em EF (2004), se mantiveram em vigor por muito tempo, embora tenham passado por revisão e adequação através da Resolução CNE/CES nº 7/2007.

A Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em EF, deixando revogadas a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, a Resolução CNE/CES nº 7, de 4 de outubro de 2007, e demais disposições em contrário, determina em seu Artigo 5º:

Dada a necessária articulação entre conhecimentos, habilidades, sensibilidade e atitudes requerida do egresso para o futuro exercício profissional, a formação do graduado em Educação Física terá ingresso único, destinado tanto ao bacharelado quanto à licenciatura, e desdobrar-se-á em duas etapas, conforme descrição a seguir:

I - Etapa Comum - Núcleo de estudos da formação geral, identificador da área de Educação Física, a ser desenvolvido em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, comum a ambas as formações.

II - Etapa Específica - Formação específica a ser desenvolvida em 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais, na qual os graduandos terão acesso a conhecimentos específicos das opções em bacharelado ou licenciatura.

Vale ressaltar que, no mesmo artigo, inciso 2º, a Resolução dá ênfase à formação para intervenção com pessoas com deficiência: “§ 2º A formação para intervenção profissional à pessoa com deficiência deve ser contemplada nas duas etapas e nas formações tanto do bacharelado, quanto da licenciatura”.

Essa Resolução CNE/CES nº 06/2018, é a que está em vigor, embora os cursos de Graduação em EF em funcionamento tenham o prazo de 2 (dois) anos a partir da data de publicação para implementação das novas diretrizes.

3.3 Da segregação à inclusão no Ensino Superior

No que se refere aos alunos com deficiência no ensino superior, é notória a pouca discussão e o cenário ainda é de descaso com os aspectos estruturais e o elevado índice de estudantes que não chegam sequer a buscar a seleção para entrar em cursos nesse nível de ensino. Vale salientar o percurso histórico que nos direciona à perspectiva que temos hoje.

O ideal pedagógico de Comenius (1592 – 1670) era movido pelo preceito “Ensinar tudo a todos”, o qual resumia as bases e as normas que regem o Homem no seu desempenho na esfera terrena, como criador de sua trajetória, democratizando o ensino e a inclusão.

Nosso primeiro desejo é que todos os homens sejam educados plenamente, em sua plena humanidade, não apenas um indivíduo, não alguns poucos, nem mesmo muitos, mas todos os homens, [...] numa palavra, qualquer um cujo destino é ter nascido ser humano; de forma que afinal toda a espécie humana seja educada, homens de todas as idades, todas as condições, de ambos os sexos e de todas as nações. Nosso segundo desejo é que todo homem seja educado integralmente, formado corretamente [...] (COVELLO, 1999, p.5).

Segundo Mendes (2006), a história da educação especial no mundo teve seu início no século XVI, com médicos e pedagogos que acreditaram na possibilidade de educar os que eram considerados ineducáveis, centrados no aspecto pedagógico, sendo eles os professores de seus alunos.

Pessotti (1984) afirma que John Locke (1632-1704) contribuiu definitivamente para o processo de ensino das pessoas com deficiência, pois deu ênfase a que a experiência sensorial deve embasar a prática pedagógica, devendo haver individualidade no processo de aprendizagem, afirmando que a experiência é condição preliminar dos processos complexos de pensamento e que objetos concretos são importantes para aquisição de noções.

Ainda no século XVII, Charles Michel de L'Epée fundou a primeira escola pública para surdos em Paris. Também em Paris, 1784, Valentin Haüy fundou o Instituto Nacional dos Jovens Cegos que, além de abrigar os cegos, se preocupava com o ensino. À época, eram utilizadas letras em relevo no processo de aprendizagem (MAZZOTTA, 2005). Este mesmo autor afirma que, em 1829, um dos alunos do instituto, Louis Braille, adaptou o código militar de comunicação noturna, para o código hoje conhecido como *braille*.

O trabalho de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) defendia a possibilidade de educação para pessoas com deficiência intelectual com a elaboração de um programa de ensino. Itard foi o primeiro a empregar métodos sistematizados para ensinar uma pessoa com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984).

Segundo Smith (2008), a obra de Seguin (1812-1880), publicada em 1946, disseminou as ideias na área de educação especial, pois tinha como foco as necessidades das crianças com deficiência.

Maria Montessori (1870-1956), médica italiana, contribuiu com a educação especial, ao desenvolver um programa de treinamento para as crianças com deficiência intelectual, seu método dava ênfase a autoaprendizagem e utilizava materiais didáticos como blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo (MAZZOTTA, 2005; SMITH, 2008).

No final do século XIX, o cenário educacional no Brasil apresentava um descaso do Estado no que concerne à educação popular. Mazzotta (2005) afirma que a educação das crianças com deficiência no país iniciou por meio de iniciativas particulares isoladas e somente foi assunto de política educacional no final dos anos 1950 e início da década seguinte. Em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, foi quando o atendimento a esse público iniciou oficialmente. O modelo médico, ou seja, o modelo baseado

nos conhecimentos da medicina deu o embasamento inicial ao atendimento às pessoas com deficiência. Em 1857 foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos²⁰, também no Rio de Janeiro.

Até a década de 1940, os grupos de alunos com deficiência privilegiados ainda eram os com deficiência visual e auditiva. Já no final desta década, observou-se uma maior ênfase no atendimento às crianças com deficiência intelectual. Ainda nesta década, no ano de 1942, foi criada a Sociedade de Assistência aos Cegos, primeira instituição destinada ao atendimento às pessoas com deficiência no Ceará e, no ano seguinte, o Instituto de Educação de Cegos (MAGALHÃES, 2002).

Em 1956, com a criação do Instituto Pestalozzi do Ceará, entidade filantrópica que se ocupou da educação das pessoas com deficiência intelectual, foi que a sociedade fortalezense voltou sua atenção aos indivíduos com deficiência intelectual (LEITÃO, 2008).

Até 1950, no Brasil, havia mais de cinquenta estabelecimentos que atendiam pessoas com deficiência e que essas iniciativas de atendimento, públicas ou privadas, foram isoladas, fazendo com que a educação especial ganhasse um teor assistencialista e caritativo (MAGALHÃES, 2002).

Para Jannuzzi (1989), o interesse oficial pela educação especial se deu por meio das Campanhas. A primeira, em 1957, Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB)²¹; em 1958, a segunda denominada Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos *Deficientes da Visão*²² e a terceira, em 1960, Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos *Deficientes Mentais* (CADEME)²³. Essas Campanhas impulsionaram a fundação do Instituto Cearense de Educação dos Surdos (ICES), em março de 1961 e em 1965 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em Fortaleza.

Ainda na década de 1960 foi criada pelo Padre Arimateia Diniz e pelo Almirante José Cabral de Araújo, a Associação Beneficente Cearense de Reabilitação (ABCR), ou seja, atenção também voltada agora às pessoas com deficiência física (LEITÃO, 2008).

É importante lembrar que boa parte das instituições não teve sua criação por meio de manifestações governamentais, essas foram realizadas a cargo da iniciativa privada. O primeiro órgão federal responsável pela gerência da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), fundado na década de 1970, teve influência significativa do setor privado, que também influenciou as políticas de educação especial (JANNUZZI, 1985).

²⁰ Nomenclatura utilizada à época para falar das pessoas com deficiência auditiva.

²¹ Decreto nº 42.728 de 03.12.1957.

²² Decreto nº 44.236 de 01.08.1958.

²³ Decreto nº 48.961 de 22.09.1960. Palavras em itálico preservando a nomenclatura utilizada à época.

Durante as décadas de 80 e 90 o tratamento oferecido à educação especial, no âmbito do governo federal, está atrelado ao processo de redemocratização do país. Em 1986 é criada a Secretaria de Educação Especial, ano no qual a educação especial passa a ser de responsabilidade da Secretaria Nacional de Educação Básica encarregada por aspectos associados à assistência financeira e técnica (MAGALHÃES, 2002, p.64).

A Constituição de 1967 tratava a pessoa com deficiência como “excepcional” e tinha, em seu texto, referências à educação desse grupo de pessoas. Houve, no entanto, uma Emenda Constitucional, numerada como 12, que procurou trazer novos direitos, reconhecendo esse grupo e lhes garantindo alguns direitos. O termo utilizado na emenda foi modificado para “deficiente”. A emenda ficou ao final do texto constitucional, não foi como as outras, incorporada ao texto, com alterações. Ficou segregada, mostrando bem como se via o grupo naquele tempo.

A LDB nº 4024/61 traz que a educação das pessoas com deficiência²⁴ deveria ocorrer, se possível, dentro do sistema geral de educação, no entanto, a educação especial é concebida pela lei como uma modalidade à parte do sistema geral de educação. A Lei 5692/71 apresenta objetivos semelhantes para a educação comum e a educação especial, incluindo a preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. Essas duas leis estabelecem a gratuidade dessa modalidade de ensino, mas confundem o atendimento educacional com atendimentos médico-sociais e psicológicos (MAGALHÃES, 2002).

A Constituição Federal de 1988, em seu texto, tratava da igualdade formal, repetindo a norma em diversos momentos. E, em relação ao grupo de pessoas com deficiência, especificamente, o texto cuida especialmente no campo do trabalho e à proteção desse grupo que, segundo o último censo no Brasil correspondem a 23,9% (vinte e três vírgula nove por cento) da população brasileira (IBGE, 2010). A educação desse grupo também recebeu tratamento especial, como se nota no “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]” III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; o mesmo se diga da assistência social, conforme dispõe o art. 203, inciso IV. Se os direitos foram garantidos de forma clara pela Constituição, garantindo a igualdade, ficou clara a necessidade de proteção desse grupo por uma igualdade material. Aponta-se, então, o art. 37, inciso VIII, que garante a reserva de vagas para as pessoas com deficiência nos empregos e cargos públicos.

Além desses aspectos, outro ponto que merece destaque na Constituição é a acessibilidade. Não se pode falar em proteção das pessoas com deficiência sem que esteja

²⁴ O texto trata como excepcionais, termo utilizado à época.

garantida a acessibilidade. Ela é um direito fundamental instrumental, ou seja, ela é a garantia de que outros direitos poderão ser exercidos. Como garantir o direito à saúde e à educação se a pessoa com deficiência não pode chegar sequer ao hospital ou à escola por inacessibilidade? Como garantir o direito ao trabalho se nem a empresa, nem o meio de transporte são acessíveis? A acessibilidade veio expressa no texto de 1988 pelos dispositivos do art. 227, § 2º, e do art. 244.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

§ 2º A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência (BRASIL, 2017).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²⁵, instrumento garantidor de direitos, em sintonia com o artigo 227 da Constituição Federal, promulgado em 1990, traz em seu “Art. 5º. Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”. Além desse artigo mais geral outros trazem especificidades relacionadas às pessoas com deficiência, como o artigo 11, 54 e 66 (BRASIL, 2017).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência²⁶ foi elaborado com a ideia de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Aplicando, de forma mais direta, os ditames convencionais.

Atualmente, a educação para pessoas com deficiência, no Brasil, é consolidada em documentos majoritários tais como a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Além desses documentos, há uma diversidade de decretos, portarias e resoluções que normatizam a educação de pessoas com deficiência (CARDOSO, PONTES JÚNIOR, CARVALHO, 2013).

Foi somente na década de 1990 que o discurso da educação inclusiva ganhou força no Brasil, principalmente com a Lei nº 9394/96 que assegura o atendimento educacional gratuito aos educandos com necessidades especiais, definindo a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

²⁵ Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990.

²⁶ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento²⁷ e altas habilidades ou superdotação (art. 58). E acrescenta: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (art. 58, § 2). A cada novo ano tem-se inserido modificações necessárias para que haja inclusão nos mais variados aspectos (BRASIL, 1996).

Em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que

foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar. A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal. Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente (BRASIL, 2008, p. 06)

Essa Política sinaliza um novo conceito de educação especial, enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e busca garantir o direito à educação a todos. Outrossim, aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares.

A Política Nacional de Educação Especial²⁸ na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas, garante “a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (BRASIL, 2008, p.14). A acessibilidade também é assegurada no Decreto nº 6571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O Art. 1º, parágrafo I considera atendimento educacional especializado como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma a complementar ou suplementar à formação

²⁷ Atualmente a nomenclatura utilizada é Transtorno do Espectro Autista (TEA).

²⁸ A educação especial é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.15).

dos alunos no ensino regular”. O artigo 2º aponta como objetivo de o AEE fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.

A PNEEPEI foi elaborada para dar suporte aos alunos em todas as etapas e modalidades da educação básica, ou seja, não contempla a educação superior. O que observamos é que avanços maiores vêm acontecendo na educação básica, mas na educação superior a inclusão não vem sendo tratada com a mesma importância, embora algumas iniciativas já sejam cada vez mais presentes. Ainda assim, essa política afirma que

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.12).’

O documento final da Conferência Nacional da Educação Básica de 2008 dá ênfase à educação das pessoas com deficiência também em nível superior

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.64).

Quase dez anos após a publicação da PNEEPEI e dessa Conferência, surgiu a Lei de Cotas, que tornou o acesso ao ensino superior diferenciado a esse grupo de alunos, fazendo com que o percentual de estudantes com deficiência neste nível de ensino tenha aumentado consideravelmente em dois anos, ainda assim, a precariedade dos dados relativos a esses alunos nos leva a ratificar o quanto eles são ainda não respeitados enquanto cidadãos.

Destarte, no que tange às matrículas de pessoas com deficiência no ensino superior, denota-se uma preocupante taxa, ainda reduzida, desse alunado. Nesses casos, deve-se destacar também o fato de muitas escolas fazerem a progressão do aluno com deficiência, por mais que esse não esteja preparado para esse avanço, o que pode gerar além da desmotivação dos estudantes, a queda da qualidade educacional. Isso afetaria diretamente a procura e a entrada desses alunos no ensino superior, já que a seleção não faz diferença, sendo mais suscetíveis

também ao abandono ou à evasão. Compreende-se que o acesso ao Ensino Superior precisa vir acompanhado de permanência e, conseqüentemente, de sucesso escolar (PASIAN; VELTRONE; CAETANO, 2012).

Projeta-se uma educação melhor e mais inclusiva tanto na educação básica quanto no ensino superior, até o término do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2024. Esse PNE possui 20 metas e a Meta número 4 traz “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”, observamos, nesta meta, que a ênfase é na educação básica, mas supomos que essa educação inclusiva sendo ampliada na educação básica, conseqüentemente terá ampliação no ensino superior o que traz a Meta 12 “Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”. Para que sejam alcançadas essas metas, cada uma delas possui um grande número de estratégias já predeterminadas. A estratégia 12.5 traz

ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (PNE 2014-2024).

O ideal é que cada universidade se organize de maneira a atingir essas metas. Karl Marx afirma que a humanidade não cria problemas que ela mesma não possa resolver, mas deixa bem claro que a resolução desses problemas não vai surgir espontaneamente (DIAS SOBRINHO, 2000). Sendo assim, é inegável que a educação, inclusive a superior, tenha muitas funções a desempenhar e estas vão se modificando de acordo com as mudanças sociais e culturais.

Precisamos de espaços ainda maiores para que não sejam reforçadas a exclusão e a iniquidade. Dentro da comunidade acadêmica há alguns princípios a seguir em qualquer transformação que a universidade decidir assumir, são alguns deles: o mérito, a equidade, a pertinência e a relevância social (DIAS SOBRINHO, 2000). Para que haja essa transformação,

a sociedade precisa exigir uma educação superior que contribua para o melhoramento de todo o corpo social, formando cidadãos responsáveis, em condições de aprendizagem permanente e submetendo suas atividades às exigências da ética e do rigor científico.

O indivíduo é detentor de características próprias e únicas. A universidade precisa formar pessoas capazes de compreender amplamente as realidades do mundo, conseguir agir sobre as especificidades individuais e ter o seu desenvolvimento pessoal.

A universidade de hoje deve tematizar a sua função formativa. Na formação de pessoa de nível superior deve ser levada em conta a significação social dos conhecimentos e das habilidades como um dos importantes critérios da qualidade acadêmica. Trata-se de construir criticamente os conhecimentos, de buscar novas formas de responder a problemas específicos da realidade (DIAS SOBRINHO, 2000, p.32).

A principal mudança ocorrida em relação à inclusão desse público no ensino superior ainda diz respeito às mudanças estruturais, o que de maneira alguma afirma não serem válidas. Queremos destacar o fato de que outras mudanças também sejam necessárias na busca de uma permanência mais significativa e autônoma desses alunos no ambiente universitário.

Como evidenciado, em relação à avaliação, pode-se destacar que mais do que avaliar o aluno, o professor deverá avaliar suas ações, refletindo como essas podem ser modificadas e aprimoradas para uma melhor aprendizagem dos estudantes. Os instrumentos de avaliação devem ser pensados de modo que os professores possam verificar os avanços e as dificuldades e assim, busquem adequar novas estratégias didáticas para uma aprendizagem significativa.

Atualmente a educação, no contexto geral, se estabelece pela diversidade nela encontrada. Diversidade essa que dá o direito à diferença, que trabalha na direção da inclusão e que, sendo assim, deve atender satisfatoriamente às necessidades de todos os seus alunos, cada um com suas especificidades. Face às atuais exigências de educação de qualidade, precisamos estar conscientes do que deve ser feito. De que recursos e adaptações são necessários aos seus alunos. E não apenas cumprir dispositivos legais. O mais importante é ir além, é fazer o diferencial.

A universidade deve estar empenhada às necessidades desses alunos. Mobilizar todos os recursos disponíveis para que eles possam superar as dificuldades advindas de suas limitações posturais e de mobilidade para que não impeçam o seu processo de inclusão (MELO, 2010).

3.4 Conceituando deficiência e aprendendo sobre as terminologias

Pessoas com deficiência são consideradas aquelas “que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015²⁹). De acordo com a referida Lei, são consideradas “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 (BRASIL, 2015).

Além dessas barreiras definidas no documento legal, estudos (RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2017) identificaram outras, dentre elas, as barreiras metodológicas e as *barreiras didáticas*, presentes também no contexto da avaliação. Lustosa (2009) define *barreiras didáticas* como aquelas que impedem as aprendizagens e participação efetiva no espaço de aprendizagem, enquanto as metodológicas são as barreiras relativas à metodologia aplicada pelo professor durante as práticas pedagógicas.

As barreiras atitudinais, possivelmente as que mais se destaquem no contexto educacional, se relacionam com avaliação da aprendizagem à medida em que os profissionais envolvidos nesse processo não favorecem a equidade, nem a capacidade dos estudantes com deficiência de mostrarem realmente o aprenderam, visto que muitas vezes os procedimentos ou recursos utilizados não contemplam essa demonstração de forma ampla e diversificada.

²⁹ Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

As pessoas com deficiência são indivíduos que formalmente têm garantidos a cidadania civil e política, o que não ocorre em relação à cidadania social, onde estaria assegurada a educação de qualidade. Queremos dizer com isso que, embora muitas leis garantam a educação para todos e que, a partir de 2008, a PNEEPEI tenha trazido o enfoque para esse alunado, ainda se fazem necessárias muitas mudanças, dentre elas a formação de professores.

Talvez não fosse necessário reiterar o quanto o Estado brasileiro negligenciou a educação e, principalmente, a educação voltada às pessoas com deficiência, mas tal acontecimento é imperativo no nosso estudo, visto que isso vem se perpetuando ao longo da história. É provável que todos nós desejássemos que a realidade fosse diferente, mais favorável. Possivelmente se as políticas de educação especial fossem realmente efetivadas a realidade seria diferente.

Atualmente o conceito mais aceito sobre deficiência, aqui no Brasil, é o conceito trazido pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, citada anteriormente. Até chegarmos a esse conceito, muitas foram as terminologias utilizadas para o tratamento com essas pessoas, até chegar a este que é considerado o mais adequado. Para contextualizar, é importante que conheçamos o tratamento destinado às pessoas com deficiência ao longo da história da humanidade.

Gugel (2010) afirma que no Egito Antigo, há evidências de que as pessoas com deficiência ocupavam seu lugar na sociedade e desenvolviam suas atividades com os demais, pois estão retratadas em algumas representações pictóricas da época. No entanto, na Antiguidade clássica, as pessoas com deficiência eram negligenciadas a ponto de serem abandonadas.

Na Grécia Antiga, era dada ênfase aos corpos fortes e saudáveis, principalmente pela valorização da atuação militar e êxito nas atividades esportivas. Outra preocupação, na época, era à representatividade estética da beleza e à manutenção da saúde (SILVA, 2010). Em Esparta, segundo Pessotti (1984), as crianças antes mesmo de ficarem aos cuidados da família, eram inspecionadas pelo estado e se fossem consideradas doentes, frágeis ou com deficiência, eram abandonadas até a morte, diferentemente de Atenas em que essa decisão era tomada pelos pais.

Segundo Silva (2010) na Roma Antiga, os bebês, incluindo ainda os do sexo feminino, eram colocados aos pés do pai para que esse decidisse se deveria ou não continuar vivo. Fazia um sinal e este seria abandonado, então morreria pela falta de cuidados básicos, como alimentação e proteção.

Na Idade Média houve uma mudança nesse quadro, pois a propagação da doutrina cristã tentava mostrar a importância da aceitação de todos, para que fossem amados e respeitados, sendo assim, a morte das crianças não desejadas era condenada (SILVA, 2010). Vale destacar que, nesse período foi fundada, em Paris, a primeira instituição hospitalar para atendimento de pessoas cegas, para atender, principalmente, aos soldados que haviam ficado cegos na “Sétima Cruzada” (GUGEL, 2010).

De acordo com Magalhães (2002), na Idade Moderna houve o interesse da ciência, mais especificamente da Medicina, em relação às pessoas com deficiência. Passou a haver a preocupação com a socialização e a educação, mesmo ainda persistindo a institucionalização. Nessa época, as deficiências ainda eram consideradas como patologias, por isso, a área médica tinha predomínio no atendimento oferecido.

A Idade Contemporânea trouxe inúmeras mudanças para a realidade das pessoas com deficiência. O início às críticas aos modelos segregados de atendimento, o reconhecimento dos direitos sociais básicos, a filosofia da integração e o paradigma da inclusão foram algumas delas (MAGALHÃES, 2002).

Como observado às pessoas com deficiência vêm, ao longo da história, sendo discriminadas e negligenciadas das mais diversas formas, mesmo com as inúmeras mudanças que vêm acontecendo, algumas concepções ainda prevalecem: o abandono, o assistencialismo, a piedade, a visão clínico-médica. Ressignificar tudo isso é extremamente importante para mudanças de postura frente a essa situação. Ao longo da história, muitos foram os termos utilizados para o tratamento dessas pessoas: inválidos, incapazes, defeituosos, deficientes, excepcionais, pessoas deficientes, pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais. Atualmente, nenhum desses termos é socialmente utilizado, embora alguns ainda permaneçam sendo citados na área médica.

A deficiência compreendida a partir de sua significação social vai bem além de dados sobre incapacidades e limitações. Ao nos referirmos às pessoas que possuem alguma deficiência com esta nomenclatura atual, estamos primeiramente dando ênfase à pessoa e não à deficiência que ela possui. Não podemos deixar de levar em consideração o quanto a linguagem faz diferença em nosso comportamento, inclusive em algumas situações das nossas vidas.

Algumas terminologias são importantes que conheçamos para uma melhor compreensão na abordagem com essas pessoas. A primeira compreensão que devemos ter é a razão pela qual se determinou a utilização desta em detrimento às demais.

O termo “pessoas com deficiência” faz parte do texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, adotado pela ONU em 2006, ratificado com equivalência

de emenda constitucional no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186 e promulgado por meio do Decreto nº 6.949, em 2009. Passou a ser aceito e utilizado em todos os idiomas.

Os princípios básicos para os movimentos mundiais de pessoas com deficiência terem chegado a essa terminologia foram: não esconder ou camuflar a deficiência; não aceitar o consolo da falsa ideia de que todos têm deficiência; mostrar com dignidade a realidade da deficiência; valorizar as diferenças e necessidades decorrentes da deficiência; combater eufemismos que tentam diluir as diferenças, tais como “pessoas com capacidades especiais”, “pessoas com eficiências diferentes” etc.; defender a igualdade entre pessoas com e sem deficiência em termos de direitos e dignidade, o que exige a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência; identificar nas diferenças todos os direitos que lhes são pertinentes e, a partir daí, encontrar medidas específicas para o Estado e a sociedade diminuírem ou eliminarem as “restrições de participação” (dificuldades ou incapacidades causadas pelos ambientes humano e físico contra as pessoas com deficiência) (SASSAKI, 2003).

Sendo assim, a tendência é no sentido de não utilizar a palavra “portadora”. Tanto o verbo “portar” como o substantivo ou o adjetivo “portador” não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa.

A deficiência não é sinônimo de incapacidade ou de impossibilidade, diz respeito a uma condição diferenciada de funcionamento do corpo; trata da anatomia e da fisiologia e pode gerar limitações variáveis no desempenho de determinadas atividades. A incapacidade resulta da interação entre a deficiência do indivíduo, a limitação de suas atividades, a diminuição de condições de participação social e os fatores ambientais que podem agir como facilitadores, ou se tornarem barreiras ainda maiores para a inclusão (BERSCH, 2010).

Embora a classificação das deficiências seja dividida em seis: deficiência auditiva, física, intelectual, visual, múltipla e surdocegueira, conceituamos aqui, em particular, apenas as duas deficiências abordadas em nosso estudo: deficiência física e visual.

3.4.1 Deficiência Física

De acordo com o Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo,

membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

As causas da deficiência física são diversas e podem estar relacionadas a problemas genéticos, complicações na gestação, doenças ou acidentes. A deficiência física engloba vários tipos de limitações e a sua classificação é ampla. Podem ser classificadas quanto à natureza (distúrbios ortopédicos e distúrbios neurológicos), quanto ao grau de acometimento (leve, moderada, grave) e ainda pode ser dividida em: congênita ou adquirida; aguda ou crônica; permanente ou temporária; e progressiva ou não progressiva.

Os alunos com deficiência física apresentam algumas necessidades específicas, decorrentes das limitações ocasionadas pela deficiência em si. Algumas delas estão relacionadas aos aspectos funcionais: processamento da informação em sala de aula, habilidade cognitivas, habilidades posturais, habilidades acadêmicas, adequações de materiais e de condições físico-espaciais, de currículo, de tratamento didático dos conteúdos, e dos sistemas ou serviços de apoio (MELO, 2010).

Os alunos com deficiência física normalmente têm preservada a sua parte cognitiva, ou seja, há grandes chances de ter uma aprendizagem satisfatória, mas, para que isso ocorra, é necessário que sejam observados outros aspectos relacionados às suas limitações, e que esses não sejam empecilhos à sua inclusão e a sua real aprendizagem.

Embora às vezes afetem aspectos emocionais, neuromusculares e sensoriais, os alunos com deficiência apresentam, como característica primordial, transtornos de postura e movimento, necessidades que a escola deve suprir para lhes assegurar seu direito à educação. No caso da deficiência física, a assimilação de esquemas corporais, a orientação espaço-temporal, a organização perceptiva, o controle imitativo e instrucional, as habilidades sociais de interação e intercomunicação são a base imprescindível para garantir a aprendizagem (MELO, 2010, p.15)

3.4.2 Deficiência Visual

É considerada como uma pessoa com deficiência visual, segundo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, quando a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, caracterizada como cega; quando a acuidade visual é entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica é caracterizada como baixa visão; além dos casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

A existência de resíduos visuais, até recentemente, não era levada em consideração e a pessoa com baixa visão era tratada como se fosse cega, aprendendo a ler e escrever em *braille*, movimentar-se com auxílio de bengala etc. Hoje em dia, oftalmologistas, terapeutas,

educadores e diversos outros profissionais trabalham no sentido de aproveitar ao máximo esse potencial visual nas atividades, sejam educacionais, na vida cotidiana e no lazer. Há várias técnicas que foram desenvolvidas para trabalhar o resíduo visual assim que é constatada a deficiência. Isso melhora significativamente a qualidade de vida, mesmo sem eliminar a deficiência. Mesmo utilizando auxílios ópticos (como óculos, lupas etc.), a pessoa com baixa visão apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo, daí a importância dessas técnicas (GIL, 2000).

As causas mais frequentes de cegueira e da baixa visão são: retinopatia da prematuridade. Catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação. Glaucoma congênito que pode ser hereditário ou causado por infecções. Atrofia óptica. Degenerações retinianas e alterações visuais corticais. Além das citadas, a cegueira e a baixa visão podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares.

O impacto da deficiência visual (congênita ou adventícia) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Depende da idade em que ocorre, do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem tentadas, da personalidade da pessoa, enfim, de uma infinidade de fatores.

Para Gil (2000), a cegueira adquirida, além da perda do sentido da visão, suscita também outras perdas: emocionais; das habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias); da atividade profissional; da comunicação; e da personalidade como um todo. Trata-se de uma experiência traumática, que exige acompanhamento terapêutico cuidadoso para a pessoa e para sua família. Quando a deficiência visual ocorre na infância, pode trazer prejuízos ao desenvolvimento neuropsicomotor, com repercussões educacionais, emocionais e sociais, que podem permanecer ao longo da vida, se não houver um tratamento adequado, o mais cedo possível.

A percepção espacial para a pessoa com deficiência visual deverá ser trabalhada desde cedo, pois conhecer-se se faz extremamente importante para uma locomoção independente. E essa locomoção independente é adquirida através da Orientação e Mobilidade (BRANDÃO, 2007). Além da percepção espacial, outros fatores psicomotores são fundamentais para que a pessoa com deficiência visual se movimente com segurança e eficiência.

A Orientação e Mobilidade tem como objetivo ensinar a pessoa com deficiência visual a se locomover em público, fornecendo-lhe percepção espacial e conhecimento do

próprio corpo, sendo desenvolvidas técnicas para uma vida independente (MACHADO, 2003). “A orientação é definida como o processo cognitivo que permite estabelecer e atualizar a posição que se ocupa no espaço por meio da informação sensorial, enquanto a mobilidade, em sentido amplo, é a capacidade de deslocar-se de um lugar para outro” (COIN; ENRIQUEZ, 2003, p. 249).

Para a pessoa com deficiência visual é particularmente importante que ela consiga relacionar o seu corpo com o espaço que a rodeia e, à medida que a criança desenvolve o conhecimento do próprio corpo, vai formando conceito corporal mais exato de suas posições e relações. Na construção dos conceitos espaciais é necessário levar em consideração: o espaço corporal: a consciência das posições, direções e distâncias em relação a seu corpo e o espaço de ação: a orientação para a execução de movimentos (MACHADO, 2003).

4 ABORDAGEM DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Os estudos científicos, em sua maioria, são realizados em sete etapas: i) a questão inicial; ii) a exploração (leituras); iii) a problemática; iv) a construção de um modelo de análise; v) a coleta de dados; vi) a análise das informações; vii) as conclusões (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). A pesquisa pode ser entendida como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida. Sendo assim, a pesquisa é feita a partir do interesse em um determinado problema.

A parte “prática” da pesquisa, por sua vez, é dividida em dois momentos distintos: a coleta e elaboração dos dados e a análise e interpretação dos mesmos, ou seja, a articulação com a teoria, métodos e teorias específicas, constituindo-se no núcleo central da pesquisa. O pesquisador tem liberdade na escolha dos métodos e técnicas que pretende utilizar, levando em consideração, principalmente, o alcance dos objetivos, além de observar os fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, os recursos financeiros, a equipe humana e outros elementos que possam surgir no campo da investigação (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Para Gil (2010), a pesquisa é um processo racional e sistemático, que tem como objetivo encontrar as respostas aos problemas, através de métodos, técnicas e outros procedimentos adequados ao objeto em estudo. Envolve inúmeras fases, desde a formulação adequada do problema até a apresentação dos resultados.

Nessa perspectiva,

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2012, p. 16).

Ao ser definido o problema da pesquisa, será determinado qual tipo de pesquisa atende às suas especificidades. A área a qual a problemática deste trabalho está relacionada é a Educação e as pesquisas em Educação, assim como as pesquisas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais são, quanto à abordagem, essencialmente qualitativas.

É importante dar ênfase ao paradigma que fundamenta a nossa pesquisa, visto que ele é determinado em parte pelo problema de pesquisa (lacuna de conhecimento) a ser investigado, e pelas suposições assumidas pelo pesquisador, sendo assim é pelo paradigma

escolhido que iremos direcionar a pesquisa. O paradigma que possui maior correspondência ao nosso problema de pesquisa é o fenomenológico, mais especificamente o paradigma interpretativo.

Na perspectiva fenomenológica não há a pretensão de afastamento do sujeito e do objeto de estudo, ao contrário, entende-se que as vivências, situações e ações do sujeito são determinantes na construção do conhecimento. Apresenta o cotidiano do ser onde a experiência se passa transparecendo na descrição de suas vivências (HUSSERL, 1986). O paradigma interpretativo compreende um modelo de pesquisa que se baseia em uma profunda compreensão da realidade e as causas que a levaram a isso, em vez de simplesmente ficar com explicações gerais e informais.

Para a fenomenologia compreender os fenômenos supõe a interpretação, ou seja, “[...] revelar o sentido ou os sentidos, os significados que não se dão imediatamente, razão pela qual necessitamos da hermenêutica, da indagação, do esclarecimento das fases ocultas que se escondem atrás dos fenômenos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p.97). Assim, há um caráter subjetivista que leva em consideração o sujeito e seu contexto, buscando entender os motivos implícitos às reações humanas.

Posto isto, teremos uma pesquisa qualitativa, pois se adequa melhor ao atendimento de nossos objetivos.

4.1 Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa prioriza, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, a compreensão e interpretação dos conteúdos mais do que a descrição e explicação dos mesmos. É preciso considerar que os fenômenos humanos e sociais nem sempre podem ser quantificáveis, pois, como afirma Minayo (2012), trata-se de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Os fenômenos educacionais, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural. Desse modo, podem garantir que a pesquisa em Educação produza conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora. Com efeito:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações,

incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

Yin (2016) considera cinco características que orientam a pesquisa qualitativa: i) envolve estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que realmente vivem; ii) difere de outras pesquisas pela capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo; iii) abrange condições contextuais – sociais, institucionais e ambientais – em que as vidas das pessoas acontecem; iv) contribui com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; v) procura coletar, integrar e apresentar dados de diversas fontes de evidência como parte de qualquer estudo.

Godoy (2005) destaca alguns pontos fundamentais para uma pesquisa qualitativa adequada, tais como: credibilidade, no sentido de validade interna, ou seja, apresentar resultados dignos de confiança; transferibilidade, não se tratando de generalização, mas no sentido de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; confiança em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; confirmabilidade (ou confiabilidade) dos resultados, que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados; explicitação cuidadosa da metodologia, detalhando minuciosamente como a pesquisa foi realizada e, por fim, relevância das questões de pesquisa, em relação a estudos anteriores.

Quanto à finalidade, é considerada uma pesquisa descritiva, pois desempenha um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. Para Gil (2010), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Visa à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser apreciados. O ambiente e os sujeitos nele inseridos devem ser observados como um todo, não reduzidos a variáveis (MARAFON et al, 2013).

Em relação aos procedimentos, é classificada como pesquisa de campo, pois é abordada em seu meio ambiente próprio e a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sem intervenção por parte do pesquisador (SEVERINO, 2007).

Quanto ao método de pesquisa, consiste em um estudo de caso, em que o fenômeno é investigado em seu contexto no mundo real. Um estudo de caso pode incluir casos únicos ou múltiplos, pode ser limitado a evidências quantitativas e pode ser um método útil para se fazer uma avaliação. A coleta dos dados e sua análise se dão, em geral, da mesma forma que nas pesquisas de campo (YIN, 2015).

4.2 Estudo de Caso

O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa que possibilita um aprofundamento das questões investigadas. A escolha pela realização de um estudo de caso se dá “[...] por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17), no caso, sobre a prática da avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência do curso de EF do IEFES.

Há algumas características associadas aos estudos de caso, dentre elas, destacam-se duas: buscam retratar a realidade de forma completa e profunda e procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), sendo assim apresentam eminentes subsídios para pesquisas em educação.

O estudo de caso investiga um fenômeno considerando seu contexto, ou seja, realiza uma análise sob a conjuntura real (YIN, 2015). Ainda segundo o autor, a realização de estudo de caso é relevante quando uma questão “como” ou “por que” está sendo feita sobre eventos contemporâneos ou sobre algo que o investigador tenha pouco controle (YIN, 2015). Para Creswell (2007), o estudo de caso se caracteriza pela profundidade da investigação.

O caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências. Os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados (SEVERINO, 2007, p. 121).

Para Yin (2015, p. 17), um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”.

Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria. O estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante os outros delineamentos já considerados” (GIL, 2010, p. 37).

O estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver interesse em pesquisar uma situação singular, particular. As autoras ainda nos elucidam que “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Sobre isso, Yin (2015, p. 2) pondera:

Fazer um estudo de caso de forma apropriada significa ter em vista cinco preocupações tradicionais sobre estudos de caso – conduzir a pesquisa de forma rigorosa, evitar confusões com caso de ensino, saber como chegar a conclusões generalizadas quando desejado, gerir cuidadosamente o nível de esforço e compreender a vantagem comparativa da pesquisa de estudo de caso.

Um estudo de caso vai apresentar três fases em seu desenvolvimento: no primeiro momento, a fase exploratória; no segundo momento, há a delimitação do estudo e a coleta de dados; e, na terceira fase, há a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório (NISBET; WATT apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A fase inicial é o momento de definir mais precisamente o objeto, de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para a coleta de dados. Depois dessa fase exploratória, o pesquisador deve identificar os contornos do problema a ser estudado podendo, então, coletar os dados sistematicamente, usando os instrumentos de sua escolha que, para ele, são os mais adequados para caracterizar a problemática. O terceiro momento representa o desenvolvimento do estudo de caso: é a fase de análise dos dados e da elaboração do relatório. Essas três fases não consistem numa sequência linear, havendo uma superposição entre elas. Não há como precisar um ponto de separação, uma vez que elas “[...] se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

O estudo de caso não era um método de investigação utilizado no campo da educação. Sendo assim, surge oportunamente, procurando responder a exigência de melhores e mais efetivas contribuições da pesquisa para a realidade da prática educacional. Stake (1978) enfatiza o caráter natural e prático do estudo de caso. Para o autor, o estudo de caso procura

retratar a realidade do fenômeno educacional integralmente, sem depender de artifícios analíticos utilizados por outros métodos mais tradicionais da investigação científica. O pesquisador procura se aproximar ao máximo, tanto pela sua maneira de agir durante o estudo, como pelo relato final que deverá ter um discurso mais natural, para que as pessoas envolvidas possam além de se reconhecerem no estudo, encontrarem contribuições para uma melhor solução dos problemas em questão. Sendo assim, o nosso estudo se aproxima bastante das ideias desse autor para fundamentá-lo, visto que, além de retratar a realidade do fenômeno, procuramos fornecer informações para a mudança da realidade encontrada.

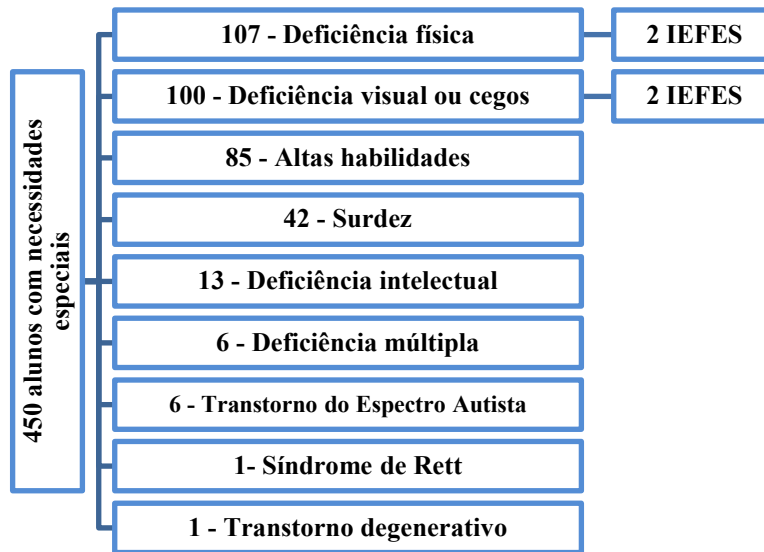
4.3 Cenário e Sujeitos do estudo

4.3.1 A Universidade Federal do Ceará

A Universidade Federal do Ceará (UFC) foi fundada em 16 de dezembro de 1954 e instalada em junho do ano seguinte, portanto existe há mais de 65 anos. A Universidade Federal do Ceará (UFC) é uma instituição de ensino superior pública, mantida pelo Governo Federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O *Ranking Times Higher Education* (THE) classificou a UFC, em 2019, como a 19ª melhor universidade da América Latina e Caribe e como a melhor universidade do Norte-Nordeste. Atualmente a Universidade é composta por sete *campi*, denominados: Campus do Benfica, Campus do Pici e Campus do Porangabuçu, todos localizados no município de Fortaleza (sede da UFC), além dos demais *campi* situados em diversos municípios do estado do Ceará. Os sete *campi* disponibilizam 118 cursos de graduação e 116 de pós-graduação, incluindo cursos *lato sensu* e *stricto sensu*. No ano de 2019, na Universidade Federal do Ceará estavam matriculados cerca de 43 mil alunos, levando-se em consideração todos os cursos. Destes alunos, 450 possuem alguma deficiência ou outra especificidade (transtorno, síndrome ou altas habilidades/superdotação), segundo relatório STI/UFC³⁰ (Figura 1).

³⁰ Relatório emitido em 22 de agosto de 2019.

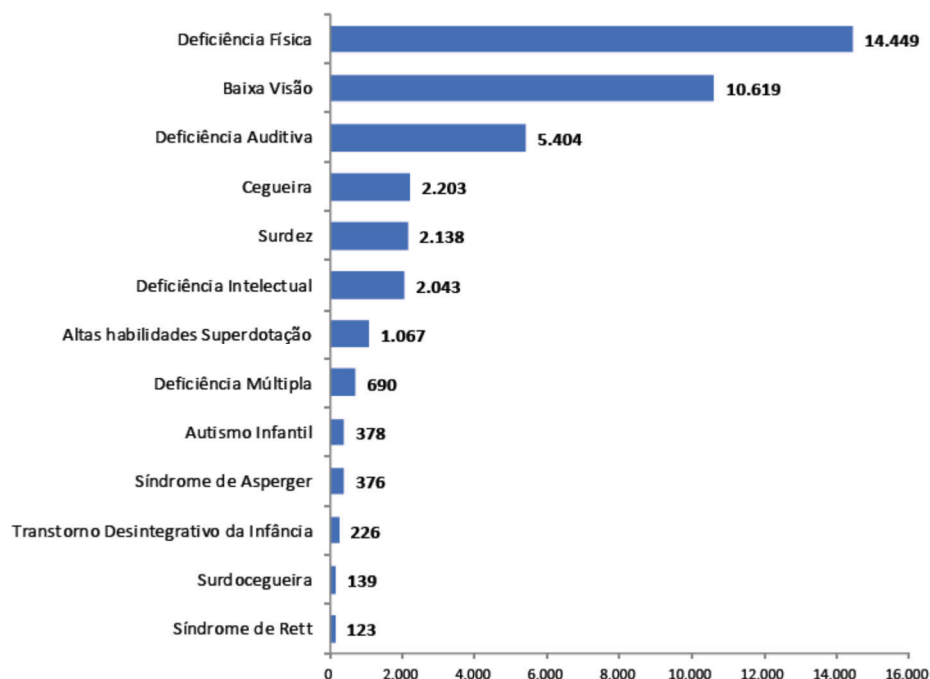
Figura 2 – Número de alunos com deficiência ou outras especificidades matriculados na UFC.



Fonte: STI/UFC.

Ao observarmos a imagem, podemos perceber que o número de alunos com deficiência visual e física prevalece em relação às demais especificidades e na nossa pesquisa os alunos são justamente pertencentes a esses dois grupos. Ao compararmos com o número de matrículas no Brasil (Figura 3), observa-se também que a deficiência visual e física são as que prevalecem.

Figura 3 – Número de alunos com deficiência e outras especificidades matriculados em cursos de graduação no Brasil.



Fonte: Brasil, 2018a.

De uma maneira geral, o Censo Educacional aponta a presença de 39.855 universitários, com deficiência ou outras especificidades, matriculados em Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil (BRASIL, 2018a). Deste total, 14.449 universitários com deficiência física e 12.822 universitários com deficiência visual e cegueira. Esses indicadores apontam para a ampliação do acesso à educação superior do aluno com deficiência. Contudo, “é importante salientar que a ‘quantidade’ não é o único fator relacionado à inclusão, mas que é fundamental garantir qualidade na educação, tanto nas instituições superiores, quanto nos demais níveis e modalidades de ensino” (SANTOS; VIANA; FUMES, 2008, p. 8).

Na Figura 3 observamos que alunos com deficiência física apresentam um número bem maior de matrículas do que as outras deficiências e especificidades, mesmo ao somarmos os alunos com baixa visão e com cegueira, estes não superam o quantitativo de alunos com deficiência física. Possivelmente, há relação da quantidade prevalecente de matrículas de alunos com esses tipos de deficiências com os dados do censo de 2010, em que a deficiência visual estava presente em 3,4% da população brasileira e a deficiência física em 2,3% da população (IBGE, 2010).

As próximas subseções abordam alguns programas e projetos da Instituição que, de alguma forma, podem fortalecer o papel da instituição no que diz respeito à acessibilidade, cada um priorizando o que está em suas atribuições e propósitos, levando em consideração às demandas elucidadas pela presença dos alunos com deficiência matriculados na IES.

4.3.1.1 Secretaria de Acessibilidade

A Secretaria de Acessibilidade UFC Inclui iniciou suas atividades em agosto de 2010, sendo na UFC, um setor exclusivo para elaborar ações rumo à inclusão de pessoas com deficiência, busca integrar pessoas cegas, surdas, cadeirantes e com outras deficiências e limitações de mobilidade no dia a dia da instituição.

A Secretaria trabalha na formulação de uma política central de acessibilidade na UFC, agindo para que esta seja respeitada e implementada nos diversos espaços da Universidade e possui três eixos de atuação: tecnológico, atitudinal e pedagógico.

Embora o setor ofereça alguns serviços como edição de textos, suporte pedagógico e de tecnologias assistivas, tradução e interpretação de Libras, entre outros, não se trata

essencialmente de uma unidade executora e, sim, de um núcleo de fomentação e acompanhamento de ações intersetoriais.

Vale ressaltar que não é objetivo da Secretaria de Acessibilidade absorver todas as ações referentes à inclusão, visto que a tarefa de acolher pessoas com deficiência diz respeito a toda a sociedade, cabendo à unidade disseminar a cultura inclusiva e despertar na comunidade universitária o compromisso com o respeito aos direitos desse público. Sendo assim, a Secretaria também luta pela descentralização das iniciativas de acessibilidade, oferecendo suporte e orientação a professores, coordenadores, chefes de departamento, servidores técnico-administrativos e estudantes interessados em fazer sua parte nesse desafio.

Os Agentes de Acessibilidade, que são a representação da Secretaria de Acessibilidade nas Unidades Acadêmicas da UFC, tem como atribuições: Contribuir para a implantação e expansão da política de acessibilidade nas unidades acadêmicas; Identificar estudantes com deficiência e/ou com altas habilidades e suas necessidades pedagógicas; Influir junto à direção da unidade acadêmica para a superação de barreiras de acessibilidade identificadas; Favorecer a comunicação entre o estudante com deficiência e a coordenação do curso; Dar suporte à Secretaria de Acessibilidade para a instalação de softwares acessíveis nos laboratórios e/ou equipamentos de tecnologia assistiva; Propor e/ou desenvolver estudos, seminários, debates e pesquisas que forneçam subsídios em caráter propositivo para a formulação, elaboração e avaliação de políticas públicas de acessibilidade e inclusão³¹.

Além dos projetos desenvolvidos pela Secretaria de Acessibilidade, a instituição também disponibiliza outros programas, projetos e grupos de estudo com ênfase nas Pessoas com Deficiência, os quais destacamos pela ligação direta com a temática estudada: o Casa Acessibilidade³² e o Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e

³¹ Conforme informações divulgadas no site da Secretaria de Acessibilidade da UFC (<https://acessibilidade.ufc.br/agentes-de-acessibilidade/>). Acesso em 17.jan.2020.

³² Programa CASA – intitulado Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA) é o programa de formação docente da Universidade Federal do Ceará (UFC), criado em maio de 2009 pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), no contexto da expansão e interiorização da educação superior gerado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A CASA busca, por meio de proposta dialógica e colaborativa, proporcionar um espaço favorável à troca de experiências, de maneira que valorize o protagonismo e a trajetória de cada docente, alicerçada nos princípios de heterogeneidade, trabalho coletivo, interação, solidariedade, equidade e transformação. O programa tenta propiciar, aos docentes, oportunidades de aprimoramento e de melhoria do processo ensino-aprendizagem e da prática docente, oferecendo cursos, palestras e outras formações. As formações específicas para a docência que os professores recebem, transformarão o profissional oriundo de diferentes áreas em um docente do Ensino Superior, apto a lidar com os desafios da universidade. O programa disponibilizava 4 (quatro) grandes possibilidades de atividades dentro do processo formativo, as quais são destinadas aos docentes veteranos e, sobretudo, aos docentes em estágio probatório. Tais atividades podem ser organizadas tanto pela equipe de colaboradores da CASA quanto pelos próprios docentes, como protagonistas de sua formação. O programa também contava com o “Casa de Acessibilidade” que realiza cursos e/ou seminários, em parceria com a Secretaria de Acessibilidade da UFC, buscando incentivar a reflexão sobre o tema da Inclusão e Acessibilidade, bem como visando desenvolver

Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores”³³, vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFC).

Sendo assim, observamos que a Universidade está buscando cumprir com as suas obrigações enquanto instituição que deve desempenhar importante papel no desenvolvimento humano, regional e sustentável na sociedade contemporânea. Além disso, ela deve ser capaz de produzir novos conhecimentos e aplicá-los à realidade social, considerando a necessidade de ser acessível a toda a sociedade, em todos os níveis sociais para que haja inclusão, exercendo tanto uma função social quanto política.

4.3.1.2 Curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará

O IEFES criado como Unidade Acadêmica (Resolução n. 32 do CONSUNI, de 17 de dezembro de 2009), é uma unidade acadêmica que goza de autonomia didático-científica, pedagógica e de conservação patrimonial que reger-se-á conforme o disposto no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará e no Regimento do próprio Instituto.

Antes da transformação em Instituto, o curso de EF era inicialmente ofertado na Faculdade de Educação (Faced), junto com o curso de Licenciatura em Pedagogia. No entanto, havia a necessidade de ampliação dos espaços físicos para a prática de atividades no âmbito do curso de EF, o que acabou levando aos esforços que deram início ao IEFES. O espaço onde atualmente está localizado o Instituto, anteriormente já era utilizado pelo Curso para as atividades práticas, pois as instalações de ginásio poliesportivo, piscina, pista de atletismo, campo de futebol já funcionavam no local.

Foi idealizado como um Instituto plural com finalidades formativas, de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com os valores e objetivos sociais de nossa sociedade, como a qualidade de vida, a cidadania e a inclusão social através das práticas corporais e esportivas.

O IEFES está localizado no Parque Esportivo do *Campus* do Pici, em Fortaleza, Ceará, possui em sua estrutura física, três blocos, sendo um bloco administrativo, um didático

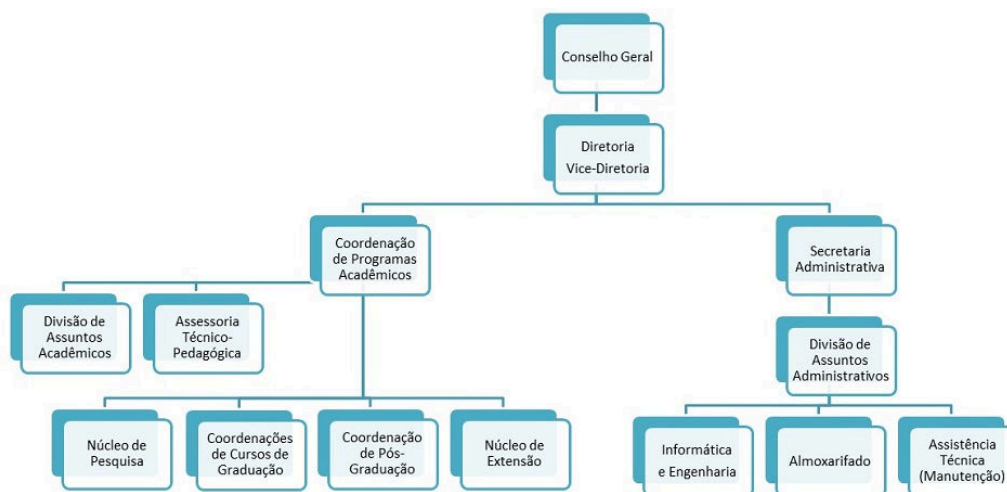
estratégias para recepção e permanência de pessoas com deficiência e/ou altas habilidades na instituição, assegurando o acesso às informações, conteúdos e serviços oferecidos pela Universidade, com sugestões para adaptações didático-metodológicas e revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos. Dados disponíveis em: <https://casa.ufc.br/o-que-e-a-casa/>. Acesso em: 30.ago.2020.

³³ O Pró-inclusão desenvolve permanentemente produções acadêmicas e distintas iniciativas de pesquisa e extensão nos seguintes eixos: Educação Especial e Inclusiva; Letramento e Alfabetização; Formação Docente. Atualmente está sob a coordenação das professoras doutoras Francisca Geny Lustosa e Claudiana Maria Nogueira de Melo.

e o último formado pelos laboratórios e gabinetes de alguns professores. Além dessa parte estrutural geral, possui um ginásio poliesportivo, uma pista de atletismo, um campo de futebol e uma piscina. À época da pesquisa, encontravam-se em reforma a piscina e a pista de atletismo.

Percebe-se o rápido crescimento ao observarmos o organograma do IEFES.

Figura 4 – Organograma do IEFES.



Fonte: <https://iefes.ufc.br/pt/sobre-o-iefes/>

Destaca-se o resultado dos egressos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)³⁴ de 2010. O curso de Bacharelado em EF da UFC atingiu a nota máxima. A pontuação alcançada revela a qualidade dos alunos, denotando ainda a qualidade da formação que a universidade lhes proporciona. O resultado é atribuído não somente ao empenho dos alunos, mas também à dedicação e compromisso dos professores, que têm buscado a excelência na formação e na qualidade do projeto pedagógico, além do apoio e investimentos realizados pela Administração Superior da UFC³⁵.

Após dez anos de sua criação, o Instituto que completou 10 anos no final de 2019, demonstrou rápido crescimento, contando atualmente com os dois cursos de EF – bacharelado e licenciatura, tem um corpo docente formado por 26 professores e a quantidade de alunos matriculados é de 561 no curso diurno e 205 no curso noturno, sendo distribuídos conforme apresentado na Tabela 1.

³⁴ O ENADE mensura a qualidade do curso e o compara com os demais. Os conceitos também contribuem para o Índice Geral dos Cursos (IGC), pontuação obtida pela UFC no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

³⁵ Isto possibilitou: a criação do IEFES; a revitalização da infraestrutura do parque esportivo; a ampliação do número de docentes doutores e mestres, bem como a elevação do número de bolsas destinadas aos alunos, dentre outras melhorias.

Tabela 1 – Distribuição de alunos matriculados por curso e turno.

CURSO	DIURNO		NOTURNO	
	N	%	N	%
Bacharelado	315	56,1	109	53,2
Licenciatura	246	43,9	96	46,8
Total	561	100	205	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Uma pergunta que podemos fazer aqui é: será que o número reduzido de professores para uma quantidade significativa de alunos, não traz impactos para o atendimento às necessidades dos estudantes com deficiência? Seria mais uma reflexão a ser realizada pela instituição.

Atualmente o quadro de alunos é composto por cinco alunos com deficiência, sendo dois com deficiência visual e três com deficiência física. Esses alunos são os primeiros do curso a possuírem deficiência, antes de 2015, o Instituto não possui dados de alunos com deficiência em seu quadro discente. Como foi dito anteriormente, um dos alunos entrou na instituição antes da “Lei de Cotas”.

Tem como objetivo fundamental constituir-se como um polo aglutinador de profissionais, pesquisadores em torno de interesses comuns, bem como ser uma instância de produção e difusão de saberes relacionados à cultura corporal, à atividade física, à saúde e ao esporte³⁶. Dessa forma, definimos que a amostra será composta por professores e pelos alunos, conforme demonstra a Tabela 2.

Tabela 2 – Características gerais dos participantes da pesquisa.

Sujeitos	Quantidade
Professores	09
Acadêmicos	04

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

³⁶ <http://www.iefes.ufc.br/pt/sobre-o-iefes/>

Na abordagem qualitativa de pesquisa, a quantidade de participantes não é o principal. Esses participantes não se constituem ao acaso, mas em função de características precisas que o pesquisador pretende analisar. Para a presente pesquisa, a amostra será intencional, pois se busca apreender e entender certos casos selecionados sem necessidade de generalização para todos os casos possíveis, ou seja, “não é possível generalizar em termos da população, visto que não se pode ter nenhuma certeza de que ela seja representativa do universo a que pertence” (RICHARDSON, 1999, p. 160).

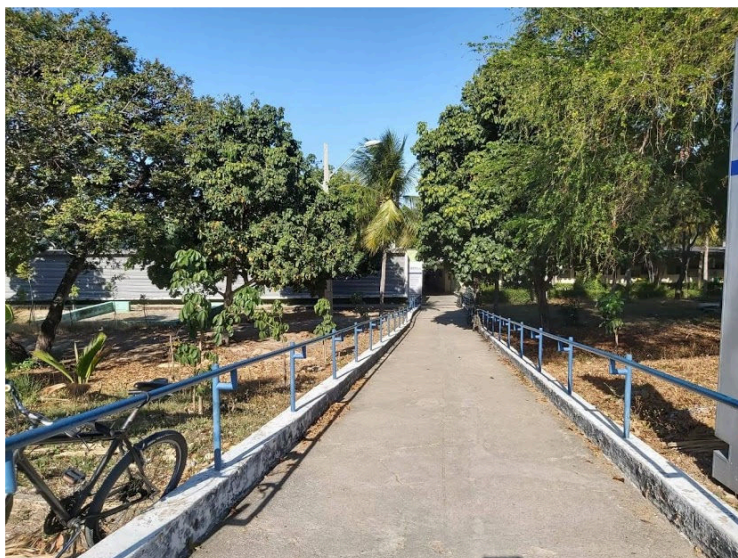
Sobre a acessibilidade em questões estruturais, o Instituto ainda precisa de algumas adaptações e adequações. Dos três blocos que compõem o Instituto, somente um possui o piso tátil em seu interior (Figura 5) e a parte externa não possui esse recurso. Além disso, o acesso pela rampa (Figura 6) durante o período noturno é escuro não facilitando para os alunos com deficiência visual. Embora todas as portas estejam com a identificação em *braille* (Figura 7), estas variam a altura da placa, o que também não é positivo. Ademais, todas elas estão com altura superior ao que determina a ABNT/ NBR 9050:2015. Outra observação pertinente é que em qualquer ambiente é importante que tenha o mapa tátil, para que o cego saiba onde está e, a partir daí, tenha a orientação para onde ir seguindo o piso tátil, caso contrário, mesmo com o piso ele não “saberá onde está”.

Figura 5 – Piso tátil no bloco didático do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES)



Fonte: Arquivos pessoais, 2019

Figura 6 – Rampa de acesso ao Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) – Pouca iluminação.



Fonte: Arquivos pessoais, 2019

Figura 7 – Porta com identificação em *braille* de um laboratório do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) – Somente a Sigla está em *braille*³⁷.



Fonte: Arquivos pessoais, 2019.

³⁷ É importante ressaltar que os alunos que precisam utilizar o *braille* não aprovam o material utilizado. Eles afirmam que esse material quando utilizado causa ferimentos nos dedos.

Analisando os dispositivos legais em vigor, observamos o não cumprimento no que se refere a questões de acessibilidade e barreiras diversas, embora tenhamos observado, também, os esforços para que algumas dessas já tenham sido modificadas.

A escolha para o cenário de pesquisa ser em uma instituição de ensino superior e, especificamente no IEFES, ocorreu em virtude de se ter percebido empiricamente no decorrer de oito anos de experiência profissional como docente em um curso de EF um forte discurso associado a algumas proposições pedagógicas de intervenção pelos docentes em uma perspectiva restrita com relação às pessoas com deficiência, principalmente quando associada à avaliação desse alunado. Este fato chamou a atenção porque o IEFES tem como missão: “Promover a formação integral e com excelência do profissional de Educação Física, dando oportunidade ao desenvolvimento das atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, para transformações no campo social, político, cultural e científico”³⁸. Sendo assim, escolhemos o curso de EF por se tratar de um curso que demanda muito o uso do corpo e de suas possibilidades, ficando a indagação de como os estudantes com deficiência seriam avaliados de acordo com suas especificidades nos mais variados componentes curriculares para que realmente o IEFES cumpra com sua missão.

Esta divergência entre a prática dos professores e a proposta institucional de uma formação com excelência e que sugere considerar o contexto social, foi outro fator a ser considerado na escolha deste cenário.

4.3.2 Caracterização dos acadêmicos e dos professores que participaram do estudo

A população geral da pesquisa poderia ser de 31 (trinta e um) sujeitos, sendo 05 (cinco) acadêmicos, total matriculado nos cursos de EF do IEFES e 26 (vinte e seis) professores, total de docentes no Instituto. Por critérios de exclusão, como o não aceite em participar da pesquisa, o não comparecimento no dia combinado ou ainda a não entrega do questionário respondido, a amostra foi composta por 13 (treze) sujeitos, sendo 04 (quatro) acadêmicos e 9 (nove) professores.

³⁸ Site do IEFES (<https://www.iefes.ufc.br>)

4.3.2.1 Caracterização dos acadêmicos

O número de acadêmicos participantes foi 04 (quatro) dos 05 (cinco) matriculados nos cursos de EF, 01 (uma) das acadêmicas não se interessou em fazer parte da pesquisa, afirmou que ainda está conhecendo a instituição e preferia, neste momento, não participar. No sistema utilizado pela instituição, ou seja, no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) havia um total de 06 (seis) alunos matriculados.

Ao chegar à coordenação do curso para solicitar mais informações, o coordenador informou que eram apenas 05 (cinco) alunos (e não 06 – seis – estudantes como estabelecido nos dados da Secretaria de Acessibilidade UFC Inluc). A justificativa foi de erro no preenchimento das informações, já que é o próprio aluno que inclui os dados. Sendo assim, a amostra foi composta por 04 (quatro) acadêmicos; aqui, denominaremos cada um por A1, A2, A3 e A4, sendo A1 e A2 com deficiência visual e A3 e A4 com deficiência física. Três são do sexo masculino e apenas uma do sexo feminino (Tabela 3).

Tabela 3 – Caracterização dos acadêmicos participantes da pesquisa

Variáveis	N
Sexo	
Masculino	3
Feminino	1
Semestre	
4º	3
8º	1
Turno	
Diurno	4
Noturno	0
Curso	
Bacharelado	0
Licenciatura	4
Deficiência	
Física	2
Visual	2
Origem da deficiência	
Congênita	3
Adventícia	1

Fonte: Dados da Pesquisa, 2019

Como podemos observar ainda na Tabela 3, todos os acadêmicos são do curso de Licenciatura, nenhum do Bacharelado, são matriculados no período diurno, estando entre o 4º e o 8º semestres, ou seja, 01 (um) deles entrou no semestre 2015.1 e os demais entraram no

semestre 2018.1. Dos 04 (quatro), 02 (dois) possuem deficiência física e 02 (dois) apresentam deficiência visual. Também observamos que apenas 01 (um) não apresenta deficiência congênita, e, sim, adventícia.

O IEFES, *lócus* da nossa pesquisa, oferece os cursos de Licenciatura e Bacharelado tanto no período diurno quanto noturno. Embora todos eles sejam matriculados no curso diurno, ou “integral” como informado no sistema, eles podem fazer matrícula em componentes curriculares no turno da noite, o que para eles não é uma opção muito viável por conta da acessibilidade ao local que não é adequada.

A idade dos acadêmicos variou de 20 (vinte) a 32 (trinta e dois) anos, sendo dois dessa faixa etária inicial, um de 25 (vinte e cinco) anos e o outro de 32 (trinta e dois). Outra informação que importa salientar é que todos são atletas da Instituição, ligados ao Programa de Incentivo ao Desporto³⁹, que é vinculado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Quando perguntados sobre a escolha do curso, três deles afirmaram que a deficiência não influenciou a escolha, enquanto apenas um afirmou que a deficiência, ou melhor, a aprendizagem que teve em relação à própria deficiência durante o seu percurso de vida, influenciou e muito a opção de curso.

Não. No início não. Eu só vim começar a expandir mais o conhecimento sobre deficiência, depois que eu entrei e conheci o esporte paralímpico, mas no início foi o interesse pelos esportes mesmo, pelo curso (A1).

Não, se deu muito por afinidade, mas principalmente porque sou muito de esportes. Sou atleta de jiu-jitsu, já pratiquei capoeira e agora eu participo do atletismo e também faço dança (A2).

Sim! O que me fez escolher EF foi o meu amor pela natação associado ao meu primeiro técnico. Ele dava natação para recém-nascido e quando eu vi as fotos, as postagens do festival da academia... Aí pensei: é o que eu quero! (A3)

Não. Eu já gostava de EF. Antes eu fazia outro curso na UNIFOR, Engenharia da Computação. Lá eu era atleta, mas não me identificava com o curso (A4).

Durante a vida fazemos muitas escolhas e uma das mais difíceis e até decisivas é a escolha profissional. Não há uma regra para se tomar essa decisão, mas a melhor escolha será aquela em que a pessoa se percebe mais segura e confortável. E essa escolha é o resultado de um longo processo que envolve o autoconhecimento. O ideal é que antes de definir que

³⁹ O Programa de Incentivo ao Desporto oferta anualmente 100 bolsas, com duração de 10 meses. Os contemplados recebem o benefício para desenvolver seus potenciais em atividades relacionadas ao esporte, nas modalidades de gestão desportiva, assessoria desportiva e rendimento desportivo (atletas). A carga horária é de 12 horas, e o valor pago é de R\$ 400,00. O vínculo é prorrogável, desde que o aluno esteja regularmente matriculado e obtenha rendimento satisfatório, tanto academicamente quanto nas atividades do programa. Todo bolsista do Programa de Incentivo ao Desporto precisa apresentar anualmente os resultados do trabalho desenvolvido na vigência da bolsa no Encontro de Experiências Estudantis, durante os Encontros Universitários da UFC. Fonte: Guia do estudante – UFC, <http://www.guiadoestudante.ufc.br/base-de-informacoes/incentivo-ao-desporto>

profissão escolher, a pessoa imagine sua atuação futura na profissão, pois o essencial é a nossa relação com ela – em que medida nos identificamos com as atividades e como estas se relacionam com nossas necessidades, valores e princípios. Atualmente o mercado de trabalho exige muita flexibilidade dos profissionais, pois, com os avanços tecnológicos, as necessidades podem ser transformadas em pouco tempo, o que pode exigir do profissional, mudanças em suas escolhas.

O exercício da escolha, ou o exercício da consciência, vem sendo diluído pela falta de oportunidades reais. Bohoslavsky nos diz: a escolha está multi e sobredeterminada pela família, pela estrutura educacional e pelos meios de comunicação em massa, como também pela estrutura dialética social e a estrutura dialética subjetiva (1975:15) (SOARES, 2002, p. 44).

São muitos os fatores determinantes nas escolhas profissionais. Para fins didáticos, podemos dividi-los em: fatores políticos, econômicos, sociais, educacionais, familiares e psicológicos (SOARES, 2002). Pelo que os acadêmicos responderam, o fator preponderante no caso deles seriam os psicológicos, pois

Dizem respeito aos interesses, às motivações, às habilidades e às competências pessoais, à compreensão e conscientização dos fatores determinantes versus a desinformação a qual o indivíduo está submetido (SOARES, 2002, p.45-46)

Na escolha profissional, diversas características são essenciais em um bom profissional, algumas relacionadas à profissão propriamente dita e outras aos atributos pessoais, que devem ser considerados. O ser humano possui muitas possibilidades de desenvolvimento de habilidades e estas facilitam o exercício de algumas profissões, cabendo à pessoa conseguir identificar em que profissão ela estaria mais plenamente satisfeita.

O perfil dos alunos com deficiência aqui consultados, não diverge muito dos demais estudantes de ensino superior, ou seja, também possuem perspectivas profissionais de desenvolvimento e crescimento na área escolhida.

Os acadêmicos estão matriculados do 4º ao 9º semestres do curso, sendo um (A4) no 9º, já deveria ter terminado, já que o curso tem duração de oito semestres, e os demais (A1, A2, A3) estão no 4º semestre, estes últimos entraram pela “Lei de Cotas”.

Sobre a quantidade de componentes curriculares cursados no semestre vigente e nos demais semestres, obtivemos como respostas:

Quatro. Eu adiantei alguns no semestre passado, tem alguns obrigatórios que não estou fazendo, mas estou fazendo alguns optativos, eu estou escolhendo os do meu interesse, as que eu mais gosto por enquanto para depois fazer as que não são muito atrativas (A1).

Depende. Esse semestre 8, nos outros semestres também porque gosto sempre de me ocupar. Já cheguei a fazer nove, mas me arrependi porque tinha anatomia no meio do caminho (A2).

Estou cursando 5 no momento, eu coloquei somente as obrigatórias esse semestre porque no semestre passado aconteceu de eu não tirar férias para treinar para competição e ficar muito desgastado, era necessário dar uma freada... A média são 8 disciplinas por semestre (A3)

Comecei fazendo 8, mas estou fazendo 3. Normalmente faço matrícula em 6 ou 7 (A4).

A grande quantidade de componentes curriculares cursados certamente vai requerer uma organização melhor dos estudos para que a aprendizagem seja mais eficaz, segundo Antunes (2001), o cérebro humano não aprende de uma única maneira e, por esse motivo, é importante empregar todas as oportunidades para uma aprendizagem significativa, eliminando atividades que conduzam a uma aprendizagem mecânica. “A aprendizagem significativa é o processo pelo qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (ANTUNES, 2001, p.15).

4.3.2.2 Caracterização dos professores da IES investigada

O número de professores vinculados ao Instituto é de 26 (vinte e seis), no entanto, apenas fizeram parte da pesquisa 9 (nove) deles. Desses, quatro foram indicados pelos acadêmicos com deficiência entrevistados e os demais, embora não tenham sido indicados, já foram professores de, pelo menos, um deles.

Os professores têm idade a partir de 28 anos, mas prevaleciam professores com mais de 40 anos, no total de oito. Todos os professores que responderam ao questionário atuam na Licenciatura, sendo que 5 também atuam no Bacharelado. Dois afirmaram que os componentes curriculares que lecionam são considerados teóricos, seis afirmaram que o são teórico-práticos e apenas um afirmou que ministra conteúdos curriculares teóricos e práticos. Do total de professores, oito atuam no período diurno e noturno e apenas um atua somente no diurno. Dois professores possuem pós-doutorado, seis possuem doutorado e um tem apenas a graduação. Oito deles já atuaram em outro nível de ensino, podendo ser desde a educação infantil, até pós-graduação – especialização e até mesmo Mestrado e Doutorado, sendo seis até 10 anos de atuação e dois por mais de 10 anos. Já em relação ao tempo de ensino no nível superior, três têm até 10 anos de atuação e os outros seis já atuam por mais de 10 anos. E o

último item sobre o perfil se refere ao tempo de ensino na UFC, sete deles possuem até 10 anos de atuação e dois possuem mais de 10 anos.

Pelo nível de formação dos professores e tempo de atuação em nível superior estes deveriam ter uma identidade profissional estabelecida. Para Pimenta (1999, p.19), a identidade

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nóvoa (1992) considera que a formação da identidade profissional passa pelos processos de construção de conhecimentos do futuro docente e é produzida nos espaços e nas relações estabelecidas com seus partícipes, assim como nos conhecimentos teóricos que dão fundamentação a algumas discussões nas licenciaturas. O autor acrescenta que a formação docente

[...] passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação dos professores em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 28).

E ainda se formos levar em consideração o tempo de atuação nessa instituição especificamente, os professores teriam condições de estabelecer os saberes da docência, tanto relacionado à experiência, quanto relacionados ao conhecimento.

Huberman (2000) afirma que a trajetória profissional é marcada no início da carreira pelas preocupações que o professor tem consigo mesmo e no decorrer dela é sinalizado pela divergência entre o ideal e a realidade apresentada o sentimento de competência e segurança que vai crescendo, a necessidade de diversificação e experimentação, a busca de desafios e, no final da carreira há o sentimento de conformismo com sua prática ou uma serenidade profissional. Para o mesmo autor, o desenvolvimento da carreira docente para alguns professores pode acontecer como um processo tranquilo, enquanto para outros pode ser marcada por dúvidas, angústias e regressões.

Marcelo García (1999) em seus estudos classificou o desenvolvimento da carreira de professor em etapas básicas, de acordo com os anos de carreira que são geradas por meio de uma relação dialética, não são fases estáticas ou lineares, são elas: um a três anos de docência – entrada na carreira: fase de sobrevivência, descoberta e exploração; quatro a seis anos – estabilização: sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; sete a 25 anos – diversificação ou questionamentos: estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; 25 a 35 anos –

serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações: pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, 35 a 40 anos: fase de desinvestimento, recuo e interiorização: pode ser sereno ou amargo.

Piéron (1996) desenvolveu estudos dos estágios de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física também relacionando ao tempo de atuação, mas não somente a isso, principalmente quando observamos a última categoria de sua classificação. O autor classificou em cinco: principiante – primeiro ano de atuação, que tem como principal preocupação adquirir experiência; principiante avançado – com dois e três anos de experiência, fase em que começa a responder ao contexto e a desenvolver alguns conhecimentos estratégicos; professor competente – com três ou quatro anos de docência, que apresentam como principal característica a capacidade de tomar decisões de forma consciente sobre o que é necessário para o desenvolvimento da aula; professor eficaz – a partir dos cinco anos de prática, o professor construiu um significativo repertório de experiências e possui um sentido mais global da aula e, após essa fase, o professor assume uma postura de professor expert, no entanto, segundo sua teoria, somente alguns professores são capazes de atingir esse patamar que implica em ensinar intuitivamente, respondendo às situações escolares com fluidez, quase que inconscientemente, ao menos que surja um problema específico.

O conhecimento não se reduz à informação. Implica o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Conhecer está vinculado à inteligência, ou seja, fazer uso de forma útil e pertinente (PIMENTA, 1999). “Portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso construir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1999, p.22).

Sobre a formação dos professores voltada para alunos com deficiência, apenas quatro responderam positivamente. Para que essa realidade seja modificada, é preciso investimento na formação inicial e continuada do professor, com oferta de cursos de qualificação para que venham a atender às necessidades da diversidade dos alunos (CAPELLINI; MENDES, 2007; PASIAN; MENDES; CIA, 2014; PRIETO, 2006). Além disso, é necessário investir na realização de intervenções advindas do contexto das necessidades reais dos professores para a criação de cursos de especialização e de formação continuada direcionada às suas especificidades (OLIVEIRA, 2010; PRIETO; PAGNEZ; GONZALES, 2014; VITALIANO; MANZINI, 2010).

A maioria dos professores não teve em sua formação o preparo para a docência e, menos ainda o preparo para atuação com pessoas com deficiência. Apenas os oriundos das

licenciaturas é que possuem em seus currículos uma ou duas disciplinas didático-pedagógicas. É provável que as dificuldades de avaliação aumentem para os docentes que não tiveram essas formações específicas. Os alunos no ensino superior são mais maduros, a maioria tem maior clareza do que deseja e estão sendo preparados para uma profissão. Os professores, muitas vezes, são demasiadamente preocupados com o domínio de conteúdo e nem sempre conseguem dar conta dos aspectos pedagógicos de seu trabalho.

4.4 Instrumentos e procedimentos

Inicialmente, para que a pesquisa pudesse ser realizada no IEFES, foi solicitada a autorização (APÊNDICE 1) pela responsável da instituição. Também foi requerida a autorização para uso do nome do local (APÊNDICE 2). A participação dos professores e alunos foi autorizada pelos mesmos, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 3). Este estudo seguiu as normas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos (Resolução CNS/MS 466/2012). Para isso, foi submetido à Plataforma Brasil e analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (UFC). Todos os preceitos éticos⁴⁰ estabelecidos foram respeitados no que se refere a zelar pela legitimidade, privacidade e sigilo das informações, quando necessárias, tornando os resultados desta pesquisa públicos. Os danos e os riscos foram mínimos: algum constrangimento ou ainda alguma situação de desconforto ao ler as questões ou ser perguntado durante a entrevista. Outro risco comum a todas as pesquisas com seres humanos é a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, pode ocorrer, por mais que tomemos todas as precauções possíveis para que isso não aconteça.

As fontes de evidência mais utilizadas nos estudos de caso são acessadas por meio das entrevistas e as observações. No entanto, não se limitam a estas, podem ainda ser utilizadas: documentação, registros em arquivos e artefatos físicos. Para Yin (2015), independentemente das fontes utilizadas, há quatro princípios essenciais da coleta de dados: usar múltiplas fontes de evidência; criar um banco de dados do estudo de caso; manter o encadeamento de evidências; e, ter cuidado no uso de dados de fontes eletrônicas.

⁴⁰ O verdadeiro respeito pela liberdade humana, geralmente inclui duas condições necessárias. Os sujeitos devem concordar voluntariamente em participar – ou seja, sem coerção física ou psicológica. Além disso, sua concordância deve basear-se em informações completas e transparentes (CHRISTIANS *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006, p.146)

Para que a presente pesquisa atenda aos seus objetivos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas⁴¹ (Apêndice 4) com os alunos com deficiência. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “[...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Ribeiro (2008, p. 141) trata a entrevista como:

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

O aspecto ético da entrevista é um ponto importante que deve ser observado com muito cuidado. Vieira e Hossne (1998) apud Rosa e Arnoldi (2006, p.100), afirmam que “[...] poucas pessoas têm competência para entender a lógica da entrevista. Por isso, só o consentimento esclarecido do participante não é suficiente”. Segundo os autores, “a palavra consentimento implica em uma ideia de atitude tomada por livre e espontânea vontade, mas não com pleno conhecimento dos fatos”.

Outro ponto importante no momento da entrevista é o registro das respostas, pois pode garantir o sucesso ou fracasso da coleta de dados. Não adianta uma aplicação segura e impecável da técnica se o registro das respostas não for preciso, ou seja, se for falho, insuficiente ou pouco acrescentar à pesquisa (GIL, 2010).

Aos docentes, foi utilizado questionário⁴² (Apêndice 5) como instrumento de coleta de dados. O questionário, para Marconi; Lakatos (2011) é considerado um meio de observação direta extensiva. O questionário é uma técnica para a coleta de informações mediante perguntas escritas. Os tipos de questionários podem ser: abertos ou dissertativos, cujas respostas são elaboradas pelos próprios respondentes; fechados, cujas respostas encontram-se em opções já oferecidas pelo pesquisador; mistos, que contêm questões abertas e fechadas (RODRIGUES, 2007). Para esta pesquisa, optamos pelo questionário misto com questões relativas à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência, bem como questões específicas sobre o

⁴¹ A entrevista semiestruturada é, “em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo de pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

⁴² O questionário utilizado na presente pesquisa tem como referência o instrumento utilizado nas outras pesquisas do projeto maior da Secretaria de Acessibilidade ao qual este estudo está vinculado, embora tenha sido utilizado em outras pesquisas não foi realizado teste piloto.

acompanhamento realizado com esses alunos pela instituição, por estarmos de acordo com Laville e Dionne (1999), ao afirmarem que esse tipo de instrumento contribui para uma maior estabilidade dos resultados.

Para Marconi; Lakatos (2011, p.87)

A elaboração de um questionário requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos e a formulação das perguntas e também “tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc.”

As autoras afirmam ainda que o processo é longo e complexo, exigindo cuidado na seleção das questões, levando em consideração sua importância e o fato de estar de acordo com os objetivos geral e específico (MARCONI; LAKATOS, 2011).

O questionário como uma técnica válida de coleta de dados, apresenta alguns critérios durante sua elaboração: as perguntas devem ser preferencialmente fechadas, relacionadas ao problema proposto; formuladas de maneira clara, concreta e precisa, de forma a possibilitar uma única interpretação; além de abranger os procedimentos de tabulação e análise de dados. Deve ainda ter um número de perguntas limitado, iniciado das mais simples para as mais complexas⁴³. Por fim, deve conter uma introdução que informe sobre a pesquisa e o correto preenchimento do mesmo (GIL, 2010).

É importante ressaltar que a escolha e o uso de diferentes instrumentos de coleta (entrevistas e questionários), junto a diferentes grupos (professores e estudantes), contribuem para garantir o êxito da pesquisa a ser realizada.

O procedimento inicial para aplicação da pesquisa foi contatar com a responsável pelo instituto à época, diretora, para solicitar autorização. Após assinados os documentos foram verificados quais os melhores dias e horários para que eu pudesse entrar em contato com os alunos com deficiência. Como não obtive êxito dessa maneira, o coordenador do curso pela manhã, disponibilizou o contato de e-mail dos alunos. Mande e-mail e logo obtive o primeiro retorno, verificando o melhor dia, horário e local, marcando assim a data da entrevista. Esses primeiros dados foram coletados em novembro, bem como os demais. Depois dessa primeira entrevista o aluno entrou em contato com os demais via WhatsApp, o que facilitou bastante a

⁴³ Para o filósofo francês René Descartes (1596-1650) o conhecimento é uma unidade onde todos os saberes estão interligados. Para bem conduzir os nossos pensamentos e alcançar a verdade, Descartes criou um método com quatro princípios: Princípio da evidência, não admitir algo como verdadeiro se não tivermos evidências suficientes para considerar como tal. Princípio da análise, dividir os problemas em tantas partes quanto forem possíveis para que melhor possam ser resolvidos. Princípio da síntese, estabelecer uma ordem de relação entre nossos pensamentos, solucionando primeiro as questões mais simples e depois as mais complexas. E o princípio de controle, fazer constantes revisões de todo processo para ter certeza de que nada foi omitido. (http://www.filosofia.com.br/historia_show.php?id=70).

comunicação. Somente uma das alunas não quis participar da pesquisa. Depois de realizadas as entrevistas fui procurar os professores que os alunos haviam indicado, eles indicaram praticamente os mesmos professores, reduzindo a indicação a 8 docentes.

Dos docentes indicados, apenas quatro responderam ao questionário, os demais não consegui contato ou preferiram levar o questionário, mas não devolveram até o prazo estipulado. Então busquei outros professores que estivessem dispostos a participar da pesquisa, que já tivessem sido professores de, pelo menos um desses alunos. Consegui a participação de mais cinco professores, totalizando nove questionários respondidos. O local da pesquisa foram as dependências do próprio instituto sendo utilizado em dias e horários diferentes, de acordo com a escolha dos participantes. Apenas uma entrevista não foi realizada nas dependências do Instituto, por ficar mais prático para a aluna. Os questionários foram entregues aos professores que iam devolvendo à medida que fossem terminando de responder, sendo ou não no mesmo dia da entrega. Já as entrevistas foram gravadas com a utilização de aplicativo no smartphone e ainda utilizando gravador e reproduzidor de voz digital portátil da Sony®, modelo ICD – PX312.

As entrevistas, embora orientadas por um roteiro estruturado, permitiram aos participantes discorrerem sobre cada um dos itens sem que lhes fosse tolhida a liberdade de falar sobre outros aspectos compreendidos ou não aos temas das questões propostas.

A seguir iremos discorrer sobre a análise dos dados, diretamente relacionada à escolha dos instrumentos e procedimentos explicados nesse tópico.

4.5 Método de análise dos dados

A análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo. O pesquisador deve começar seu trabalho com uma estratégia analítica geral, estabelecendo prioridades do que deve ser analisado e por quê (YIN, 2015).

Os dados obtidos na pesquisa foram analisados de acordo com suas peculiaridades. Segundo André e Lüdke (1986, p. 45), “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

Um dos procedimentos de análise é a categorização inicial e rigorosa das informações obtidas. Embora as categorias nos ajudem a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelos nossos instrumentos de coleta de dados, André e Lüdke (1986, p. 49) advertem que:

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações.

Em inspiração as autoras, procedemos à categorização articulando a outro procedimento de análise usual na pesquisa qualitativa que diz respeito à análise de conjuntura, com foco na amostra estudada (ALVES, 2008). Uma análise de conjuntura é um retrato dinâmico de uma realidade e não uma simples descrição de fatos ocorridos em um determinado local e período. Ela deve ir além das aparências e buscar a essência do real. A análise de conjuntura deve buscar dimensionar as forças que participam da dinâmica social, estabelecendo as alternativas de atuação dentro dessa realidade. Portanto, a análise de conjuntura não pode ser baseada em uma visão fragmentada e unilateral, mas deve buscar a integração dos pontos de vista mutuamente complementares do todo compreensivo (*Idem; Ibidem*).

Para análise dos dados coletados, posteriormente às entrevistas, estas foram transcritas para o editor de texto *Word* e analisadas, com base na proposta de Minayo (2010) e Bardin (2008) que envolve as seguintes etapas: a) ordenação dos dados e transcrição; b) leitura individualizada de todas as entrevistas; c) organização dos dados (agrupamento e categorização das informações). Os questionários, por sua vez, foram organizados inicialmente em tabelas para que a análise fosse mais facilmente realizada, também sendo organizada em categorias. A partir da análise, foi possível identificar tendências, divergências e semelhanças apontadas pelos participantes.

Bardin (2008, p. 42) define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A partir da análise, serão estruturadas as informações obtidas em uma categorização e análise, sob a forma de quadros e textos, elucidando os dados coletados a partir das entrevistas realizadas, dos questionários aplicados e das observações e imersão na realidade investigada. O texto de análise, seguidamente a essa seção, intenciona expor as informações e evidências de forma academicamente legítima e de contributo para a área.

5 A PERCEPÇÃO DOS PESQUISADOS – O QUE REVELAM SUAS NARRATIVAS

Nessa seção, faremos uma discussão dos resultados expostos nas entrevistas e questionários; nesse sentido, mais do que informar quantos são os alunos, quais suas deficiências e suas dificuldades vivenciadas na referida unidade da IES em que estudam, buscamos aqui abordar a percepção destes estudantes e dos professores em relação à temática da avaliação da aprendizagem.

Para uma melhor sistematização dos dados coletados, esta seção será organizada em categorias que contemplam os principais aspectos citados pelos participantes da pesquisa (considerando, como já anunciado, os dados coletados nas entrevistas realizadas com os acadêmicos e pelos questionários aplicados aos professores). Serão categorias desta análise, organizadas em subseções: **i. Barreiras; ii. Práticas pedagógicas; iii. Formação de professores.**

As subseções seguintes versam sobre cada uma das categorias aqui nomeadas. Tal análise permitirá conhecer alguns aspectos da estrutura do Curso de graduação em EF (bacharelado e licenciatura), de um instituto pertencente a uma universidade federal, o que é particularmente relevante para a compreensão da situação educativa enunciada nessa pesquisa, posto algumas obrigatoriedades estabelecidas em diplomas normativos (CF/88; LDB 9394/96; CIDPCD/1999; PNEPEI/2008; LBI 13.146/2015; Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, dentre outros documentos) e pelo poder público.

Temos como horizonte que o conhecimento dos processos avaliativos realizados (ou não realizados!) nessa IES permitem, posteriormente, à análise para sabermos mais sobre a que abordagem, em particular, se liga estas práticas e procedimentos: estariam alinhados a uma concepção mais tradicional ou a uma compreensão mais formativa de avaliação?

No que tange à avaliação da aprendizagem, temática foco deste estudo, os professores afirmam que não têm ou estabelecem critérios a serem seguidos. Os docentes afirmam “realizar a avaliação da forma que acharem mais pertinentes” (Professor – P5).

5.1 Barreiras

De início, informamos que os estudantes com deficiência (física e visual) quando questionados como foram suas experiências com avaliação da aprendizagem na universidade, apresentaram respostas bem diversas: abordaram desde as práticas avaliativas que vivenciaram diretamente em sala de aula, passando pela questão da acessibilidade nos recursos utilizados,

envolvimento do professor com as questões relativas à deficiência, até mesmo, de forma não diretamente ao tema investigado, contemplaram/criticaram a estrutura física da própria instituição, bem como as práticas pedagógicas adotadas.

O que percebemos, nesse sentido, é que tratar de avaliação não se dá isoladamente das demais questões que constituem o “todo” do processo educativo.

Outro destaque específico, nesse momento inicial, refere-se ao fato de que podemos verificar a enunciação de diversas barreiras nas declarações, o que nos conduz a pronunciamentos específicos a essa questão dentro das narrativas, apesar de não ser tratada ou solicitada tal problemática em nenhum quesito do questionário ou entrevista.

Essas barreiras, como podemos perceber neste estudo, por muitas vezes, limitam ou restringem a autonomia e a participação dos estudantes nas diversas atividades realizadas nesse contexto.

i. Essas barreiras acabam por não oportunizar as mesmas possibilidades de aprendizagem, o que certamente não se faz positivo em relação à sua formação.

ii. As barreiras são os principais alvos de transformação, urgentes e necessários a se implementar nas instituições de ensino superior, no caso pesquisado, para que outras dificuldades sejam superadas, igualmente apontadas pelos sujeitos de direito (estudantes com deficiência).

Diante dos depoimentos dos discentes, conseguimos identificar três tipos de barreiras: arquitetônicas, metodológicas e atitudinais.

A barreira arquitetônica dificulta ou impossibilita a locomoção de forma segura e autônoma⁴⁴. Em estudo recente, Lustosa e Ribeiro (2017) investigaram as dificuldades encontradas pelos estudantes com deficiência na Universidade Federal do Ceará (UFC), nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Ciências Biológicas; e, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) junto aos cursos de Licenciatura em Música e Enfermagem e na Universidade Estadual do Ceará (UECE) junto ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados desse estudo evidenciaram que, dentre as dificuldades enfrentadas nessas instituições, as barreiras arquitetônicas são bastante enfatizadas, o que demonstra, ainda, a carência das referidas universidades nesse aspecto, corroborando dados semelhantes aos nossos com a presente pesquisa.

Tais referências às barreiras físico-estruturais ou arquitetônicas podem ser observadas nos discursos dos estudantes, que destacamos a seguir:

⁴⁴ Quesito estabelecido na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

A estrutura (física) também não ajuda. No caso essa rampa aqui [rampa de acesso ao IEFES] pra mim é um terror... (A1).

Se tiver uma bicicleta no meio eu esbarro nela, se vier uma pessoa eu consigo ver o vulto da pessoa mais próximo e quando chega lá no calçamento, às vezes... (A1)

Quando eu entrei na faculdade não tinha acesso nem para a cantina nem para a pista, no outro semestre já tinham resolvido isso (A4).

Além das dificuldades vividas pelos estudantes ocasionadas pela presença de deficiência, os alunos ainda têm que lidar com diversas situações desrespeitosas como rampas sem iluminação ou com objetos obstaculizando o acesso, além de situações como a plataforma elevatória não funcionar há tempos e sem previsão de conserto, por exemplo.

Em pesquisas realizadas na cidade de Maceió/AL, a inclusão de universitários/as com deficiência é prejudicada pela falta de acessibilidade, barreiras atitudinais, ausência de formação e precarização da atividade docente, assim como insuficiência de recursos que possibilitem a permanência desse universitário com qualidade no sistema educacional (CALHEIROS; FUMES, 2011; SANTOS, 2011).

É necessário que, além das adaptações ou das adequações arquitetônicas realizadas, que seja possível a utilização desses instrumentos de acessibilidade, notadamente pelas pessoas com deficiência ou com necessidades específicas e com mobilidade reduzida. É preciso garantir autonomia aos sujeitos, não podemos aceitar o desrespeito com que continuam sendo tratados, embora várias leis afirmem direitos equiparados.

A presença de estudantes com deficiência na universidade favorece a criação de novas demandas, que, embora já asseguradas pela legislação, observamos o não cumprimento da mesma, como observamos nos depoimentos a seguir:

Só que ela [professora] tenta me frear porque ela sente medo, porque não tem os equipamentos nem para as pessoas sem deficiência, então pra mim que tenho, ela fica mais preocupada ainda (A3).

O elevador [plataforma elevatória]⁴⁵ não está funcionando e, por exemplo, o laboratório de anatomia é no andar de cima (A4).

Vale ressaltar o absurdo de espaços e equipamentos permanentes e imprescindíveis à formação do graduando, mas que continuam sendo barreiras a aprendizagem, visto que alguns alunos com deficiência não podem fazer uso, pois ficam no andar de cima. Algumas mudanças são realizadas após o início das aulas, o que já não é tão positivo, pois, sabendo da existência desse alunado, a instituição deveria se preparar previamente. Além disso, outras alterações não

⁴⁵ Plataforma elevatória - Utilização restrita para acessibilidade. NBR 9050:2004.

são realizadas, por seres inviáveis, como laboratórios no andar de cima que, com a devida coerência, não seriam planejados para essa estrutura, visto que nem sempre as alternativas para o seu uso estão funcionando.

Outra pesquisa semelhante em seu objeto e contexto (OLIVEIRA, 2017) também pontua sobre a dimensão da acessibilidade, destacando as barreiras, como calçadas irregulares e com buracos, falta de piso tátil e a dificuldade de acesso à biblioteca e a outros locais do campus, devido à falta de sinalização. As falas dos estudantes apontam que a acessibilidade arquitetônica ainda não está sendo garantida.

É necessário, por lei, (Lei nº 10.098, de Dezembro de 2000 e Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) que os prédios, notadamente os públicos como é o caso da UFC, tenham além de rampas, sinalização para indicar banheiros e demais espaços, além da necessidade de sinalização tátil de piso, para proteção, orientação e mobilidade, especialmente para pessoas com deficiência visual, ainda que tais equipamentos, como já sabemos, beneficiem todos. Nos relatos dos estudantes, temos a enunciação de desrespeito até diante da garantia da lei, como mostram os relatos dos estudantes, ainda que eles não façam tal consideração ou demonstrem indignação.

Lustosa (2017) certifica que as condições físicas de funcionamento dos cursos de graduação podem afetar irremediavelmente as questões de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes. “[...] Segundo a pesquisadora, as barreiras arquitetônicas se configuram um processo de restrição e exclusão educacional, na medida em que prejudicam e impedem o exercício de direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência” (LUSTOSA, 2017, p. 9).

Em relação à avaliação da aprendizagem, podemos dar ênfase ao fato de que a avaliação é apenas uma das práticas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e está relacionada a todas as demais práticas pedagógicas que se, de alguma forma, sofrem interferência pelas condições estruturais disponibilizadas pela instituição, consequentemente, a avaliação da aprendizagem será impactada.

Uma universidade que respeita e valoriza todos os alunos em suas características individuais se modifica para garantir que esses mesmos alunos tenham seus direitos respeitados, desempenhando seu verdadeiro papel social: o espaço acadêmico deve ser espaço de convivência das singularidades de cada educando, presente ou não alguma deficiência.

Aí eu vou andando e esbarro nas pessoas, peço desculpas aí as pessoas ficam “valha e aí é doido” e isso incomoda, sabe... (A1)

Tal relato nos causa indignação: esse estudante é de fato cego e merece respeito; também está sendo desrespeitado pela instituição por não cumprir suas obrigações quanto a adequação estrutural. Todavia, ao que parece, esses estudantes não percebem assim. Suas falas não apresentam tal conteúdo político, de cobrança ou de indignação. Observa-se muito mais um incômodo pessoal especificamente do que um posicionamento crítico frente à falta de acessibilidade imposta pela instituição.

O que isso pode implicar ou tem a ver com avaliação da aprendizagem nesse contexto educacional? *Precisamos estabelecer essas relações.*

Outras situações que se interligam são os dois relatos que dispomos abaixo, quando se referem a formas que são vistas/percebidas pela comunidade acadêmica:

Os alunos continuam utilizando termos que não são interessantes, como chamar/nomear - o grupo “normal”, aqueles que não possuem pessoas com deficiência.... [e o outro, aquele dos estudantes com deficiência, seriam o grupo dos anormais?...] Eu sei que o pessoal está aprendendo agora, mas não deviam falar assim... (A1).

Digamos que ele [o professor] me subestimou, porque ele disse: Ah! Você tem deficiência, então vai fazer isso. Vai se sair melhor do que os outros porque tu não enxerga e é uma coisa boa para você (A2).

O professor tem um pensamento de que: a pessoa com deficiência quando ela quer ele consegue superar as dificuldades, é um modo de pensar dele... que de certa forma tá certo. Ele trata como um comum porque ele acredita que a gente consegue, ele não trata como coitado isso é muito bom, só que ao mesmo tempo deixa limitado (A3).

Em nossa compreensão, estamos diante de casos de barreiras atitudinais em relação aos estudantes com deficiência. Essas barreiras foram amplamente caracterizadas nos estudos de Tavares (2012)⁴⁶. No primeiro discurso, observamos a barreira atitudinal de adjetivação ou rotulação, ou seja, o uso de rótulos ou atributos depreciativos em função de deficiência. Já no segundo, fica perceptível a barreira atitudinal de negação, quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência.

Outrossim, sobre o uso de termos e compreensões dessa ordem, Sasaki (2003) afirma que a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva, portanto democrática, passa, em muito, também pelo cuidado com a linguagem.

No depoimento do A2 fica evidente que o professor não agiu de forma ética, ao afirmar que ter uma deficiência é algo positivo é, no mínimo, falta de respeito à pessoa que a

⁴⁶ Um quadro resumo com as diversas barreiras atitudinais, foi organizado na dissertação de mestrado intitulada **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior**, de Maria Disneylândia Ribeiro, pesquisadora e professora da UERN. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17579>. Acessado em 10/2/2020.

possui. A ênfase deverá ser no reconhecimento e respeito à sua condição de deficiência visual e sua identidade. É a compreensão de que pessoas cegas e com baixa visão percebem e se relacionam com o mundo através de outras perspectivas que não estão orientadas pela visão. Eles estabelecem suas relações com seu eu, o outro e suas vivências partindo de um processo perceptivo não visual (AMIRALIAN, 1997, 2004; CAIADO, 2014, GOFFMAN, 1988; MASINI, 2007).

Também nos levam a certificar que, parece, não há interesse suficiente por parte dos professores para que essas barreiras sejam superadas. Além disso, esse tipo de comportamento é considerado para Tavares (2012) como Barreira Atitudinal de Adoração do Herói, ou seja, é a exaltação das pessoas com deficiência e a supervalorização ou superestimação de tudo o que elas fazem, porque delas se espera algo de inferior intensidade.

O comportamento do professor frente ao relato do aluno (A3) é considerado como Barreira Atitudinal de Negação que é quando se nega a existência ou limite decorrente de uma deficiência (TAVARES, 2012).

Ao serem questionados sobre se os professores sabiam de sua deficiência e se eles conversaram sobre a melhor forma de avaliá-lo, os alunos foram bem enfáticos:

Alguns sabem, mas não mudam nada (A1).

Alguns perguntaram, mas outros não. Eu mesmo perguntava ou então quando era no dia da prova às vezes eles não adaptavam aí eu dizia que não ia fazer porque ou é adaptada ou então eu não fazia (A2).

Alguns já me conhecem, outros descobrem quando me conhecem, eu vou logo falando. Na realidade eles me tratam como *normal*, na parte prática eles só pedem pra eu ter um cuidado a mais, de geral eu consigo fazer, até porque a gente não é avaliado por praticar uma modalidade, e sim pra ensinar então, pra ensinar eles avaliam dessa forma (A3).

Observa-se pelos depoimentos do A1 e A2 que, mesmo sabendo da deficiência, o professor não procura mudar e, no outro depoimento, verifica-se que nem todos os professores procuram conhecer os alunos que irão frequentar às suas aulas, o que certamente faz com que os professores não direcionem o ensino às necessidades apresentadas por eles. Atualmente são indicados os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem como meio de tornar os conhecimentos e as práticas pedagógicas acessíveis a todos os estudantes.

Na pesquisa de Serrano Pipa (2017), com 19 estudantes do curso de EF no Rio de Janeiro, respalda o que foi encontrado em nossa pesquisa, para dezessete (89%) discentes não são consideradas e respeitadas as diferenças e dificuldades manifestadas em sala de aula durante a avaliação, já para dois (11%) são respeitadas.

Ao mantermos contato com o relato do aluno A3, pudemos observar uma atitude considerada como uma barreira atitudinal de negação, tanto por parte do professor, quanto por parte desse aluno, ou seja, percebe-se a negação da existência ou limites decorrentes da deficiência (TAVARES, 2012) ao se tratar da mesma forma quem precisa de tratamento diferenciado.

Os resultados obtidos com pesquisa sobre o processo de inclusão de universitários com deficiência em cursos de Graduação em EF da cidade de Maceió/AL (CALHEIROS; FUMES, 2016) permitem-nos afirmar, assim como na pesquisa em questão, que a participação desse público na educação superior estava ainda muito condicionada às suas capacidades de adaptação a ambientes não inclusivos, os quais apresentavam inúmeros impedimentos, que dificultavam o sucesso educacional, deixando os universitários com deficiência vulneráveis à exclusão educacional.

Educar em uma perspectiva inclusiva pressupõe compreender toda uma complexa realidade/diversidade presente nas salas de aula. Realidade na qual os educadores, muitas vezes, dizem não se sentir preparados quando a questão é o trabalho com alunos que têm algum tipo de deficiência. A dificuldade que os docentes sentem quando se deparam com situações desse tipo mostra o quanto eles ainda são vulneráveis diante do convívio com o “diferente”. O diferente e a incerteza quanto ao aprendizado de um, por vezes, dificultam o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Parece-nos que a dificuldade em lidar pedagogicamente com as diferenças é uma realidade presente na Educação Superior. Os fundamentos pedagógicos que preconizam o atendimento às diferenças de estilos, ritmos e modos singulares de aprendizagem, bem como aos interesses e distintas formas de expressão dos sujeitos não estão consolidados em algumas práticas docentes (LUSTOSA, 2017).

Nesse cenário, os educadores:

- i. não têm certeza se estão conseguindo desempenhar o seu papel;
 Fiquei bastante preocupada com receio de não estar preparada (P3)
 Particularmente só me preocupo com a inclusão de alunos surdos, pois não domino a Libras (P6).
- ii. mesmo reconhecendo que todos os estudantes têm o direito de acesso à informação e ao conhecimento, ainda assim os professores encontram obstáculos que os impedem de realizar uma prática pedagógica coerente.

Na minha opinião a complexidade está no desafio de pensar propostas diferentes de avaliações, das formas tradicionais com as quais estamos “acostumados”, que sejam viáveis, atrativas e funcionais, independente para quem seja (mas entendo que a inquietação e estranhamento seja maior quando se pensa em estudantes com deficiência, pelo preconceito e ideias pré-concebidas sobre este público (P2).

Tempo disponível para processos avaliativos (P4).

Em relação ao professor, há um discurso constante de não estar apto, bem como de não estar devidamente preparado para o trabalho com a diversidade de seu alunado; essa é uma problemática que precisa ser debatida, pois um dos elementos-chave para o atendimento dos alunos com deficiência é o professor (FERNANDEZ, 1998).

De acordo com o que respondeu P6, seria interessante que o professor buscasse cursos que pudessem facilitar a comunicação com os alunos com surdez. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é considerada a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002). Com o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, passou a ser obrigatória no currículo dos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia. Como os professores terminaram sua graduação bem antes dessa data, o ideal é que busquem por esse conhecimento.

Em relação à acessibilidade, embora seja garantida por lei, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, e tenha como definição “a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”, percebe-se que, pelo discurso dos estudantes desse curso, e pela vivência nessa instituição (como pesquisadora atualmente e como egressa desse curso no ano de 2003), que essa dimensão não está sendo respeitada pela IES.

Os estudantes foram questionados, durante as entrevistas, sobre quais são os aspectos positivos e negativos em relação à avaliação da aprendizagem e, pelas declarações dos acadêmicos, eles enfatizam a ausência de modificações por parte dos professores: i. ao ministrarem suas aulas; ii. ao escolherem o instrumento ou recurso para avaliar.

Quanto a adequações nos instrumentos ou adaptações avaliativas, pensamos que essa circunstância demonstra despreparo por parte desses professores já que, para que a avaliação cumpra realmente suas funções, é exigida a escolha adequada do instrumento, uma vez que, para serem adequados, os instrumentos de avaliação devem trazer “clareza de comunicação, bem como evitar todo e qualquer subterfúgio que dificulte, para o aluno, tanto a compreensão do que se solicita, quanto a resposta ao que se pede” (LUCKESI, 2011).

- Adaptação de letras/fonte/instrumentos em papel e tinta

Em relação aos pontos negativos no tocante à avaliação, obtivemos como respostas:

De fatores negativos a questão de adaptação [das provas] mesmo, de adaptação do tamanho da letra. Às vezes também [nos seminários realizados pelos alunos] têm alguns problemas como o tamanho da letra [nos *slides*], pois nem todo mundo sabe da minha limitação (A1).

Ai depende muito do professor, pouquíssimas vezes os professores adaptavam as avaliações (A2).

No discurso acima, observamos que adaptações básicas para a pessoa com deficiência visual como a ampliação da letra não são realizadas, o que precisaria somente de disposição do professor para efetuar.

Inquietantes se fazem outros relatos, como os que dispomos a seguir, em que se evidenciam questões de ordem atitudinais, como o fato de o professor apagar as luzes da sala para passar uma projeção em *slides*: será que esse docente não se dá conta da situação educativa de seus estudantes/grupo de sala de aula? Não percebia que tinha um estudante cego em sua sala de aula? Ficamos, por vezes, nos perguntando quem tinha ausência da visão sensorial nessa circunstância...

O professor apaga as luzes... Ah! Todas [as luzes da sala]. Ai no escuro principalmente eu não vejo, eu tento ver no caderno, então eu ligo o celular para iluminar... (A1).

[...] provas eu fazia no papel, o que nem sempre é bom. Porque prova escrita na folha, por causa da minha deficiência [visual] não é interessante (A2).

Já teve resultado negativo [nas provas] dos estudantes [em geral, não especificamente dos estudantes com deficiência] e mesmo assim não mudou [a forma de avaliar] (A2).

Cabe, na ocasião, tecermos alguns destaques referente à acessibilidade metodológica: os professores demonstram despreparo frente às necessidades dos alunos com deficiência, não dando a possibilidade ao aluno ter as mesmas experiências, respeitadas as limitações, que os outros alunos, além disso, o professor deveria ser o primeiro a proporcionar aos alunos vivências que favoreçam o aprendizado e não o contrário.

No entanto, houve um relato favorável:

Alguns ficam perguntando se o tamanho da fonte tá bom... Outra perguntou se eu queria ir para o computador... [...] muitos professores se dão o trabalho de perguntar: como é melhor pra você? Mas outros não... (A1).

- Descrição das imagens; gráficos e vídeos (audiodescrição)

Quando tem imagem pouquíssimas vezes tem a descrição, pouquíssimas vezes os professores adaptavam, o monitor do componente curricular é que falava a descrição, não tem monitor exatamente para as pessoas com deficiência (A2).

Seria importante que descreva mais as imagens porque, às vezes, eles colocam imagens e vídeos e não descrevem. Já teve caso que o professor colocou um vídeo em inglês, então eu saí de sala (A2).

Observa-se que a estudante (A2) sugere que seja feita a audiodescrição⁴⁷, ou seja, o recurso consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, permitindo que o usuário receba a informação contida na imagem ao mesmo tempo em que esta aparece, possibilitando que a pessoa desfrute integralmente da obra, seguindo a trama e captando a subjetividade da narrativa, da mesma forma que alguém que enxerga (POZZOBON, G.; POZZOBON, L., 2010). Outro fato bastante contundente nos depoimentos da A2 é quando afirma que “não tem monitor exatamente para a pessoa com deficiência”. A Universidade, por intermédio da Secretaria de Acessibilidade UFC Inlui, disponibiliza alguns serviços⁴⁸ à comunidade acadêmica, infelizmente, no atual contexto, a oferta de leitores não está disponível⁴⁹.

Tanto para alunos com baixa visão quanto para os cegos, o leitor é uma opção para proporcionar o acesso à informação, acrescentando, para ambos, a possibilidade de um melhor resultado (AMIRALIAN, 2004; BRASIL, 2008; MASINI, 1993). Além disso, as dificuldades apresentadas em relação ao tamanho da letra na prova e as imagens, gráficos e tabelas sem descrição e sem ampliação, são necessidades que podem ser atendidas quando se observam as condições de acessibilidade apropriadas para alunos com baixa visão e cegueira.

Alguns relatos nos remetem ao que é conhecido como adequações que poderiam ser compreendidas como pequenos ajustes ou como já foi designado, no passado recente pela literatura, de adaptações de pequeno porte⁵⁰ (relacionadas ao currículo), ou seja, realizadas pelo

⁴⁷ As descrições acontecem nos espaços entre os diálogos e nas pausas entre as informações sonoras do vídeo ou espetáculo, nunca se sobrepondo ao conteúdo sonoro relevante, de forma que a informação audiodescrita se harmoniza com os sons do vídeo. (<http://audiodescricao.com.br/ad/o-que-e-audiodescricao/>)

⁴⁸ A Secretaria de Acessibilidade UFC-Inlui oferece, através de suas divisões, serviços à comunidade acadêmica, tais como: Divisão de Tradução e Interpretação Libras/Português (Interpretar eventos diversos na comunidade acadêmica; Traduzir textos acadêmicos e produtos informacionais em Libras/Língua Portuguesa para estudantes surdos); Divisão de Produção de Material Acessível (Edição e digitalização de materiais didáticos tornando-os acessíveis às pessoas com deficiência visual; Disponibilização de material bibliográfico em Libras (textos, livros, vídeos, etc.) para estudantes surdos; Divisão de Tecnologia Assistiva (Adequação de computadores em laboratórios ou setores de trabalho da UFC a fim de possibilitar que sejam acessados por pessoas com deficiência visual); Divisão de Apoio Pedagógico e Formação para acessibilidade (Presta apoio e dá orientações a professores que atuam junto aos estudantes com deficiência e; Acompanha o desenvolvimento acadêmico desses estudantes, atendendo às suas necessidades específicas). Cada uma dessas divisões tem diferentes maneiras para que os seus serviços sejam solicitados.

⁴⁹ Sendo assim, cabe ao próprio professor pensar em qual estratégia irá utilizar para suprir essa necessidade do aluno. Seja leitura realizada pelo mesmo, ou ainda a utilização do bolsista da disciplina, para fazer a função, mesmo que não conheçam as especificidades desta tarefa.

⁵⁰ Apesar de não concordarmos com a classificação para tais designações/classificações quanto ao tipo de adaptações ou adequações, cabe registrar a existência destas, já bem difundidas no final dos anos 1990 quanto aos estudos dos currículos inclusivos. Assim, as adaptações curriculares foram classificadas em de pequeno porte (ou pouco significativas) e de grande porte (muito significativas). As adaptações são de pequeno porte quando há

próprio professor para atender as necessidades específicas de acesso ao currículo presente no seu grupo de alunos.

A literatura da área também apresenta algumas tipologias dentro desse tema, classificando as adequações/adaptações em dimensões de acordo com seus aspectos ligados ao planejamento e no contexto de sala de aula: organizativas (de agrupamentos, de didáticas, do tempo e do espaço); ii. de objetivos e de conteúdo; iii. de temporalidade; iv. de método e organização didática (procedimentos didáticos e nas atividades); v. de avaliação.

Algumas recomendações também se fazem pertinentes para o conhecimento⁵¹ (inicial ou diagnóstico e também processual/longitudinal do estudante) pelo professor das singularizações da aprendizagem, como sendo importante de serem observadas e percebidas, são estas: i. A dificuldade do estudante em acompanhar o conteúdo/acessar o conteúdo, considerando a ordem e natureza da barreira que se apresenta; ii. As potencialidades do estudante; iii. A dificuldade do estudante em locomover-se pelo espaço com a qual limita ou impossibilitaria sua participação efetiva e interação e inter-relações; iv. Atenção as terminologias com as quais lidam nesse ambiente/contexto, ou seja, termos que não são utilizados da forma adequada para se referir a esses sujeitos, as quais concordamos que revelam concepções/compreensões e abrigam práticas a eles destinadas.

Muitas vezes o olhar do professor é incapaz de *valorizar as diferenças do ponto de vista pedagógico*, mesmo que tenhamos consciência de que são as diferenças que nos fazem singulares. Nesse sentido, Hoffman (2005) adverte: não é o mais fácil, nem o mais prático, conseguir trabalhar com a multiplicidade de pensamentos e atitudes dos diversos alunos que os professores trabalham ao mesmo tempo. Para Esteban (2000), a avaliação democrática, imersa numa pedagogia da inclusão, prática ainda não estabelecida, é aquela que visa uma tarefa que englobe a construção de uma pedagogia multicultural, em que se possa substituir a homogeneidade presente em nossas escolas pela heterogeneidade.

pequenos ajustes ou modificações no planejamento e no contexto de sala de aula, que compreende. Cabe destacar também que a literatura recomendava, dentre os fundamentos e princípios educativos para uma prática inclusiva, quanto à perspectiva curricular, em específico, a adoção de currículos abertos, ou seja, propostas curriculares diversificadas e flexíveis, quanto à organização e ao funcionamento da escola para atender à demanda diversificada de alunos. Esse currículo deveria ser adequado às necessidades, capacidades e diferenças individuais e tem por objetivo flexibilizar a prática educacional para proporcionar o progresso dos alunos. Neste sentido, as adaptações curriculares eram respostas educativas a serem dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais, permitindo a todos os alunos a participação integral das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis. Essas adaptações envolviam possibilitar o máximo de individualização didática, no contexto mais comum possível, para aqueles alunos que apresentassem qualquer tipo de necessidade educacional especial. Hoje defendemos e refletimos sobre o DUA.

⁵¹ O que inclui a recomendação do Estudo de Caso (metodologia utilizada pelo AEE, na educação básica; para um conhecimento mais sistêmico e integrado do estudante com vias a construção do Plano de AEE ou em outras abordagens de acompanhamento o PEI do estudante)

Além das barreiras de maior porte/complexidade para adequações/adaptações, diversas outras de menor complexidade, não menos importantes, entram em jogo se constituindo também obstáculos à inclusão:

- a não-informação ou não-conhecimento dos educadores de que terão alunos com deficiência matriculados em suas aulas/cursos, antes do início do período letivo.

Essa ausência de comunicação, certamente, limita os professores em suas possibilidades de não causar ainda mais barreiras à aprendizagem desses alunos. Algumas estratégias de comunicação entre a coordenação do curso e os professores seria uma maneira de informar a presença desses estudantes em suas aulas. Sobre essa informação, apenas 4 (quatro) professores investigados afirmaram que a receberam antes do início do semestre, três após o início do período letivo e os outros dois professores não responderam. Tanto os professores que souberam antes do início do semestre, quanto os que souberam depois informaram que ficaram sabendo: pela coordenação, pelo próprio aluno, pelos outros professores ou mesmo pela observação durante a aula.

Confirmando o que os professores responderam, o aluno A1 declarou:

Nem todos sabem da minha limitação (A1).

Observamos que, dos sete professores que responderam essa questão, três deram ênfase ao fato de não saberem com antecedência da presença de alunos com deficiência em sua turma. A ausência de notificação da presença do aluno traz implicações quanto ao acompanhamento deste no processo de ensino-aprendizagem, pois os recursos e serviços que auxiliariam de uma forma mais significativa, seriam providenciados com antecedência, melhorando assim a atuação do professor.

A pesquisa de Mariante (2008), realizada com quatro estudantes e quatro professores em um centro universitário, nesse mesmo aspecto, obteve respostas dos professores semelhantes ao nosso estudo, ou seja, afirmaram a importância de ter o contato prévio, conhecerem um pouco mais antes de chegar à sala de aula.

Na fala do estudante A2 observa-se, ainda que discretamente denunciada, a resistência por parte dos professores.

Algumas[provas] foram bem adaptadas, já em outras os professores tiveram um pouco de resistência para fazer a prova de acordo com o que eu pedia (A2).

Nessa perspectiva, Lustosa (2009) afirma que

Especificamente quanto às práticas avaliativas, [...] muitas foram as dificuldades, expressas nos pequenos avanços localizados nesse eixo-didático. Lidamos com a

resistência à adoção de novas abordagens teóricas sobre esse eixo, além de equívocos de compreensões, o que mostra a complexidade que constitui mudanças nessa dimensão (LUSTOSA, 2009, p. 251-252).

Destacam-se esses outros depoimentos, pois afirmam que:

Não há diferenças [por conta da deficiência] nas avaliações, então a gente não pode ficar só dependendo deles [dos professores] (A1).

Depende muito de professor para professor, porque tem professor que não quer digitalizar, não quer adaptar para não ter trabalho (A2).

A não-adaptação de instrumentos para não agregar mais trabalho a sua tarefa enquanto professor seria a realidade do professor ou para o professor as razões seriam outras? Independentemente de qual seja a razão para o professor não realizar as devidas adequações, isso é inadmissível, visto que é garantido por lei, ao aluno, o acesso e permanência aos níveis mais elevados de ensino.

Como evidenciamos anteriormente, os relatos recorrentemente tratam também das práticas pedagógicas que deverão ser analisadas e modificadas de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos. Essa questão é seríssima ao curso e a qualidade da formação, principalmente porque os alunos foram submetidos a uma seleção e, depois de aprovados, eles têm o direito assegurado de uma boa formação acadêmica, voltadas as especificidades do curso escolhido.

Para Calheiros e Fumes (2016) além da necessidade de garantir o acesso e a permanência da pessoa com deficiência na Educação Superior, é preciso garantir também sucesso e aprendizagem educacional, pois não é somente a conclusão de um curso de nível superior que interessa aos universitários, seja com ou sem deficiência. Há também o anseio de se tornar um profissional qualificado e capaz de responder aos desafios impostos pelo mercado de trabalho (CARDOSO; BRAGA, 2009).

Outra coisa que eu acho meio insatisfatório no curso de EF são as adaptações [nas aulas teóricas e, principalmente, práticas] para pessoas com deficiência, porque querendo ou não é um público novo aqui, as cotas de pessoas com deficiência (A3).

O que eu vejo nos meus colegas, por exemplo: um não faz a prática por causa da cadeira de rodas, a outra, com deficiência visual, também não faz algumas atividades práticas. Eu não sei muito o que seria melhor pra eles, pois a realidade deles é diferente, para minha realidade seriam as adaptações para minha condição, por ser uma pessoa com deficiência [física] (A3).

Eu tenho sentido falta dessa adaptação [nas metodologias das aulas], porque realmente são atividades que ele faz mostrando como seria um treinamento mesmo, que pra mim às vezes se torna muito complicado (A3).

Todos esses depoimentos nos remetem à reflexão do quão importantes são as mudanças nas práticas pedagógicas, principalmente adaptações relacionadas às especificidades dos alunos com deficiência como, por exemplo, material sonoro, sinalização visual, disposição dos materiais durante as aulas, entre outras. É conseguir fazer com que a participação dos alunos seja ativa, independente, se possuem ou não alguma deficiência. O aluno não participar das aulas práticas, em um curso predominantemente prático (pelo menos na atuação, já que vai direcionar os acadêmicos ao trabalho com EF escolar), não é coerente com o que se conhece sobre aprendizagem. É participando destes momentos com os demais colegas em que a aprendizagem irá realmente se efetivar e não ficar apenas olhando, pois se os momentos de prática durante a formação não fossem importantes eles não seriam tão amplamente utilizados enquanto metodologia pelos professores.

Para Castellani Filho (1991) e Soares (1994) os ideários de aptidão física cederam há algum tempo lugar para outra concepção de homem, corpo e movimento, considerando a diversidade humana, das diferenças e das desigualdades, ainda assim, observa-se que a prática de alguns professores não se enquadra nessa concepção. Já Bracht e González (2005) afirmam que o quadro de propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se hoje bem mais diversificado, embora a prática, fundamentalmente, ainda se pautem pelo ensino das práticas esportivas, como tradicionalmente nas décadas de 1970 e 1980.

O que podemos concluir com essas duas afirmações é que, embora pareçam divergentes, nos fazem pensar que as práticas dos profissionais de educação física precisam ser repensadas, principalmente para que as ações pedagógicas alcancem os reais objetivos propostos.

De maneira mais abrangente, a falta de informações de gestores/a, professores/as e demais membros de uma IES acerca das necessidades dos universitários/as com deficiência no que se refere aos métodos de ensino, materiais didáticos adaptados e uma comunicação satisfatória entre universitário/a e professor/a favorece, a impossibilidade de acesso, permanência e sucesso no ensino superior pelo/a universitário/a com deficiência, mesmo que nos dias atuais já tenhamos universitários/as cursando e concluindo esse nível de ensino (ANDRADE; PACHECO; FARIAS, 2006).

Difícil é compreender como estudantes que são atletas, ou seja, têm vivência prática das atividades físicas, não participam de muitas aulas práticas da sua matriz curricular e mais confuso ainda é compreender como esses alunos podem aprender o conteúdo/conhecimento em igualdade com os demais se não são feitas adaptações às necessidades por ele apresentadas? Será que a não participação desses alunos não faz com que a apreensão de conteúdos seja

minimizada em relação aos demais? Improvável pensar que a ausência da participação das aulas práticas, principalmente em um curso de EF, não fará diferença enquanto formação profissional. Acreditamos que as práticas são sim importantes, caso contrário, elas não fariam parte do currículo e/ou das metodologias utilizadas.

É importante mencionarmos que, embora esses universitários tenham acesso à educação superior, o atendimento às suas necessidades não é contemplado em sua totalidade. Com isso, estão mais expostos e vulneráveis ao processo de exclusão educacional.

Identificar os entraves à inclusão dos alunos com deficiência no ensino superior vai desde a necessidade de uma melhor qualificação dos gestores e corpo docente, da necessidade de eliminação das diversas barreiras entre elas às arquitetônicas e atitudinais.

O professor de *esporte adaptado*, ele leva muito em consideração a pessoa com deficiência e eu considero isso muito válido, porque mesmo eu enxergando, ele pergunta: você tá vendo, você consegue ver daí? Aí eu digo: tá bom professor... porque eu sei que ele está perguntando isso não é nem por mim, porque eu sou um B3⁵² [tem a acuidade visual com campo visual de mais de 5 graus e menos de 20 graus, em média, sendo capaz de definir imagens] e eu consigo ver... Mas, é justamente para os outros alunos perceberem que eles têm que fazer isso quando eles forem dar aula também. [...] Eu levo em consideração a intenção do professor. Ele diz: vem cá, o movimento é esse, aí pega o meu braço e desenha, mesmo eu conseguindo visualizar ali, mas eu deixo rolar, eu não vou interferir que é para os outros verem que tem outras possibilidades que é para quando eles estiverem trabalhando dizer assim: nossa eu vou fazer isso que ele tá fazendo (A1).

Nesse depoimento, do A1 em específico, podemos observar que o professor, que ministra um componente curricular direcionado às pessoas com deficiência, tem uma postura bem característica e diferenciada. Embora outros professores procurem ter algumas atitudes diferentes com os alunos com deficiência, esse professor em específico, tem um comportamento que supera as expectativas, pois vai além do que o estudante está precisando.

É importante que, nessa fala, também seja observado se não houve uma *Barreira Atitudinal de Compensação*, que, segundo Tavares (2012) é quando se favorece, privilegia e paternaliza a pessoa com deficiência com algum bem ou serviço, por piedade e percepção de déficit.

Outros depoimentos também expressam satisfação dos alunos em relação à postura do professor:

⁵² Esse termo é utilizado na classificação funcional de atletas com deficiência visual o “B” é de *blind*, cego em inglês. B1: Cego total: de nenhuma percepção luminosa em ambos os olhos até a percepção de luz, mas com incapacidade de reconhecer o formato de uma mão a qualquer distância ou direção; B2: Atletas já têm a percepção de vultos e capacidade em reconhecer a forma de uma mão até a acuidade visual de 2/60 e/ou campo visual inferior a 5 graus; B3: Os atletas já conseguem definir imagens e têm a acuidade visual de 2/60 a 6/60 e/ou campo visual de mais de 5 graus e menos de 20 graus (<http://www.ebc.com.br/esportes/2016/06/entenda-como-funciona-divisao-por-classes-dos-esportes-paralimpicos>)

Na parte da avaliação prática a professora só pede para eu ter um cuidado a mais, no geral eu consigo fazer... até porque a gente não é avaliado para fazer uma modalidade [esportiva]⁵³, e sim pra ensinar então, pra ensinar eles avaliam dessa forma. Então não tem tanto problema com isso (A3).

Os professores já procuram adaptar, desde o primeiro semestre foi assim, mas de um jeito que fique tudo igual, então para mim já está bom! (A4).

Eles faziam de tudo pra procurar se adaptar e estabelecer um padrão para que eu pudesse aprender da mesma forma. Eles perguntavam se esse trabalho dava certo, a maioria dos professores são bastante abertos (A4).

No discurso do A4, também aferimos a tentativa dos professores em fazer as adequações necessárias, o que está acontecendo em algumas situações e em outras não. Até mesmo para o aluno com deficiência, fica destacado isso. O professor procura, em muitas situações, fazer com que o aluno com deficiência se sinta incluído na aula, ou seja, tenha as mesmas possibilidades, participe e interaja como os demais alunos.

Em pesquisa realizada por Calheiros e Fumes (2016) com estudantes com deficiência em cursos de EF na cidade de Maceió/AL, obteve de um dos universitários participantes da pesquisa, resposta semelhante: “No 1º e 2º períodos tinham professores que sempre faziam algumas adaptações na aula para eu poder praticar junto com todos os alunos e não ficasse apenas sentado olhando”.

Ações como essa nos levam a considerar que o processo de inclusão está sendo efetivado, pois estão sendo garantidas as condições necessárias para o desenvolvimento acadêmico do universitário com deficiência. No entanto, vale salientar que essas ações inclusivas devem acompanhar o/a universitário/a com deficiência no decorrer do seu curso de graduação. Para tanto, é essencial que tais Instituições de Ensino Superior estejam prontas para esse atendimento e isso não deve ser considerado como privilégio, mas como um processo de oportunidade de acesso e permanência à educação superior (CALHEIROS; FUMES, 2016).

Para Mantoan (2010), a inclusão decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos de todos os alunos por meio da adoção de novas práticas pedagógicas que contemplem as diferenças de cada um e complementa

[...] essas novas práticas não implicam em um ensino diferenciado para alguns alunos, mas em um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender segundo suas próprias capacidades, sem adaptações que diferenciem currículos, atividades e avaliações, limitando e restringindo o aprendizado de alguns (MANTOAN, 2010, p.9).

⁵³ Tipos diferentes de esportes.

Nesse sentido é que Lustosa faz opção pelo termo “diversificado” ao invés de “diferenciado” afastando-se, propositalmente, da ideia de apenas para alguns sujeitos ou para aqueles com deficiência.

O aluno A4 acredita que não sejam necessárias adaptações nas avaliações, o seu caso se enquadra no fato de que, dependendo das suas especificidades, não sejam necessárias adaptações pedagógicas, mas possivelmente de caráter estrutural.

Portanto, para que o aluno com deficiência possa garantir o acesso ao conhecimento é necessário que se considerem outros aspectos de sua individualidade e não somente a deficiência.

Booth e Ainscow (2012) destacam que a consolidação do paradigma da escola inclusiva depende de três dimensões integradas, cada uma dessas dimensões se divide em duas seções que, juntas, formam o planejamento: criando culturas inclusivas; produzindo políticas inclusivas; desenvolvendo práticas inclusivas.

Essas dimensões se apresentam mutuamente influenciadas e se estabelecem como uma viabilidade na construção de um ambiente educativo democrático e de qualidade para todos. Além de estar inter-relacionado, se observarmos, o desenvolvimento de uma cultura inclusiva possibilita mudanças na política e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas, foco do nosso estudo.

Sendo assim, a dimensão de desenvolvimento de práticas inclusivas supõe a necessidade de se assegurar o envolvimento de todos os estudantes e um currículo que atenda as diferenças, contemplando níveis diferenciados de aprendizagens, necessidades, experiências socioculturais prévias e centros de interesses.

A inclusão pressupõe um ambiente que proporcione o desenvolvimento das capacidades dos sujeitos, este princípio está presente na Declaração de Salamanca (1994), que destaca que o princípio fundamental de instituições de ensino inclusivas consiste em:

[...] todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem (UNESCO, 1994, p.11 - 12).

[...] devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p.11 - 12).

Algumas modificações já são realizadas pelos professores. O uso das TICs, como o computador e os programas existentes, facilitam e tornam mais simples a adaptação de provas para deficientes visuais

Muitas provas eram digitalizadas [pelo setor da Secretaria de Acessibilidade] e eu fazia no computador mesmo com o professor, o que é ótimo (A2).

Utilizava recursos de áudio ou então fazia ampliação, para conseguir ler ou então o monitor me ajudava a ler, o monitor lia e eu respondia (A2).

Os desafios da educação inclusiva exigem inovações didático-pedagógicas que possam contribuir para que a instituição cumpra com seus objetivos de ensino e aprendizagem proporcionando um espaço repleto de possibilidades a todos os que nela estão envolvidos.

Considerando o que foi exposto acima, observa-se que depende dos professores ou mesmo da própria instituição, tornar as aulas mais inclusivas. Os estudantes, por sua vez, também poderiam exigir que os seus direitos fossem garantidos e atendidos. Em relação às questões ligadas à instituição, observa-se que a Universidade não dispõe de recursos suficientes às necessidades dos alunos e que, embora a instituição possua alguns programas e projetos⁵⁴ na área da inclusão e com tais finalidades, estes parecem não ser o bastante.

Ribeiro (2016), em seu estudo de mestrado, problematiza sobre as barreiras atitudinais e nos alerta como educadores para a repercussão de tais questões no contexto educacional. Embora no presente estudo tenham sido constatados outros tipos de barreiras, vale dar ênfase às barreiras atitudinais, tornando-as conhecidas e visíveis, bem como estarem alertas de suas implicações para práticas pedagógicas e avaliativas inclusivas.

As barreiras atitudinais se manifestam por meio do pseudotratamento igualitário em sala de aula, no qual se desconsideram as especificidades educacionais dos discentes com deficiência, negando-lhes a adequação de metodologia e recursos didáticos (RIBEIRO, 2016).

Independentemente do estudante com deficiência, todos devem ter garantido o direito à aprendizagem, cabendo ao professor buscar estratégias que favoreçam essa aprendizagem e que levem em consideração as especificidades de cada um. No caso de o aluno não participar da aula por sua condição de pessoa com deficiência, seja o uso de cadeira de rodas, ausência da visão ou outra qualquer, é mais uma limitação imposta socialmente do que pela deficiência apresentada: quem determinou ou avaliou que ele não pode fazer? Com base em que o professor faz isso? Essa é uma circunstância que é preciso ser socializada e refletida/discutida coletivamente junto aos coletivos de professores e seus colegiados. Tal matéria toca a formação para a docência no ensino superior e a didática, em particular.

⁵⁴ A principal deles é a Secretaria de Acessibilidade e suas ações, além de projetos e programas de pesquisa e extensão desenvolvidos sob a coordenação de professores, com menor reverberação para a instituição e cursos.

Não se pode, em face da política de inclusão, querer ensinar os mesmos conhecimentos da mesma forma a todos. Ensinar um indivíduo deve ter como referência suas possibilidades. Uma coisa é querer que todos façam, aprendam e tenham comportamentos similares aos dos outros. “Outra é respeitá-los concretamente e lhes oportunizar conhecimentos e aprendizados compatíveis com suas diferenças (CARMO, 2011, p.69).

Nessa linha de raciocínio, os professores necessitam produzir conhecimentos que tragam consequências positivas ao ensino e a avaliação desses estudantes e contribuam para modificar o atual quadro educacional que se apresenta, revelado por esse nosso estudo e com eco em demais pesquisas sobre o tema (BEYER, 2013; BIBAS; VALENTE, 2007; TEIXEIRA; NUNES, 2014).

É imprescindível que o aluno participe ativamente das atividades propostas e que estas sejam embasadas em metodologias que estimulem e possibilite-o a participar da aula, de todos os momentos e de todas as suas atividades, e que estas tenham sentido e significação para os estudantes e sua formação/profissionalidade futura.

Neste caso, identificar as barreiras à aprendizagem e à participação e conceber planos para reduzi-las é prioridade quando se quer fazer inclusão em educação como processo de avanço da instituição e transformação de práticas segregativas. Reduzir essas barreiras envolve necessariamente mobilizar recursos, não só materiais como também humanos (comportamentais e atitudinais). Requer a construção de esforços coletivos de transformação e produção de uma cultura escolar. A instituição em questão, o caso dessa unidade em particular, deve pensar e se organizar para isso, urgentemente. Seus estudantes e o paradigma que eles estandarizam já estão em seu cotidiano!

O que percebemos é que a aprendizagem e a participação dos sujeitos-cognoscentes ficam impedidas ou minimizadas quando as estudantes encontram ‘barreiras’, circunstâncias que emergem dos dados deste estudo pela inferência de análise das falas dos sujeitos. Estas podem ocorrer na interação com qualquer aspecto, seja institucional em seus prédios e disposição física; organização escolar, culturas e políticas; relação entre todos os pares dessa comunidade, e em relação à “abordagens ao ensino e aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2012).

Para que tenhamos um ensino-aprendizagem direcionado a todos, de forma igualitária, as possibilidades deveriam ser as mesmas, o que observamos não estar ocorrendo. Os alunos com deficiência estão visivelmente não tendo as mesmas oportunidades que os demais alunos, o que não é positivo em relação à situação específica de aprendizagem e

certamente não será positivo em termos da formação e profissionalização propostos pela universidade.

Mais recentemente, a universidade criou a figura e o serviço de apoio dos chamados “Agentes de Acessibilidade⁵⁵” e, embora a ideia seja interessante, as condições para essa atividade não são tão admiráveis assim, além de outras circunstâncias que podem ser vislumbradas ao longo do desenvolvimento dessa ação dentro das unidades, pois, em alguns cursos, por exemplo, alguns estudantes e docentes afirmam sequer conhecer o profissional destinado a essa tarefa.

Os “Agentes de Acessibilidade” dividem suas atribuições com a sua função/cargo na instituição, ou seja, eles não possuem carga horária efetiva direcionada a isso, eles dedicam parte do seu tempo de trabalho para realizar mais essa função ou ainda a realizam no seu tempo “livre”, o que faz com que a “importância” dada à iniciativa, por vezes, não seja satisfatória e que continuemos a ver o atendimento aos estudantes com deficiência relegados a plano secundário ou de forma assistencialista, como observamos ter sido o foco durante o percurso histórico da educação para esses sujeitos;

As dificuldades ou a maior parte das dificuldades enfrentadas por pessoas com deficiência são resultado da forma pela qual a sociedade lida com as limitações físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas de cada indivíduo.

Vale ressaltar, também, que buscamos contato com o agente de acessibilidade do IEFES e não obtivemos retorno, seja por e-mail, seja via *WhatsApp* e não conseguimos contato pessoal, nas vezes em que estivemos no Instituto para as incursões da pesquisa. Nas ocasiões que comprovam nossa estadia nesse ambiente, citamos os contatos estabelecidos com a direção e vice-direção do instituto, coordenadores dos cursos de EF, agentes administrativos, além dos professores, os que responderam o questionário e ainda aqueles que pegaram o questionário, mas não devolveram em tempo hábil.

Respeitar as diferenças entre os alunos é uma tarefa que exige, sobretudo, sensibilidade, humanidade e cooperação entre os professores. E não estamos falando aqui somente em relação às deficiências não, mas em tudo que os faz diferentes, a individualidade de cada um, seja relacionada ao social, intelectual, moral ou físico. Para tanto, o professor deveria ser um exímio conhecedor na sua área de ensino, em teorias de conhecimento, nos estágios evolutivos dos pensamentos dos estudantes, bem como estar em constante reflexão sobre concepções de vida e de educação que estariam influenciando o seu pensamento

⁵⁵ Política interna da UFC de apoio aos estudantes com deficiências. O serviço conta com profissionais da própria instituição (técnicos administrativos e/ou docentes), distribuídos em 17 unidades, sendo 4 nos *campus* do interior.

(HOFFMANN, 2005). Para essa autora, também as práticas avaliativas, sobremaneira nosso interesse, a recomendação inclui: a adoção da avaliação pedagógica formativa, processual e contínua para todos os estudantes; a identificação, o foco do trabalho pedagógico e o registro das competências e habilidades do estudante, bem como a identificação das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento para o delineamento de ações de superação, além de outras medidas e estratégias já citadas no corpo das análises no decurso dessa seção de análise.

Para Booth e Ainscow (2012, p.40) “a inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva das barreiras, dos limites à participação e à aprendizagem”. Para isso, a universidade deve se autoavaliar! Nesse sentido, é necessário que se faça inclusão de fato e se dê atenção primeira à temática dentro da instituição!

Nessa perspectiva, destacamos em sintonia com Ribeiro (2016) que a inclusão educacional depende, em especial, da adoção de atitudes positivas e da criação de culturas inclusivas, ao que nos referimos que, para o IEFES, seria de extrema importância a formação dessa cultura, não só dentro do curso, mas na Universidade em geral:

- para empoderar os estudantes que já fazem parte do Instituto e fazê-los artífices de um novo momento de transformações e mudanças na instituição, inclusive, para a próxima geração de sujeitos a se beneficiarem da melhoria em seus equipamentos e práticas educacionais;
- implementar/mobilizar práticas democráticas e antidiscriminatórias, de forma a reduzir barreiras na aprendizagem, combater preconceitos e a exclusão educacional, em reparação a essa geração de sujeitos que já estão na universidade, e que tenha repercussão para todas as próximas gerações.
- implementação de procedimentos/estratégias didáticas e práticas pedagógicas mais inovadoras para o ensino-aprendizagem direcionado a todos;
- adotar medidas pedagógicas do desenho universal (DUA) para as práticas pedagógicas e para avaliação da aprendizagem, bem como a adoção de “diferenciação positiva”;
- produzir/mobilizar/difundir, de forma igualitária, as possibilidades e oportunidades que devem ser as mesmas, posto que observamos não estar acontecendo - os alunos com deficiência, claramente, não têm as mesmas oportunidades que os demais alunos, o que não é positivo em relação à situação específica de aprendizagem e certamente não será positivo em termos da formação e profissionalização propostos pela universidade.

Lustosa (2019) em palestra proferida no evento I Semana de Inclusão d Centro Acadêmico da FAGED tece argumentações quanto aos aspectos enumerados anteriormente, correlacionando a transformação e investimento dos docentes à existência de ações e iniciativas institucionais, corroborando para a criação de uma cultura inclusiva no contexto da escolar/acadêmico.

Nessa perspectiva, quando perguntados se conheciam e se já haviam utilizado os recursos disponibilizados pela instituição: 7 (sete) professores responderam que conheciam; 2 (dois) responderam que não. Desses sete, apenas quatro já fizeram algum uso.

Três professores investigados afirmam ter utilizado o serviço institucional de Digitalização de material (P2, P3 e P8).

Esse serviço é realizado por meio da Secretaria de Acessibilidade, e o material deve ser deixado com antecedência para que seja executado. Embora a demanda não seja expressiva, é uma prática que requer bastante tempo de quem vai realizá-la. O grupo de funcionários da Secretaria de Acessibilidade precisa receber o material com tempo suficiente para produzi-lo. Esta exigência natural é uma pressão a mais para quem solicita (ou para quem vai solicitar o trabalho).

Pelas respostas dos professores, observamos que o uso desse serviço foi bem limitado pelos docentes, ou seja, que utilizaram o recurso de digitalização de material, o que certamente é um avanço, mas que poderiam ter utilizado outros recursos disponibilizados pela instituição, dependendo da necessidade específica do estudante.

Outro professor (P4), foi o único que respondeu de forma diferente: afirmou que utilizou “Tradução/interpretação em Libras” para a pergunta “Você já utilizou recursos que a Universidade disponibiliza para o trabalho com alunos com deficiência?”, porém, nesse caso, supomos não ter sido com os estudantes desse curso, já que nenhum deles apresenta surdez ou sua resposta é aleatória.

Para Marchesi (2004, p. 44) “É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos”. Mas, como adquirir tais competências? Que saberes serão esses? O trabalho com a diversidade na sala de aula depende do repertório de saberes curriculares, pedagógicos e experienciais que os docentes elaboram e (re)elaboram no decorrer de sua formação e de sua experiência profissional, com vista a dar respostas satisfatórias às necessidades de aprendizagens de todos os estudantes (LUSTOSA, 2009; VITALIANO, 2007).

Para Tardif (2010), os professores, no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, adquirem inúmeros conhecimentos que exercem influências no processo de ensino e aprendizagem. O autor discute a pluralidade de conhecimentos ao enfatizar que o professor possui um conjunto de saberes que são complexos e heterogêneos e, em sua maior parte, exteriores a ele, e os classifica em quatro tipos diferentes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Desta maneira, Ribeiro; Silva; Lustosa (2017, p.5) corroboram afirmando que “os saberes pedagógicos - aqueles responsáveis por pensar, criar e mobilizar os processos de ensinar e aprender - são silenciados e sofrem uma espécie de apagamento no âmbito escolar em detrimento do saber médico e de outras áreas de conhecimento como a Psicologia, Neurologia, Psiquiatria e Fonoaudiologia”.

As autoras, além dos saberes expostos por Tardif (2010), Ribeiro; Silva; Lustosa (2017) elencaram os seguintes saberes como necessários para que o(a) professor(a) promova a inclusão desses estudantes: a) Conhecer métodos e técnicas cooperativas e o ensino colaborativo; b) Conhecer as especificidades dos alunos com deficiência; c) Conhecer os procedimentos didático-pedagógicos, os fundamentos da educação e a legislação; d) Conhecer pesquisas e relatos que abordam processos inclusivos; e) Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência; f) Conhecer sobre o papel da educação especial na educação inclusiva; g) Conhecer as barreiras sociais que dificultam o processo de inclusão dos alunos com deficiência.

Legitimando os estudos de Ribeiro; Silva; Lustosa (2017), Pontes Junior et al. (2014, p.88):

A forma de conceber a pessoa com deficiência é fator determinante na consecução de práticas educativas, isto é, concepções pautadas em estereótipo e preconceitos tendem a enfatizar as dificuldades das pessoas com deficiência relegando a segundo plano suas potencialidades. Assim, repensar nossas próprias concepções, preconceitos e atitudes em relação à pessoa com deficiência é estratégia inicial no sentido de construir práticas pedagógicas inclusivas.

Relativamente aos saberes, podemos destacar a seguinte pergunta aos professores **“Como você reage ao se deparar com um aluno com deficiência em sua turma?”** Obtivemos como respostas:

Como quando encontro qualquer aluno! (P1)

Fico satisfeita, pois é um lugar de direito de todos, a meu ver toda turma é desafiadora, independentemente de ter pessoas com deficiência ou não, então cada turma traz uma inquietação para que o professor saia da sua zona de conforto (P2).

Para Hoffmann (2005)

[...] Um olhar de respeito às diferenças dos alunos significa essencialmente a tentativa de conhecê-los e admirá-los em sua singularidade, muito mais do que encontrar meios ou critérios para argumentar sobre o seu desempenho ou rentabilidade em comparação com os demais. É necessário ressignificar o diferente em educação como essencial à condição humana, como positivo e desencadeador das relações de cooperação, porque o diferente enquanto negativo leva ao individualismo, à competição, à segregação (HOFFMANN, 2005, p.24)

A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação (HADJI, 2001, p. 20).

Pontes Junior (2017b) alerta para a necessidade de uma maior responsabilidade no momento das práticas avaliativas. Quando perguntados, os professores consideram que as formas de avaliação utilizadas foram favoráveis, um docente afirmou que não considerou favorável, enquanto os demais (oito) professores afirmaram que sim, um ainda completou:

Eles relataram isso [que o tipo de avaliação realizada favoreceu]! (P2)

Mesmo que os professores tenham afirmado que os procedimentos avaliativos utilizados por eles tenham sido favoráveis para a turma, os estudantes com deficiência investigados por esse estudo não revelaram a mesma opinião, denotando aí a importância de que houvesse essa interação entre docentes e discentes para que fossem alinhados alguns aspectos. Será que o professor acredita mesmo nisso?

Estudos (SILVEIRA, ENUMO e ROSA, 2012; BAHIANSE e ROSSETI, 2014; FIORINI e MANZINI, 2014) mostram que os professores não se sentem preparados para intervir com alunos com deficiência, todavia é imprescindível que os docentes se sintam capazes de atuar na perspectiva da inclusão e, para atender às necessidades desse público tendo em vista suas peculiaridades e características, é importante que o professor tenha uma formação específica, além da busca constante de melhoria nas suas práticas pedagógicas que atendam às demandas atuais.

5.2 Práticas pedagógicas

Entendemos ser adequado pensarmos que a inclusão implica em uma reforma radical

em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero,

a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34).

Quando perguntado se o professor **“chegou a modificar a forma de avaliar por sua causa? Em caso afirmativo, como isso foi feito e por quê?”**, a aluna acaba sugerindo uma adaptação a um tipo de avaliação realizada pelo professor:

Fazer [avaliação] que nem fez com os [outros] alunos, por exemplo, em vez dele colocar a massinha [para sinalizar] ele poderia colocar um pino para conseguirmos identificar o que ele está pedindo (A2).

Outro aspecto salientado pelos estudantes foi o fato de todos os professores realizarem provas, o que nem sempre é positivo para eles, não pelo instrumento em si, mas pela não adequação ao que os alunos realmente precisam.

Em avaliação, a prova é instrumento que permite coletar informações sobre os conhecimentos, habilidades de um aluno. Meio de que o professor dispõe para comprovar e julgar, com honestidade, os avanços de seus alunos no processo de ensino e aprendizagem. É importante que os itens, ou questões, meçam conteúdos e habilidades desenvolvidos (DEPRESBITERIS, 2009, p.76).

Nessa afirmação, a autora dá ênfase a que essas questões/itens de uma avaliação considerem os conteúdos e habilidades desenvolvidos, ou seja, mas se as provas não estiverem adaptadas às necessidades desses alunos, possivelmente o instrumento não irá atingir os objetivos a que se propôs, fazendo com que os alunos não sejam avaliados adequadamente, ou melhor, não estão sendo realmente avaliados.

Sobre as dificuldades encontradas para a avaliação do aluno com deficiência, todos os nove professores informaram que não tiveram dificuldades, ou seja, avaliar o aluno com deficiência não traz nenhuma complexidade às suas práticas. Apenas P2 indicou argumentações complementares

[...] ainda não tive dificuldade com as experiências que tive. Penso que talvez fosse algo a se pensar no caso de pessoas com deficiência intelectual, mas as adaptações podem ser feitas, acredito eu (P2).

Embora os demais professores tenham afirmado não ter dificuldades, não significa necessariamente que os alunos ficaram satisfeitos com a forma de avaliação.

Sobre esse aspecto, Hoffman (2005) tece a seguinte consideração: “Algumas vezes o educador está tão centrado em suas próprias ideias que não percebe aquilo que o aluno está querendo dizer ou demonstrar” (HOFFMANN, 2005, p. 16).

Perrenoud (2002) acredita que o professor, por mais comprometido que seja com o seu trabalho, nem sempre tem disposição para se observar caminhar. Muitas vezes, ele é

conduzido por ações irrefletidas, pelo próprio movimento do seu cotidiano, que o fazem agir impulsivamente dentro de uma rotina já estabelecida. Refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas e/ou modificadas.

Assumir a diversidade é assumir novos modos de ser, de pensar e de agir; é aderir a novos valores e atitudes, a novos modos de fazer educação (MELO, 2010).

Os professores afirmam que conversam com os alunos para saber qual a melhor forma de avalia-los e afirmam também que fazem adaptações quando são necessárias, embora a única resposta mais específica tenha sido quando o professor diz utilizar o computador para o aluno com deficiência visual ou mesmo usar o monitor do componente curricular para auxiliar como leitor. Mas será mesmo que o professor sabe quando são necessários? Pois, pelo relato dos alunos ainda falta bastante preparo ou ainda afirmaram que embora saibam da deficiência, não mudam nada.

A pergunta seguinte era **se a avaliação era diferenciada para alunos com deficiência**, dois professores disseram que sim e quatro disseram que não, dois não responderam. Podemos observar as respostas:

A aluna tinha deficiência visual, então tivemos que ler a avaliação para a aluna responder por escrito (P3).

Adequo às condições necessárias para realização, por exemplo, transcrição e material específico (P4).

O intuito pode ser diferente, dependendo da deficiência (P1).

Houve adaptações no momento em que foi necessário, mas as avaliações foram as mesmas. Por exemplo, a leitura para as pessoas com deficiência visual (P2).

Minhas avaliações acolhem a individualidade, mas no caso da baixa visão mudo a fonte e forma (P5).

No entanto o instrumento foi modificado, mantendo os mesmos critérios de avaliação (P9).

Para Pieczkowski (2016, p.583) “a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a maneira de conceber a docência”.

Ao analisarmos a forma com que os professores avaliam seus alunos com deficiência, observamos que não há preocupação, por parte da maioria deles, em desenvolver outras formas para avaliar esse alunado. Embora alguns professores afirmem promover uma avaliação de forma *adequada e diferenciada*, no geral, os alunos disseram que as avaliações

eram as mesmas para todos os alunos, ou seja, afirmaram que os professores não procuram modificar os processos avaliativos, mesmo que adequações sejam necessárias.

Observamos que a legislação não é cumprida, ainda que a Lei Brasileira de Educação da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 (BRASIL, 2015), aborde a temática de forma mais direta, trazendo, em seu artigo 30, determinação que contempla a avaliação especializada no âmbito da Educação Superior e estabelece princípios e especificidades a serem atendidas, com distintas estratégias e situações avaliativas:

Art. 30. 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:

I – atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços;

II – disponibilização de formulário de inscrição de exames com campos específicos para que o candidato com deficiência informe os recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva necessários para sua participação;

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

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

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

VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;

VII – tradução completa do edital e de suas retificações em Libras.

Podemos perceber um contexto de evolução na regulamentação envolvendo a temática, apesar de as transformações sociais nem sempre acompanharem as mudanças legislativas, principalmente quando se trata de assunto tão complexo, que requer mudanças de paradigmas educacionais.

Talvez os professores ainda não tenham atentado para a real consequência de tal atitude e, neste caso, eles estão fazendo o que consideramos como pseudoinclusão que, para Lustosa (2009, p.26), é quando “o aluno frequenta regularmente a escola, no entanto, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem”. Para Freire (1967, p.59), “[...] o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”, daí a importância de que sejam diferenciadas as práticas de acordo com a necessidade de cada um.

Mittler (2003, p. 184) afirma:

Para que mudanças ocorram na sociedade, sabe-se, deve haver responsabilidade mútua assumida por docentes, pelas IES, pelos diferentes programas de governo, pela própria sociedade, enfim. Nesse sentido, ao olharmos para o Brasil, verifica-se que, apesar das inúmeras carências a serem resolvidas para avanços maiores na área da educação, já estamos vivenciando um processo que, embora lento, tem buscado

ressignificar a *educação escolar*, e particularmente a educação voltada para pessoas com *necessidades especiais*; processo este, ainda com bases nas diretrizes da Declaração de Salamanca, incorporadas ao Plano Nacional de Educação quando de sua elaboração (Grifo nosso).

O ensinar e o aprender alcançaram dimensões significativas, pois o processo ensino-aprendizagem é uma realidade presente na relação entre os sujeitos. As relações sociais e, mais especificamente, nas relações educacionais, alguém ensina e alguém aprende. “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25). Nessa relação, a educação se constitui numa construção do conhecimento que é pautado na busca de novos saberes, novas práticas e significações.

5.2.1 Métodos / Instrumentos avaliativos mais apreciados pelos estudantes

Na atual perspectiva de inclusão educacional, todos os alunos deverão aprender e compartilhar dos saberes construídos dentro do ambiente educativo, independentemente de suas necessidades e limitações. Dessa forma, os professores devem, em ação conjunta com a instituição⁵⁶, proporcionar práticas pedagógicas que potencializem a aprendizagem desses alunos.

Segundo Lustosa (2017)

É notório que a presença de estudantes com deficiência em IES potencializa a consolidação dos direitos dos sujeitos, as lutas empreendidas e os avanços conseguidos, mas, revela também conflitos inerentes à prática institucional e pedagógica, que manifesta nas práticas avaliativas em curso, notadamente, grandes impedimentos, por serem caracterizadas, predominantemente, como classificatórias e seletivas, enquanto os discursos da inclusão vão requerer dos docentes a produção de subjetividades com vistas à solidariedade, a cooperação/colaboração, ao acolhimento (LUSTOSA, 2017, p.2).

⁵⁶Citamos como exemplo importante, recente reunião da qual participamos a convite da orientadora deste estudo, na Faculdade de Educação (Faced) da UFC sobre como a unidade/professores poderiam se organizar melhor para atender os alunos com deficiência ali matriculados, alguns recém-ingressos pelo edital de cotas (2018). Nessa reunião, foram propostas e discutidas pelos professores algumas sugestões, que expomos a seguir: identificar os alunos com deficiência, com ou sem autodeclaração; conhecer as suas necessidades de aprendizagem, ou seja, saber de que forma eles aprendem mais facilmente; proporcionar cursos/oficinas para apoiar o trabalho pedagógico dos professores; descentralizar as informações, ou seja, compartilhamento e socialização das informações referentes aos alunos com deficiência; conhecer os recursos disponibilizados pela instituição e saber como utilizar esses recursos; disponibilizar as experiências dos professores que já tiveram experiências com esses alunos e suas práticas realizadas, desafios e estratégias utilizadas. Reunião realizada no dia 6 de fevereiro de 2020, organizada pela diretora da faculdade, com a participação de representantes do centro acadêmico, dos professores da área de educação inclusiva e demais professores da instituição.

Sobre a melhor forma de avaliação, na opinião deles, as respostas foram: seminário⁵⁷, com duas respostas, artigo citado uma vez e “aula prática quando o estudante assume a função de professor” também foi citada duas vezes, como observamos a seguir:

Seminário é bem melhor que uma prova escrita, escrever uma resposta, dar uma opinião... Eu prefiro ser avaliado através de um seminário porque ali você vai procurar dominar o assunto para esclarecer, vai contribuir de uma forma bem mais dinâmica (A1).

Avaliações práticas, participar das vivências e os seminários também contribuem muito mais do que colocar só uma resposta do que está no enunciado das provas (A1).

Em alguns componentes curriculares tipo Anatomia é necessário que tenha as provas escritas, sempre teve, mas a prova prática também... (A1).

Para mim não tem nenhum problema [a prova prática de anatomia] eu acho válido também porque eu enxergo... eu consigo visualizar. Agora uma pessoa que não enxerga eu acredito que não conseguir ter um conhecimento tão apurado quanto uma pessoa que tenha a visão... Porque ela só vai sentir. Não vai poder visualizar e são muitos “acidentes”, muitas coisinhas... para o deficiente visual ver, é bem complicado... (A1).

Na [parte] prática é tudo tranquilo, porque você vai vivenciar ali na prática, é melhor do que você escrever e definir o que é, mas também depende muito da estrutura do componente curricular (A1).

Eu gosto mais de artigo e de trabalho seminário mesmo, trabalho que eu vou apresentar em sala mesmo, acho melhor. Quando eu vou apresentar em grupo geralmente eu peço para meu colega ler para mim, o que eu coloquei no *slide* e aí eu explico o conteúdo (A2).

Positivos é que quando é trabalho você consegue aprender mais, porque você vai pesquisar além do conteúdo, porque você vai pesquisar outros artigos para poder fazer o trabalho (A2).

A forma que eu gosto de ser mais avaliado mesmo são provas práticas, fazer a função de professor, nas partes mais teóricas eu acredito que mais apresentação de um trabalho, tipo uma feira que a gente teve, feira de escola, foi diferente, divertido, acho que essa é a melhor forma pra mim (A3).

O que eu gostaria que tivesse seria essa adaptação na aula, e também que eu pudesse utilizar dessa adaptação para uma avaliação prática (A3).

Eu gosto muito de dar aula como professor. Desde que eu entrei na universidade eu gosto de dar aula prática, acho que é mais fácil para mim, já tem mais abertura para falar, eu me sinto mais à vontade (A4).

Eu gosto muito de dar aula como professor (A4).

As provas eu acho que são necessárias para você saber o que você está aprendendo e ser aprovado e os seminários acho bastante proveitoso, porque você pode trazer até assuntos que não foram falados na aula, enriquece mais o conteúdo (A4).

⁵⁷ Termo comumente utilizado para se referir à exposição oral, que normalmente tem a finalidade de transmitir, compartilhar e aumentar os saberes dos demais alunos sobre um domínio específico. No processo de ensino-aprendizagem é muito utilizado para desenvolver a oralidade, muitas vezes deixada em segundo plano.

Na resposta do A1 observamos alguns aspectos que merecem ser destacados: o primeiro é o fato de que a contribuição em seminários é bem mais dinâmica. A utilização de seminários em sala de aula é uma metodologia bastante utilizada. No momento da exposição oral “o professor analisa no plano discursivo a capacidade de organização interna do aluno. Como organizou, delimitou o tema, desenvolveu a argumentação e fez a síntese, entre outros pontos” (DEPRESBITERIS, 2009, p.178).

Diante do exposto, vale ressaltar que não é o tipo de instrumento ou recurso escolhido que vai ser mais adequado a cada situação e caso do sujeito. O que vai fazer diferença para as pessoas com deficiência é se o instrumento/recurso utilizado estava acessível e inclusivo, ou seja, se dava as mesmas possibilidades para todos os alunos independentemente das suas peculiaridades. Pelo depoimento dos alunos, observa-se que os instrumentos e recursos utilizados eram os mesmos para todos os alunos, o que em algumas situações contemplavam as necessidades de todos, mas em outras situações, não.

Borba et al. (2007, p.41) pontua que

O recomendável é que o docente utilize diversos instrumentos e/ou procedimentos, tais como: provas escritas, orais ou práticas, entrevistas, visitas de estudo, relatórios, seminários, estudos de caso, projetos, portfólios, resumos, resenhas, exercícios, entre outros, que dependem fundamentalmente dos objetivos de aprendizagem estabelecidos e permitem ao docente uma comunicação mais efetiva com seus alunos sobre o andamento do processo de aprendizagem.

Para Boaventura de Souza Santos⁵⁸, “temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

A avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência demanda particularidades, tendo em vista que esses alunos possuem algumas limitações advindas das deficiências. Oliveira (2010) destaca a necessidade de haver formação para todos os docentes dentro de uma perspectiva inclusiva.

É preciso também criar possibilidades de formação continuada que minimizem as dificuldades encontradas pelos professores, para que os alunos tenham o melhor aprendizado

⁵⁸ Professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar da Faculdade de Direito da Universidade de Wisconsin-Madison e Global Legal Scholar da Universidade de Warwick. É igualmente Director Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça. Tem trabalhos publicados sobre globalização, sociologia do direito, epistemologia, democracia e direitos humanos. Os seus trabalhos encontram-se traduzidos em espanhol, inglês, italiano, francês, alemão, chinês e romeno (<http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>).

possível. Antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente sobre o que se faz. Para Ribeiro; Silva; Lustosa (2017, p.7) “No tocante a formação continuada é possível inferir que esta deve se basear em ações colaborativas e cooperativas nas *escolas* e ser oferecida aos docentes independente destes terem ou não alunos com necessidades educacionais especiais” (grifo nosso).

O que caracteriza a educação inclusiva é justamente o fato de que todos tenham a mesma oportunidade de acesso, permanência e aproveitamento da formação ofertada, independentemente de qualquer característica específica que o educando possua. Sabendo que são alunos com deficiência, os educandos necessitam de todo suporte que auxiliem no desenvolvimento das atividades de forma que possam ter as mesmas possibilidades de aprendizagem.

Nessa direção, Mittler (2003) acredita que um currículo acessível proporciona para todos os alunos, sem exceção, oportunidades para participar totalmente das atividades e para experienciar o sucesso, sendo um fundamento essencial da inclusão.

Sobre os instrumentos de avaliação utilizados durante o curso para avaliar a aprendizagem da turma, as respostas dos alunos coincidem em alguns aspectos e se complementam, mostrando que há diversidade de instrumento e métodos utilizados. A prova escrita foi unânime em todas as respostas, outros instrumentos e/ou estratégias utilizados foram: práticas, participação, seminário, trabalho escrito de diversos tipos, maquete e diários de campo.

Prova escrita, as avaliações práticas, a participação e os seminários mesmo... Também tem as resenhas que você faz em casa de um texto que você lê... Alguma competição que você vá, algum congresso você faz um relatório tira fotos comprobatórias aí manda também (A1).

Tem algumas que é seminário, tem outras que é trabalho escrito ou então artigos que a gente tem que escrever e alguns também são provas. Também já teve uma vez que a gente fez maquete e isso ampliou muito a aprendizagem (A2).

Já teve seminário, já teve que apresentar uma aula, prova mesmo, realmente foram bem diversas as avaliações (A3).

Serrano Pipa (2017) em pesquisa recente, com 19 estudantes, 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, constatou que todos os alunos participantes são avaliados com provas teóricas e seminários, consolidando o que foi encontrado em nossa pesquisa.

Torna-se necessário a reflexão sobre o lugar ocupado pelo estudante com deficiência no planejamento dos dispositivos avaliativos e seus instrumentos para esses estudantes, pois, ao observarmos os depoimentos deles, não vimos quaisquer direcionamentos específicos, levando em consideração a deficiência de cada um. Observamos que são as mesmas

práticas avaliativas utilizadas para os demais alunos, o que não é favorável às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

A escolha dos instrumentos de avaliação é um processo 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, 2013).

Bloom e sua equipe ao direcionar seus estudos, descobriram que nas mesmas condições de ensino (desconsiderando as variáveis externas ao ambiente educacional) todos os alunos aprendiam, embora se diferenciassem em relação ao nível de profundidade e abstração do conhecimento adquirido (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1971).

A taxonomia de Bloom é um modelo teórico que tem como objetivo auxiliar os educadores a verificar o que os alunos sabem nas dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora. Para isso, utiliza a hierarquia de objetivos educacionais em que o aluno deve alcançar esses níveis de aprendizagem dos conteúdos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (BLOOM, 1972). Como é uma hierarquia, deve obedecer a essa sequência, sendo o conhecimento o nível mais simples, em que a memorização é a principal característica e chegando ao último nível, avaliação, em que o aluno tem a habilidade de avaliar quando consegue julgar criticamente as proposições a ele apresentadas (FOREHAND, 2005).

Os professores P1 e P2 fazem uso de todos os instrumentos que constavam no questionário (seminários, provas escritas, trabalhos individuais, trabalhos em grupo), além de também marcarem a opção “outros”. A utilização de diferentes tipos de instrumentos em um mesmo processo de avaliação exige, do professor, redobrado esforço acadêmico (BOTH, 2011). Existem, e até podem ser utilizados, vários tipos de instrumentos, no entanto, nem todos conseguem favorecer a aprendizagem da mesma forma aos diversos alunos.

Sobre os instrumentos utilizados para avaliação dos alunos, cinco professores utilizam de um a três instrumentos diferentes, os outros quatro professores utilizam mais de três instrumentos variados em suas práticas avaliativas. Observa-se uma variedade de instrumentos, na frequência e em relação ao momento em que são utilizados, no entanto observa-se também que os mesmos instrumentos eram direcionados a todos os alunos, não levando em consideração as necessidades específicas dos alunos com deficiência, embora, de certa forma, algumas adaptações fossem feitas para assegurar aos alunos equidade. Em outras situações, os instrumentos poderiam ser os mesmos, mas a quantidade de questões poderia ser diferenciada, o que em alguns casos, seria o ideal, já que o aluno com deficiência não tem as mesmas

possibilidades utilizando o mesmo instrumento; a alternativa seria a ampliação do tempo para esses alunos, estratégia já utilizada em algumas avaliações externas como ENEM, mas que em nenhum momento foi relatada por docentes e/ou discentes na presente pesquisa.

Araújo Talmag (2018) em pesquisa semelhante, os professores responderam, em sua maioria, cinco de sete professores, que os instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos surdos são os mesmos utilizados para alunos ouvintes, mas com adaptações, o que possivelmente traz para o aluno o que ele precisa para que sejam supridas suas necessidades. Para Beyer (2013) 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.

Muitos professores esquecem de considerar, na avaliação, outros recursos, tais como trabalhos diários, observações e registros, enfim, todas as atividades que permitem inferir desempenhos (DEPRESBITERIS, 1989). Os professores concordam que trabalhos em grupo têm muitas potencialidades, mesmo assim não é um dos mais difundidos em sala de aula. “O compartilhamento de conhecimento entre os alunos propicia bons resultados para ambos” (MANTOAN, 2010, p.15).

Embora muitos professores estejam comprometidos com a avaliação e também se perceba que estão envolvidos com os resultados obtidos pelos seus alunos, sabemos que os processos avaliativos ainda estão permeados pelo reprodutivismo, pelo uso das mesmas técnicas, apesar de terem consciência de que elas não são as mais eficientes (HOFFMANN, 2005).

Para Teixeira; Nunes (2014) a avaliação inclusiva revela boas práticas de avaliação para todos os alunos e devem seguir alguns princípios, independentemente de qual técnica ou instrumento utilizado. São princípios que sustentam uma avaliação inclusiva: envolvimento de todos os alunos na definição dos procedimentos; legitimidade, validade e adaptação; desenho universal; diversidade (valorizar os progressos e os resultados alcançados, coerência, adaptação e apoio, prevenir a segregação (rótulos) e programa educativo individual.

Nessa perspectiva, diversificar os instrumentos⁵⁹ de avaliação tem respaldo na necessidade de que se analise a aprendizagem do aluno sob diferentes ângulos e dimensões (DEPRESBITERIS, 2009). Fica evidente, até aqui, que a avaliação não é um instrumento de

⁵⁹ Ainda referente aos instrumentos eram perguntadas quantas questões havia nas provas e quais os tipos de trabalho solicitados, os professores responderam que dependia do conteúdo abordado e que utilizam, além dos instrumentos sugeridos como respostas, estudos e análise de campo, relatórios de aulas e produção de materiais também foram algumas das respostas. A quantidade de questões era bem variável, mas que em algumas situações chegam a 20 questões em provas objetivas.

objetividade, mas “um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação” (HADJI, 2001, p. 41).

Sobre os critérios mais importantes para o professor na escolha por determinado tipo de instrumento, os professores tinham quatro itens possíveis de serem escolhidos, todos os nove professores marcaram a opção dois, sendo que cinco marcaram somente essa opção, um deles, P1, marcou todas e os outros professores marcaram duas ou três das quatro opções. A opção escolhida por todos foi “O instrumento escolhido me ajuda a ter uma melhor compreensão de como o aluno está aprendendo” e o outro item mais escolhido, ou seja, marcado por quatro professores foi “O tipo de avaliação escolhida ajuda o aluno a se desenvolver e aprender mais”. Os outros dois itens “Praticidade na correção da avaliação”, foi marcado por apenas um professor e “Os alunos têm melhor desempenho com o tipo de avaliação escolhida”, marcado por dois professores.

Corroborando com os achados deste estudo, em pesquisa de Araújo Talmag (2018) em um curso de Letras/Libras de uma IES pública de Fortaleza, realizada com sete professores, todos relataram 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.

Muitos professores reproduzem em sua prática pedagógica em sala de aula, influências de sua formação desenvolvida numa visão tradicional e classificatória da avaliação (HOFFMANN, 2005), também demonstra a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e sua ação classificatória e autoritária exercida, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor.

5.3 Formação de professores

É importante que o professor tenha o entendimento sobre questões filosóficas, educacionais, políticas e sociais que envolvem as pessoas com deficiência, já que a prática do professor depende, essencialmente, de três fatores: os valores históricos que acredita e defende; como se relaciona com os outros e como utiliza o poder do conhecimento que possui.

Maurice Tardif (2004) mostra, em seus estudos, o quanto a história de vida dos professores influencia sua prática pedagógica; para ele, os fundamentos que constituem sua competência são adquiridos por meio de sua experiência de vida e atividade profissional. As lembranças e vivências, na hora de ensinar, se sobrepõem aos conhecimentos que aprenderam durante a formação. Estamos falando aqui de professores, mas porque não pensar aqui como

será a atuação dos estudantes enquanto profissionais se forem baseadas nas vivências e experiências que tiveram durante toda a sua trajetória de vida, com barreiras que impediam não só a sua mobilidade, mas também a sua expressão enquanto indivíduo.

Sendo assim, a formação continuada não pode apenas se basear em conteúdos, em conhecimentos que podem ser extraídos e adquiridos através de leituras. É preciso atentar para o entendimento de que os professores precisam superar valores e crenças arraigados, mudando significativamente a forma de ver e se relacionar com o outro e com o conhecimento.

Esse entendimento somente será possível se os professores tiverem clareza sobre sua concepção de diferença. O entendimento de diferença ainda está centrado nos aspectos físicos, biológicos e psicológicos, ou seja, o nível de inteligência, de capacidade de raciocínio, de não possuir “limitadores sensoriais”, estabelecem o tipo de normalidade e de diferença, o que é ou não considerado padrão.

Embora já existam outras tendências, como a dialética negativa, oriunda da escola de Frankfurt. Nessa nova perspectiva, a diferença está na crítica severa e radical à lógica da razão instrumental, sendo assim a relação “Eu com o Outro” passa a ser vista como uma relação dialética entre o (Ser) unidade e os (Outros) diversidade. Por exemplo, uma pessoa com deficiência e uma sem deficiência podem ser diferentes em muitos aspectos, mas apesar das diferenças são também iguais enquanto seres humanos. São iguais e diferentes simultaneamente. Mesmo sendo diferentes em algumas características, um possui muito do outro (CARMO, 2011)

Os discursos sobre o despreparo e as sugestões dos estudantes versam sobre uma formação deficitária em relação à temática de pessoa com deficiência.

O professor deveria buscar fazer aula [junto] com outro professor que tenha mais conhecimento (A2).

Eu acredito que nem todos [os professores] tiveram formação que contemplasse o trabalho com pessoas com deficiência. Até isso, querendo ou não, essa atenção é mais recente, então eu sinto um pouco desse déficit (A3).

No começo teve alguns problemas, mas os professores não estavam preparados (A4).

Pelos depoimentos, constata-se que os alunos consideram que professores não estão preparados para lidar com esse público especificamente, possivelmente por não terem tido formação adequada e direcionada a esses alunos. Diante disso, parece razoável pensarmos que a formação continuada seria uma alternativa para que fosse minimizada essa problemática, pois acredita-se que os professores ao se aperfeiçoarem, passariam a realizar uma prática mais eficaz às necessidades desse alunado.

Para ocorrerem mudanças efetivas no quadro educacional brasileiro em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais, Pletsch (2009) afirma que é preciso extinguir os problemas educacionais gerais. A formação inicial e continuada dos professores torna-se fundamental para a melhora da qualidade do ensino, além de um suporte institucional bem estruturado e adequado às necessidades de cada aluno.

Para Omote (2003) a efetivação da inclusão, na verdade, necessita de profissionais com alto grau de especialização em recursos, métodos e técnicas para atender as necessidades específicas dos alunos que apresentam deficiência.

A formação continuada de professores deverá ser um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade enquanto educadores. Na educação superior e em relação às pessoas com deficiência especificamente, essa formação tem muito a oferecer ao processo de ensino-aprendizagem, pois ajuda o professor a melhorar cada vez mais suas práticas pedagógicas e, com isso, apoiar os alunos na construção de conhecimentos, e não apenas no acúmulo de informações, e na universidade onde os professores estão responsáveis pela formação profissional de seus alunos, o que é ainda mais significativo.

Observou-se que a maioria dos professores pesquisados não possui formação específica ou cursos direcionados à pessoa com deficiência, mesmo assim não foi relatada dificuldade no processo avaliativo. Assim, acreditamos que

[...] a reestruturação das práticas escolares com vistas a gestão da diversidade na escola e na sala de aula regular depende, sobremaneira, do repertório de saberes curriculares, pedagógicos e experienciais que os docentes elaboraram no decorrer de sua formação e de sua experiência profissional, bem como, da construção e mobilização de novos saberes docentes que sejam capazes de dar respostas satisfatórias as necessidades de aprendizagens de todos os estudantes (RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2017).

Em relação ao professor, há um discurso constante de não estar apto, bem como de não estar devidamente preparado para o trabalho com a diversidade de seu alunado, essa é uma problemática que precisa ser debatida, pois um dos elementos-chave para o atendimento dos alunos com deficiência é o professor (FERNANDEZ, 1998).

Fiquei bastante preocupada com receio de não estar preparada (P3).

Por exemplo, em Anatomia, o professor mudava mais a prova prática, a teórica ele não mudava. Os demais alunos tinham que falar 10 acidentes no sistema ósseo. Então ele colocava a massinha no local específico e os alunos deveriam dizer que acidente era aquele. A aluna com deficiência tinha que conhecer todos, pois o professor dava a peça (modelo anatômico) e ela deveria dizer todos os acidentes ósseos daquela peça.

Eu não gostei da adaptação [feita pelo professor na avaliação] porque me prejudicou em relação à nota (A2).

Nesse caso, especificamente, observamos o despreparo do professor frente à situação. Por muitas vezes, o professor não reconhece e não observa as necessidades, mas elas estão ali, se fazem presentes e é importante que se leve em consideração, visto que o processo de inclusão traz implícito o desafio de reestruturações nas práticas pedagógicas. “O aluno visto não mais na sua deficiência, mas na sua totalidade, como sujeito ativo e construtor do conhecimento” (MELO, 2010, p.48).

É quase unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com deficiência, seus cursos de graduação não os prepararam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não (VITALIANO; MANZINI, 2010; RIBEIRO; SILVA; LUSTOSA, 2017).

A formação do professor, que atua na educação superior, apresenta necessidade de aprimoramento com o intuito de oferecer o devido suporte aos futuros profissionais. Compreender isso é importante para que se desvincule a ideia da formação continuada/permanente/em serviço, como sendo a redentora de uma formação superior insatisfatória, ou mesmo como encarregada de preencher as lacunas observadas nessa formação. A graduação oferece uma formação profissional inicial, formação esta que continua se processando ao longo da vida profissional, portanto, é fundamental que não seja negligenciada. A formação contínua, continuada ou permanente do professor é abordada, na esfera da educação, por trabalhos como os de Perrenoud (1999, 2000), que, ao enfatizar a prática reflexiva na formação contínua do professor, justifica-a devido a uma formação inicial, por vezes superficial, que pode se beneficiar da cooperação entre pares.

No componente curricular Basquete que eu tenho sentido falta de adaptação, porque realmente são atividades que ele faz mostrando como seria um treinamento de basquete, que pra mim às vezes se torna muito complicado. Tanto pela fadiga muscular da perna, porque como eu não tenho panturrilha vai tudo pra coxa, sobrecarrega tanto pelo equilíbrio, o aeróbico porque mesmo sendo atleta de natação, não é não bom por não poder correr, apesar de ser um nadador ter o aeróbico de natação, pra corrida eu sou muito fraco, nunca pedalei... (A3).

Relativamente a esse depoimento

É importante lembrar que a diminuição ou ausência de motricidade não tem relação com a capacidade cognitiva e ainda que a educação inclusiva é aquela que permite ao aluno com necessidades educacionais especiais participar das atividades cotidianas da classe regular, desenvolvendo e aprendendo as mesmas coisas que os outros alunos, mesmo que utilizando recursos diferentes para promoção dessa aprendizagem (GLAT; OLIVEIRA, 2003 apud MELO, 2010).

O professor tem que saber lidar com as diferenças e particularidades de cada um, ou seja, efetivar a gestão pedagógica das diferenças. Seria importante que todos os cursos de formação de professores passassem por modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças. Para Mittler (2003), os professores consideram-se com pouca competência para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, porque seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

A formação inicial e contínua tem de seguir modelos isomórficos, isto é, o futuro profissional tem de ser formado para conhecer e aplicar conteúdos que estejam relacionados com o que se pretende que ele venha a ser como profissional. Se os futuros profissionais forem formados para fomentar a competição, para procurar grupos homogêneos, para a exaltação do trabalho individual, como poderemos esperar que este profissional incentive nos seus alunos a cooperação, o respeito e o valor da diferença e a solidariedade? (RODRIGUES, 2003, p.72).

Sobre os recursos disponíveis e os possíveis cursos e/ou materiais de apoio para os professores, sete professores informaram que conhecem os recursos disponibilizados pela instituição para o trabalho com os alunos com deficiência, mas apenas quatro já fizeram uso dos mesmos. Sobre a possibilidade de cursos e material para apoio, todos os professores foram a favor de que houvesse, pois tanto utilizariam o material quanto participariam das formações.

Apesar da ausência da obrigatoriedade de cursos de formação dos professores de ensino superior na área da docência, muitos professores buscam o aperfeiçoamento da sua profissão, embora muitas vezes desvinculado da necessidade profissional, como pudemos observar em relação à formação / nível de graduação dos professores participantes da pesquisa. Em pesquisa realizada junto à Secretaria de Acessibilidade, o quantitativo de professores que buscam conhecimentos relacionados à área da pessoa com deficiência, ainda é inexpressivo frente às necessidades apresentadas. Em todas as ações que a Secretaria de Acessibilidade promove, o número de professores que participam é bem reduzido, a maior parte dos participantes são alunos de graduação⁶⁰.

Os professores participantes da pesquisa ao serem questionados: “Você faria algum curso para facilitar a sua atuação com esse público específico?”; “Você acharia interessante ter acesso a materiais com sugestões/ propostas para a avaliação com os alunos com deficiência?”; e “Você acredita que recebendo este material seria útil?”, responderam positivamente, ou seja,

⁶⁰ Dados da Secretaria de Acessibilidade UFC – Inclui.

fariam cursos na área e achariam interessante receber materiais e que estes seriam úteis na sua atuação profissional.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor deve ser contínuo, pois permeia o dia a dia da sala de aula. Sendo assim, com a formação continuada, o educador tem a oportunidade de refletir e aperfeiçoar as suas práticas pedagógicas, além de promover o protagonismo de seus alunos, potencializando assim o processo de ensino-aprendizagem. Em relação à pessoa com deficiência e à inclusão desta no ensino superior, cursos e demais estratégias que possam auxiliar o docente a se tornar cada vez mais capaz de se adaptar às rápidas e diversas mudanças do contexto educacional, sabendo lidar com as demandas advindas dessa nova realidade apresentada, bem como auxilia a sanar dificuldades, além de melhorias em todos os aspectos pedagógicos.

É importante salientar que, embora esses alunos estejam com um percentual de entrada na Universidade bem maior do que o apresentado alguns anos atrás, a organização institucional e a formação dos professores para o atendimento educacional voltado às especificidades desse alunado, ainda não estão acontecendo de forma satisfatória, fazendo com que esses alunos não tenham as mesmas oportunidades e, porque não dizer, as mesmas condições de permanência, já que vai depender muito do próprio aluno se adaptar e adequar às situações.

A avaliação do que os alunos aprendem põe em destaque a representação do professor reflexivo, considerando que, pela não aprendizagem do aluno, o professor reflete sobre suas ações para aprimorar suas práticas, seus recursos e suas metodologias, tencionando a aprendizagem dos alunos.

Ao serem questionados sobre sugestões para melhoria da avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência, as respostas dos professores recaem sobre a formação deles, na necessária informação da existência de alunos com deficiência nas suas aulas, também adaptações:

Saber o tipo de deficiência dos estudantes (P1).

Fazer as adaptações sempre que necessário; Cursos específicos na área, a própria instituição aproximar discentes e docentes, a instituição aproximar as instâncias de acessibilidade e inclusão da UFC nos diferentes cursos, dando suporte aos docentes com relação a estes processos e assistências aos alunos com deficiência. “Adaptar não é tornar mais fácil e sim tornar possível a todos” (P2).

Avisar com antecedência [que terão alunos com deficiência nas aulas] (P3).
E sugestões de estratégias de ensino não só de avaliação (P3).

Registro compartilhado de todas as experiências avaliativas já realizadas, organizadas por tipo de deficiência, por curso e por componente curricular específico. Poderia ser um repositório institucional de “boas práticas” (P4).

Relacionado à resposta do professor (P4) podemos destacar que, para o corpo docente, é interessante que se tenha “uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussão com seus pares e junto às fontes de conhecimento já sistematizadas (VITALINO; VALENTE, 2010, p. 44).

Um dos itens do questionário dos professores perguntava “Que tipo de material seria mais adequado para sua utilização?”. Obtivemos como respostas:

Material digital. Material em braille. Imagem com relevo (P1).

Produção literária. Manuais informativos (P2).

Vídeos diversos e com audiodescrição (P2, P5).

Estratégias de ensino (P3).

Material de compilação das experiências bem-sucedidas (P4).

Formação em Libras. Cartilhas. Palestras (P7).

Material informativo com instrumentos e critérios bem definidos de avaliação para diferentes tipos de deficiência: auditiva, intelectual, visual (P9).

De acordo com Rosário; Araújo; Fialho (2012, p. 12),

[...] para modificar práticas de avaliação e implementar a avaliação para as aprendizagens, os professores necessitam de: tempo para refletir e ajustar a sua prática; atividades de desenvolvimento profissional mais espaçadas no tempo e que permitam ensaiar novas ideias entre as sessões; refletir e partilhar experiências.

A pesquisa de doutorado de Oliveira (2010) corrobora os achados da nossa pesquisa, em alguns aspectos, quando afirma que no seu caso investigado...

Para os professores, muitas são as necessidades para viabilizar a inclusão na universidade: a mais destacada foi a formação docente; também o acompanhamento institucional; a disponibilização de material didáticopedagógico (textos impressos com fonte ampliada, material em braille, mobiliário etc.) e estrutura física. Há um destaque na fala dos docentes para o braille e a necessidade de contemplar aspectos instrumentais, teóricos e práticos. Todos eles admitem a necessidade de ajuda institucional, sobretudo a pedagógica (OLIVEIRA, 2010, p.164-165).

Em pesquisa realizada por Aguiar; Duarte (2005) com 67 assistentes técnicos pedagógicos de EF de Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, os participantes apontaram algumas das expectativas que são fundamentais para a implantação da educação inclusiva no ensino regular, entre elas

[...] está a necessidade de cursos de reciclagem sobre educação inclusiva aos docentes, que na visão deste pesquisador devem ser ministrados não apenas por professores que tenham meramente domínio teórico sobre o assunto, não que se negue a importância do estudo e da reflexão dos teóricos, mas principalmente por aqueles que têm tido experiência de prática pedagógica com educação inclusiva, em âmbito escola (AGUIAR; DUARTE, 2005, p.235)

De acordo com o que foi apresentado, é de extrema importância que esses professores tenham um curso de formação específica nessa área. Além de cursos de formação na área da pessoa com deficiência, seria ainda mais significativo um curso também na área da avaliação que contemplasse esse alunado. Como sugestão, é interessante que se possa estar constantemente ouvindo os professores, para saber quais as necessidades de cada um deles e não apenas formações com o que se julga importante e que, por muitas vezes, na prática não funcionam.

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de processos cognitivos, socioafetivos e culturais. Nesse sentido, o professor não participa dessas ações apenas para apropriação dos conteúdos ensinados, mas mobiliza os conhecimentos, tendo a sua rotina pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo.

Mais do que nunca, precisamos de professores com mentes abertas e críticas, com o domínio das teorias integradoras e a compreensão dos movimentos de transformação nos níveis locais, regionais, no próprio país em que vivemos e ainda em nível mundial. Para o corpo docente que vai lidar com esse público, é imprescindível uma atitude crítica. “É essencial que o professor domine os conteúdos, métodos e procedimentos de ensino e saiba adequá-los ao seu aluno concreto” (HOFFMANN, 2005, p.79), assim poderão influir no processo de inclusão de forma mais significativa.

Já em relação à forma de avaliação, adotada no curso, considerada menos adequada, as respostas foram unânimes: **prova escrita**, por diversas justificativas como podemos observar:

Não é que eu não goste de escrever... A própria prova não avalia... o que avalia muito mais é um próprio questionamento que você faz na sala... (A1).

Fazer avaliação tem sido complicado. Então assim é complexo, varia de cada situação, porque todas têm sua vantagem, mas o que importa é o momento de ser avaliado (A3).

Prova escrita quando tem muito conteúdo, pois fica muito complicado, porque no seminário cada um fica com um conteúdo, já na prova escrita você tem que saber de tudo, eu acho muito complicado (A4).

Em relação às práticas avaliativas, foi consenso entre os alunos entrevistados que a prova escrita não se configura a melhor forma de avaliação, embora ainda seja a mais amplamente utilizada pelos professores. Essa constatação não é exclusiva para estudantes com deficiência, há muitas discussões em relação a adoção de prova escrita como não sendo a prática avaliativa mais adequada para todos os estudantes, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência.

Estudos relativos à avaliação da aprendizagem imprimem uma marca negativa à maneira como a prova vem sendo utilizada. Acredita-se que sua prática contribui com a exclusão e a marginalização de muitos indivíduos na sociedade e não atende ao que se denomina avaliação. A prova é uma prática a serviço da elite dominante na conservação e controle da sociedade, pois é exercida na perspectiva da pedagogia do exame (AFONSO, 2005; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2001; LUCKESI, 2001; PERRENOUD, 1999), sendo valorizada por uma exigência social e não porque atende às necessidades das propostas educativas adotadas (LUCKESI, 2001).

Os próprios alunos sugerem outros tipos de avaliação: seminários, atividades práticas... e, ainda que alguns considerem as provas necessárias, a forma que elas são apresentadas ou a quantidade de conteúdos abordados, não são os ideais.

Para Gasparin (2005), o processo de ensino e aprendizagem deve auxiliar na transformação de um aluno-cidadão em um cidadão mais autônomo. Inicialmente, o trabalho pedagógico exige um aluno que se aproprie dos conhecimentos científicos pela mediação do professor. Depois, ao término do período escolar, pressupõe-se que esse aluno apresente a condição de cidadão crítico e participativo, sem a presença e intermediação do professor, levando os conceitos científicos apreendidos para a nova dimensão de sua vida.

Acho que quando tem muito conteúdo o professor tem que pensar outras formas, porque só prova não é bom... Tipo em Anatomia é muita prova... O professor podia passar mais trabalhos em grupo, que auxiliam na nota e na aprendizagem mesmo, porque quando chega na prova você já tem mais facilidade... E quando você vê o colega apresentando lá você tira dúvida, fica mais fácil (A4).

Um ponto que eu acho negativo são as nove provas, pois tira um pouco do tempo para o preparo para as avaliações (A3).

Os alunos afirmaram que a quantidade de avaliações era bem diversificada em relação aos componentes curriculares, bem como os tipos de instrumentos ou estratégias utilizados. As respostas variaram de duas avaliações por disciplina até o quantitativo de nove avaliações por componente curricular. Assim como a quantidade de avaliações era bem diversificada, os momentos em que elas eram realizadas também variavam bastante, pois estão intrinsecamente relacionados.

No mínimo duas, mas já cheguei até a fazer seis avaliações, dentro de práticas e das teóricas (A1).

Depende muito, já teve uma que foram sete avaliações, nas outras geralmente são duas, uma geralmente no meio da disciplina e outra no final, eles tipo divide o conteúdo em duas partes (A2).

Tem professor que faz nove provas, não dá tempo se preparar direito (A3).

Umas duas (provas) mais a apresentação de seminário. Uma no meio do semestre, outra mais para o final. E o seminário fica entre as duas (A4).

Pelos depoimentos dos alunos A2 e A3 observamos que a quantidade de atividades avaliativas realizadas pelos professores não está sendo coerente com as necessidades dos alunos; acreditamos que esse fato está relacionado não somente aos alunos com deficiência especificamente, acredito que seja uma observação referente a todos os alunos.

Segundo Vasconcellos (2005), deve-se avaliar para mudar o que precisa ser mudado. A avaliação deve ter efeito prático, ou seja, o professor avalia para consequentemente rever e transformar suas atitudes: retomando conteúdos, explicando de outra maneira, mudando a forma de organizar o trabalho em sala de aula e direcionar mais atenção aos alunos que apresentam maior dificuldade e/ou outras especificidades. Sendo assim, o que se deve observar é se os alunos estão sendo realmente avaliados. O mesmo autor afirma que não há como extinguir a avaliação, pois não se conheceriam as dificuldades do aluno e o professor não teria como ajudá-los. Esclarece também que não é favorável ao uso corriqueiro de provas em momentos específicos, ou seja, desvinculada do processo ensino-aprendizagem.

Em relação à quantidade de avaliações realizadas no semestre, quatro professores afirmaram realizar duas avaliações, não é a quantidade mínima exigida pela instituição, que seriam três, como exposto subsequentemente.

O regimento do curso, elaborado em 2016, traz no artigo 32, sob a responsabilidade de quem ficará a avaliação da aprendizagem como vemos a seguir: “Art. 32. A Coordenação de cada curso de pós-graduação terá por função o planejamento, o acompanhamento, o controle e a avaliação das atividades de ensino e pesquisa do respectivo curso”, mas não traz nada referenciando como deverão ser realizadas, em que momento e a quantidade mínima.

Sobre esse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em EF (Resolução CNE/CES 06/2018) trazem algumas orientações referentes à avaliação da aprendizagem como podemos observar nos artigos 17, 24 e 26 dispostos a seguir:

Art. 17 O processo de avaliação da formação específica da Licenciatura deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre.

Art. 24 O processo de avaliação da formação específica do Bacharelado deverá ser realizado de forma a fortalecer o aprendizado, de modo a incluir relatórios de atividades práticas, textos escritos, fichamento bibliográfico, apresentação de estudos individuais e em grupos e avaliações seriadas do conjunto dos conteúdos das disciplinas ao final de cada semestre.

Embora essas diretrizes tragam artigos específicos sobre como deverá ser o processo avaliativo, tanto no curso de Bacharelado quanto no curso de Licenciatura, não deixa claro como serão realizadas as avaliações, ficando a critério do próprio professor a maneira que vai escolher para avaliar.

O curso ainda está em processo de implantação e desenvolvimento dessas novas diretrizes, portanto, ainda está seguindo o que prevê a resolução nº 7, de 31 de março de 2004.

Art. 13. A implantação e o desenvolvimento do projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física deverão ser acompanhados e permanentemente avaliados institucionalmente, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários a sua contextualização e aperfeiçoamento.

§ 1º A avaliação deverá basear-se no domínio dos conteúdos e das experiências, com vistas a garantir a qualidade da formação acadêmico-profissional, no sentido da consecução das competências político-sociais, ético-morais, técnico-profissionais e científicas.

§ 2º As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior.

Quanto a possíveis sugestões sobre instrumentos e critérios de avaliação, o Regimento do Instituto que integra os cursos de Bacharelado e Licenciatura não faz nenhuma menção ou referência de como o processo de avaliação da aprendizagem dos discentes deve ser conduzido, ficando a cargo do docente decidir sobre os instrumentos a serem utilizados, devendo respeitar as orientações gerais da instituição.

Sendo assim, pode-se concluir que deverão ser utilizados os critérios estabelecidos pela Universidade, ou seja, a UFC traz em seu Regimento Geral o Capítulo VI que trata exclusivamente sobre “Avaliação do Rendimento Escolar”

Art. 109. A avaliação do rendimento escolar será feita por disciplina e, quando se fizer necessário, na perspectiva de todo o curso, abrangendo sempre a assiduidade e a eficiência, ambas eliminatórias por si mesmas.

Art. 110. A verificação da eficiência em cada disciplina será realizada progressivamente durante o período letivo e, ao final deste, de forma individual ou coletiva, utilizando formas e instrumentos de avaliação indicados no plano de ensino e aprovados pelo Departamento.

Art. 112. A verificação da eficiência compreenderá as avaliações progressivas e a avaliação final.

§ 1º Entende-se por avaliações progressivas, aquelas feitas ao longo do período letivo, num mínimo de duas, objetivando verificar o rendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado durante o período.

§ 2º Entende-se por avaliação final, aquela feita através de uma verificação realizada após o cumprimento de pelo menos 90% (noventa por cento) do conteúdo programado para a disciplina no respectivo período letivo.

Como observado acima, a Instituição apenas determina que devam ser, no mínimo, três avaliações, sendo duas progressivas e uma final. Não determinando como deverão ser, nem quando devem acontecer. Somente no caso da Avaliação Final, determina-se que deverá ter sido cumprido 90% do conteúdo programático para que ela possa ser realizada.

Além de faltarem diretrizes unificadas a respeito de como deveria se dar o processo avaliativo das pessoas com deficiência, os próprios professores e alunos não conhecem as orientações disponíveis. Devido à falta de instruções claras aos alunos de como deveriam ser avaliados, as avaliações são realizadas de diversas maneiras, sem a adequação necessária.

Dos demais professores, dois afirmaram realizar quatro avaliações e três professores disseram realizar mais de quatro avaliações durante o semestre. Um dos professores inclusive completou:

Em todas as aulas eu avalio os meus alunos (P4).

O ser humano avalia e é avaliado cotidianamente e constantemente. Na Universidade, essa afirmação não é diferente, muito pelo contrário, ela é ainda mais legítima e explícita.

Vasconcellos (1998, p. 85), define avaliação como

Um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas. Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando para ajudar a superar obstáculos. É diferente de ensinar e cobrar o produto final, e ser apenas capaz de dizer se confere ou não com o certo, com o parâmetro (VASCONCELLOS, 1998, p. 85).

Nesse sentido, Romão (2005) enfatiza: “É com essa compreensão que se desenvolve a concepção democrática, na qual a avaliação deve ser um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem, permitindo identificar os processos e dificuldades do estudante, além de possibilitar a reorganização dos procedimentos didático-pedagógicos” (ROMÃO, 2005, p. 62).

O contato com o estudante com deficiência é uma possibilidade de muitos professores universitários reavaliarem suas práticas. Alguns, sensibilizados pela deficiência, ficam em conflito diante de um mecanismo de poder docente (a avaliação ou o exame) e a fragilidade que atribuem às pessoas com deficiência. O poder docente se torna difuso e diluído (PIECZKOWSKI, 2016, p.592).

Relativamente aos momentos em que os professores avaliam os alunos, as opções de respostas eram: “No início do semestre”, que obteve seis respostas positivas, “Após um mês de aula”, com oito respostas marcadas, “Após dois meses de aula”, com 6 respostas favoráveis

e a última era “Ao final do semestre” que contou com sete respostas dos docentes. Vale ressaltar que dos nove professores, três afirmaram aplicar nos quatro momentos.

Mas existe um momento específico, no processo escolar, em que há uma parada obrigatória, de certa forma final, conclusiva de uma unidade ou de tópicos de conteúdo desenvolvidos. É reservado, então, um tempo para uma avaliação formal, comumente denominada de prova. Na atividade escolar, a catarse representa a fase em que o professor e os alunos evidenciam e apreciam o quanto cresceram (GASPARIN, 2011, p. 1979).

É importante ressaltar que as avaliações realizadas no início têm função diagnóstica, ou seja, servem para identificar as dificuldades e avanços no processo de aquisição de conhecimento e podem ser utilizadas para classificar ou contribuir com a aprendizagem (LUCKESI, 2005, PONTES JUNIOR, 2010b). Para Penna Firme (1994, p. 6) “[...] as avaliações diagnósticas são conduzidas com o propósito de identificar as fraquezas e as potencialidades dos estudantes, com o intuito de informar futuras estratégias ao professor e ao aluno”.

A avaliação “faz parte do processo didático de ensino e aprendizagem, por isso não deve ser deixada para etapas finais do processo. Ela deve anteceder, acompanhar e suceder o trabalho pedagógico” (ROCHA, 2009, p. 12).

Podemos inferir que a maioria dos professores, que respondeu o questionário, realizava a avaliação da aprendizagem durante todo o semestre, sendo assim nos remete a que os professores realizem avaliação contínua e processual, o que é bastante positivo para o processo de ensino-aprendizagem. É importante salientar que sete respostas apontaram que, além de outros momentos avaliativos, esses professores realizam avaliações ao término da disciplina. De modo geral, realizar avaliação ao término do processo não oportuniza um trabalho docente de investigação das dificuldades apresentadas pelos alunos para possíveis intervenções que promovam a aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem pode apresentar diferentes funções, dependendo do objetivo:

função diagnóstica (para levantar as possíveis dificuldades que os alunos apresentam), prognóstica (para adequar o programa de estudo às condições do aluno), formativa (para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos) e somativa (para certificar os alunos a partir do seu desempenho final) (MORAES, 2009, p.75).

Para Perrenoud (1999), não é porque o professor diz que faz uma avaliação contínua que ela pode ser considerada formativa, ela seria considerada se o objetivo é contribuir para a progressão da aprendizagem do aluno. É preciso cautela nessa discussão, pois não é o momento – se no início, durante ou no final da disciplina – em que se faz a avaliação da aprendizagem que define a sua função, mas sim o objetivo e o modo como é realizada.

Em relação à comunicação de como seriam as avaliações e os critérios das mesmas, três dos quatro acadêmicos disseram que os professores comunicavam logo no início do semestre, o que já é um aspecto bastante positivo dentro do andamento da disciplina,

No início eles falam tudo. Quantas provas vão ter, se vai ser seminário, se vai ser prova escrita... Como vai ser dividida a nota. Todos explicam na primeira ou na segunda aula (A1).

Geralmente todo início de semestre eles fazem uma planilha dizendo como é que vai ser o semestre, como é que serão os trabalhos e as avaliações, quais os critérios de cada parte! (A2).

Geralmente o professor tira uma aula para explicar realmente como vai o processo de avaliação e explicar todo o componente curricular (A3).

Nessa perspectiva, Depresbiteris (2009) é bastante evidente

Os critérios definem o que se espera daquilo que se está avaliando. Seja qual for o instrumento, é fundamental que se deixe muito claro o que ele pretende verificar, seus referenciais. [...] Os critérios desvelam a natureza do que está sendo avaliado; contudo, não trazem o significado do julgamento. Quem imprime significado é o professor e o aluno em sua interação no momento de análise dos resultados (DEPRESBITERIS, 2009, p.64).

De acordo com os dados coletados na pesquisa com os professores, estes, em sua maioria, explicam como serão realizadas as avaliações, corroborando as respostas dadas pelos alunos.

O outro aluno (A4), diferentemente dos demais, afirmou que não existem critérios previamente anunciados pelos professores, portanto, os estudantes não sabem sob quais parâmetros serão avaliados:

Não. Eles [os professores] chegam e falam, na hora. Alguns componentes curriculares que são práticos eles falam como serão e os critérios (A4).

Moraes (2009) realizou pesquisa com 49 professores da educação profissional, no Rio de Janeiro, sendo 39 do sexo feminino e 10 do sexo masculino e a respeito do momento em que os professores apresentaram para os alunos a forma, ou seja, como e com quais critérios os mesmos seriam avaliados, 45 professores responderam que apresentaram no início da disciplina e os outros 4 apresentaram no decorrer.

Dentro de uma perspectiva de práticas educativas inclusivas, podemos refletir em quais as implicações de tais condutas dos professores em relação aos alunos com deficiência. Luckesi (2005) afirma que os critérios de avaliação devem ser bem claros, não só para os professores, mas também para os alunos, isto é, eles devem saber exatamente no que estão sendo avaliados.

O critério na avaliação determina a qualidade da aprendizagem, é através dele que é observado se o conhecimento almejado para o aluno foi atingido. É a orientação do ensino e tem a finalidade de acompanhar a aprendizagem do aluno. Nesta perspectiva, Haydt (2001, p.293) afirma que “os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra”.

Nessa perspectiva Borba et al. (2007, p.47) assinala que

Os critérios de avaliação, previamente negociados, permitem ao professor acompanhar não só a atividade, mas a aprendizagem de seus alunos, identificando, na complexidade do real, as capacidades que estão sendo construídas. Os registros desta ação são mais interpretativos, focando as múltiplas relações que interferem na aprendizagem dos alunos, seus avanços e dificuldades.

Para Ribeiro; Silva; Lustosa (2017) o processo de inclusão tem exigido uma reestruturação das práticas educacionais, pois com advento das políticas relacionadas à inclusão estabelecidas nas últimas décadas, houve um crescimento quantitativo de estudantes com necessidades educacionais especiais frequentando as escolas públicas da educação básica e, possivelmente, decorrente disto, um aumento da demanda nas instituições de ensino superior.

Pieczkowski (2016) ressalta que a avaliação funciona como um “dispositivo pedagógico que regula, classifica e nomeia” e ainda como uma prática que age por meio de mecanismos de poder e disciplinamento. Mas acredita que a avaliação pode representar possibilidades de intervir nas lacunas da aprendizagem, nos currículos dos cursos universitários, de rever conceitos e caminhos com o objetivo de promover a educação inclusiva.

A análise dos depoimentos, com base nos referenciais teóricos, permite identificar uma prática docente ainda empírica, ou seja, sem conhecimentos direcionados aos alunos com deficiência, demonstrando que não estão incorporados ainda à cultura da educação inclusiva. Alguns dos estudantes reconhecem que a sua condição, por conta da deficiência, requer que sejam realizadas adequações e adaptações nos processos avaliativos. Outros, no entanto, acreditam que a prática já realizada está adequada a todos. Os discentes também demonstram, com clareza, o que gostariam que fosse realizado por parte dos professores, o que nos remete que escutar as próprias pessoas envolvidas na situação, ou seja, os estudantes com deficiência, possivelmente iria trazer um diferencial muito grande, pois ninguém melhor que eles mesmos para identificar as suas reais necessidades e, então, o professor iria procurar a melhor forma de atendê-las.

Percebe-se, por parte de alguns professores, uma sensibilidade diferenciada a esse grupo de estudantes, evidenciada em suas respostas ao questionário e confirmada no

depoimento dos alunos. Já outros docentes demonstram apatia em relação às necessidades específicas desse alunado, não proporcionando, aos mesmos, o que eles precisam para um processo de formação equiparado ao das pessoas sem deficiência.

Os professores, em sua maioria, admitem nos seus relatos:

- Não haver uma proposta de avaliação diferenciada para estudantes com deficiência.
- Os mesmos enfatizam a falta de conhecimentos específicos para esse fim, o que nos remete a pensar que, durante a sua formação, houve lacunas direcionada a esta área.
- Os estudantes demonstram satisfação por estarem no ensino superior, por ser um reconhecimento de suas possibilidades, mas, ao mesmo tempo, explicitam o desafio de estarem “incluídos” em um ambiente ainda não permeado por práticas educativas inclusivas;
- Evidenciam que os professores desconhecem as diferenças que os caracterizam.
- Alguns também apresentam uma resistência à sua própria deficiência, alegando a não necessidade de que haja diferenciação nas práticas educativas direcionadas a ele, até porque ele será profissional como os demais, neste caso, o estudante parece não conhecer o real significado do que seria adaptar ou adequar à sua situação, que não é facilitar. Os demais alunos deixam claro que gostariam que fosse bem diferente do que está acontecendo.

Para Pieczkowski (2016, p. 583) “a presença de estudantes com deficiência na docência universitária potencializa os conflitos inerentes à prática avaliativa da aprendizagem, caracterizada, predominantemente, como classificatória e seletiva, enquanto os movimentos da inclusão produzem subjetividades solidárias”.

Quando perguntados sobre se os resultados das avaliações realizadas eram comentados com a turma após a sua correção pelo professor, os alunos afirmaram:

Alguns entregam, outros não. Fica no meio termo também a questão de comentara prova em si (A1).

Sim, comentam. Esses retornos são favoráveis porque faz com que a gente melhore (A2).

Geralmente os professores fazem, depois de uma avaliação, dando um *feedback* dos acertos e erros, basicamente é isso (A3).

Dão, a maioria dá o *feedback*, mostram as estatísticas... Acho bem interessante isso (A4).

Em relação ao *feedback*, as respostas dadas pelos professores corroboram as respostas dos alunos. Em sua totalidade, os professores comentam com os alunos os resultados das avaliações realizadas. A eficácia do *feedback* acontece quando o professor está

comprometido com o processo e quando o aluno entende os benefícios dessa prática (HENDERSON; FERGUSON; JOHNSON, 2005).

O *feedback* se torna uma atividade reguladora do processo de ensino-aprendizagem, capaz de detectar lacunas e propor soluções para eventuais obstáculos enfrentados pelos estudantes, além de proporcionar melhorias nas ferramentas didáticas e eventuais ajustes no conteúdo programático ou mesmo na estrutura curricular (BORGES et al., 2014).

Portanto, após uma avaliação, quanto antes o aluno conhecer seus acertos e erros, mais facilmente ele tende a reforçar as respostas certas, sanar as *deficiências*⁶¹ e corrigir os erros. Dessa forma, a avaliação contribui para a fixação da aprendizagem e constitui um incentivo para o aluno aprender (e não apenas se preocupar com a nota) (HAYDT, 1997, p. 28).

Um aspecto relevante do processo de aprendizagem é o uso do *feedback* como instrumento de retorno constante e contínuo, e não só em um momento privilegiado (prova ou teste), mas em todo o processo (FILATRO, 2008).

Para Demo (2003), o professor deve saber fazer uma crítica construtiva à aprendizagem do aluno, a fim de provocar nele uma inquietação para que busque refazer o caminho do aprendido. Assim,

O professor que avalia precisa ‘criticar’, pois é fundamental que o aluno com desempenho impróprio saiba de sua condição, assimile de maneira pedagógica e parta para a reação. Essa crítica precisa ser ‘pedagógica’, ou seja, destinada a erguer o aluno, não a humilhar, estigmatizar, isolar (DEMO, 2003, p. 32).

A pergunta seguinte era: “Que dificuldades você encontra para a efetivação de uma avaliação da aprendizagem adequada ao aluno com deficiência?”, os professores informaram

Às vezes resistência do próprio aluno (P1).

[Conhecer] Propostas diferentes de avaliar que sejam viáveis, atrativas e funcionais, e não as formas tradicionais (P2).

Tempo disponível para processos avaliativos (P4).

Não precisei aprender a acolher a deficiência como diferença, porque sempre acolhi a diversidade de individualidades (P5).

[Dificuldade em fazer] Adequação do instrumento às necessidades do aluno. Ex.: prova escrita para deficiência visual, fazer de forma oral. Utilização de programa específico, de leitor (P9).

Nas respostas dos professores, observamos ainda que mesmo na tentativa de acertar, os professores não podem generalizar, ou seja, não é porque o aluno tem deficiência visual que as mesmas adaptações/adequações irão servir para todos. No caso da deficiência visual, devem-

⁶¹ Grifo nosso, pois não concordamos que esse termo seja utilizado nesse sentido, seria mais adequado o termo dificuldade.

se considerar as diferenças de visualização, sendo assim, “não é possível adaptar um único material para todas as pessoas com visão reduzida. As necessidades de cada caso precisam ser consideradas individualmente” (OLIVEIRA, 2017).

Para Borba et al. (2007) a maioria dos professores de graduação considera avaliar a aprendizagem um ato difícil, mas alguns professores afirmam que não é difícil, porque acreditam conhecer seus alunos o suficiente para avaliá-los. As autoras nos alertam que esse aspecto merece atenção e cuidado, pois podem ser cometidas injustiças, visto que avaliar um ser humano é uma tarefa complexa e sensível.

A pesquisa de Araújo Talmag (2018), com professores de alunos surdos, dois professores relatam não terem dificuldade para avaliar os alunos com deficiência e outros 3 professores relatam dificuldade, os outros dois professores não responderam a essa questão. É importante observar que os professores apontam a necessidade de formação na área de avaliação.

Ao que parece, as barreiras são o núcleo das falas desses estudantes (também dos professores!), considerando como o mais notório desafio a ser enfrentado por eles em relação à inclusão. Além das barreiras já citadas anteriormente, temos as barreiras que se ligam a questões institucionais também ligadas à formação docente.

Por meio da análise da literatura, foi possível observar que parte expressiva da produção acadêmica de teses e dissertações sobre avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência no ensino superior, foi realizada na mesma universidade e no mesmo programa a que proponho o meu e, somente em um deles, os estudantes que participaram da pesquisa foram de outra instituição, ou seja, mostra o quão escassa é a produção de pesquisas sobre o tema. Os artigos sobre a mesma temática, embora tenham um número maior de publicações, também não muito expressivo, foram desenvolvidos em diversos Estados.

Tão importante quanto incluir os alunos com deficiência no ensino superior é garantir a qualidade e em que condições eles vão permanecer e sair desse processo. Com o estudo em tela, confirma-se que os alunos com deficiência, com suas mais variadas especificidades, são incluídos na Universidade sem que sejam realizadas nenhuma ou pouquíssimas mudanças no que se refere às necessidades desse alunado, que vão desde a estrutura arquitetônica às barreiras atitudinais, metodológicas e didáticas.

Parece ser consenso que ainda há muito o que fazer para avançar de forma legítima no sentido de incluir a todos, mesmo com a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão, ainda são evidentes a manutenção da desigualdade e o pouco acesso de muitos a uma vida com dignidade.

A análise dos relatos, com base nos referenciais teóricos sobre avaliação e inclusão, permite identificar uma prática docente ainda um tanto empirista, individualista pode-se dizer, demonstrando não estar incorporada a uma “cultura” propriamente dita de educação inclusiva. Quanto aos estudantes, manifestam o reconhecimento de sua condição de “diferentes” e uma noção muito clara daquilo que

- esperam dos professores e da instituição que os acolheu o reconhecimento de suas possibilidades e limitações diante do desafio de uma avaliação que considere suas necessidades.
- por parte dos estudantes verifica-se, ao lado de certa satisfação por estarem realizando um curso superior, o reconhecimento de suas possibilidades e limitações diante do desafio de uma avaliação que não é diferenciada;
- embora nem todos queiram essa diferenciação, tendo em vista sua formação como futuros profissionais, assim como o reconhecimento das limitações dos docentes;
- desconhecimento do que sejam as diferenças que os caracterizam.
- esses estudantes apresentam alternativas para qualificar o ensino e a aprendizagem na IES.

Destarte, estudos longitudinais seriam de grande valia. Uma sugestão é que mais pesquisas sejam feitas com o objetivo não só de diagnosticar a situação, mas que esses estudos sejam aproveitados para que propostas de mudanças aconteçam.

A elaboração de documentos, resoluções, diretrizes internas para orientação dos professores não só para a avaliação, mas para o próprio ensino, seria uma boa alternativa em busca da efetividade nos processos avaliativos.

Este material representaria, por assim dizer, uma contribuição bastante significativa para os professores, ou melhor, para professores e alunos, visto que é para eles que o material será direcionado. Para o grupo de professores será útil na medida em que auxiliará no processo de avaliação, e, para os alunos, uma consequência desse processo realizado da forma mais adequada.

As pautas mínimas aqui sugeridas podem ser ampliadas com as próprias experiências exitosas de professores, para que os outros tenham acesso e possam utilizar os conhecimentos compartilhados. Gostaríamos de destacar, em primeiro lugar, que as ideias aqui expostas são derivadas das sugestões dadas pelos próprios alunos entrevistados e ainda pelos professores pesquisados.

Há necessidade do diálogo permanente entre alunos e professores, pois assim podem ser edificadas soluções conjuntas e partilhadas, sem desmerecer as condições que o

professor tem que construir. Ademais, é importante que os professores revejam e aprimorem suas práticas pedagógicas, dentre elas, as práticas avaliativas.

As sugestões dos professores recaem sobre dois aspectos: a formação de professores e o uso de Tecnologia Assistiva, como a oferta de cursos na área e usos dos recursos disponibilizados (ou não!) pela instituição.

Segundo Bersh (2017), a Tecnologia Assistiva (TA) também conhecida como ajuda técnica⁶² é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, consequentemente, promover vida independente e inclusão.

As situações reais do contexto de cada estudante é que vão determinar, necessariamente, o que o professor irá precisar para modificar suas práticas, não só as avaliativas, mas as práticas pedagógicas como um todo. A utilização das melhores estratégias se dará à medida que o professor identifica as possibilidades de cada um e está aberto a inovações e aprimoramento de suas práticas, levando a sua atuação a um processo legitimado, ou seja, quando tem a participação de todos os envolvidos, dando validade às ações que promoverão a aprendizagem.

Para validar os resultados encontrados em nossa pesquisa inicial em relação aos pontos negativos, pontos positivos e sugestões, disponibilizamos o quadro síntese abaixo para um grupo de *WhatsApp* denominado Universidade Hellen Keller⁶³, o grupo é composto por pessoas com deficiências, predominando pessoas com deficiência visual. Foi unânime a concordância com todos os aspectos colocados. Dando ênfase a alguns: a acessibilidade arquitetônica, pois beneficiaria a todos e a acessibilidade pedagógica, com a diversificação de metodologias e o uso de recursos variados e acessíveis. Esses recursos incluiriam, textos e livros com as adaptações necessárias, como por exemplo, com audiodescrições, fontes ampliadas ou em *braille*. Além disso, algumas iniciativas como ler o que está escrevendo no quadro também seria uma atitude inclusiva. Outra observação colocada foi o diálogo entre o aluno e o professor, justamente para que ambos consigam se ajustar da melhor forma. Foi também citado a

⁶² É também conhecido como ajuda técnica, inclusive na ABNT NBR 9050:2015, que define como 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 mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

⁶³ A norte-americana Helen Keller é provavelmente a pessoa surdocega mais famosa da história. Nascida no estado do Alabama em 27 de junho de 1880, ela superou barreiras para conquistar um bacharelado e se tornou escritora, filósofa, conferencista e ativista pelos direitos de minorias e pessoas com deficiência. Sua história virou inclusive roteiro de filme, *O Milagre de Anne Sullivan*, de 1962, que deu à atriz principal e coadjuvante o Oscar e recebeu outras três indicações. Fonte: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2019/08/quem-foi-helen-keller-ativista-por-direitos-de-pessoas-com-deficiencia.html>

importância de não se ter somente atitudes isoladas de alguns docentes ou ativistas, que a instituição tem que fazer o que a lei já garante, em relação não somente à entrada, mas a permanência desse alunado no ensino superior, fornecendo todo o suporte necessário, pois muitos alunos que conseguem entrar no ensino superior, acabam desistindo por não conseguirem continuar devido às necessidades não supridas.

Quadro 4 – Quadro-síntese dos pontos positivos, negativos e das sugestões de estudantes e professores.

PONTOS NEGATIVOS	
ESTUDANTES	PROFESSORES
• Estrutura física: rampa sem iluminação, plataforma elevatória com defeito, objetos em lugares inadequados, ausência de equipamentos específicos, pouca iluminação na sala. • Outros alunos não saberem da deficiência. • Uso de termos inadequados pelos demais alunos. • Minimizar a deficiência. • Superação da deficiência – ilusão. • Não mudança de postura dos professores. • Falta de adaptação das provas, provas não adequadas: instrumento utilizado, tamanho da fonte, ausência de descrição das imagens. • Falta de adaptação nas aulas teóricas e práticas. • Não realização de uma avaliação inclusiva. • Provas escritas. • Falta de formação dos professores. • Falta de adaptação nas aulas práticas. • Quantidade de provas. • Resistência a aceitação da própria deficiência.	• Não preparo dos professores. • Dificuldade dos professores em realizarem mudanças necessárias. • Tempo reduzido para processos avaliativos. • Teria dificuldades se fosse deficiência intelectual. • Resistência do aluno. • Não conhecimento da deficiência por parte dos professores. • Não há proposta de avaliação diferenciada para alunos com deficiência. • Dificuldade em adequar o material.
PONTOS POSITIVOS	
ESTUDANTES	PROFESSORES

• Preocupação de alguns professores em incluir o aluno com deficiência. • Preocupação da instituição em adequar os espaços. • Uso de alguns recursos e/ou estratégias para adequação das provas e aulas: ampliação, digitalização, leitores. • Explicação de como serão avaliados. • Feedback dos professores.	• Boa receptividade de alguns professores. • Realização de avaliações adequadas na opinião dos professores. • Digitalização do material. • Não teve dificuldades. • Adaptação: leitor, digitalização de material, fonte, instrumentos diferentes. • Avaliação processual.
SUGESTÕES	
ESTUDANTES	PROFESSORES
• Seminários. • Avaliações práticas, vivências. • Prova escrita. • Produzir artigo. • Maquetes. • Trabalhos de pesquisa. • Resenhas. • Adaptações das aulas práticas. • Aulas em conjunto com professores mais experientes. • Trabalhos em grupos.	• Fazer adaptações quando necessárias. • Cursos específicos na área. • Instituição dar suporte aos professores e alunos. • Os professores serem avisados com antecedência que terão alunos com deficiência • Estratégias de ensino e de avaliação para esse grupo de alunos. • Registro e compartilhamento de todas as atividades realizadas. • Manuais informativos, cartilhas. • Material digital. • Material em <i>braille</i>. • Vídeos com audiodescrição. • Formação em Libras. • Palestras. • Maior tempo para processos avaliativos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

6 CONCLUSÃO

[...] o saber não pode, enquanto tal, ser isolado de suas consequências. Não é pela contemplação de algo, na suposta apropriação conceitual daquilo que as coisas são num determinado instante, que os homens aprendem, mas pela transformação desta coisa, pelas consequências que seu saber opera no real [...] (HABERMAS, p.50)

Essa tese é resultado concreto da ação de organização das nossas ideias e propostas a respeito do tema escolhido, e também como produto do material de estudo da literatura sobre o tema da avaliação. Finalizadas as análises e já produzido o texto final, apresentamos nosso para socializar o material coletado e devidamente analisado, sob a perspectiva proposta.

Consideramos que o levantamento realizado expõe que a temática é de interesse social e bastante pertinente aos dias atuais, além de necessária às IES em geral, e em particular, à UFC, merecedora de receber os resultados desta pesquisa e que não pode ficar indiferente à realidade desse público.

É importante que, na conclusão, seja observado se os objetivos do trabalho foram alcançados. O objetivo geral foi compreender a avaliação da aprendizagem e inclusão realizada junto aos acadêmicos com deficiência, matriculados no curso de EF do IEFES da Universidade Federal do Ceará (UFC) e, para que chegássemos a alcançá-lo, delineamos três objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico procurou identificar os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos alunos com deficiência do IEFES. A análise dos dados resultantes das entrevistas e questionários aplicados com os 13 sujeitos da pesquisa, mostraram que o procedimento avaliativo mais utilizado ainda é a prova escrita, utilizada por todos os professores e como resposta unânime dos alunos. Nas respostas dos alunos, a prova escrita, utilizada por todos os professores, não é o instrumento que eles acreditam seja melhor para avaliá-los. Para alguns, mesmo considerando a prova escrita importante durante o processo avaliativo, acreditam que outras formas de avaliação seriam mais significativas. Obtivemos como respostas também: práticas, participação, seminário, trabalho escrito de diversos tipos, maquete e diários de campo, sendo o seminário o mais citado e abordado pelos alunos como o método mais favorável à aprendizagem dos mesmos, principalmente por estarem em um curso de Licenciatura e os seminários permitirem que eles se coloquem “no papel do professor”, ainda na graduação, o que é muito positivo já que a formação profissional está direcionada para isso.

Vale salientar que a prova, enquanto instrumento mais utilizado pelos professores, não precisa deixar de ser aplicada, até mesmo porque, quando bem elaborada, pode trazer ao

professor respostas do que ele estava procurando para que suas práticas sejam aperfeiçoadas, mas é imprescindível que passe por adaptações que respondam às necessidades específicas dos alunos com deficiência e não tornar o momento da avaliação ainda mais excludente.

O segundo objetivo específico buscou mapear sugestões de professores e estudantes para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem. Para tanto, no questionário destinado aos professores, havia uma pergunta específica sobre isso, bem como na entrevista era perguntado aos estudantes. Além das respostas próprias a esse questionamento, durante a análise de dados, procuramos observar se, em outros momentos da entrevista ou das respostas ao questionário, também apareciam argumentos que pudessem ser utilizados como sugestões. Sendo assim, tivemos como resposta principal a esse questionamento tanto para alunos quanto para professores, o conhecimento dos professores de que irão ministrar aulas para alunos com deficiência. Esse primeiro tema é de grande relevância para que as práticas de avaliação sejam realmente inclusivas, pois sem o conhecimento prévio de que os alunos possuem deficiência, os professores não têm como observar se os mesmos necessitam de adaptações em seus instrumentos/ métodos avaliativos. Certamente que algumas deficiências são mais observáveis que outras, o que nos faz concluir que todos os alunos, independentemente da deficiência que apresentem, possam ser tratados de acordo com as diferenças e necessidades que apresentam.

Outras sugestões dos professores foram: cursos específicos na área (de pessoas com deficiência, avaliação, estratégias de ensino); registro e compartilhamento de experiências bem-sucedidas; conseguir trabalhar as “lacunas” da aprendizagem (o que não foi aprendido, mas precisava que já tivesse sido); palestras e materiais diversos (manuais, cartilhas, vídeos, além de modelos de instrumentos de avaliação).

Já para os alunos, as sugestões foram mais contundentes: adequação da letra, descrição dos gráficos e das imagens, audiodescrição nos vídeos; utilizar recursos diversos de acordo com a necessidade, por exemplo, computador com recursos específicos para pessoas cegas; adequação nas aulas teóricas e práticas, para que todos possam participar; realizar aulas em conjunto com os professores mais experientes e utilizar diferentes estratégias de avaliação (atividades diversas em grupo, elaboração de artigo, pesquisas).

No terceiro objetivo específico, procuramos analisar e sistematizar as propostas para a avaliação dos alunos com deficiência no curso de graduação em EF, considerando um processo de validação do material coletado. Para tal, buscamos com as leituras e estudos realizados sobre a temática, organizar as pautas mínimas por nós elaborada em forma de minicurso/palestra com cartilha de orientações aos professores. A partir destas, sugere-se que propostas sejam desenvolvidas, de forma a proporcionar aos professores subsídios na forma de

avaliar. As pautas mínimas apresentadas são bem flexíveis, de modo que os professores possam ajustá-las e completá-las, conforme seus interesses e de acordo com o componente curricular que ministram. É possível ainda criar novos nexos entre elementos e procedimentos seguidos. Cabe aqui enfatizar que as pautas mínimas sugeridas são apenas um esboço, uma tentativa de compilação das práticas já realizadas anteriormente pela pesquisadora, além das sugestões, a partir dos argumentos apresentados pelos alunos, pois acreditamos que uma proposta de tal magnitude jamais estaria finalizada, visto que todo processo avaliativo é uma construção individual que se dá pela necessidade apresentada de forma única pelo aluno, pelas características de suas possibilidades, pelo conteúdo do componente curricular e, principalmente, pelo que se deseja avaliar de forma específica.

Os objetivos, ao serem atingidos, confirmaram a tese de que as barreiras (arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, didáticas, programáticas e de comunicação ou informacional), ainda presentes no ambiente educacional, obstaculizam avaliações da aprendizagem direcionadas e orientadas às peculiaridades dos alunos com deficiência, não favorecendo uma formação profissional justa e adequada às necessidades apresentadas por eles. Sendo assim, constatou-se que as barreiras são os principais alvos-meta de transformação necessárias a se implementar nas instituições de ensino. Diminuir as barreiras arquitetônicas, que são obrigações legais da instituição, faz com que outras formas de barreiras sejam superadas. Além disso, é necessário tencionar a melhoria das propostas de inclusão dentro da própria universidade, ou seja, buscar o fortalecimento do papel da universidade em relação à inclusão desse alunado. Surgem então novos questionamentos: Como a instituição vem se preparando para isso? Como os professores estão lidando com esse público em relação à suas práticas pedagógicas? A instituição dá suporte necessário aos professores?

Os professores que participaram da pesquisa reconhecem que há providências a serem tomadas, reiterando-se a necessidade de se considerar as subjetividades e as dinâmicas da realidade concreta em que estão inseridos esses alunos para assegurar a aprendizagem e autonomia na Universidade.

Os argumentos dos alunos, nas entrevistas, revelaram que a instituição apresenta diversas barreiras de acessibilidade, o que nos remete a mais uma conclusão em relação à avaliação, ou seja, dificilmente irão ser realizadas avaliações inclusivas, quando a maior parte de todo o processo e práticas pedagógicas não estão alinhadas à inclusão. Os discursos dos alunos também promoveram o surgimento de algumas sugestões metodológicas. Cada um desses argumentos citados pelos alunos merece ser analisado com mais profundidade do que conseguimos realizar nesse estudo, visto que eles mesmos não têm sugestões “fechadas”, isso

se dá, possivelmente, pela ausência de experiências anteriores com essa realidade. De certa forma, este estudo consegue, em parte, suprir momentaneamente a escassez de material na área e cumpre com que se propõe. Obviamente, não se pode deixar de considerar as especificidades de cada componente curricular.

Outra característica importante, nesse aspecto, é o fato de que estamos constantemente em transformações, não só transformações pessoais, como também culturais e sociais e aqui, principalmente, as transformações tecnológicas que podem desempenhar função bastante significativa nesse sentido. Estudos têm mostrado que as pessoas com deficiência buscam com urgência sobreviver socialmente, experimentando vivências corporais, sociais e profissionais. Procuram não só participar da vida em sociedade, mas sentirem-se incluídas nela. Não podemos limitar os caminhos que as pessoas com deficiência são capazes de percorrer, temos que inicialmente romper com as barreiras corporais, impostas socialmente, e não pela deficiência e, depois, dar oportunidade para que esses indivíduos, após superar essas barreiras impostas a eles, possam elaborar a sua própria trajetória.

A conclusão que podemos tirar, a partir da observação e pesquisa sobre a avaliação dos acadêmicos com deficiência no curso de EF, é que as desigualdades de tratamento são cada vez mais visíveis entre indivíduos com e sem deficiência. E aqui não estou me referindo às diferenças, essas, nesse caso, seriam bem-vindas, visto que, na educação inclusiva é garantido esse direito, portanto, os alunos devem construir o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvam como cidadãos, nas suas diferenças.

Não posso aqui silenciar diante das contradições e incompatibilidades educacionais observadas durante o processo de pesquisa. Preciso colocá-las abertamente para que algo possa ser feito. É importante que se localize o problema que se enfrenta, para que se possa ter um consenso mínimo das ações a serem tomadas para a melhoria do contexto geral em que esses problemas acontecem.

Nem tudo é muito satisfatório na área da avaliação educacional, principalmente para pessoas com deficiência, até mesmo os mais renomados estudiosos não possuem respostas, pois não retratam especialmente esse público. Pela pesquisa ora apresentada, conclui-se que, além das diversas barreiras, a formação de professores é outra dificuldade encontrada para práticas inclusivas.

Enquanto isso se espera que pesquisas semelhantes a essa, realizadas em universidades e outras IES, possam auxiliar em transformações necessárias dentro dos cursos, para que sejam formados profissionais que o mercado requer. Há um longo caminho a ser

percorrido: é preciso acolher as diferenças, levantar debates, socializar experiências e garantir a formação de professores que contemplem esse alunado. Todos esses esforços são fundamentais para o desenvolvimento social, então é lastimável que os recursos públicos sejam cada vez mais reduzidos, diminuindo assim a qualidade da formação de professores e a realização de pesquisas relevantes. Além de outros estudos sobre a temática, faz-se ainda mais interessante e necessária a procura de melhorias do que já se tem, do que já se sabe estar com déficit, do que já está apresentado como barreiras.

A realidade é muito mais complexa e variável que qualquer proposta que se elabore. Não há nenhuma proposta que possa dar conta de todas as exigências relativas à avaliação, especialmente quando se fala de pessoas com deficiência. Parece-nos importante, entretanto, estabelecer esquematicamente algumas pautas mínimas que se deve levar em conta na avaliação desse alunado.

A primeira refere-se à comunicação de que os professores irão receber esses alunos em suas aulas, isso favoreceria aos professores a elaboração de materiais adequados àquela nova realidade. O segundo ponto recairia no fato de o professor conversar e saber lidar com esse aluno, de acordo com as suas necessidades individuais. O terceiro ponto seria os professores buscarem conhecer experiências bem-sucedidas junto ao próprio corpo docente da instituição e pudessem adequá-las à realidade do seu componente curricular e do seu aluno, neste caso, por muitas vezes poderia ser o mesmo aluno, já que o professor normalmente leciona mais que um componente curricular no curso.

Há uma diversidade de estratégias e materiais que proporcionam adaptação para os alunos com deficiência. Essas podem ser utilizadas não só para observar como está sendo realizada a avaliação, mas que instrumentos estão sendo selecionados. Os professores poderiam registrar as estratégias e a frequência com que vêm sendo utilizados. Com base nesses registros, o professor é instigado a refletir sobre o seu fazer e assim constatar quais são eficientes e quais precisam ser modificados para que realmente promovam uma avaliação de qualidade. Também, com esse registro, observa-se a diversificação de métodos e recursos utilizados.

A pesquisa, ora apresentada, converge para a conclusão da necessidade de novas estratégias no campo avaliativo. É indiscutível que a avaliação possa ser bastante valiosa dentro do processo de ensino-aprendizagem, porém é discutível que as mesmas formas e somente os instrumentos comumente utilizados para avaliar sejam plenamente satisfatórios e bastantes para uma avaliação adequada. É importante reafirmar que as pautas mínimas apresentadas buscam favorecer as práticas avaliativas do professor, de forma que haja a flexibilização necessária.

A avaliação deve criar possibilidades de novas formas de compreensão da realidade, não só para quem está sendo avaliado, mas também para quem a está elaborando. A avaliação deve levar em consideração a diversidade e a multiplicidade de aprendizagens dos sujeitos a ela submetidos. A avaliação da aprendizagem não deve produzir a aversão dos alunos, deve ser de tal forma que os encaminhem a transformações cada vez maiores, para isso requer necessariamente os aportes de múltiplos enfoques avaliativos articulados e orientados. A qualidade das avaliações deve ser pensada indiscutivelmente em termos de rigor científico e não facilitadas porque os estudantes apresentam alguma deficiência ou especificidade.

Para Perrenoud (1999), os próprios procedimentos rotineiros de avaliação são empecilhos às transformações das práticas pedagógicas. Isso inclui as provas escritas ou orais, a avaliação por notas, a média após certo período e a combinação de resultados que irá colaborar para o progresso de sua vida acadêmica.

Acredito que os resultados apresentados podem contribuir para estimular uma análise dos processos avaliativos utilizados, na medida em que os envolvidos são convidados a refletir sobre o que tem sido feito e a sua relevância na formação profissional dos acadêmicos, bem como sugerir alternativas consideradas mais justas e inclusivas, num processo de ação-reflexão-ação. Finalmente, proponho que os processos de ensino também sejam direcionados a essas pessoas, ou seja, sejam inclusivos e adequados às suas necessidades. Presumimos que essa investigação possa ainda sugerir melhorias nos aspectos estruturais do Instituto para que todos os alunos tenham as mesmas condições de acesso e permanência. É possível afirmar, pelos estudos realizados, que a UFC está conseguindo desenvolver políticas que propiciam o atendimento considerado mais inclusivo, não só através das cotas, como também dos programas e projetos direcionados a esse público. Entretanto, mais que desenvolver, é necessário, acima de tudo, que essas sejam aplicadas e otimizadas, além de incluir o sujeito no espaço, é necessária a constituição de práticas que potencializem a participação dos mesmos em atividades comuns ao ambiente, tanto física quanto funcional e socialmente. As pautas mínimas, ora apresentada, vêm dar ênfase ao que a instituição pode fazer. Certamente, iniciar pela eliminação das barreiras arquitetônicas, ainda bastante presentes no cotidiano educacional, seria um bom começo.

Ainda que o presente estudo tenha trazido algumas contribuições ainda se faz necessário que estas sejam aprofundadas. O professor não está alheio ao mundo que o cerca, tem suas convicções e opiniões das quais não pode se afastar, mas que podem ser modificadas em sua trajetória enquanto docente. É nessa perspectiva que ressaltamos a importância da formação continuada, principalmente sobre a avaliação da aprendizagem, já que, mesmo em cursos de licenciatura, essa temática não é tratada com tanta ênfase.

De todo modo, novas e posteriores pesquisas permitirão compreender de que maneira essas adaptações trariam um melhor aproveitamento da aprendizagem dos alunos. A ampliação de estudos sobre a temática, abordando as outras deficiências na mesma e em outras instituições seria de grande valia. Certamente, pesquisas que enfoquem não só as práticas avaliativas, mas também as demais práticas pedagógicas e oportunamente como desdobramento da pesquisa que orientou o presente estudo, investigar a percepção dos egressos do curso, de modo a conhecer de que forma essas práticas influenciaram a sua formação.

Estudos que abordam a formação do professor de ensino superior são essenciais para que seja possível verificar o que está sendo viabilizado e as dificuldades encontradas, para obter-se conhecimento sobre a nova realidade proposta na educação brasileira para os alunos com deficiência, ou seja, o acesso ao ensino superior, o que precisa ser melhorado e o que requer mais investimento.

Após a publicação deste trabalho, espera-se que os processos pedagógicos relacionados às pessoas com deficiência no ensino superior, principalmente no que diz respeito à avaliação, sejam transformados. Para isso, as pautas mínimas sugeridas junto à tese, ou melhor, fazendo parte da mesma, será a nossa contribuição, por ora, a esse respeito.

Espero que esta tese se constitua em aporte científico não só para os professores e alunos do curso de EF, mas também que possa ser útil à Secretaria de Acessibilidade UFC Incluir e a outros espaços que atuem com pessoas com deficiência no âmbito da Universidade. Será a contribuição que, no momento, podemos dar à sociedade enquanto ambiente de ensino, pesquisa e extensão. Por certo, ainda será necessário um tempo para que a sociedade consiga realmente ser e fazer a inclusão. Não basta apenas serem criadas leis que não são respeitadas. Ao assumir a responsabilidade da educação, em qualquer nível de ensino, o atendimento deverá ser suprido e as necessidades dos alunos devem ser sanadas, essa premissa é, no mínimo, mostrar que isso é a essência para o exercício enquanto cidadão em uma sociedade ainda repleta de estigmas e preconceitos.

E para finalizar essa tese, não que ela seja um fim, acredito, muito pelo contrário, que a partir desta será dado o encaminhamento para diversas outras pesquisas, tanto por mim quanto por outras pessoas que acredito terão interesse em aprofundar os conhecimentos relativos à essa temática. Cabe às instituições, mais especificamente as IES, e os outros espaços de pesquisa que voltem seu olhar para a realidade das pessoas com deficiência e possam se sentir imbuídos em tornar o mundo um local com equidade, para que possamos viver em um ambiente mais humano. É interessante se pensar o porquê de ainda hoje a maioria de propostas relacionadas a esse grupo de pessoas virem sempre de familiares ou “ativistas”. Por que não se

pensar que as condições em que elas se encontram poderiam acometer qualquer um de nós? Por que não se pensar em políticas públicas que realmente sejam colocadas em prática e não fiquem apenas como palavras soltas no papel? Espero que essas reflexões finais, além de outras deixadas ao longo do texto sirvam para que tenhamos pensamentos mais justos e que possamos dar à educação realmente o papel que lhe deveria ser atribuído. Certamente não sou, nem seria a mesma ao concluir essa tese, isso não faria sentido algum. Não pela titularidade que ela confere, isso é apenas uma formalização, mas sobretudo saio diferente por todo conhecimento adquirido e, principalmente, por ser capaz de partilhá-lo com vocês. Poderia finalizar com várias frases que para mim são sensacionais, escolhi uma delas por me fazer acreditar que realmente somos capazes de fazer o diferencial: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire). E podemos fazer a diferença não porque somos educadores, mas acima de tudo, porque somos humanos e, cada atitude que temos pode, se assim desejarmos, ser um ato educativo, ou seja, um ato com potencial extremamente transformador.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J.. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUIAR, J.S. de ; DUARTE, E.. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, Mai.-Ago. 2005, v.11, n.2, p.223-240.

AMIRALIAN, M. L. T. M.. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias**. São Paulo: Casa do Psicólogo, Fapesp, 1997. Disponível em: < <http://www.deficienciavisual.pt/txt-compreendendo-cego.htm>> Acesso em: 21.fev.2019.

AMIRALIAN, M. L. T. M.. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004. Editora UFPR. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a03.pdf > Acesso em: 21.fev. 2019.

ANDRADE, M. S. de A.; PACHECO, M. L.; FARIAS, S. S. P.. Pessoas com deficiência rumo ao processo de inclusão na educação superior. **Revista Conquer**, Barreiras, BA, v. 10, n. 12, p. 01-05, 2006.

ALVES, J. E. D.. **Análise de conjuntura**: teoria e método. 2008. [www.ie.ufrj.br > aparte > pdfs > analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08](http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/analiseconjuntura_teoriametodo_01jul08) Acesso em: 30.agosto.2019.

ALVES F.. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: WAK EDITORA, 2009.

ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P.. Novas práticas de avaliação e escrita do diário: atendimento às diferenças? In: ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P.. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999, p.27-45.

ANTUNES, C.. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ARANHA, M. S. F.. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, Ano XI, n. 21, p. 160-173.. Março/2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_para digmas.pdf>. Acesso em: 08. mar. 2020.

ARAÚJO TALMAG, A. F.. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras. Dissertação (Mestrado) Universidade federal do Ceará. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado profissional e Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Fortaleza, 2018.

BAHIENSE, T.R.S.; ROSSETTI, C.B.. Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. **Rev. Bras. Ed. Especial** [online]. 2014. Vol. 20, n.2, p.195-208. ISSN 1413-6538.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMEL, R.C.R. de C.. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R.C.R. de C. SEMEGHINI, I. (Org). **Integrar/incluir: desafios para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BEAR, M.F.; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A.. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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. (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BENVENUTTI, D. B.. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista Brasileira do Curso de Contabilidade**. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.

BERSCH, R.. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre, 2017.

BEYER, H. O.. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BIBAS, J. M.; VALENTE, M. I. .(Coordenadores Grupo Aprendiz Down). **Reviver Associação Down**. <http://www.reviverdown.org.br>- 2007. Acesso em: 20.fev.2020

BLOOM, B. S.. *Innocence in education*. **The School Review**, v. 80, n. 3, p. 333-352, 1972.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F.. **Handbook on formative and summative evaluation of student learning**. New York: McGraw- Hill, 1971. 923 p.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADDAUS, G. F.. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.

BOOTH, T; AINSWORTH, M.. **Index para a Inclusão** Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas, Bristol, CSIE, 2012.

BORBA, A. M. de; FERREI, C.; HOSTINS, R.C. L.. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: questões que emergem da prática docente. **Contrapontos** - volume 7 - n. 1 - p. 43-54 - Itajaí, jan/abr 2007.

BORGES, M. C. et al.. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital de Clínicas da FMRP**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 324-331, 2014.

BOTH, I.J.. **Avaliação** - Voz da consciência da aprendizagem. Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

BOUCHARD, M.; FONTAN, J. M.. **L'économie sociale à la loupe. Problématique de l'évaluation des entreprises de l'économie sociale**. Université du Québec à Montréal. Canadá, 2008.

BRACHT, V.; GONZÁLES, F.J.. Educação Física Escolar. In: GONZÁLES, F. J.; FENSTERSEIFER, P.E.. (orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2005.

BRANDÃO, J. C.. **Matemática e Deficiência Visual**. IX ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2007, SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

BRASIL. Lei n. 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. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que 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, 13 dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466, de 12 de dezembro de 2014. **Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos**, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino**, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior 2017**. Diretoria de estatísticas educacionais (Deed). Brasília: Distrito Federal, setembro de 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 6, de 18 de dezembro 2018. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências**, Brasília, DF, 2018.

CAIADO, K. R. M.. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos**. 3 ed. Campinas, SP. Autores Associados. 2014.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F.. O(A) aluno(a) com deficiência nas instituições de ensino superior da cidade de Maceió/AL. **Debates em Educação**, Maceió, v. 3, n. 5, p. 01-14, jan/jun, 2011.

CALHEIROS, D. dos S.; FUMES, N. de L. F.. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação** (Campinas) [online]. 2016, vol.21, n.2, pp.523-540. ISSN 1414-4077.

CAPARROZ, F. E.. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória, ES: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CAPELLINI, V. L.; MENDES, E. G.. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento para a inclusão escolar. **Educere et Educare Revista de Educação**, Cascavel/PR: UNIOESTE, v. 2, n. 4, p.113-128, 2007.

CARDOSO, T. C. R.; BRAGA, E. R. L. R.. Inclusão de portadores de necessidades especiais no mercado de trabalho brasileiro. **Anuário da Produção de Iniciação Científica Discente**, Anhanguera, SP, v. 12, n. 14, p. 231-239, 2009.

CARDOSO, A. P. L. B.; MAGALHÃES, R. de C. B. P.. Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P.. **Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente**. Brasília: Liber Livros, 2011.

CARDOSO, A.P.L.B.; PONTES JÚNIOR, J. A. de F.; CARVALHO, W. R. L.. Educação especial: primeiras iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil. In: ENCONTRO CEARENSE DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 12.; ENCONTRO NACIONAL DO NÚCLEO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 26 a 28 set. 2013. Fortaleza (CE). **Anais Encontro Cearense de História da Educação, 12.; Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação**. Fortaleza (CE), 2013. p. 744-756.

CARMO, A. A. do.. Aspectos históricos filosóficos e sociológicos da deficiência. In: FERREIRA, E.L.. (org). **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em Cadeira de Rodas, 2011.

CASTELLANI FILHO, L.. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 3 ed. Campinas: Papirus, 1991.

CAVALCANTE, J. F.. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAGAS, V.. **A luta pela universidade no Brasil**. Rio de Janeiro: MEC, UFRS, Comissão de Planejamento/ Serviço de Divulgação, 1967.

COÍN, R.; ENRIQUEZ, M. I. R.. Orientação, Mobilidade e Habilidades da Vida Diária. In: **Deficiência Visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. São Paulo: Santos, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONDEMARÍN, M. MEDINA, A.. **Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COVELLO, S.C.. **Comenius: a Construção da Pedagogia**. São Paulo: Editora Comenius, 1999.

CRESWELL, J. W.. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRONBACH, L.J.. *Designing Evaluation of Educational and Social Programs*. San Francisco, Jossey-Bass, 1982.

CUNHA, M.I.. Docência na Universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11, n.32, p.258-271, maio/ago. 2006.

DARIDO, C.S.; RANGEL, A. C. I.. **Educação Física na Escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMO, P.. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: Papirus, 2001.

DEMO, P.. **Avaliação e democracia**. Abceducatio. São Paulo, a. 4, n. 22, p. 28-32, 2003.

DEMO, P.. **Saber pensar**. 6ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008.

DEPRESBITERIS, L.. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, L.. **Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S.. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DIAS SOBRINHO, J.. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J.. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGUITA, M. F.. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In GENTILI, P. e SILVA, T.T.. (orgs). **Neoliberalismo qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ESCUADERO, T.. Desde os testes até a avaliação atual: o século XX de intenso desenvolvimento da avaliação educacional. **Revista eletrônica de investigação e avaliação educativa**, Zaragoza, v. 9, n. 1. 2003. Disponível em: <<http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

ESTEBAN, M. T.. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

FERNANDES, T.L.G.. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência**: estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERNANDEZ, J. A. T.. *Organización de la escuela para la sociedade multicultural*. In: **Jornadas nacionales de universidad y educación especial**, 15, 1998, Oviedo. Anais... Oviedo: *Universidad de Oviedo*, 1998. v. 1, p. 59-90.

FERREIRA, N.S. de A.. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002. Acesso em 20 agosto 2019.

FETTERMAN, D. M.. **Empowerment evaluation**. *Evaluation Practice*, 15, 1, 1-15, 1994.

FIGUEIREDO, Z. C. C.. (Organizadora). **Formação Profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória, ES: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

FILATRO, A. **Design de feedback e avaliação**. São Paulo: Pearson, 2008.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J.. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Rev. Bras. Ed. Especial**. Marília, v. 20, n.3, p.387-404, Jul./Set., 2014.

FIÚSA, R. A.; SANTOS, E. A. dos; LIMA, A. F. de.. Educação Inclusiva em escola excludente: qual o papel da avaliação neste paradoxo? In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, IV, 2006, Fortaleza. **Anais do IV Congresso Internacional em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008. p. 854-872. CD-ROM.

FOREHAND, M.. **Bloom's Taxonomy**: Emerging perspectives on learning, teaching and technology. Athens, US: University of Georgia, 2005.

FOUCAULT, M.. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, M. L. P. B.. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, M. A. S.. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino aprendizagem. **Cadernos Pedagogia Universitária**, São Paulo: USP, 2009.

FREIRE, J.B.. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P.. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROSSARD, M. L.. **Avaliação educacional em educação física: um mapa da produção acadêmica de 1930-2014**. 2015. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GASPARIN, J.L.. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GASPARIN, J.L.. **Avaliação na perspectiva histórico-crítica**. Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: 2011, p. 1973-1984.

GATTI, B.. Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003. p. 191-204.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T.. **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P.. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, A.C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, M.. (org) **Deficiência visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

GODOY, A. S.. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GOFFMAN, E.. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Rio de Janeiro, Guanabara, 1988.

GOMES, C.A.S.. **Avaliação do programa “um computador por aluno” (PROUCA) sob a óptica do modelo CIPP**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

GONZÁLES, J.A.T.. **Educação e diversidade: bases organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S.. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, Ca: Sage Publications, 1989.

GUGEL, M.A.. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/v1/a-pessoa-com-deficiencia-e-sua-relacao-com-a-historia-da-humanidade/>. Acesso em: 11 jan.2020.

HABERMAS, J.. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HADJI, C.. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAY, P.; PENNEY, D.. *Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. European Physical Education Review, London*, v. 15, n. 3, p. 389-405, 2009.

HAYDT, R.C.C.. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática; 2001.

HENDERSON, P.; FERGUSON, S.; JOHNSON, A. C.. **Developing essential professional skills: a framework for teaching and learning about feedback**. [S.l.]: BMC Med Education, 2005.

HILDEBRANTE, R; LAGING, R.. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

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

HOFFMANN, J.. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HOFFMANN, J.. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

HOFFMANN, J.. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HUSSERL, E.. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 1986.

HUTMACHER, W. **A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola: elementos para uma sociologia da ação pedagógica**. *Análise Psicológica*,[s.1], vol. II, nº 1. 1978.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html> Acesso em: 15.jan.. 2020.

IMBERNÓN, F.. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Graó, 1998.

IMBERNÓN, F.. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R.. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

JANNUZZI, G. S. de M.. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1985. 123p. (Série Educação Especial).

JANNUZZI, G. S. de M.. Por uma lei de diretrizes e bases que propicie a educação escolar aos intitulados deficientes mentais. **Cadernos CEDES: educação especial**, Campinas, n. 23, p.17-22, 1989.

KUNZ, E.. **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KUNZ, E.. **Transformação didático-pedagógico do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.. **A construção do Saber**. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre. Editora Artmed. Belo Horizonte: Editora UFMG,1999. Reimpressão. 2007.

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

LEITINHO, M. C.. Política de desenvolvimento profissional docente: fundamentos e práticas. In: D'Ávila, C.; VEIGA, I. P. A.. (Orgs.). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, J. C.. **Didática**. Coleção Magistério – 2º Grau – Série Formação do Professor. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA FILHO, G. D.; TROMPIERI FILHO, N.. As Cinco Gerações da Avaliação Educacional: características e práticas educativas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 01, p. 1-21, 2012.

LORENTE-CATALÁN, E.; KIRK, D.. *Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course*. **European Physical Education Review**, London, v. 22, n. 1, p. 1-17, 2015.

LUCKESI, C.. Avaliação do Aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? In: **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995; p. 66-80.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares, 2005.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, C. C.. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A.. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, F. G.. **Inclusão, o olhar que ensina:** o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Fortaleza: UFC, 2009, 295 f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, F. G. RIBEIRO, D. M.. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2017.

MACHADO, E. V. M. et al.. **Orientação e Mobilidade:** Conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

MADEIRA, U. P. C.. Algumas tendências atuais na evolução do ensino superior brasileiro. In: **A Universidade brasileira nos anos 80**. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1981. (Coleção Documentos Universitários, nº 12).

MAGALHÃES, R. de C. B. P.. Um breve panorama da educação especial no Brasil. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P.. (Org.) **Reflexões sobre a diferença:** uma introdução à educação especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MAGALHAES, R. de C. B. ; PONTES JUNIOR, J. A. F.. Pesquisa em Educação Especial no Norte e Nordeste: Um estudo das produções apresentadas no EPENN (2007-2011). In: Alfredo Macedo Gomes; Telma Ferraz Leal. (Org.). **Pesquisas em educação nas regiões Norte e Nordeste:** balanço e perspectivas.. 1ed.Recife: Editora UFPE, 2014, v. , p. 291-308

MANTOAN, M.T.E.. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M.T.E.. **Atendimento Educacional Especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MARCELO GARCÍA, C.. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

MARCELO GARCÍA, C.. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p.7-22, 2009.

MARCHESI, A.. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; PALACIUS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. (2ªed.) Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MARCONI, M.de A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7ed. São Paulo: Atlas: 2011.

MARIANTE, A. B.. **A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais [manuscrito]:** entre a teoria e a prática docente. / por Antonieta Beatriz Mariente. Porto Alegre, 2008. 120 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

MARAFON, G.J.. **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

MASETTO, M.T.. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MASINI, E. F. S.. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S.(Org) **A Pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. 1ª ed. São Paulo. Vetor, 2007.

MASLOW, A.H.. **Introdução à Psicologia do Ser** . Rio de Janeiro: Eldorado,1968.

MATURANA, H.. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MAZZOTTA, M.J.S.. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G.. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.11, n.33, p.387-405, set./dez. 2006.

MELO, F. R. L. V. de.. **O aluno com deficiência física na escola regular**: condições de acesso e permanência. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

MELO, L. F. et al.. Produção de conhecimento em prática avaliativa do professor de educação física escolar: análise das escolhas metodológicas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 252-269, jan./mar. 2014.

MINAYO, M. C. S.. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec: 2006.

MINAYO, M. C. S..(org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MITTLER, P.. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. 1ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, S. H. M. de.. **Avaliação da aprendizagem na educação profissional**: um estudo da escola técnica do SUS “Profª. Ena de Araújo Galvão”. Dissertação (mestrado) – Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2009.

MORY, E. H.. ***Feedback research revisited***. Wilmington: University of North Carolina, 1996.

MOULY, G. J.. **Psicologia Educacional**. Trad. Dante Moreira Leite. 3ª edição. São Paulo: Pioneira, 1970.

MULLER, R.. **Neurociência cognitiva e nossa realidade**. Disponível em: <http://www.sbneurociencia.com.br/drrobertomuller/artigo1.htm>. Acesso em: 28 fev.2020.

NEVES, C.E.B.; MARTINS, C.B.. **Ensino superior no Brasil**: uma visão abrangente. Jovens Universitários em um Mundo em Transformação: uma pesquisa sino-brasileira <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf> Acesso em: 25.nov.2019

NÓVOA, A.. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NOZAKI, H. T.. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese de doutorado. Niterói, RJ: UFF, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S.. **Inclusão escolar e formação de professores**: o embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.. (Org.). Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

OLIVEIRA, M.V. M. de. **Acessibilidade e ensino superior**: desvendando caminhos para ingresso e permanência de alunos com deficiência visual na Universidade Regional do Cariri - URCA sob a perspectiva da avaliação educacional. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

OLIVEN, A.C.. **Histórico da Educação Superior no Brasil**. In: SOARES, Maria Suzana (coord). A educação Superior no Brasil. Brasília: CAPES, 2002.

OMOTE, S.. Algumas tendências (ou modismos?) recentes em Educação Especial e a Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 1, p. 25-38, 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v09n01/v09n01a05.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

PASIAN, M. S.; VELTRONE, A. A.; CAETANO, N. C. S. P.. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 6, p. 440-456, 2012.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F.. Salas de recursos multifuncionais: revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PENNA FIRME, T.. **Avaliação**: tendências e tendenciosidades. Ensaio revista da Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, 1994.

PERRENOUD, P.. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto, Pt: Porto Editora, 1993, p.173.

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

PERRENOUD, P.. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOTTI, I.. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PIAGET, J.. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

PIAGET, J.. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016.

PIÉRON, M. **Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G.. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-31.

PLETSCH, M. D.. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

PONTES JUNIOR, J.A.F.; BARBOSA, A.P.L.; MONTE, M.C.V.; TROMPIERI FILHO, N.; MAGALHÃES, R.C.B.P.. Perspectivas dos acadêmicos de educação física no contexto da educação inclusiva. *International Journal of developmental and Educational Psychology*. **INFAD Revista de Psicologia**, Nº1, vol.3, 2014. ISSN:0214-9877. P.87-98.

PONTES JUNIOR, J.A. de F.. **Conhecimentos do professor de educação física escolar** [livro eletrônico] /José Airton de Freitas Pontes Junior (Organizador). – Fortaleza, CE: EdUECE, 2017a. ISBN: 978-85-7826-534-2 (ebook)

PONTES JUNIOR, J.A. de F.. **Avaliação em Educação Física Escolar**. Fortaleza, CE: EdUECE, 2017b.

POZZOBON, G.; POZZOBON, L.. **O que é audiodescrição?**. Site audiodescrição. Disponível em: <<http://audiodescricao.com.br/ad/o-que-e-audiodescricao/>> Acesso em: 27.fev. 2019.

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

PRIETO; R. G.; PAGNEZ; K. S. M. M.; GONZALES, R. K.. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

RIBEIRO, E. A.. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RIBEIRO, D. M.. **Barreiras atitudinais: obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior** / Disneylândia Maria Ribeiro. 2016. 114 f.

RIBEIRO, D.M.; SILVA, M. S. da.; LUSTOSA, F.G.. **Os saberes que mobilizam as práticas “inclusivas” na escola regular: uma revisão bibliográfica.** (Rever)

RICHARDSON, R. J.. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, D.I.. Definições de avaliação. **Avaliação.** Campinas, SP. Ano 8, n. 2, jun., 2003.

ROCHA, C. R. G.. **Avaliação** – processo em construção artigo científico. Programa de Desenvolvimento Educacional. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2009. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1859-8.pdf> Acesso em: 13.jan.2010.

RODRIGUES, D.. Educação Física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **R. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, n. 1, p. 67-73, 1. sem. 2003

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa Acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas.** São Paulo: Atlas, 2007.

ROMÃO, J. E.. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROSA, M. V. F. P. C; ARNOLDI, M. A. G. C.. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

ROSÁRIO, F.; ARAÚJO, L.; FIALHO, I. **Avaliação formativa e formação de professores.** In: ENCONTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2012, Évora. Comunicação oral... Évora, 2012.

SACRISTÁN, J.G.; GÓMEZ, A. I.P.. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ed.. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ GAMBOA, S.. **Pesquisa em educação.** Chapecó: Argos, 2012.

SANMARTÍ, N.. **Avaliar para aprender.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F.. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SANTOS, W. et al.. Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente curricular. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 205-218, jan./mar. 2015.

SANTOS, S. D. G.; VIANA, M. R. G. dos S.; FUMES, N. de L. F.. Os desafios do acesso e permanência das pessoas com deficiência na Universidade Federal de Alagoas. In:

COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1, Feira de Santana. **Anais ...**, Feira de Santana: UEFS, 2008. p. 01-10.

SANTOS, S. D. G.. **Autoconfrontação e o processo de inclusão: (re)vendo a atividade docente na educação superior**. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SASSAKI, R. K.. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. [Texto atualizado em 2009]

SASSAKI, R. K.. Educação Inclusiva: princípios, parâmetros, premissas e procedimentos. In: FERREIRA, E.L. (Org.). **Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência**. Mogi das Cruzes: Confederação Brasileira de Dança em cadeiras de Rodas, 2011.

SCRIVEN, M.. *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Edgepress, 1991.

SENA, L.C.M.. **Repercussões dos resultados do Enade (2008) na licenciatura em pedagogia: o caso do Distrito Federal**. Monografia em licenciatura em pedagogia. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2011.

SERRANO PIPA, M.. **Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior: práticas avaliativas no curso de Educação Física da UFRRJ**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, PPGEDUC, 2017.

SEVERINO, A. J.. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M.. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? Centro de Educação. **Revista Eletrônica Educação Especial**, n.26, ano 2005.

SILVA, A. M. da.. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**/ Curitiba: Ibipex, 2010

SILVA, M. K. F. da; VIANA, T. V.. A persistência histórica do ato de examinar. In: LEITE, R. H. (Org.) **Diálogos em Avaliação Educacional**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SILVEIRA, K.A.; ENUMO, S.R.F.; ROSA, E.M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. Bras. Ed. Especial**. Marília, v.8, n.4, p.695-708, Out./Dez., 2012.

SMITH, D. D.. **Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão**. Tradução M.A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.

SOARES, C.L. et al.. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, D. H. P.. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOUZA, N. M. P.; VOTRE, S. J.. Ensino e Avaliação em Educação Física. In: VOTRE, S. J. (Org.). **Ensino e Avaliação em Educação Física**. 1a. ed. São Paulo: Ibrasa, 1993, p. 121-149.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W.. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STAKE, R.E.. **Program evaluation, particularly responsive evaluation**. (*Occasional Paper n°5*). Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center, 1975.

STAKE, R.E.. *The Case Study Method in Social Inquiry*, **Educational Researcher**, vol. 7, no 2, February, Publ. American Educational Research Association. 1978.

STAKE, R.E.. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, jan/jun, n°7, 1983. Tradução de H.M. Vianna. São Paulo, Fundação Caros Chagas.

STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G.; KELLAGHAN, T.. (Eds.) (2000). **Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation (2nd. Edition)**. Dordrecht: Kluwer.

TAVARES, F. S.S.. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). Recife, UFPE, 2012. 595f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan.- abr. 2000.

TARDIF, M.. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, J. NUNES, L.. **Avaliação inclusiva**: a diversidade reconhecida e valorizada. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TOJAL, J. B.. Formação de profissionais de educação física e esportes na América latina. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal, SP, v.5, n.7, jul./dez. 2005.

TORRES, M.G.R.. **Avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência no ensino superior: concepções de alunos, professores e coordenadores da FEC-UFC**. Dissertação de Mestrado. Fortaleza, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R. W.. **Princípios básicos do currículo e ensino**. 3ª ed. Tradução de Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Globo, 1976.

VALDÉS, M. T. M.. *Estrategias de aprendizaje: Punto de encuentro entre la Psicología de la Educación y la Didáctica*. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. de.. **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VALLE, J.W. CONNOR, D.J.. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014.

VARGAS, A.I.M.. *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**. Texto disponível em: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S.. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação** – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem. 2 ed. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 5).

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

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M.. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VITALIANO, C.R.. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, 2007.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J.. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduep, 2010. p. 49-112.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P.. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduep, 2010. p. 31-48.

VYGOTSKY, L.S.. **Obras escolhidas: Fundamentos da Defectologia**. Vol. V. Madrid: Visor, 1997.

WORTHEN, B.R.. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004.

XAVIER, A. R. C.. **Universidade Nova: desafios para a prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. Rio Claro: Ed. da Unesp, 2014.

YIN, R. K.. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, R. K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Fortaleza, 04 de setembro de 2019.

Eu, _____, responsável do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), autorizo a realização do estudo “A presença de estudantes com deficiência física e visual no curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará: questões (im)postas à avaliação da aprendizagem” a ser conduzido por Michele Gonçalves Romcy Torres, RG: 96002059082, SSP-CE, CPF: 455.515.373-15, aluna de Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira desta Universidade. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda concordar e conhecer os cumprimentos das Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 416/12. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Será observada a discrição inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a identidade dos alunos e professores em todo o processo. Os dados a serem coletados na pesquisa de doutorado serão utilizados para a elaboração do texto da Tese, sob a orientação da professora Doutora Francisca Geny Lustosa.

Desejando obter informações ou esclarecer eventuais dúvidas, pode-se entrar em contato por meio dos telefones (85) 98742.3131, (85) 98602.4395 ou ainda pelos e-mails michelegrt@yahoo.com.br e franciscageny@yahoo.com.br

Certa de poder contar com sua prestimosa autorização, meus agradecimentos. Fico no aguardo de seu deferimento.

Atenciosamente,

Michele Gonçalves Romcy Torres

Aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira
Eixo: Avaliação do ensino-aprendizagem
Universidade Federal do Ceará

Francisca Geny Lustosa – Orientadora da pesquisa
Professora do Departamento de Estudos Especializados
Faculdade de Educação da UFC

APÊNDICE B – CARTA DE SOLICITAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CARTA DE SOLICITAÇÃO

Fortaleza, 04 de setembro de 2019.

Eu, Michele Gonçalves Romcy Torres, RG: 96002059082, SSP-CE, CPF: 455.515.373-15, declaro estar cursando o doutorado em Educação Brasileira nesta Universidade. Na oportunidade, venho, por meio desta, solicitar a V.S^a, autorização para que possa ser utilizado o nome do Instituto de Educação Física e Esportes da (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A pesquisa, anteriormente autorizada, está sendo realizada em parceria com a Secretaria de Acessibilidade da UFC e tem como objetivo Investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos acadêmicos com deficiência matriculados no curso de educação física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), além de fornecer subsídios para a promoção de condições mais favoráveis ao pleno desenvolvimento desta demanda em contextos inclusivos e, ainda, dar suporte às necessidades apresentadas pelos alunos e professores.

Será observada a discrição inerente a um trabalho de pesquisa, sendo garantido o sigilo sobre a identidade dos alunos, professores, coordenadores e demais informantes em todo o processo. Os dados a serem coletados na pesquisa de doutorado serão utilizados para a elaboração do texto da Tese, sob a orientação da professora Doutora Francisca Geny Lustosa.

Desejando obter informações ou esclarecer eventuais dúvidas, pode-se entrar em contato por meio dos telefones (85) 98742.3131, (85) 98602.4395 ou ainda pelos e-mails michelegrt@yahoo.com.br e franciscageny@yahoo.com.br.

Certa de poder contar com sua prestimosa autorização, meus agradecimentos. Fico no aguardo de seu deferimento.

Atenciosamente,

Michele Gonçalves Romcy Torres

Aluna de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira
Eixo: Avaliação do ensino-aprendizagem
Universidade Federal do Ceará

Francisca Geny Lustosa – Orientadora da pesquisa
Professora do Departamento de Estudos Especializados
Faculdade de Educação da UFC

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados alunos/professores,

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) e estou realizando um estudo sobre Avaliação da aprendizagem de acadêmicos com deficiência no curso de educação física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Este estudo está sendo realizado em parceria com a Secretaria de Acessibilidade da UFC e tem como objetivo Investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos acadêmicos com deficiência matriculados no curso de educação física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), além de fornecer subsídios para a promoção de condições mais favoráveis ao pleno desenvolvimento desta demanda em contextos inclusivos e, ainda, dar suporte às necessidades apresentadas pelos alunos e professores.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder o questionário direcionado se estudante ou professor. Suas respostas não são confidenciais, entretanto sua identidade será protegida pelo anonimato. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações e eventos científicos.

A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, e danos e os riscos são mínimos: algum constrangimento ao ler as perguntas ou ainda alguma situação de desconforto. Outro risco comum a todas as pesquisas com seres humanos é a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, pode ocorrer, por mais que tomemos todas as precauções possíveis para que não ocorra.

Participando da pesquisa você estará contribuindo para desenvolvimento de estudo avaliativo para reflexão em relação à temática.

Você receberá uma cópia deste termo onde constam os contatos do pesquisador, do orientador e do Comitê de Ética e Pesquisa da UFC (CEP/UFC), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador: Michele Gonçalves Romcy Torres

E-mail / Telefone: michelegrt@yahoo.com.br / 85.98742.3131

Orientadora: Francisca Geny Lustosa

E-mail / Telefone: franciscageny@yahoo.com.br / 85.98602. 4395

CEP / UFC: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127.

E-mail / Telefone: 85. 3366.8344

Agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração. Respeitosamente,

Michele Gonçalves Romcy Torres

Caso tenha entendido os procedimentos da pesquisa e aceite participar, por favor, assine abaixo. Uma via será mantida pelos pesquisadores a outra é sua.

Assinatura

/ / 2019
Data

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA ALUNOS (ENTREVISTA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ENTREVISTA

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____ anos
Sexo: () Feminino () Masculino
Curso de graduação em Educação Física: () Bacharelado () Licenciatura
Turno: () Diurno () Noturno
Semestre que cursa: _____ Início do curso: _____

Tipo de Deficiência:

() Física () Visual () Auditiva () Intelectual
() Múltipla () Surdocegueira () Outra

Especificar:

Origem: () Congênita () Adventícia

DADOS SOBRE A AVALIAÇÃO DURANTE O CURSO

1. A sua deficiência influenciou na escolha do curso? Por quê?
2. Quantos componentes curriculares você está cursando nesse período letivo? Por quê? E nos outros semestres cursou em média quantos?
3. Como foram suas experiências com a avaliação da aprendizagem na universidade?
4. Os professores falaram como seriam realizadas as avaliações e quais os critérios para avaliar a aprendizagem da turma?
5. Quantas avaliações são realizadas, por componente curricular, durante o período letivo? Em que momentos?
6. Que instrumentos de avaliação foram utilizados durante o curso para avaliar a aprendizagem da turma?

7. Cite os aspectos que você considerou positivos e negativos em relação às avaliações realizadas no curso.
8. Os resultados das avaliações realizadas foram comentados com a turma após a sua correção pelo professor?
9. Algum professor chegou a modificar a sua forma de avaliar por causa de resultados desfavoráveis da turma?
10. Os professores sabem da sua deficiência? Eles conversaram com você sobre a melhor forma de avaliá-lo?
11. Algum professor chegou a modificar a forma de avaliar por sua causa? Em caso afirmativo, como isso foi feito e por quê?
12. Na sua opinião, qual a melhor forma de avaliação adotada no curso para você e seu processo de aprendizagem?
13. Na sua opinião, qual a pior forma de avaliação adotada no curso para você e seu processo de aprendizagem?
14. Que sugestões você daria para uma avaliação apropriada à sua deficiência/condição?
15. Por favor, sugira o nome de dois ou três professores para que a pesquisa seja realizada com eles. Por que a escolha desses docentes?

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

QUESTIONÁRIO

Curso de graduação em Educação Física em que atua no IEFES/UFC:

() Bacharelado () Licenciatura () Ambos

Turno: () Diurno () Noturno () Ambos

Sexo () M () F

Idade: _____ anos

Nível máximo de formação:

() Ensino Superior () Especialização () Mestrado

() Doutorado () Pós-Doutorado

Componentes Curriculares:

() Teóricos () Práticos () Teórico-práticos () Teóricos e práticos

Possui formação para alunos com deficiência? () Sim () Não

Em caso afirmativo, especificar qual (nome / instituição / ano de início e conclusão):

Tempo de ensino no magistério superior: _____ anos

Atuou no magistério em outro nível de ensino? () Sim () Não

Em caso afirmativo, especificar qual:

() Educação Infantil () Ensino Fundamental

() Ensino Médio () Pós-graduação

Por quantos anos? _____ anos

Tempo de ensino no IEFES/UFC: _____ anos

1. Você explicou como seriam realizadas as avaliações e quais os critérios para avaliar a aprendizagem da turma? () Sim () Não

2. Quantas avaliações normalmente você realiza por semestre/período letivo?

() 1 () 2 () 3 () 4 () Mais de 4

Em que momentos?

() Início do semestre

() Após um mês de aula

() Após dois meses de aula

() Ao final do semestre

3. Que instrumentos de avaliação você utiliza para avaliar a aprendizagem da turma?

() Seminários

() Provas objetivas. Quantidade de questões? _____

() Provas dissertativas. Quantidade de questões? _____

() Trabalhos individuais. Quais? _____

() Trabalhos em equipe. Quais? _____

() Outros. Especifique: _____

4. Qual o critério mais importante pra você na escolha de determinado tipo de instrumento de avaliação?

() Praticidade na correção da avaliação.

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

() Os alunos têm melhor desempenho com o tipo de avaliação escolhida.

() O tipo de avaliação escolhida ajuda o aluno a se desenvolver e aprender mais.

() Duas ou mais opções

5. Os resultados das avaliações realizadas por você geralmente são comentados com a turma após a correção? () Sim () Não

6. Você chegou a modificar a sua forma de avaliar por causa de resultados desfavoráveis?

() Sim () Não.

De que forma? _____

7. Você sabe que terá alunos com deficiência em suas turmas antes do início do período letivo? () Sim

() Não

Em caso afirmativo, como fica sabendo?

E depois do início do período letivo? () Sim () Não

Em caso afirmativo, como fica sabendo?

8. Como você reage ao se deparar com um aluno com deficiência em sua turma?

9. A avaliação da aprendizagem foi diferenciada para os alunos com deficiência?

() Sim () Não.

Em caso afirmativo, como?

10. Você teve dificuldade para avaliar esse público diferenciado?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, por quê?

11. Que dificuldades você encontra para a efetivação de uma avaliação da aprendizagem adequada ao aluno com deficiência?

12. Você conversou com os alunos com deficiência sobre a melhor forma de avaliá-lo?

() Sim () Não

13. Você considera que as formas de avaliação foram favoráveis/satisfatórias?

() Sim () Não

Em caso negativo, por quê?

14. Você tem conhecimento dos recursos que a Universidade disponibiliza para contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência? () Sim () Não

Já utilizou? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quais? _____

15. Você faria algum curso para facilitar a sua atuação com esse público específico?

() Sim () Não

16. Que sugestões você daria para que houvesse uma melhor avaliação da aprendizagem para o seu aluno com deficiência?

17. Você acharia interessante ter acesso a materiais com sugestões/ propostas para a avaliação com os alunos com deficiência? () Sim () Não

18. Você acredita que recebendo este material seria útil? () Sim () Não

19. Que tipo de material seria mais adequado para sua utilização?

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFC

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ACADÊMICOS COM DEFICIÊNCIA NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES (IEFES) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Pesquisador: Michele Gonçalves Romcy Torres

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24965819.3.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.804.914

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa. Que será realizada através da aplicação de entrevistas e questionários com todos os estudantes com deficiência do curso de educação física do instituto de educação física e esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e com todos os professores do curso também.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos acadêmicos com deficiência matriculados no curso de educação física do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Objetivo Secundário:

Descrever os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores junto aos alunos com deficiência do IEFES; Analisar o nível de eficiência dos procedimentos avaliativos adotados pelos docentes; Conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos e professores na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; Verificar a aceitação/aprovação da metodologia avaliativa utilizada, da parte dos alunos com deficiência, por classe de deficiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.804.914

Algum constrangimento ao ler as perguntas ou ainda alguma situação de desconforto. Outro risco comum a todas as pesquisas com seres humanos é a quebra de sigilo, ainda que involuntária e não intencional, pode ocorrer, por mais que tomemos todas as precauções possíveis para que não ocorra.

Benefícios:

A pesquisa irá contribuir para auxiliar professores e coordenadores de acordo com as necessidades por eles apresentadas. Reflexão mais aprofundada em relação à temática.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com os alunos com deficiência, a fim de promover a inclusão, possibilitar novas experiências educacionais e acompanhar a aprendizagem, configurando-se em uma ação pedagógica processual e formativa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados.

Recomendações:

Lembramos que a coleta de dados da pesquisa só pode iniciar a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao concluir a pesquisa o pesquisador deve enviar o relatório final.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1428939.pdf	04/11/2019 23:53:44		Aceito
Outros	CARTAAPRECIACAOAssinada.pdf	04/11/2019 23:53:20	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOAssinada.pdf	04/11/2019 23:52:25	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	04/11/2019 11:14:24	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/11/2019 11:14:07	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.804.914

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoPlataforma.pdf	31/10/2019 16:19:56	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/09/2019 14:23:07	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito
Outros	TermodeAutorizacao.pdf	18/09/2019 14:13:06	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito
Outros	CartaSolicitacao.pdf	18/09/2019 14:12:40	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	18/09/2019 14:08:40	Michele Gonçalves Romcy Torres	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 21 de Janeiro de 2020

Assinado por:

FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br