



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCA SAMARA TEIXEIRA CARVALHO

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

FORTALEZA-CEARÁ

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FRANCISCA SAMARA TEIXEIRA CARVALHO

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

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Ceará (UFC) como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

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

FORTALEZA-CEARÁ

2013

FRANCISCA SAMARA TEIXEIRA CARVALHO

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

Esta dissertação foi submetida à apreciação da Comissão Examinadora como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação, outorgado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca do Centro de Humanidades da mencionada instituição.

A citação de qualquer trecho desta dissertação é permitida, desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

DATA DA APROVAÇÃO: ____/____/____

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

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

Prof^a. Dr^a. Sinara Mota Neves de Almeida
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado e bom DEUS, meu defensor e meu refúgio, causa de toda minha existência.

Ao meu esposo, Filipe Carvalho, por me amar, pelo apoio incondicional, ajuda em todos os momentos e pelo companheirismo de sempre.

À minha mãe e à minha irmã, pelo incentivo em todas as horas difíceis.

Um agradecimento em especial a minha prima Letícia, por ter, sempre, acreditado em mim.

À minha orientadora, Tania Vicente Viana, um anjo enviado por DEUS, por sua grandeza de alma e coração grandioso repleto de simplicidade e amizade, que me orientou seguramente com dedicação e competência no desenvolvimento de todo esse trabalho. Obrigada por acreditar em mim, pelos ensinamentos que auxiliaram no meu crescimento profissional e principalmente humano.

Agradeço à minha colega, mestra, Leonir, pelos estudos e colaboração nos momentos que precisei.

À Wirla, que tive o prazer de conhecer e trocar experiências, por sua disponibilidade e ajuda.

Aos amigos Andreia Fonseca, Genivaldo Macário e Carine, pelas trocas de saberes, incentivo e amizade.

Ao professor Eudes Moreira, pelas inestimáveis colaborações, carinho e incentivo.

À professora Kelma Matos, pelo incentivo desde a graduação, transmitindo paz e generosidade com seu exemplo de vida.

À querida professora Neide Veras, pela amizade, carinho e grandes oportunidades de crescimento acadêmico.

À professora Vanda Magalhães Leitão, exemplo na luta da Educação Inclusiva, que muito me inspirou, bem como por suas contribuições para a realização dessa pesquisa.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) agência de fomento à Pesquisa na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pelo patrocínio financeiro com bolsa junto à Universidade Federal do Ceará (UFC), no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (Faced).

Agradeço aos professores do Mestrado em Educação Brasileira, com os quais muito aprendi.

O amor é a asa veloz que Deus deu à alma
para que ela voe até o céu.

Michelangelo

RESUMO

A literatura especializada aponta para uma evolução conceitual da avaliação da aprendizagem. Em contraposição ao exame, característico da Pedagogia Tradicional que se estruturou nos séculos XVI e XVII, a avaliação da aprendizagem responde a uma demanda atual, em que não são mais necessárias a memorização e reprodução das informações, por parte do aluno, mas uma aprendizagem processual, crítica e autônoma, condizente com as rápidas transformações de uma sociedade caracterizada pelo fácil acesso à informação. O exame se apresenta como uma forma de avaliação pontual, classificatória, estática, antidemocrática e autoritária. É prejudicial a qualquer aluno, mas ocasiona prejuízos mais graves ao aluno com deficiência, cuja especificidade da avaliação, de acordo com suas necessidades educacionais, é assegurada por lei. A avaliação formativa se revelou um modelo mais adequado para avaliar os alunos, na atualidade, em especial, os alunos com deficiência. É de natureza processual, diagnóstica, dinâmica, democrática, dialógica e, sobretudo, inclusiva. O objetivo geral deste estudo consiste em investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação das Ciências Exatas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal da rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza-Ceará. Especificamente, objetiva: i) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e coordenadores da IES na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; ii) identificar as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; iii) reunir contribuições de alunos, professores e coordenadores da IES para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem. Para esse propósito, foi efetuada uma investigação de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Foi realizada uma análise de conteúdo dos dados coletados. As amostras foram constituídas por 7 alunos com deficiência; 7 professores indicados pelos próprios alunos e 4 coordenadores, perfazendo um total de 18 sujeitos investigados. Os resultados revelaram que, na ausência de uma formação docente adequada para lidar com o aluno com deficiência, o exame prevalece como forma de avaliação. Foram ofertadas sugestões a fim de que os professores da instituição fossem submetidos a cursos de formação sobre a temática. Foi também ressaltada a necessidade de uma identificação ou de um registro institucional desses estudantes como passo inicial de um melhor atendimento pedagógico.

Palavras-Chave: Avaliação da aprendizagem. Aluno com deficiência. Ensino Superior.

ABSTRACT

The specialized literature indicates a conceptual evolution concerning learning evaluation. Different from the exam, characteristic of the Traditional Pedagogy that was structured in 16th and 17th centuries, the concept of learning evaluation is an answer to a current demand, since the memorization and reproduction of information, by students, are not more necessary nowadays, when we need a procedural, critic and autonomous learning, related to the fast transformations of a society characterized by the easy access to information. The exam presents the following characteristics: it is punctual, qualifying, static, antidemocratic and authoritarian. It is harmful to any student, but it is worse to disabled students. Disabled students have legal rights to a specific evaluation, in agreement with their educational needs. Therefore, formative evaluation is considered the most appropriate model of learning evaluation at present for all students, especially for disabled students. In turn, the formative learning evaluation presents the following characteristics: it is procedural, diagnostic, dynamics, democratic, dialogued and inclusive overall. The main purpose of the current research is to accomplish an investigation about the practice of learning evaluation for disabled students registered in graduate and postgraduate level courses of Exact sciences in a Public Institute of Higher Education, in Fortaleza-Ceará. Specifically, this study aimed: i) knowing the difficulties lived by students, professors and coordinators regarding learning evaluation for disabled students; ii) identifying the accessibility conditions concerning the practices of learning evaluation; iii) gathering contributions of students, professors and coordinators for an inclusive practice of learning evaluation. Thus, a qualitative research was accomplished, as a case study. The semi-structured interview and the semi-structured questionnaire were used as instruments for data collection. A content analysis of the collected data was accomplished. The sample was composed by: 7 disabled students; 4 graduate level course's coordinators and 7 professors; 18 subjects altogether. The results revealed a lack of an appropriate formation. Consequently, the professor do not know how to deal with disabled students and the traditional exam prevails. Suggestions were presented so that the professors of the institution were submitted to formation courses on the theme. It was also emphasized the need of an identification or an institutional registration of those students as an initial step of a better pedagogic service.

Keywords: Learning evaluation. Disabled students. Higher Education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Gênero dos professores	53
TABELA 2 - Idade dos professores	53
TABELA 3 - Nível máximo de formação dos professores	54
TABELA 4 - Tempo de magistério dos professores no Ensino Superior em anos	54
TABELA 5 - Atuação no magistério dos professores - modalidade de ensino	55
TABELA 5.1 - Especificação da modalidade de ensino dos professores	55
TABELA 6 - Formação docente para alunos com deficiência	55
TABELA 7 - Gênero dos coordenadores	56
TABELA 8 - Idade dos coordenadores	57
TABELA 9 - Nível máximo de formação dos coordenadores	57
TABELA 10 - Tempo de magistério dos coordenadores no Ensino Superior em anos	57
TABELA 11 - Especificação da modalidade de ensino dos coordenadores	58
TABELA 11.1 - Especificação da modalidade de ensino dos coordenadores	58
TABELA 12 - Tempo de coordenação do curso em anos	58
TABELA 13 - Distribuição dos alunos por curso	59
TABELA 14 - Distribuição dos alunos por semestre letivo	59
TABELA 15 - Gênero dos alunos	60
TABELA 16 - Idade dos alunos em anos	60
TABELA 17 - Distribuição das deficiências dos alunos em congênitas e adquiridas	60
TABELA 18 - Distribuição dos tipos de deficiências dos alunos	61
TABELA 19 - Razão da escolha do curso	61
TABELA 20 - Avaliação para verificar a aprendizagem do aluno e atribuir uma nota	62
TABELA 21 - Avaliação para verificar a aprendizagem do aluno conforme os objetivos do ensino	62
TABELA 22 - Avaliação para verificar a aprendizagem do aluno e modificar a didática do ensino	63
TABELA 23 - Avaliação para classificar a aprendizagem do aluno conforme o rendimento da turma	63

TABELA 24 - Utilização de vários instrumentos avaliativos no decorrer do período letivo	64
TABELA 25 - Avaliação como meio de controle e disciplina da turma	64
TABELA 26 - Utilização de variados instrumentos de avaliação (provas, seminários, fichamentos, trabalhos, relatórios, portfólios)	65
TABELA 27 - O tipo e a quantidade de questões (objetivo, subjetivo, verdadeiro ou falso)	66
TABELA 28 - A clareza da linguagem e a precisão das questões	66
TABELA 29 - O nível de dificuldade das questões.....	66
TABELA 30 - A praticidade na correção da avaliação	67
TABELA 31 - Avaliação igual para todos os alunos com e sem deficiência.....	68
TABELA 32 - Avaliação com abordagem do mesmo conteúdo e mesmo nível de dificuldade	68
TABELA 33 - Avaliação com adaptações conforme a deficiência	69
TABELA 34 - Maior tempo de avaliação para o aluno com deficiência.....	69
TABELA 35 - O aluno com deficiência deve ser avaliado fora da sala de aula.....	69
TABELA 36 - Postura diferente do professor no dia da avaliação.....	71
TABELA 37 - Fiscalizar os alunos na aplicação para impedir a cola ou a pesca.....	71
TABELA 38 - Esclarecer o enunciado das questões se necessário durante a aplicação	71
TABELA 39 - Explicar os critérios de correção na aplicação.....	72
TABELA 40 - Discutir os resultados obtidos na devolução da avaliação	72
TABELA 41 - Tipos de instrumentos avaliativos utilizados no período letivo.....	73
TABELA 42 - Número de avaliações realizadas ao longo do período letivo.....	74
TABELA 43 - Conhecimento dos professores sobre a existência de recursos para o aluno com deficiência na universidade investigada	89
TABELA 44 - Conduta do professor diante de um aluno com deficiência em sua turma	89
TABELA 45 - Dificuldade encontrada pelo professor para avaliar o aluno com deficiência no Ensino Superior.....	97
TABELA 46 - Sugestões dos professores para uma prática avaliativa inclusiva.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	15
2 DA PEDAGOGIA DO EXAME À CULTURA DE AVALIAÇÃO E INCLUSÃO	28
2.1 Do ato de examinar ao ato de avaliar	28
2.2 A avaliação como mediadora da inclusão.....	34
2.2.1 A Educação Inclusiva	34
2.2.2 A avaliação inclusiva	36
2.2.3 A avaliação inclusiva no Ensino Superior	43
3 METODOLOGIA	46
3.1 A pesquisa qualitativa	46
3.2 O estudo de caso	47
3.3 Amostra.....	48
3.4 Procedimentos	49
3.4.1 Instrumentos.....	49
3.4.2. Análise dos dados coletados	50
4 ANÁLISE DOS DADOS	52
4.1 Perfil dos docentes, coordenadores e discentes	52
4.1.1 Perfil docente	52
4.1.2 Perfil coordenador.....	56
4.1.3 Perfil discente	59
4.2 Processo avaliativo na visão docente.....	61
4.2.1 Opiniões sobre a avaliação da aprendizagem	62
4.2.2 Frequência com que os critérios devem ser considerados no planejamento da avaliação	65
4.2.3 Avaliação da aprendizagem com turmas que apresentem alunos com deficiência	67
4.2.4 Aplicação e devolução dos instrumentos pelo professor	70
4.2.5 Tipos de instrumentos avaliativos e quantidade de avaliação	72
4.3 Processo avaliativo na visão dos coordenadores	74
4.3.1 Avaliação da aprendizagem	75
4.3.2 Registro dos alunos com deficiência	75

4.3.3 Intercâmbio entre professor e coordenador	76
4.3.4 Demandas do aluno com deficiência	76
4.4 Processo avaliativo na visão discente	77
4.4.1 Avaliação da aprendizagem	78
4.4.2 Experiências com avaliação	79
4.4.3 Critérios para avaliar	80
4.4.4 Quantidade de avaliações realizadas durante o período letivo	82
4.4.5 Tipos de avaliação	82
4.4.6 Período da avaliação	83
4.4.7 Opiniões sobre avaliação	84
4.5 Pontos e contrapontos do processo avaliativo investigado.....	86
4.6 Identificação de condições de acessibilidade nas práticas avaliativas	88
4.6.1 Na prática docente	89
4.6.2 No relato dos coordenadores.....	90
4.6.3 Na visão discente	90
4.6.3.1 Devolução das avaliações	91
4.6.3.2 Modificação das avaliações	92
4.6.3.3 Diferenciação das avaliações	93
4.6.3.4 Relação professor-aluno	94
4.6.3.5 A relação avaliação e aprendizagem.....	95
4.7 Dificuldades vivenciadas nas práticas avaliativas para o aluno com deficiência... 96	96
4.7.1 Pelos docentes.....	96
4.7.2 Pelos coordenadores	97
4.7.3 Pelos discentes	98
4.8 Contribuições para uma prática avaliativa inclusiva.....	100
4.8.1 Dos docentes	100
4.8.2 Dos coordenadores.....	101
4.8.3 Dos discentes	104
CONCLUSÃO.....	108
REFERÊNCIAS	112

INTRODUÇÃO

Entre as definições de “exame” e “avaliação da aprendizagem”, observa-se que, nas instituições de ensino, ainda nos dias atuais, vigora o exame, com a verificação pontual das habilidades e conhecimentos do aluno. O exame apresenta validade em situações que exigem classificação, como concursos e certificações, em que se faz necessário um conhecimento já adquirido. Na sala de aula, entretanto, a aprendizagem ainda não foi concluída, mas se encontra em andamento, sendo a avaliação da aprendizagem uma abordagem mais adequada à formação do aluno (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

As práticas avaliativas traduzem o êxito ou o fracasso do aluno, em sua aprendizagem, atribuindo valores que marcarão significativamente toda a sua trajetória escolar e mesmo a sua vida pessoal. Quando realizadas de forma convencional, segundo a definição do exame, impedem a mudança de uma tradicional e persistente prática pedagógica fundamentada na memorização e na reprodução de conteúdo, como também na relação distanciada entre professor e aluno, regulada por uma autoridade imposta pelo medo. O exame se diferencia, sobretudo, por sua natureza classificatória e somativa¹, direcionada para os resultados finais, em detrimento de uma visão processual da aprendizagem.

Esse tipo de procedimento apresentou sua importância e validade na Pedagogia dos séculos XVI e XVII, no processo de emergência e cristalização da sociedade burguesa, quando se tinha uma atenção especial com o ritual dos exames seletivos e, portanto, excludentes. Essas provas intencionavam economia de tempo, sem se preocupar com o processo contínuo da aprendizagem. A Educação tinha, como centro de interesse, a ação do professor e o medo era considerado um excelente fator para manter a atenção dos alunos nas atividades escolares. Entretanto, mostrou-se inadequado para as demandas da sociedade atual, caracterizada pelo rápido acesso à informação, por uma consciência crítica e autônoma, democrática e cidadã (LUCKESI, 2005).

Com isso, a *avaliação formativa* se revelou como um modelo mais adequado para avaliar os alunos, na atualidade, por não ser de caráter classificatório, nem pontual. Dessa maneira, não é excludente, demonstrando sua importância no processo avaliativo, com elementos capazes de responder e respeitar as necessidades, limitações e possibilidades de

¹ A avaliação somativa é feita ao final de um programa de avaliação. Possibilita, ao usuário, elementos para julgar importância, valor e mérito (VIANNA, 2000).

cada aluno acerca da sua aprendizagem. Tem-se percebido a importância dos modelos que propõem uma avaliação formativa, de aspecto contínuo, considerando a construção individual e coletiva do educando, oferecendo-lhe apoio pedagógico adequado às suas particularidades, especialmente, em termos de aprendizagem, desafiando-o a ir adiante, a avançar em suas possibilidades, nas atividades escolares, auxiliando, assim, em sua formação como sujeito (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999; VYGOTSKY, 2000).

Estamos vivenciando um momento de transformações, de mudanças, de uma reforma educacional que garanta avanços significativos na inclusão de todos os alunos, sem qualquer exceção. Beyer (2010) assevera que a principal condição para uma Educação Inclusiva efetiva é pensar que os alunos são diferentes entre si e que todos são especiais. O autor destaca a relevância da concretização de algumas alternativas individualizadas do atendimento pedagógico, de uma avaliação mediadora, não-comparativa, que deve ser pensada de acordo com as condições cognitivas emergentes, observando as potencialidades de cada um e a atuação de professores especialistas colaborando com professores de classes comuns.

Procedimentos avaliativos ortodoxos ou rígidos retardam, ou mesmo impedem, transformações necessárias para a sociedade contemporânea. Dessa maneira, verifica-se um contraste nítido entre o exercício de práticas tradicionais e a necessidade de formar o aluno para a vida e a cidadania. A sobrecarga de conteúdo, o número excessivo de alunos nas turmas e as aulas expositivas contrariam a demanda social por um ensino diferenciado e por uma avaliação de natureza formativa.

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

A realidade encontrada no Ensino Superior acaba por prejudicar, de uma forma geral, o desenvolvimento dos alunos, principalmente aqueles com algum tipo de deficiência, visto que objetiva, com efeito, a verificação do seu sucesso ou fracasso escolar com base no seu desempenho acadêmico. Nesse contexto, o aluno com deficiência é, de modo geral, excluído das atividades cotidianas, estigmatizado e impedido da convivência social, à qual possui direito. A universidade tem que estar atenta ao conhecimento e aprendizagem dos alunos com

deficiência, no intuito de favorecer novas perspectivas para a melhor formação desse alunado. Além disso, é necessário contribuir para a sua devida inclusão no Ensino Superior, pois a universidade deve formar não só para o mercado de trabalho, mas, sobretudo, para uma consciência crítica e o exercício da cidadania (DEMO, 2005).

Desse modo, algumas indagações se apresentam acerca do processo de avaliação da sua aprendizagem no Ensino Superior. Essas considerações nos conduziram à formulação do problema científico da presente pesquisa: como se apresenta a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência no Ensino Superior? O objetivo geral deste estudo consiste em investigar a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação das Ciências Exatas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal da rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza-Ceará. Apresenta as intenções específicas de: i) conhecer as dificuldades vivenciadas por alunos, professores e coordenadores da IES na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência; ii) identificar as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas; iii) reunir contribuições de alunos, professores e coordenadores da IES para uma prática inclusiva de avaliação de aprendizagem.

O primeiro capítulo apresenta um breve cenário histórico da Avaliação Educacional desde a Idade Antiga até os dias atuais. São apresentadas, nesse percurso, as formas de compreender a avaliação nos diversos períodos da história, abordando diferentes paradigmas até que a avaliação fosse considerada parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Houve expressivas transformações das primeiras avaliações formais, usadas como instrumento de medida e memorização do saber para o estímulo de uma verdadeira aprendizagem (VIANNA, 2005, 2010; LIMA, 2008; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

No segundo capítulo, realiza-se uma reflexão sobre a evolução da Pedagogia do exame para a da avaliação da aprendizagem. A avaliação dos alunos com deficiência, em especial, evidencia a necessidade de diferentes formas de avaliar, diversas do exame, considerando as necessidades educacionais associadas a cada tipo de deficiência. A avaliação da aprendizagem deve estar a serviço de um projeto de ação investigativo da qualidade da aprendizagem dos educandos. Especificamente em relação aos alunos com deficiência, visa também diagnosticar impasses e propor soluções que viabilizem resultados satisfatórios para o contexto educacional. Por conseguinte, deve-se avaliar para intervir racionalmente a favor do aluno, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a inclusão educacional (BEYER, 2010; HOFFMANN, 2008; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; PERRENOUD, 1999).

O terceiro capítulo expõe a metodologia utilizada na investigação. Aborda as características da pesquisa de natureza qualitativa, do estudo de caso e dos instrumentos de coleta de dados empregados, como a entrevista semiestruturada e o questionário. Apresenta, igualmente, os procedimentos utilizados para a análise dos dados e descreve a amostra, que foi composta por dezoito sujeitos, sendo sete alunos que apresentam algum tipo de deficiência, quatro coordenadores de curso e sete professores indicados pelos estudantes consultados (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; BARDIN, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZOTTI, 2006; FRANCO, 2003).

Por fim, o último capítulo reserva-se à análise dos dados da pesquisa. Através da análise de conteúdo, são examinadas as narrativas dos alunos e dos coordenadores de curso, obtidas mediante a entrevista semiestruturada, bem como as respostas apresentadas pelos professores a um questionário misto, com questões abertas e fechadas.

Desse modo, espera-se que o resultado da pesquisa possibilite um maior conhecimento sobre as práticas avaliativas realizadas no Ensino Superior para o alunado com deficiência. Urge conhecer as dificuldades existentes, as condições de acessibilidade e, especialmente, identificar as contribuições dos próprios envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para a melhoria da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, para um melhor exercício de sua cidadania e para o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

1 HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Da Antiguidade à atualidade, constata-se que a avaliação da aprendizagem tem sido exercida, frequentemente, como uma prática punitiva, estreitamente associada ao medo por parte do aprendente. Essa conduta é condenável em todos os níveis de ensino, para qualquer que seja o alunado, com ou sem algum tipo de deficiência. Nessa perspectiva, os instrumentos de avaliação têm sido distorcidos e desviados do seu compromisso original com a aprendizagem, sendo usados, de fato, para castigar os alunos e ameaçá-los à reprovação (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A avaliação, 3.000 a.C., consistia no exercício de tarefas mediante um quadro de subordinação de atividades, em que os avaliados agiam sob o poder de uma autoridade. Nos séculos XXIII a.C. e XXII a.C., o imperador Shun, na China Imperial, implantou um sistema avaliativo que examinava seus oficiais, a cada três anos, com o objetivo de promovê-los ou demiti-los. A prática avaliativa já prestava serviço, assim, para distinguir e selecionar as pessoas, apresentando-se como uma atividade de controle, mesmo quando ainda não existiam sistemas teóricos de avaliação (ESCUDERO, 2003; FERNANDES, 2010).

Sócrates, na Grécia antiga, através de seu método conhecido como *Maiêutica Socrática*², submetia seus alunos a um exaustivo inquérito oral, objetivando a busca da verdade no interior do homem. Os discípulos de Sócrates eram levados a duvidar do próprio conhecimento a respeito de um determinado assunto, confessando, ao final, seus erros ou a sua incapacidade de alcançar conclusões satisfatórias. Em seguida, concebiam uma nova ideia, uma nova opinião sobre o assunto, a partir de si mesmos, trazendo à luz novos conhecimentos. Nesse período, cumpre mencionar que tanto as habilidades intelectuais quanto as físicas eram avaliadas (ESCUDERO, 2003).

O tratado mais importante sobre avaliação, na Antiguidade, é o *Tetrabiblos* (livro dos signos zodiacais), um estudo sobre astrologia que se propõe a realizar um prognóstico através da astronomia. Sua relação com a avaliação ocorre em virtude da existência de: um avaliador e um avaliado; instrumentos de avaliação; uma intenção de explicação e um prognóstico para sustentar a teoria (FERNANDES; VIANA, 2011).

2 A Maiêutica Socrática consistia numa abordagem baseada em perguntas e respostas para a geração e validação de ideias e conceitos (CHAUÍ, 2002).

A Idade Média foi caracterizada como um período marcado pelo *teocentrismo*³, com interesses voltados para a fé e a revelação divina. O aspecto dogmático distinguiu o modelo educacional da época, em que os conteúdos eram apresentados como certos e indiscutíveis, cuja verdade deveria ser aceita sem dúvidas ou questionamentos. Foi uma época marcada pelo aparecimento de uma avaliação mais formal, através dos exames orais, que eram utilizados nas universidades. Os estudantes eram arguidos, devendo interpretar e explicar trechos selecionados por grandes mestres e o aluno de doutorado deveria ler publicamente o *Livro das Sentenças de Pedro Lombardo*⁴. Durante a Idade Média, prevaleceu o argumento de autoridade, em que uma verdade ou doutrina era admitida baseada no valor intelectual ou moral daquele que a professava (ESCUADERO, 2003; FERNANDES, 2010; LIMA, 2008).

Em meados do século XVIII, ocorreu, na Inglaterra, a *Revolução Industrial*⁵, que teve uma maior expansão, mundialmente falando, somente a partir do século XIX, provocando um profundo impacto no processo produtivo econômico e social, como também alterando completamente o modo de vida dos países que se industrializaram, por causa das mudanças tecnológicas. A ciência, nesse período, foi convidada a dar respostas e soluções práticas para os problemas então colocados, passando a adquirir importância fundamental, apresentando-se como sustentáculo da nova ordem econômica e social. A qualidade na Educação passou a ser um fator importante para a sociedade da época, devido ao surgimento da crescente necessidade de mão de obra qualificada para o trabalho nas indústrias (FERNANDES, 2010; VICENTINO, 2001).

A *Revolução Industrial* alterou completamente a maneira de viver dos países que se industrializaram. A produção de bens, que era artesanal, passou a ser maquinofaturada; as pessoas passaram a ter acesso a bens industrializados, e, com isso, foram em busca de trabalho, deslocando-se para os centros urbanos. Paulatinamente, as cidades se tornaram maiores e mais atraentes e o volume de produção aumentou de modo expressivo, com a concentração de centenas de trabalhadores, nas fábricas, vendendo sua força de trabalho em troca de salário. Com a necessidade de mão de obra qualificada para a indústria e a melhoria

3 Essa forma de pensamento predominou na Idade Média. O teocentrismo preconiza que Deus é o centro do universo, onde tudo foi criado por Ele e por Ele é dirigido. Foi sucedido, na Idade Moderna, pelo pensamento antropocêntrico, em que o homem ocupa a posição central em relação ao universo (SHMIDT, 2005).

4 O Livro das Sentenças de Pedro Lombardo foi adotado como um manual de Teologia durante a Idade Média. Essa obra expõe a Teologia Cristã da Idade Média e consiste na compilação de textos bíblicos e de frases de padres e de outros pensadores da época (FERNANDES, 2010).

5 A Revolução Industrial foi iniciada na Inglaterra, em meados do século XVIII, mas se expandiu mundialmente somente a partir do século XIX. Consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas, com profundo impacto no processo produtivo econômico e social (VICENTINO, 2001).

da qualidade da Educação e da formação para uma melhor utilização dos seus recursos, a *sociedade industrial* impulsionou o interesse de diversos países pela avaliação. Em razão da urgência de desenvolver a escola em função do trabalho qualificado exigido na era industrial, os testes de rendimento escolar consistiam em uma forma de avaliação discriminatória, que revelava aspectos determinantes sobre a aprendizagem dos alunos e não sobre os programas em que estavam inseridos. (ANDRIOLA, 2006; FERNANDES, 2010; VICENTINO, 2001).

Para a concepção de ciência da época, o que não podia ser mensurado não era passível de estudo científico, por isso, a pesquisa e a avaliação passaram a ter uma maior dimensão e influencia de várias ciências, como, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, dentre outras. Com o aumento da demanda educacional e do acesso às instituições de ensino, no final do século XIX e início do século XX, desenvolveu-se um maior interesse na elaboração de instrumentos que pudessem medir cientificamente o comportamento humano. Estava em vigor o método positivista e havia uma forte preocupação pela observação rigorosa e objetiva, pela medida e quantificação, elementos próprios do método das Ciências Naturais. Esses acontecimentos possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa e da avaliação educacional, exigiram o surgimento de um sistema de controle das atividades educacionais e o consequente desenvolvimento de uma tecnologia de instrumentos de medida (ANDRIOLA, 2006; VIANNA, 2000).

Uma das mais importantes revoluções da cultura da civilização ocidental foi à invenção da *imprensa*⁶, fato que mais impulsionou o desenvolvimento intelectual na Idade Moderna, em 1450. Com o aparecimento de livros impressos, as informações ficaram mais acessíveis nas escolas e foram criadas mais bibliotecas, visto que os livros, até então, eram produzidos manualmente pelos monges escribas e demoravam muito tempo para serem copiados (VICENTINO, 2001).

No século XVI, Idade Moderna, surgiu a Pedagogia Jesuítica, influenciada pelo pensamento religioso da Idade Média. Com a preocupação em estabelecer uma hegemonia católica contra heresias, especialmente contra o protestantismo⁷, os jesuítas destinavam uma atenção especial para aplicação de exames e provas, ocasiões solenes, que eram envoltas em

⁶ Processo gráfico aperfeiçoado por Johannes Guttenberg, no século XV, e que, a partir do século XVIII, foi utilizado para imprimir jornais. O termo “imprensa” deriva de prensa móvel. O inventor criou os tipos móveis, que consistiam numa melhoria dos blocos de impressão já utilizados na Europa, por meio da introdução de tipos (caracteres) individuais de metal e do desenvolvimento de tintas à base de óleo para melhor utilizá-los (VICENTINO, 2001).

⁷A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão, iniciado no século XVI por Martinho Lutero, que protestava contra diversos pontos da doutrina da igreja católica, propondo uma reforma no catolicismo romano. Teve, como resultado, a divisão da igreja entre os católicos romanos e os protestantes (VICENTINO, 2001).

verdadeiros rituais. Na obra *Ratio Studiorum*, publicada em 1599 pelos jesuítas, há um capítulo destinado à prática de exames escritos e orais, onde estão definidas as regras de como devem ser conduzidos aos exames.

Assim sendo,

As regras publicadas nesse documento fazem indicações que ainda estamos cumprindo hoje, tais como: no dia das provas, os estudantes deverão trazer para a sala de aula todo o material do qual necessitarão, tendo em vista não ter que solicitar nada aos seus companheiros; após terminar sua prova, o estudante deverá tomar seu material, entregar a prova concluída ao Prefeito de Estudos (personagem que tomava conta das provas) e sair imediatamente da sala de aula; o estudante que permanecer na sala de aula, após um colega seu ter saído, não poderá mudar-se do lugar de onde está sentado para o lugar daquele que já terminou sua prova e saiu; o estudante que tiver terminado de fazer sua prova deverá entregá-la imediatamente ao Prefeito de Estudos e não poderá retomá-la a não ser depois de corrigida (LUCKESI, 2005, p. 22).

Luckesi (2005) observa que a avaliação da aprendizagem, atualmente, na escola brasileira, seja pública ou particular, ainda se confunde com os exames escolares. O autor esclarece que esses exames provêm do modelo pedagógico utilizados pelos jesuítas no século XVI e por Comênio no final do século XVI e primeira metade do século XVII.

João Amós Comênio (1592-1672) conhecido como “pai da Pedagogia Moderna”, por apresentar a Pedagogia como uma ciência sistemática, desejava que a escola fosse um ambiente agradável e atraente e aboliu os castigos corporais da época. Contribuiu para a transformação da Educação europeia da época e seu pensamento ainda se reflete nas práticas atuais. Sua obra é extensa e dirige-se aos alunos que deveriam aprender a aprender e para os professores que deveriam aprender a fazer, fundamentando sua prática em uma sólida teoria. *A Didática Magna*, sua obra mais conhecida no Brasil, propõe orientações específicas para o dia dos exames. Estipula que, na escola, devem existir exames de hora em hora, de dia em dia, de semana em semana, de mês em mês, de semestre em semestre, de ano em ano. O poder público deve nomear um “scholarca” (aquele que tem o poder sobre a escola), com a responsabilidade de elaborar e aplicar, ao final de cada ano letivo, uma prova em todas as escolas, mas para saber como a escola estava funcionando e não o estudante (LUCKESI, 2005).

Essa *Pedagogia Tradicional* emergiu como recurso de controle social, usando a díade culpa e castigo como ameaça e meio de submissão dos educandos. A memória e a atenção eram as faculdades mentais valorizadas e a repetição do conhecimento constituía a prova mais convincente do saber. Os exames se estruturaram nesse contexto social, caracterizado por uma

sociedade autoritária, seletiva e excludente, no que concerne a uma aprendizagem via reprovação.

No final do século XIX, Joseph Rice apresentou um trabalho considerado como a primeira pesquisa de avaliação em Educação, realizando uma análise comparativa em escolas norte-americanas sobre a importância da instrução no estudo da ortografia, usando como critério as pontuações obtidas no teste. Verificou a influência do tempo dedicado aos exercícios no processo de alfabetização em diferentes escolas. Após seus estudos, muitos professores mudaram seus procedimentos de alfabetização. O maior impacto dessa avaliação residia no caráter quantitativo e experimental, em Educação, que seria defendido somente na segunda metade do século XX (VIANNA, 1995).

A *Psicometria* se originou com Francis Galton (1822-1911) e James Cattell (1860-1944), no final do século XIX, com o objetivo de detectar e estabelecer diferenças individuais e assim identificar um nível de inteligência. Surgia, a partir daí, um meio de avaliar a inteligência através de um método científico, entendido de modo positivista⁸, ou seja, com a preocupação de medir, de quantificar, própria do método utilizado nas Ciências Naturais (ANASTASI; URBINA, 2000; ESCUDERO, 2003; VIANNA, 2000).

Na década de 1880, o biólogo inglês Francis Galton, o principal responsável pelo lançamento do movimento de testagem psicológica, foi pioneiro no uso de questionários e métodos de escala de avaliação e no desenvolvimento de métodos estatísticos para a análise dos dados sobre diferenças individuais. Galton acreditava que os testes de discriminação sensorial serviam para avaliar a inteligência, pois a habilidade sensorial discriminativa seria maior entre as pessoas mais capazes intelectualmente (ANASTASI; URBINA, 2000).

No início do século XX, na França, foram determinantes para a utilização e propagação dos testes de inteligência as *Escalas Binet-Simon*, visando à avaliação de funções complexas do intelecto, com ênfase no julgamento, compreensão e raciocínio. A inteligência passou a ser examinada de forma objetiva, demarcando diferenças individuais conforme os resultados dos testes. Indicava, assim, a partir de uma concepção classificatória, os mais e os menos capazes. A aplicação dos testes poderia ocorrer tanto de forma individual como coletiva. O interesse pela avaliação foi assim ampliado para grupos de indivíduos, como

⁸ O Positivismo surgiu como desenvolvimento sociológico do Iluminismo, das crises sociais e morais do fim da Idade Média e do nascimento da sociedade industrial - processos que tiveram como grande marco a Revolução Francesa (1789-1799). Em linhas gerais, ele propõe, à existência humana, valores radicalmente distanciados da teologia e da metafísica. Assim, o Positivismo de Comte adota uma interpretação das ciências humanas nos moldes dos procedimentos e métodos adotados nas Ciências da Natureza (VICENTINO, 2001).

alunos, professores, administradores, dentre outros (ANASTASI; URBINA, 2000; VIANNA, 2000).

Alfred Binet (1857-1911) promoveu uma investigação exaustiva de crianças com retardo intelectual e recomendou seu encaminhamento a salas especiais, a fim de evitar sua evasão escolar. Em um trabalho que resultou da parceria com Théodore Simon (1873-1961), foram elaboradas três escalas: a primeira em 1905; a segunda em 1908 e a terceira em 1911. A escala de 1905 foi apresentada como um instrumento preliminar e experimental, que consistia em 30 questões em ordem crescente de dificuldade destinadas, sobretudo, a crianças. Na segunda escala, foi aumentado o número de testes. O escore da criança poderia ser expresso como *nível mental* correspondente à capacidade de realização de sua faixa etária. Logo, o termo nível mental foi substituído por *idade mental*, um conceito de mais fácil compreensão. Na terceira escala, de 1911, foram feitas algumas revisões e relocalizações de testes específicos, como o acréscimo de testes em vários níveis de idade; a escala foi, ainda, estendida ao nível adulto (ANASTASI; URBINA, 2000).

Em 1916, as Escalas Binet-Simon foram adaptada por Lewis Terman (1877-1956), na Universidade de Stanford nos Estados Unidos da América (EUA), e foi intitulada *Escala Stanford-Binet*. Em sua adaptação, os resultados foram apresentados a partir da razão estabelecida entre a idade mental e a idade cronológica, conhecida como Quociente de Inteligência (QI). Esses testes serviram de instrumentos para classificar e assim valorar indivíduos de acordo com suas habilidades verbais e lógico-matemáticas e os resultados obtidos eram utilizados na interpretação do desempenho dos estudantes nos testes de escolaridade. (ANASTASI, 1977; ANASTASI; URBINA, 2000; VIANNA, 2000).

No início do século XX, os modelos de Avaliação Educacional sofreram influência direta dos estudos de Binet e Simon, inserindo-se, desse modo, em uma tradição psicométrica. Nesse período, as medidas educacionais se associavam, com efeito, às medidas intelectuais. Através dos testes psicométricos, houve um grande interesse pelo emprego da medida científica no estudo do comportamento humano. O modelo psicométrico foi desenvolvido como um conjunto de teorias e técnicas, inicialmente no domínio das aptidões intelectuais, e, em seguida, na mensuração das aquisições escolares na aprendizagem dos educandos (ANASTASI; URBINA, 2000; VIANNA, 2005).

Os testes psicométricos concebiam a inteligência como uma disposição inata e invariável, independente das condições ambientais, avaliada, portanto, através de suas aptidões. Atualmente, o resultado desses testes é concebido como uma medida de

desempenho educacional, podendo variar conforme as condições ambientais às quais o sujeito é exposto ao longo da sua vida. Assim sendo, “O QI é uma expressão do nível de habilidade de um indivíduo, num determinado momento com relação a suas normas de idade [...] o QI não é fixo e invariável; e é suscetível a modificações por intervenções do meio ambiente” (ANASTASI, 1977, p. 251).

Nos dias atuais, acredita-se que o QI, em relação às normas disponíveis de idade ou a pessoas de uma mesma faixa etária, é uma expressão do nível de habilidade de um indivíduo em um determinado momento de tempo, pois as mudanças ambientais, que ocorrem na vida das pessoas podem influenciar tanto no aumento, como na diminuição do QI. Observou-se, por exemplo, aumento no QI de crianças adotadas ao saírem do orfanato para um lar. Os testes de inteligência não devem ser, portanto, usados para rotular ou perpetuar estereótipos e concepções errôneas em relação às pessoas, mas para tentar compreendê-las. Não podemos avançar sobre nosso conhecimento a respeito das deficiências dos indivíduos se considerarmos algo tão amplo como a inteligência como correspondente a um desempenho em um teste com questões eminentemente escolares (ANASTASI; URBINA, 2000).

Os testes psicométricos objetivavam, dessa maneira, detectar e estabelecer diferenças, a partir de habilidades especialmente vinculadas às áreas acadêmicas, sendo inicialmente utilizados como uma medida para a inteligência, de modo geral. A testagem responsabilizava, exclusivamente, os alunos pelo fracasso escolar, desconsiderando elementos educacionais importantes para a aprendizagem, como o professor e a metodologia de ensino e avaliação da aprendizagem usada pela escola. Um dos importantes objetivos da testagem contemporânea é contribuir para o desenvolvimento pessoal e o autoentendimento, em especial nas áreas de planejamento vocacional e educacional. Na atualidade, o QI é uma forma de prever o desempenho educacional, porque se limita a habilidades verbais e lógico-matemáticas. Essas são justamente as habilidades que predominam na aprendizagem escolar; assim, os testes de inteligência são hoje considerados como uma medida de desempenho escolar ou de inteligência verbal e lógico-matemática (ANASTASI; URBINA, 2000; VIANNA, 2000).

Na Educação, os testes de inteligência classificavam os alunos com base, sobretudo, no desempenho acadêmico, especialmente nas áreas de matemática e linguagem. Esses testes foram empregados na tentativa de solucionar problemas do cotidiano, como a seleção de trabalhadores para as empresas e de soldados para as guerras. Foram igualmente utilizados para conhecer o funcionamento de instituições e programas, ainda como uma necessidade de

mão de obra para atender aos novos modelos de produção decorrentes da Revolução Industrial nos EUA e na Inglaterra (VIANNA, 2000).

Conforme os relatos de Madaus, Stufflebeam e Scriven, na década de 1960, começou a se definir como uma área profissional estruturada. A avaliação sempre existiu, sob diferentes formas, no processo educativo, mas adquiriu uma natureza formal quando Horace Mann na década de 1990, em Columbus, Ohio, iniciou uma prática da coleta de dados para a fundamentação de decisões de políticas públicas que afetavam a Educação. Assim, a avaliação começou a desenvolver procedimentos ainda utilizados nos dias atuais, como a obtenção de escores dos alunos como principal elemento de eficiência para a avaliação de programas educacionais (VIANNA, 1995).

A Avaliação Educacional exerceu um importante papel na transformação da escola, do currículo e dos programas educacionais, tornando-se uma constante no processo educativo. Referiu-se não somente ao desempenho do aluno, como também a outros elementos – currículos, projetos pedagógicos, professores, estrutura física e recursos humanos e materiais –, considerados determinantes para a expressão de um sistema educacional de qualidade.

Segundo Vianna (2000, p. 18),

A avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomada de decisões, que considerem as condições que geraram os fenômenos explicados criticamente.

O autor realiza, ainda, uma distinção entre medida e avaliação: “Medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação, que se concretiza quando ocorre um julgamento de valor e avaliação está ligada à determinação do valor de alguma coisa para uma certa destinação” (Op. cit., p. 25).

Na década de 1930, nos Estados Unidos, Ralf Tyler (1902-1994)⁹ propôs um modelo sistemático de avaliação, influenciando não apenas a Educação norte-americana, mas também outras regiões do mundo, inclusive o Brasil. Seu modelo de avaliação consistia em comparar os objetivos pretendidos com os alcançados e apresentava, para esse propósito, uma

⁹ O modelo de Tyler apresentou grande impacto na avaliação. Deixou de observar somente as capacidades do indivíduo e passou a pensar sob a perspectiva do julgamento do currículo e da própria função social da escola. Inseriu, ainda, o valor no cerne do ato avaliativo. Todos estes eram elementos novos para o avaliador, acostumado a emitir um julgamento do indivíduo isolado (aluno) em relação aos demais indivíduos, a partir da simples memorização ou repetição de conteúdos (VIANNA, 2000).

metodologia de análise quantitativa. Para o autor, a Educação teria como finalidade gerar ou mudar padrões de comportamento e o currículo deveria ser construído com base em habilidades desejáveis, expressas em objetivos a serem atingidos, preocupando-se, assim, com os resultados decorrentes da aprendizagem. Tyler apresenta a avaliação como uma comparação entre o desempenho e a concretização de objetivos já definidos, visando comprovar a produtividade de um sistema escolar e assim prestar contas à sociedade (*accountability*). De acordo com seu pensamento, a avaliação ocorreria ao final do processo, com o objetivo de avaliar o produto (VIANNA, 2000).

A proposta do ensino por objetivos de Ralph Tyler serve-se, então, de recursos para diagnosticar se a aprendizagem havia, com efeito, ocorrido:

Em 1930, Ralph Tyler, um educador norte-americano preocupado com a realidade educacional em seu país, no qual, naquele momento, somente 30 de cada 100 crianças que entravam na escola eram aprovadas, perguntava-se: não haveria um recurso pedagógico que pudesse modificar esse quadro, de modo que todas as crianças que entrassem na escola pudessem ser bem sucedidas? Foi com base na compreensão dessa fenomenologia que ele desenvolveu o ‘ensino por objetivos’, cuja meta era oferecer ao educador um recurso metodológico pelo qual pudesse caminhar para o sucesso e não para o fracasso na prática educativa (LUCKESI, 2011, p. 206).

De um modo simples, em vez de aprovar ou reprovar, ele propôs construir uma aprendizagem pelo caminho da superação da exclusão pela reprovação nos exames. Por conseguinte, na concepção de Luckesi (2011), iniciou um movimento em favor da avaliação da aprendizagem em oposição aos exames escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, ainda continha capítulos sobre *exames* escolares. No Brasil, só começamos a mudar essa terminologia de examinar para avaliar a partir da década de 1970. Mesmo antes de Tyler, Maria Montessori (1870-1952), educadora italiana, no início do século XX, havia abolido os exames de sua prática pedagógica, assim como o norte-americano John Dewey (1859-1952), que usava arguições como recursos para o diagnóstico e a reorientação da aprendizagem dos educando, apontando para a necessidade da processualidade do ensino-aprendizagem. Porém, é a partir de Tyler que o termo “avaliação da aprendizagem” se expande no campo educacional (LUCKESI, 2011; VIANNA, 2000).

Scriven (1928-), por sua vez, aborda a avaliação como processo de levantamento de dados, para análise posterior e determinação de seu valor. Propôs o modelo de *avaliação formativa* na década de 1960. Aponta que a avaliação apresenta papéis, mas que o seu objetivo principal seria o julgamento de valor, isto é, seria determinar o valor do que será

avaliado. Sua teoria se desenvolve a partir da diferença entre papéis e objetivos, sendo o objetivo oferecer uma resposta satisfatória aos problemas propostos pelas questões. Diferencia dois tipos de avaliação: i) a avaliação *formativa*, que acontece de forma gradual ao longo de um programa e ii) a avaliação *somativa*, que acontece no final de um programa de avaliação. Defende que ambas são fundamentais, mas ressalta a importância da avaliação formativa, pois acontece de forma sistemática no decorrer do processo de avaliação (VIANNA, 2000).

Nessa perspectiva,

Scriven mostrou que a avaliação formativa deve ocorrer ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com vistas a proporcionar informações úteis para que os responsáveis possam promover o aprimoramento do que está sendo objeto de implantação [...] mostrou, ainda, que ao longo de um projeto, a avaliação formativa deve ser uma constante, a fim de que os responsáveis possam, usando as informações, realizar as modificações que se fizerem necessárias (VIANNA, 2000, p. 86).

Esse conceito foi amadurecido por Stufflebeam (1936), que definiu a avaliação como um processo de coleta de informações que permite a tomada de decisão entre várias alternativas. Stufflebeam apresenta uma distinção entre avaliação para tomada de decisão e avaliação relacionada à responsabilidade educacional. Segundo o estudioso, uma é formativa e a outra somativa. Desenvolveu o modelo de avaliação Contexto, Insumos, Processos e Produtos (CIPP) para a tomada de decisões (proativa, semelhante à formativa) e a *accountability* (retroativa e com papel somativo). É uma avaliação voltada para a decisão, tendo como referência a qualidade do programa e não apenas sua classificação, a fim de diagnosticar os problemas e julgar se os objetivos são coerentes com as necessidades avaliadas. Assim, ressalta que esse modelo é formativo quando oferece informações que possibilitem o aprimoramento do programa e torna-se somativo no caso das informações se relacionarem ao futuro do programa (VIANNA, 2000).

A compreensão de avaliação formativa – inicialmente aplicada a programas, projetos e produtos educacionais – é expandida para a avaliação da aprendizagem, conduzindo as recentes reflexões dessa modalidade do ato de avaliar na literatura especializada. Na concepção de Luckesi (2005), avaliar consiste em um julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade, com a finalidade de tomar decisões. O autor esclarece que, para emitir um juízo de valor sobre algo, é necessário que se estabeleçam critérios – pautados em indicadores da realidade – que conduzam a uma tomada de decisão. Portanto, a Avaliação Educacional é intencional, inscrita em um período histórico e sujeita a influências de ordem social, econômica política e cultural.

A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi (2005), deve ser o começo da intervenção pedagógica. A *avaliação diagnóstica* é um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para autonomia. Nessa perspectiva, a ação avaliativa oferece subsídios para os educadores refletirem sobre a sua prática pedagógica, no intuito de identificar os conhecimentos prévios do aluno, auxiliando-o no seu processo de desenvolvimento e construção da autonomia.

A avaliação, nessa perspectiva, representa um ato preventivo. Para tanto, faz-se necessário que o professor conheça o nível de desempenho do aluno em cada etapa do processo de aprendizagem e compare essa informação com as habilidades relevantes a serem desenvolvidas em relação aos conteúdos trabalhados. Finalmente, torna-se possível tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.

Para Luckesi (2005), a ideia de avaliar é um processo mais amplo e dinâmico, ao contrário de examinar – ato ainda predominante nas práticas atuais. Em sua concepção, os alunos frequentam a escola para aprender e não para serem examinados. Com efeito, os exames não auxiliam a aprendizagem, pois são classificatórios e excludentes. Notadamente, a aprendizagem necessita de inclusão através do acolhimento, orientação e reorientação. Constitui parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, em contraste com o exame, que ocorre apenas em momentos pontuais.

Nesse sentido, Condemarím e Medina (2005, p. 14) afirmam que:

A avaliação não deve ser considerada como um processo separado das atividades diárias de ensino ou apenas como um conjunto de provas passadas ao aluno no final de uma unidade ou tema. A avaliação deve ser vista como uma parte natural do processo de ensino-aprendizagem, que ocorre toda vez que um aluno está em contato com a palavra, lê, ouve ou produz um texto, dentro do encadeamento de uma atividade determinada.

A avaliação do ensino-aprendizagem permite intervir a tempo para assegurar que as estratégias e os meios utilizados respondam aos objetivos propostos e ao contexto no qual ocorre a aprendizagem. Para que a experiência seja bem-sucedida, a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, avaliando competências dentro de contextos significativos. Trata-se de um processo multidimensional, na medida em que deve abranger muitos instrumentos de avaliação diferentes, de maneira a poder avaliar integralmente o aluno. Quando se considera o erro, ao avaliar, sem antes dar atenção ao seu conjunto, é provocado um desestímulo no aluno, levando-o a uma defasagem em sua aprendizagem, pois o erro é uma oportunidade de aprender. A avaliação não constitui um aspecto separado da aprendizagem, ao contrário, para que os alunos avancem em suas competências, é necessário

que o considerem como um todo, pois, muitas vezes, seus erros decorrem de uma má interpretação da didática docente. (CONDEMARÍN; MEDINA 2005).

Perrenoud (1999) concebe a avaliação formativa como uma abordagem pedagógica ampla, que permite orientar e otimizar a aprendizagem sem a preocupação de classificar, certificar ou selecionar. Deve colaborar ativamente para o aprendizado do aluno, utilizando todos os recursos de que dispõe em função de suas necessidades individuais. Abdica-se, portanto, da tradicional visão de avaliação como produto, com notas adquiridas por provas ou exames.

Perrenoud (1999, p. 96) conceitua, assim, a autorregulação da aprendizagem, como:

[...] ‘capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos’ e, nesse sentido, afirma que é necessário apostar na auto-regulação que consiste aqui em ‘reforçar’ as capacidades do sujeito para gerir ele próprio seus projetos, seus progressos, suas estratégias diante das tarefas e obstáculos.

Esclarece, ainda, que:

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no único do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, 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 (Op. cit, p. 9).

São essas hierarquias de excelência – criadas e legitimadas por meio de uma prática pedagógica e avaliativa classificatória e certificadora – que determinam os nossos modos de ser e estar no mundo. Como a avaliação é um dos processos pedagógicos mais importantes da escola, podemos dizer que a inserção dos indivíduos na vida social é regulada, sobretudo, pela avaliação. Por esse motivo, a avaliação e a escolarização buscam o processo mais adequado, que, justificado pelo êxito e/ou fracasso escolar, promove ou estigmatiza o lugar que ocupamos na pirâmide social (PERRENOUD, 1999).

Diante do exposto, verifica-se uma gradual evolução do conceito de avaliação da aprendizagem, de uma perspectiva classificatória e pontual para uma concepção inclusiva e processual, subsidiária da aprendizagem. Essa evolução conceitual também está sendo discutida no Brasil, mas as ideias tradicionais de natureza classificatória e excludente ainda resistem a ceder espaço a uma avaliação de natureza formativa. Em nosso país, ainda se constata uma prática pedagógica mais próxima de uma Pedagogia do Exame do que de uma cultura de avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A dificuldade em discernir o ato de examinar do ato de avaliar é remota, conforme assinala Luckesi (2005). Em 1930, Ralf Tyler cunhou a denominação “avaliação da aprendizagem”, com o sentido de diagnosticar o processo de aprendizagem dos alunos em sua vida escolar. Essa denominação foi generalizada, indicando toda e qualquer atividade de aferição do aproveitamento escolar. Com isso, diferentes procedimentos passaram a ser chamados de avaliação, como a seleção, por exemplo.

Somos herdeiros de uma história sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações pedagógicas produzidas, respectivamente, pelos jesuítas e por Comênio. Esse é mais um dos fatores mais importantes que nos prende à prática dos exames que conhecemos e são atualmente aplicadas nas escolas, uma prática que perdura por mais de quatrocentos anos. No que se refere aos exames, importa lembrar que, na *Ratio Studiorum*, obra publicada pelos jesuítas, no século XVI, há indicações ainda fielmente cumpridas.

A avaliação é um fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista seus impactos no desenvolvimento dos alunos. Deve visar, principalmente, à identificação de suas necessidades, à averiguação da aprendizagem e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Embora o previsto na LDB nº. 9394/1996 seja uma avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa – através de um acompanhamento contínuo, em que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos – na realidade, a prática avaliativa continua a existir, em nosso país, nos moldes do exame, não somente por desconhecimento ou má interpretação da lei, mas, sobretudo, pela dificuldade de abandonar antigas práticas pedagógicas (BRASIL, 2001b; HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A partir do conceito de avaliação da aprendizagem, foi se expandindo na área da Educação, um movimento intenso em prol da avaliação em Educação nos EUA, como em outros países do mundo, chegando ao Brasil com a Tecnologia Educacional, no fim da década de 1960, trazendo preocupações com a avaliação da Educação e da aprendizagem. Apesar de todo esse período de pesquisas, estudos e treinamentos foram realizados no país, ainda estamos aprisionados ao modelo dos exames. Estamos engatinhando no ato de realmente avaliar, no qual a compreensão e a mudança dos conceitos significam muito pra proceder às transformações necessárias, como novas atitudes, o modo de ser do educador que avalia, permitindo, dessa forma, compreender e agir ao mesmo tempo (VIANNA, 2000).

2 DA PEDAGOGIA DO EXAME À CULTURA DE AVALIAÇÃO E INCLUSÃO

Durante o século XX, fomos transitando do uso do termo “examinar” para o uso da expressão “avaliação da aprendizagem”, porém, modificamos a denominação sem ainda alterar a prática, visto que efetuamos predominantemente exames. Utiliza-se, de modo geral, o termo avaliação para denominar o exame, revelando um equívoco tanto na prática quanto no entendimento conceitual, pois se realiza o exame e anuncia-se avaliação (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

No ano de 1996, é que o termo *avaliação* veio a ser introduzido, nacionalmente, na legislação educacional brasileira, com a nova LDB. A LDB de 1971 expressava os termos “ aferição do aproveitamento escolar” e a LDB de 1961 trabalhava o conceito de “sistema de exames”. Todas as LDBs anteriores validavam, portanto, a prática dos exames e não da avaliação (LUCKESI, 2011; VIANNA, 2000).

2.1 Do ato de examinar ao ato de avaliar

O exame possibilita compreender como os alunos aprenderam o que foi ensinado. Comênio atribuía ao medo um excelente fator para manter a atenção do aluno; assim, os alunos poderiam aprender com mais facilidade, sem cansaço e com economia de tempo. A prática do exame, nessa perspectiva, é hierárquica e, portanto, cabe ao educador a responsabilidade de decidir o conteúdo do exame, a forma em que ele se apresenta, as questões que contêm, a atribuição de notas, a aprovação ou reprovação do aluno (LUCKESI, 2005).

O ato de examinar obstrui a implementação de mudanças na prática de ensino e na relação pedagógica. A rigidez desses procedimentos impede ou retarda essas transformações. Com a democratização do ensino, obstáculos materiais e instrucionais se chocam: o número excessivo de alunos nas turmas, a sobrecarga de conteúdo dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas exigindo uma pedagogia diferenciada ou uma avaliação formativa diante desse conjunto de dificuldades (LUCKESI, 2011; PERRENOUD, 1999).

Segundo Perrenoud (1999), o educador deve transpor a hierarquia da excelência produzida pela escola para uma concepção de avaliação, necessária nos dias atuais, passando

a rever as concepções de avaliação, conhecimentos, ensino e Educação, pensando em um projeto pedagógico apoiado em princípios e valores comprometidos em formar cidadãos conscientes, a partir de uma avaliação vista como transformadora da realidade. Nesse sentido, a avaliação formativa regula a ação pedagógica a serviço da aprendizagem, consistindo em “[...] toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (Op. cit., p. 78). Além disso, a avaliação necessita situar-se em um contexto que tenha significado para aluno, uma vez que a aprendizagem é pessoal, resultando em mudanças individuais, através de um processo que forneça subsídios para eventuais correções.

Hoffmann (2008) pondera que o ato de examinar é classificatório: consiste em corrigir tarefas e provas dos alunos para verificar respostas certas e erradas. O professor pode então tomar decisões quanto ao aproveitamento escolar do discente, sua aprovação ou reprovação em cada série ou grau de ensino. A autora desenvolve um modelo para avaliar a aprendizagem denominado de *avaliação mediadora*, em que se propõe a analisar as várias manifestações de aprendizagem - produções escritas, orais, dentre outras - acompanhando o progresso gradativo do aluno. Nessa perspectiva, avaliar objetiva dinamizar oportunidades de ação e reflexão, num acompanhamento próximo por parte do professor, incentivando constantemente o aluno.

A avaliação, conforme Luckesi (2005, p. 15-17), ainda se encontra na posição de exame, comumente utilizada como verificação e não como aferição da aprendizagem, apresentando as seguintes características:

- 1º. Objetiva julgar, e com isso, aprovar ou reprovar os estudantes em sua trajetória escolar no Ensino Fundamental e Médio, como também no Ensino Superior;
- 2º. São pontuais, quando o estudante deve saber responder adequadamente no momento das provas ou do teste o que está sendo perguntado;
- 3º. São classificatórios, porque classifica em aprovado ou reprovado, estabelecendo uma escala de valores, com um ponto médio, a partir do qual, para mais, aprova, e, para menos, reprova;
- 4º. São seletivos, na medida em que excluem os que ‘não sabem’;
- 5º. São estáticos. Classifica o estudante a partir de uma média, representada por números, classificando o estudante numa posição definida dentro de uma escala;
- 6º. São antidemocráticos por excluir os estudantes através dos exames escolares;

7°. O educador utiliza o exame como um instrumento de poder, servindo também como um recurso para controlar a disciplina, por isso ser fundamentado em uma prática autoritária.

Essa visão estática sobre o educando sustenta a prática de exames nas instituições de ensino. O exame decorre de uma ação pedagógica sem acompanhamento e sem consequente intervenção. Espera-se que os alunos aprendam e não se incentiva o desejo de que aprendam buscando soluções para os impasses de uma forma construtiva e consciente na produção dos resultados de seu autodesenvolvimento (LUCKESI, 2011).

Segundo Luckesi (2011), diferenciamos o ato de examinar e de avaliar, tendo por base comparativa as seguintes variáveis: i) temporalidade; ii) solução de problemas; iii) expectativas dos resultados; iv) abrangência das variáveis consideradas; v) momento do desempenho do educando; vi) função do exame e da avaliação; vii) consequência da função; viii) dimensão política do exame e da avaliação; ix) ato pedagógico. Essas variáveis foram construídas para se perceber com maior clareza o modo como se acompanha a aprendizagem dos educandos.

Quanto à *temporalidade*, os exames se interessam por saber do desempenho presente do aluno, somente acerca do que já foi aprendido, não importando se ele aprendeu ou pode aprender, sendo assim classificado sob forma de nota ou conceito. O ato de avaliar se interessa por obter o diagnóstico sobre seu desempenho atual, tendo o presente como base para o futuro, importando o que o estudante aprendeu, mas também o que ainda precisa aprender. Na avaliação, são considerados fatores condicionantes para a aprendizagem, como: disfunção emocional; qualidade das atividades docentes, assim como do material utilizado; e fatores físicos e administrativos das instituições de ensino. O educador que avalia pondera que a aprendizagem não depende exclusivamente do aprendiz, mas de um conjunto de elementos causais, como condições de ensino, currículo e o próprio educador. Quanto a essa dimensão temporal, o ato de examinar está voltado para o passado e o de avaliar está centrado para o futuro, do presente para o futuro.

No que concerne à *solução de problemas*, o exame permanece atrelado ao problema, por estar voltado ao passado, permanecendo aprisionado nas dificuldades, em que nada pode ser feito para melhorar a aprendizagem, responsabilizando-se exclusivamente o educando por não ter conseguido aprender. A avaliação se encontra vinculada à busca de soluções para os impasses, tendo por base o diagnóstico como ponto de partida, a fim de chegar aos resultados desejados de modo satisfatório, visando solucionar os problemas apresentados no processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Em relação às *expectativas dos resultados*, no exame, não interessa o processo através do qual o aluno chegou ao desempenho por ele manifestado e sim o produto, o resultado final. A avaliação é centrada no processo de construção dos resultados. Não se esquece do produto final, mas, para alcançá-lo, importa investir no processo de aprendizagem, subsidiando sua construção.

No que diz respeito à *abrangência das variáveis consideradas*, os exames consideram neutros elementos relevantes do processo de ensino-aprendizagem – como o educador, os fatores externos, psicológicos e culturais – simplificando a realidade ao atribuir, somente ao educando, a responsabilidade dos resultados da aprendizagem. Mostram-se, dessa maneira, excludentes e classificatórios, conferindo, ao professor, o papel de elaborar, aplicar e corrigir um instrumento avaliativo e, ao aluno, a função de responder a esses instrumentos, numa visão limitada do não somente do ato de avaliar, mas do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, a avaliação corresponde à complexidade da realidade, em que o educador e o educando devem ser considerados nos processos avaliativos constituídos pelas diversas variáveis que interferem nos resultados, buscando melhorar, assim, os fatores intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao *momento do desempenho do educando*, o exame demonstra ser pontual. O aprendente revela seu desempenho apenas no momento das provas, quando responde às questões solicitadas. Assim sendo, não importa se sabia antes e se confundiu ou se esqueceu, ao responder. A avaliação, ao contrário, é processual, ou seja, é construtiva, considera variáveis presentes na situação em que se avalia, visando à construção de resultados satisfatórios no futuro. Apresenta compromisso, sobretudo, com a aprendizagem, em seu passado, no que está acontecendo agora e no amanhã, a partir de possíveis intervenções.

Em decorrência das características anteriores, pode-se concluir, quanto à *função*, que o exame é classificatório e a avaliação é diagnóstica. Os alunos examinados são colocados em escalas nas quais os resultados consistem em aprovação ou reprovação, classificando-os estaticamente. Já o avaliador se interessa por constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder a uma intervenção, levando em consideração as relações presentes na realidade avaliada, estando a serviço da construção de resultados satisfatórios.

Como *consequência dessas funções*, o exame e avaliação expressam, também, direções opostas. Sendo os exames seletivos, eles aprovam alguns e reprovam outros, articulando-se com todas as configurações anteriores dos exames, centradas no produto final, voltadas ao passado, pontuais e classificatórias. A seletividade não possibilita a necessidade

de futuros investimentos nos alunos excluídos. A avaliação, por sua vez, é inclusiva, pois subsidia o processo de ensinar e aprender, no qual ninguém deve permanecer sem aprender. O estudante é auxiliado para que ocorra a aprendizagem, oferecendo-lhe suporte para ultrapassar as dificuldades apresentadas, pois a avaliação inclusiva é diagnóstica e processual (LUCKESI, 2011).

Em relação à *dimensão política do exame e da avaliação*, o exame é antidemocrático e constitutivamente seletivo, excluindo os alunos que demandam aprender. No entanto, nos concursos, a função seletiva objetiva garantir, aos concorrentes, a possibilidade de uma vaga de acordo com seu nível de desempenho. A avaliação é democrática e se encontra a favor da aprendizagem dos alunos, no contexto da sala de aula, onde todos devem aprender. Conforme essa linha de raciocínio, não se pode admitir o uso dos exames no espaço escolar. Quando assim praticados, contradizem a condição de democracia, sendo seletivos e, por conseguinte, excludentes.

Quanto ao *ato pedagógico*, o autoritarismo geralmente é manifestado no ato de examinar. O arbítrio está nas mãos das autoridades, instituições e educadores, que detêm a possibilidade de aprovar ou reprovar. Convém assinalar que, nesse caso, as questões das provas podem ser manipuladas, deixando-as bem complexas ou facilitadas em proveito conforme a intenção de aprovar ou reprovar os aprendizes. Nesse lugar, só o educador tem razão; não há diálogo, nem negociação; o professor detém claramente o poder. Já o ato de avaliar exige diálogo, negociação e subsídios para a construção da aprendizagem. O educador não está voltado para aprovar ou reprovar, mas para partilhar melhores caminhos de aprender, praticando intervenções em favor da aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011).

Na ausência de uma formação adequada no que se refere à avaliação da aprendizagem, cumpre mencionar que tendemos a replicar o que aconteceu conosco em nossos anos escolares, quando fomos, de modo geral, examinados e punidos. A nossa história pessoal, na condição de educando, guarda situações de exames, muitas vezes, ameaçadoras, estressantes e injustas. Foram muitas as ocasiões em que o poder ameaçador dos exames nos constrangeu, como “teste relâmpago”, “testes e provas surpresas” “tarefa para nota”. Em decorrência, muitos educadores, automaticamente, respondem as demandas das práticas pedagógicas com a mesma conduta, adquirida em hábitos arraigados. Pode-se observar uma nítida diferença no dia da avaliação, em que predominam os sentimentos de medo, tensão e ansiedade entre os estudantes. No ato da devolução das notas, as zombarias com alunos que obtiveram

desempenho insatisfatório e a ridicularização dos erros cometidos são elementos que também colaboram para o caráter punitivo da avaliação (LUCKESI, 2011).

Além do aspecto da história de vida do educador, importa referir um aspecto histórico, pois, no século XVI, o castigo era considerado necessário para dar direcionamento às crianças. A Educação incorporou, portanto, esse caráter punitivo, no qual as ameaças, juntamente com o castigo, serviam de recursos educativos aos professores. As tradições religiosas sempre tiveram a marca do castigo como recurso de controlar os seres humanos e nossa prática educativa e sociedade herdaram esse modelo e essa crença.

A punição também marcou a forma de lidar com o erro no processo de ensino-aprendizagem. A forma como o erro ainda é abordado é herdeiro do exame, limitando o pensamento crítico e criativo, refletindo uma imposição de ideias sobre o certo e o errado, com a decorrente padronização dos resultados. Ao contrário, o erro pode e deve ser uma estratégia construtiva, uma forma de crescimento e uma oportunidade de reorientar e ressignificar a aprendizagem do aluno.

O erro para Luckesi (2005, p. 54):

[...] só emerge no contexto da existência de um padrão considerado correto. A solução satisfatória de um problema só pode ser considerada errada a partir do momento em que se tem uma forma considerada correta de resolvê-lo; uma conduta é considerada errada na medida em que se tem uma definição de como seria considerada correta, e assim por diante. Sem padrão, não há erro.

A conduta mais fácil é replicar, automaticamente, com nossos alunos, o que ocorreu conosco em nossa história escolar, pois a prática da avaliação é mais difícil de ser assumida e não pertence ainda aos nossos hábitos cotidianos, exigindo atenção constante e consciente em nossa prática escolar. Apesar de serem fenômenos distintos, a mudança da denominação de “exame” para “avaliação” não tem chegado à compreensão dos educadores, continuando a considerar as práticas avaliativas iguais as examinativas, por antigos hábitos pedagógicos (LUCKESI, 2005).

Diante da diferença estabelecida entre exame e avaliação da aprendizagem, conclui-se que, nos dias atuais, ainda vigora o exame, com a verificação pontual dos conhecimentos do aluno. O exame apresenta validade em situações que exigem classificação, como concursos e certificações, em que se revela o conhecimento já adquirido. Na sala de aula, entretanto, a aprendizagem não foi concluída, mas se encontra em andamento, sendo a avaliação da

aprendizagem uma abordagem mais adequada à formação do aluno (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

2.2 A avaliação como mediadora da inclusão

2.2.1 A Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva defende o direito de todos os alunos, com ou sem deficiência, inseridos nas salas de aulas comuns, promovendo, desse modo, a heterogeneidade no ensino regular. Mas, para que a inclusão educacional se efetive, de fato, as instituições de ensino devem fazer diversas mudanças em suas concepções, práticas educativas e organização do ensino, modificando suas ações pedagógicas com diferentes dinâmicas e estratégias de ensino e avaliação da aprendizagem para que o aluno possa se desenvolver completamente. As diversas lutas da sociedade, em relação à inclusão das pessoas com deficiência, resultaram em documentos legais, com o objetivo de favorecer o direito de igualdade para todos, possibilitando, assim, a acessibilidade e o respeito à diferença, consolidando os cuidados e atendimentos especializados a esse público (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

A pessoa com deficiência evidenciou uma trajetória histórica da segregação à inclusão educacional. As iniciativas de atendimento foram não somente oficiais, mas também organizadas por familiares e segmentos interessados da comunidade. A sua efetiva inclusão social e educacional, contudo, ainda não foi concretizada, mas certamente deu os primeiros passos para sua consolidação. A proposta de uma avaliação para a inclusão constitui um meio efetivo de romper as barreiras do preconceito e aceitar as diferenças. As pessoas com deficiência têm saído dos espaços institucionalizados em que foram historicamente confinadas para ocupar espaços sociais comuns a todos, inclusive no mercado de trabalho. Este desafio pressupõe uma extensa mudança em nossas tradicionais práticas pedagógicas, incitando-nos a identificar as dificuldades existentes e a buscar ativamente por soluções (BEYER, 2010; SASSAKI, 2005).

Dessa maneira,

Valorizar a diversidade humana, no respeito pelas diferenças individuais, no desejo de acolher todas as pessoas (princípio da rejeição zero), na convivência harmoniosa (princípio da cooperação e colaboração), na

participação ativa e central das famílias e da comunidade local em todas as etapas do processo de aprendizagem e, finalmente, na crença de que qualquer pessoa, por mais limitada que seja em sua funcionalidade acadêmica, social ou orgânica, tem uma contribuição significativa a dar a si mesma, às demais pessoas e à sociedade como um todo (SASSAKI, 2005, p. 23).

Uma ampla legislação internacional e nacional sobre os direitos da pessoa com deficiência demonstra que foram obtidas conquistas significativas, indicando a necessidade de sua inclusão social e educacional, enfatizando a importância da acessibilidade e de um atendimento adequado, para essa clientela, em vários setores. Documentos internacionais como a *Declaração dos Direitos Humanos* (1948), a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) foram gerados após intensas lutas da sociedade civil na busca dos direitos humanos e serviram de apoio para as diretrizes legais brasileiras. Em especial, a Declaração de Salamanca “[...] inspira os princípios contidos nas propostas lançadas pelas políticas educacionais brasileiras pautadas pela perspectiva inclusiva” (MAGALHÃES, 2002, p. 39-40).

O atendimento educacional à pessoa com deficiência é orientado pelas disposições da Constituição Federal de 1988 e pela LDB nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que apresentam diretrizes sobre a sua inclusão. A constituição tem fomentado o direito de todos à Educação, irrompendo com o estigma de segregação e de exclusão das pessoas com deficiência, permitindo-lhes, legalmente, acesso e permanência em classes nas escolas regulares (BRASIL, 2001b, 2007).

A LDB de 1996 preconiza que a Educação apresenta o intuito de desenvolver o indivíduo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo esse um dever do Estado e da família. Especifica que a Educação Especial deve ser ofertada aos *educandos portadores de necessidades especiais*¹⁰, preferencialmente, na rede regular de ensino. Para esse objetivo, devem dispor de currículos, métodos, técnicas e recursos educativos específicos, como também de professores com qualificação adequada, capazes de trabalhar com esse alunado em benefício de sua aprendizagem e de sua inclusão na sociedade em que vivem (BRASIL, 2010).

¹⁰ A literatura especializada, recentemente, tem adotado a expressão “pessoa com deficiência” em substituição ao termo “portador de deficiência”, que se tornou popular entre os anos de 1986 e 1996. A crítica à inadequação da expressão anterior reside no fato de que as pessoas não portam a deficiência (como uma bolsa, um acessório, por exemplo). A palavra “portar” significa: trazer consigo algo, enquanto se movimenta; levar, carregar, transportar. A deficiência não é algo que a pessoa porta; é algo que possui (HOUAISS, 2009; SASSAKI, 2002).

Historicamente, diversas formas de compreensão da deficiência e as relações estabelecidas entre a sociedade e essas pessoas estiveram relacionadas a concepções preconceituosas, discriminatórias, segregadoras e excludentes. A Educação Inclusiva também nos incita a refletir sobre uma avaliação da aprendizagem inclusiva (BEYER, 2010).

2.2.2 A avaliação inclusiva

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

Constata-se que, ainda nos dias atuais, persiste a influencia psicométrica, através de uma avaliação classificatória e padronizada nas instituições de ensino. Assim, valoriza-se mais o produto do que o processo e a aprendizagem do aluno é reduzida a uma estatística diante de padrões predeterminados. Esse tipo de avaliação é prejudicial para todos os alunos e, em especial, para o aluno que apresente algum tipo de deficiência (BEYER, 2004, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Beyer (2010) aponta para a existência de cinco paradigmas na Educação Especial: i) clínico-médico, ii) sistêmico, iii) sociológico; iv) crítico-materialista e v) inclusivo. Essas concepções foram construídas pela sociedade e a forma de avaliar as pessoas com deficiência está atrelada a elas. Podem ser entendidas sob o ângulo de diversas lentes paradigmáticas, que desembocam em uma prática avaliativa diferenciada.

O *paradigma clínico-médico* enfoca a deficiência de maneira extremamente individualizada. A prática da avaliação ocorre através de aspectos clínicos da deficiência. A partir da história clínica do sujeito, através da anamnese, é indicada uma escola especial, onde

o indivíduo obterá atendimento terapêutico, ao invés de ação pedagógica especializada. No *paradigma sistêmico*, a deficiência é avaliada com bases nas demandas impostas pelo sistema escolar, no que diz respeito ao currículo; o parâmetro normativo que é estabelecido identifica os que não se adaptam. Dessa forma, procedimentos avaliativos são seletivos e encaminham o aluno avaliado para a escola regular ou para a especial (BEYER, 2010).

No *paradigma sociológico*, a deficiência é definida através da atribuição social, em que as reações do grupo podem prejudicar (pela incompreensão ou preconceito) ou facilitar (pela compreensão ou empatia) o desenvolvimento global do indivíduo. As reações sociais acabam repercutindo no ensino, na avaliação escolar e na perspectiva de sua capacidade de aprendizagem, pois convém ressaltar que os professores estão imbuídos desses valores. O *paradigma crítico-materialista* entende a deficiência como uma limitação ou mesmo uma incapacidade para a vida produtiva; por se fundamentar numa sociedade de classes, a avaliação torna-se um modo efetivo de excluir o deficiente não apenas do meio educacional, mas, sobretudo, do mercado de trabalho.

O *paradigma inclusivo* é muito discutido atualmente, pois visa amenizar e mesmo superar a segregação e o preconceito estabelecidos historicamente, possibilitando uma maior interação social entre as pessoas com deficiência. A avaliação da aprendizagem pode contribuir no sentido de incentivar essa interação, progredindo da visão clínico-médica para a concepção inclusiva, considerando não somente os limites demarcados pela deficiência, mas principalmente as potencialidades do indivíduo. Busca desse modo, subsídios teóricos e estratégias de acompanhamento através de métodos de descrição qualitativa e da análise do contexto social no qual o educando está inserido (BEYER, 2010; VIANA, 2009).

O conceito de Educação Inclusiva visa à desestigmatização do aluno com deficiência e promove uma transformação paradigmática, por consequência, na avaliação da aprendizagem:

Os focos da avaliação transferem-se: a) da seleção dos alunos deficientes para escolas especiais, para a identificação das necessidades especiais dos mesmos; b) do encaminhamento a uma escola especial, para o apoio ao aluno no âmbito da escola regular; c) da justificativa do encaminhamento para a escola especial, através do laudo clínico, para a orientação e o acompanhamento pedagógico na escola regular; e d) dos métodos quantitativos e normativos para a descrição qualitativa e a consideração do contexto ou do entorno (EGGERT apud BEYER, 2010, p. 95).

Beyer (2010) assinala ser essencial verificar a condição intelectual do aprendente. Nesse sentido, não basta à avaliação verificar as atuais condições de seu desempenho escolar. A verificação do rendimento do aprendiz não é suficiente para uma avaliação adequada de sua

aprendizagem, tornando indispensável a investigação das condições cognitivas emergentes. Baseado nas ideias de Vygotsky (1896-1934), o autor afirma ser necessário atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹¹, por meio da mediação social, para que a aprendizagem possa, de fato, ser consolidada. De acordo com essa perspectiva, Beyer (2004, p. 98) apresenta uma proposta de avaliação dinâmica sedimentada no pensamento Vygotsky:

- a) Como premissa conceitual básica, a avaliação das condições individuais do aluno tem como fundamento o conceito Vygotskiano da Zona Desenvolvimento Proximal;
- b) Critica-se a pressuposição de que as habilidades individuais sejam fixas e mensuráveis, isto é, que se desenvolvam de maneira regular e previsível, a partir de um enfoque evolutivo de estágios que se sucedem linearmente;
- c) Interessa que se conheça o ambiente socioafetivo do aluno, isto é, buscam-se formas interativas e contextuais de avaliação;
- d) Busca-se evitar alguns erros, tais como a preocupação unilateral com o desempenho final do aluno e a inexistência de informações prescritas em torno da melhor intervenção pedagógica (no sentido de sanar as dificuldades demonstradas pelo aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem);
- e) Em decorrência, o professor esmera-se em conhecer a singularidade do aluno tanto na aprendizagem como na forma de responder às demandas a ele impostas pelo currículo.

Vygotsky (2000) entende que a base para o desenvolvimento psicológico do ser humano é a vida social. Defende que, nas escolas, o nivelamento homogêneo seja substituído por um trabalho com grupos heterogêneos, possibilitando uma melhor mediação entre as crianças em suas variadas zonas de desenvolvimento. Assim, acredita que a Educação voltada para crianças com deficiência seja marcada por ricas experiências e vivências sociais. Em grupos homogêneos, seriam privadas de se beneficiarem das competências cognitivas de outras crianças, que também podem realizar o papel de mediadoras (BEYER, 2010).

As avaliações devem sempre considerar a situação vivenciada pelo aluno com deficiência para que o professor possa propor atividades avaliativas contextualizadas. Cabe ao professor o papel de considerar a avaliação de acordo com o nível de competência curricular do aluno, tendo como base o currículo regular, mas sempre respeitando o caráter processual de sua aprendizagem, de modo a permitir alterações nas tomadas de decisão. A avaliação

¹¹ “A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamados de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2000, p. 113).

inicial servirá de parâmetro para as avaliações decorrentes no período letivo. As adequações nas avaliações realizadas pelo professor devem sempre considerar o currículo comum. As comparações entre os alunos devem ser evitadas, mesmo que possuam deficiência similar, pois cada pessoa é única. O aluno deve ser comparado consigo mesmo, com a evolução de suas produções e atitudes ao longo do seu desenvolvimento (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

A prática tradicional da avaliação da aprendizagem tem se mostrado prejudicial a todos os alunos, com ou sem algum tipo de deficiência, visto enfatizar a memorização e reprodução do conhecimento, ao invés de estimular o pensamento crítico e criativo. O planejamento de uma avaliação com conteúdo diferenciado, a fim de tornar mais fácil a solução das questões pelo aluno, caracteriza, portanto, uma exclusão que discrimina o aluno por sua deficiência, considerando-o mentalmente menos capacitado em relação aos demais, mesmo nos casos em que a deficiência não compromete o intelecto. Desse modo, a supressão de determinados conteúdos pode comprometer uma avaliação efetiva da aprendizagem. Cumpre mencionar ser possível a introdução de objetivos alternativos, que não foram inicialmente previstos, para suplementar as necessidades específicas do aluno (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010).

O modelo de avaliação sugerido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) apresenta orientações específicas sobre a avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência. A avaliação é entendida a partir do cenário de desenvolvimento, de aprendizagem e da participação de todos. A avaliação da aprendizagem constitui uma ferramenta que permite não somente avaliar, mas favorecer as capacidades do aprendiz (BRASIL, 2006b).

Nesse sentido, são oficialmente recomendados, na avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: i) mediações complementares oferecidas em salas de recursos ou similares, para alunos com deficiência integrados nas turmas comuns; ii) a presença, em sala de aula, de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), para surdos; iii) o uso de próteses auditivas, sempre que necessárias, ou de lupas para alunos com visão subnormal; iv) o ensino da LIBRAS para alunos surdos e para surdo-cegos das línguas de sinais digitais, tadoma¹² e outras técnicas; v) o uso de computadores, se houver, e a acessibilidade a eles para

¹² “Os surdo-cegos possuem diversas formas para se comunicar com as outras pessoas. A LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, desenvolvida para a educação dos portadores de deficiência auditiva, pode ser adaptada aos surdo-cegos utilizando-se o tato. Colocando a mão sobre a boca e o pescoço de um intérprete, o portador de surdo-cegueira pode sentir a vibração de sua voz e entender o que está sendo dito, esse método de comunicação é chamado de tadoma” (USP, 2012).

todos os alunos; vi) a participação (frequência e condições de apoio) de profissionais da Educação Especial, como especialistas em métodos e recursos específicos para ajudar a alunos, professores e familiares; vii) diversidade de materiais; viii) utilização, pelo professor, de variados recursos pedagógicos; ix) planos elaborados flexíveis, para atender à diversidade do alunado; x) respeito aos ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos; xi) ajuda diferenciada a determinados alunos, conforme suas necessidades pedagógicas; xii) utilização de linguagens e códigos aplicáveis para alunos que apresentem dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; xiii) avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos; xiv) avaliação da prática docente pelos alunos; xv) a participação dos alunos em processos autoavaliativos.

Nos estudos realizados por Fernandes (2010), sobre as diretrizes oficiais estipuladas pelo Ministério da Educação (MEC) para a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência, cumpre mencionar: i) uma avaliação de natureza formativa, ii) a ampliação do tempo para a avaliação e iii) a adaptação (ou acessibilidade) dos instrumentos avaliativos às especificidades do aluno.

Os documentos da *Coleção Saberes e Práticas da Inclusão* e das publicações dos periódicos *Inclusão: Revista da Educação Especial* foram organizados com a finalidade de cumprir as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* visando regulamentar a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com deficiência no Ensino Regular. Esses documentos partiram da necessidade de organizar sistemas educacionais inclusivos e de orientar a formação de professores nesse sentido (BRASIL, 2005).

Em relação à avaliação da aprendizagem para o aluno com deficiência:

A avaliação formativa deverá ser incorporada no processo educacional regular, no sentido de manter alunos e professores informados do grau de aprendizagem alcançada, bem como identificar as dificuldades presentes, para auxiliar os alunos a superá-las (BRASIL, 2005, p. 26).

A avaliação é flexível, de modo que considere a diversificação de critérios, de instrumentos, procedimentos e leve em conta diferentes situações de ensino e aprendizagem e condições individuais dos alunos (Op. cit., p. 42).

Ao professor cabe o papel principal de considerar a avaliação do nível de competência curricular do aluno, tendo como referência o currículo regular; o respeito ao seu caráter processual, de modo que permita alterações constantes e graduais nas tomadas de decisão (Op. cit., p. 70).

Ajuste temporal possível para que o aluno adquira conhecimentos e habilidades que estão ao seu alcance, mas que dependem do ritmo próprio (Op. cit., p. 74).

Variar a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, quando necessário, levando em conta que o aluno com deficiência visual pode atingir os objetivos comuns do grupo, em um período mais longo de tempo (Op. cit., p. 76).

Na avaliação da produção escrita dos alunos surdos em Língua Portuguesa, os professores precisam atentar para os seguintes fatores: o aluno deve ter acesso ao dicionário e ao intérprete; na avaliação, os critérios devem ser compatíveis com as características inerentes ao aluno surdo; o desempenho linguístico deve ser avaliado com mais flexibilidade, de modo a não interferir no desempenho acadêmico, uma vez que a Língua Portuguesa não é considerada a sua língua original. O professor precisa estar consciente de que o mais importante é que os alunos surdos consigam aplicar os conhecimentos adquiridos no seu dia a dia, de forma que esses conhecimentos possibilitem uma existência de qualidade e o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 2005a; 2007a; FERNANDES, 2010).

A avaliação da aprendizagem de alunos cegos e/ou com visão subnormal deve ser feita a partir do seu próprio referencial e não do referencial do vidente. O deficiente visual com perda total ou parcial deve ter, à sua disposição, acesso ao código Braille e ao material em relevo como recurso imprescindível para a sua aprendizagem. Esses alunos requerem mais tempo, não só para completar suas tarefas em sala de aula, como também para o processo de avaliação. Um dos cuidados necessários é o uso da linguagem, com instruções mais corretas e específicas para uma maior compreensão, especialmente durante as atividades avaliativas. É de fundamental importância que o professor invista em conteúdos bem definidos, métodos e técnicas adequadas, material didático apropriado, enriquecimento de informações reais e liberdade de expressão. Em relação ao aluno com deficiência física, faz-se necessário acesso a equipamentos específicos para a efetivação de atividades funcionais a fim de superar suas limitações físicas. O aluno com deficiência física deve conseguir se locomover, convivendo e interagindo com os demais (BRASIL, 2001a; 2006a; 2007a; FERNANDES, 2010).

Diante desse contexto, faz-se necessário atentar para as dificuldades e capacidades desse alunado, com uma intervenção pedagógica permanente e contínua do educador, sujeita a mudanças em sua prática de avaliação da aprendizagem determinadas pelas necessidades do aluno. A utilização da avaliação tradicional colabora para ampliar o processo de exclusão presente em nossa sociedade, visto que esse modelo tem sido entendido como o fim de um processo, um produto, que desresponsabiliza o professor do desenvolvimento cognitivo do

aluno e procura registrar somente se o educando fracassou ou obteve sucesso em seu rendimento acadêmico (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Nessa perspectiva, o aluno com deficiência necessita de práticas de ensino e de avaliação da aprendizagem capazes de atender suas demandas e promover o desenvolvimento das suas capacidades. Em relação ao aluno com deficiência, a avaliação da aprendizagem apresenta características complexas, solicitadas por suas especificidades. A inexistência de uma avaliação adequada colabora para validar antigos e resistentes preconceitos em relação a essa população. Constata-se que a influência do exame ainda persiste nos dias atuais, através de uma avaliação de natureza padronizada e classificatória. A aprendizagem desse aluno é, assim, comumente reduzida a uma estatística diante de padrões predeterminados, valorizando-se mais o produto do que o processo de aprendizagem (FERNANDES; VIANA, 2009).

Para Beyer (2010, P.92), não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visual ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. Distinguir e identificar, no aluno, suas necessidades na aprendizagem é imprescindível para a efetivação de uma prática inclusiva, pois essas atitudes possibilitarão os procedimentos e materiais didáticos adequados a cada necessidade específica.

Beyer (2010, p. 92) considera necessário, em uma proposta pedagógica diferenciada para alunos com deficiência: i) inserção do aluno com deficiência na Escola Regular; ii) propostas curriculares flexíveis, que possibilitem adaptações conforme a necessidade desses alunos; iii) organização didática do atendimento escolar que pondere as características de aprendizagem de cada aluno, como ritmo, nível de abstração – no caso de deficiência intelectual – e acesso a material em Braille¹³ – no caso de deficiência visual; iv) áreas do conhecimento que podem ser pensadas como base do processo de ensino-aprendizagem, como a Epistemologia Genética de Piaget (1896-1980) ou o sociointeracionismo de Vygotsky (1896-1934).

Sua proposta de avaliação da aprendizagem para o aluno com deficiência é, de fato, desenvolvida a partir da perspectiva vygotskyana, com uma efetiva intervenção a fim de favorecer condições cognitivas emergentes e possibilidades de superação, não se limitando, portanto, às capacidades consolidadas, ao conhecimento previamente adquirido. Deter-se em

¹³ O Sistema Braille foi inventado na França, em 1825, por Louis Braille, um jovem cego. É um código universal de leitura tátil e de escrita, usado por pessoas cegas (BRASIL, 2001a).

indicadores de desempenho escolar e intelectual superficiais ocasionará a realização de um prognóstico negativo do aluno com deficiência, que será visto como detentor de uma condição de aprendizagem debilitada (BEYER, 2010).

É preciso que, ao invés da ênfase nas limitações da sua deficiência, o enfoque possa ser na potencialidade e na capacidade do indivíduo. Dessa maneira, na concepção do autor, pode-se investir em uma avaliação realmente inclusiva, em que as potencialidades e capacidades do educando serão consideradas a fim de melhor compreender as suas condições cognitivas e socioafetivas. Espera-se que a avaliação possa ser efetuada e reelaborada, sempre em busca de se oferecer o melhor para esse alunado, para que se possa construir, de fato, escolas responsivas e consoante aos princípios da Educação Inclusiva (BEYER, 2004, 2010; FERNANDES, 2010; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; VYGOTSKY, 2000).

2.2.3 A avaliação inclusiva no Ensino Superior

No campo universitário, a avaliação da aprendizagem é um mecanismo essencial para que um processo de construção do conhecimento logre êxito. Contudo, Sordi (2000) afirma que a avaliação praticada no Ensino Superior merece ser examinada com mais cuidado. Deve-se tentar reverter os malefícios do tempo, sob a égide do neoliberalismo¹⁴, que retratam uma situação de desgaste da Educação, reafirmadora de posturas dogmáticas, cujos conteúdos deveriam ser memorizados e não problematizados pelos estudantes.

Segundo Veiga e Castanho (2000), a avaliação no Ensino Superior deve ser concebida através de bases que valorizem o alcance de competências e habilidades de alta complexidade, levando o estudante a rejeitar as tradicionais respostas padronizadas. Deve desenvolver, assim, sua capacidade de processar conflitos e exercitar a abstração, a reflexão e a dúvida.

Uma visão semelhante é compartilhada por Demo (2005, p. 109), que alerta para a existência de procedimentos lineares, reducionistas e simplificados, que se tornam obstáculos para a capacidade discente de interpretação.

¹⁴ O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do Estado na economia, devendo haver total liberdade de comércio para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. A Educação não é incluída no campo social e político, passando a ser integrada no mercado (VICENTINO 2001).

Desse modo,

Na Universidade a avaliação tem, em geral, como pano de fundo normativo o currículo, à medida que este desenha o tamanho dos conteúdos a serem dominados. Muitas vezes fica-se apenas na acumulação de conteúdos e esquece-se que o pano de fundo normativo mais relevante é o qualitativo, ou seja, em vez de apenas memorizar conteúdos, saber interpretar, reconstruir.

Para Sordi (2000), embora a avaliação esteja pautada em documentos oficiais, diretrizes curriculares, políticas institucionais, reuniões de professores e projetos pedagógicos, ainda assim não se mostra capaz de produzir mudanças significativas e qualitativas de ressignificação dos processos de ensinar, aprender e avaliar. A avaliação deveria promover a aprendizagem, o saber pensar, a argumentação, a criticidade, a cooperação, a inclusão e a autonomia dos indivíduos, no entanto, permanece como mecanismo de controle, competição e exclusão.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 54), “a avaliação da educação superior ganhou importância central em todos os países que, no contexto da reforma dos Estados e com a finalidade de alcançar maior competitividade internacional, empreenderam políticas de transformação desse nível educativo”. Logicamente, os interesses, conceitos e práticas avaliativas sofreram alterações ao longo dos tempos, ou seja, a avaliação tem sua dimensão histórica, social e política. O professor desempenha um papel estratégico nesse processo, uma vez que pode contribuir para forjar sujeitos capazes de história própria, bem como fomentar, em cada jovem, a habilidade de reconstruir conhecimento com autonomia.

A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, da forma que vem acontecendo, no Brasil, não oferece as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno com deficiência. As práticas docentes encontradas na universidade acabam por reproduzir a exclusão presente na sociedade, não possibilitando, ao aluno com deficiência, uma participação ativa e democrática em sua vida acadêmica. Isso vem acontecendo de forma generalista, sem o uso de instrumentos avaliativos variados e desconsiderando-se as peculiaridades de cada aluno (BEYER, 2010; BRASIL, 2006a).

A avaliação da aprendizagem adquire natureza mais complexa em se tratando de educandos com deficiência, pois apresentam níveis de aprendizagem e desenvolvimento amplamente diversificados. Esses alunos desafiam o professor a desenvolver diferentes alternativas para o ato de avaliar, considerando e estimulando suas capacidades, a fim de se efetivar a sua inclusão escolar (BRASIL, 2006a).

Foi realizada uma pesquisa por Benevides (2011), em uma Instituição de Ensino Superior (IES) da rede pública, sobre avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação do Centro de Humanidades (CH) e da Faculdade de Educação (FACED). O resultado da investigação, que consistiu em um estudo de caso, possibilitou um conhecimento maior sobre as práticas avaliativas da IES: informou-nos sobre as dificuldades existentes, as condições de acessibilidade referentes às práticas avaliativas e às contribuições dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, consultados na pesquisa (aluno, professor e coordenador de curso).

Para Benevides (2011), a avaliação da aprendizagem, sem o uso de variados instrumentos avaliativos, acaba desconsiderando as particularidades dos educandos, de modo geral, mas especialmente os que apresentam algum tipo de deficiência. De acordo com os resultados obtidos, a aprendizagem, no Ensino Superior, ainda acontece de forma generalista, propiciando a memorização ao invés de conduzir o aluno a questionar, interpretar, gerir ideias e teorias. As práticas avaliativas atuais contribuem para excluir aqueles alunos que possuem maneiras diferenciadas de aprender e de vivenciar o mundo. A realidade observada ainda não reflete a existência de uma verdadeira inclusão do aluno com deficiência na IES investigada, sem a oferta de condições educacionais de ensino e avaliação para o pleno desenvolvimento de suas capacidades.

A universidade precisa ter mais apoio para acolher e cumprir o objetivo de educar os alunos com deficiência, adaptando-se às suas peculiaridades no campo da aprendizagem. Deve-se lutar, portanto, para a conquista de uma nova cultura avaliativa, mais democrática para com a diversidade cultural e com as necessidades individuais presentes nas instituições de ensino, apta a estimular as possibilidades do aluno em seu processo de apropriação dos conhecimentos. A avaliação, assim, torna-se inclusiva, ao invés de centrar-se nas limitações discentes, direcionando-se, por conseguinte, para o atendimento efetivo de suas necessidades educacionais (FERNANDES; VIANA, 2009).

No Ensino Superior, a Educação não se encontra preparada nem adequada para a inclusão. É necessário formar professores, coordenadores e alunos para compreender a diversidade, promover uma convivência igualitária, como também uma prática democrática de ensino, voltada para a aprendizagem do aluno.

3 METODOLOGIA

Será descrita, neste capítulo, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa e a culminância dos resultados será exposta no capítulo seguinte. Para concretizar os objetivos propostos para esta investigação, será realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na forma de um estudo de caso.

3.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa se desenvolve em situações naturais, sendo rica em dados descritivos. Focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada, envolvendo vários campos das Ciências Humanas e Sociais. Apresenta características transdisciplinares, pois assume multiparadigmas de análise, quando busca interpretar os diferentes significados que as pessoas conferem aos fenômenos constatados. Como fonte direta de dados, a pesquisa qualitativa apresenta a relação entre o ambiente natural e o pesquisador como seu principal instrumento. O problema de pesquisa que está sendo investigado, através de um intensivo trabalho de campo, exigirá um contato direto e constante com os sujeitos envolvidos (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; CHIZOTTI, 2006).

Em decorrência disso, adota várias técnicas de investigação para o estudo de um fenômeno, que se situa no local em que ocorre. Essa diversidade de técnicas, instrumentos e recursos de investigação oferece ao pesquisador mais flexibilidade nas fases de campo, além da oportunidade de ampliar a coleta de informações sobre o fenômeno pesquisado.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa reflete um diálogo entre os envolvidos: investigadores e sujeitos. Possui cinco principais características: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento; ii) é descritiva; iii) apresenta interesse maior pelo processo do que por resultados ou produtos; iv) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; v) o significado e as perspectivas dos participantes é de importância vital, pois permite compreender a dinâmica interna da situação.

A pesquisa qualitativa abrange um campo transdisciplinar, envolvendo principalmente as Ciências Sociais e Humanas. Cria e atribui significados às situações e às pessoas nas

interações sociais, os quais podem ser descritos e analisados. Adota vários métodos de investigação para estudar um fenômeno, procurando tanto encontrar seu sentido, quanto interpretar os significados que as pessoas conferem a ele. Assume paradigmas de análise, influenciada pelo Positivismo, Marxismo, Hermenêutica, bem como pela Teoria Crítica e Construtivismo. Difere da pesquisa quantitativa, que usa a quantificação como modelo único de investigação, a partir de uma hipótese-guia, admitindo observações externas, mas mediante verificações objetivas, amparadas por frequências estatísticas (CHIZOTTI, 2006).

A pesquisa de referência qualitativa atende aos objetivos dessa investigação. Oferecerá a possibilidade de conhecer as vivências e significados construídos pelo sujeito de pesquisa no que se refere à sua realidade, permitindo uma compreensão mais esclarecedora, portanto, do objeto de estudo (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZOTTI, 2006).

3.2 O estudo de caso

O estudo caso, na visão de Chizotti (2006, p. 135), envolve uma coleta sistêmica de dados sobre uma pessoa, uma família, um evento, uma atividade ou um conjunto de relações para melhor conhecer as suas características e o modo como operam em um contexto real. Como uma modalidade de pesquisa qualitativa, visa “[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

Desse modo, o estudo de caso visa conhecer um caso singular, situado na vida real, contextualizado e bem delimitado. É indicado para realizar uma busca de informações sobre um caso que pode ser único ou abranger uma coleção de casos, por exemplo, um estudo de um aluno em particular ou de uma dificuldade específica de um conjunto de alunos. Pode igualmente se deter em um coletivo de pessoas para analisar uma particularidade.

O estudo de caso se destaca por ser uma unidade constituída dentro de um sistema mais amplo. Mesmo que sejam evidentes certas semelhanças com outros casos e situações, o interesse incide no que ele tem de particular. Uma concepção desse tipo de estudo consiste em não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma determinada situação (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Diante do exposto, o estudo de caso se apresenta como recurso adequado para a execução dessa pesquisa. Possibilitará o acesso às informações relevantes para a compreensão do fenômeno, que se encontra delimitado em um contexto real. Abrangerá uma única instituição universitária a ser investigada e analisará um coletivo de alunos cuja particularidade consiste em possuir algum tipo de deficiência (ANDRÉ; LÜDKE, 1986; CHIZOTTI, 2006).

3.3 Amostra

A amostra foi intencional, em conformidade com os objetivos do estudo, formada por: i) alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação das Ciências Exatas de uma IES Federal da rede pública, ii) professores indicados pelos próprios alunos e iii) coordenadores dos cursos em que esses alunos se encontram matriculados.

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

A caracterização da amostra de alunos investigados. Serão denominados, aleatoriamente, de A1, A2... A7.

Os alunos e coordenadores de curso foram entrevistados, suas entrevistas gravadas e transcritas pela própria pesquisadora, garantindo a veracidade das informações que serão apresentadas no capítulo a seguir.

Os coordenadores dos cursos serão aleatoriamente referidos por C1, C2... C4. Ao todo, foram quatro coordenadores entrevistados.

Os professores que ministraram disciplinas para os alunos no semestre 2012.2/ 2013.1 indicados pelos próprios discentes, responderam aos questionários e serão chamados aleatoriamente de P1, P2... P7.

As amostras, em conjunto, perfizeram um total de 18 sujeitos investigados.

3.4 Procedimentos

3.4.1 Instrumentos

Para a coleta das informações, foram empregados, como recursos, a entrevista semiestruturada e o questionário misto. Na entrevista, cria-se uma relação de interação, entre quem pergunta e quem responde. O entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto, que é a verdadeira razão da entrevista. Diferente de outras técnicas, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de informações em estudos de caso. Geralmente, não estabelece uma relação hierárquica e não há imposição rígida de questões, consistindo numa técnica que permite uma captação imediata e corrente da informação desejada (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

A entrevista semiestruturada explora de forma mais minuciosa aspectos considerados importantes pelo pesquisador para a elucidação da realidade interior do sujeito. Permite reelaborar perguntas na medida em que os dados são informados e mantém seus objetivos claros.

Tavares (2000, p. 49) afirma que as entrevistas semiestruturadas:

[...] são assim denominadas porque o entrevistador tem clareza de seus objetivos, de que tipo de informação é necessária para atingi-los, de como essa informação deve ser obtida (perguntas sugeridas ou padronizadas), quando ou em que seqüência, em que condições deve ser investigada (relevância) e como deve ser considerada (utilização de critérios de avaliação). Além de estabelecer um procedimento que garante a obtenção da informação necessária de modo padronizado, ela aumenta a confiabilidade ou fidedignidade da informação obtida [...].

O questionário é uma técnica para a coleta de informações através de perguntas escritas. Os tipos de questionários podem ser: i) abertos ou dissertativos, cujas respostas são elaboradas pelos próprios respondentes; ii) fechados, cujas respostas encontram-se em opções já oferecidas pelo pesquisador; iii) mistos, por conterem questões abertas e fechadas (RODRIGUES, 2007).

O questionário deve conter indagações breves e um número pequeno de perguntas, para evitar recusa por parte do respondente. As indagações não devem induzir respostas, sendo formuladas com a maior clareza possível.

Os aspectos da técnica da entrevista favorecem o conhecimento da realidade do sujeito e apresentam um enorme valor para a pesquisa em suas diferentes modalidades. O instrumento de questionário do tipo misto, pela praticidade oferecida ao respondente, foi escolhido para a coleta de dados junto aos professores, sobretudo devido à falta de tempo disponível para uma entrevista. A técnica de entrevista foi destinada à coleta de informações emanadas dos alunos com deficiência e de seus respectivos coordenadores dos cursos de graduação do Centro de Tecnologia da IES investigada, por apresentarem-se como um grupo pequeno, possibilitando o registro através da gravação, a transcrição e posterior análise e interpretação do material colhido.

3.4.2. Análise dos dados coletados

O depoimento das entrevistas foi categorizado através de uma análise de conteúdo dos dados coletados. De acordo com Franco (2003, p. 13), a análise de conteúdo busca descrever, analisar e interpretar o sentido que um indivíduo ou diferentes grupos atribuem às mensagens. É um procedimento de pesquisa que tem, como ponto de partida, a mensagem “[...] seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e deverão estar apoiados em indícios manifestos e capturáveis das comunicações emitidas. Isso não significa descartar a realização de uma análise sobre o conteúdo “oculto” das mensagens, porém, o processo de análise de conteúdo deve partir do conteúdo manifesto (FRANCO, 2003).

O analista pode inferir conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto das mensagens. A inferência permitirá a passagem da descrição à interpretação. A inferência auxilia o pesquisador a desvelar o que está oculto, o não-dito, o não-aparente e possibilita a superação de intuições ou impressões precipitadas (BARDIN, 2008; FRANCO, 2003).

Bardin (2008) afirma que o papel do analista além de tentar compreender o sentido da comunicação como se fosse um receptor comum, deverá ser o de desviar o olhar para uma outra significação, realçando um sentido que está em segundo plano, devendo atingir significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, dentre outros.

Delimitados os aspectos metodológicos da pesquisa, no próximo capítulo, será realizada a análise dos dados, que nos permitirá alcançar conclusões a partir dos objetivos estipulados para essa investigação.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados através das entrevistas semiestruturadas realizadas, junto aos coordenadores de curso e aos estudantes com deficiência matriculados na IES investigada e dos questionários aplicados aos professores revelou as seguintes categorias: i) avaliação da aprendizagem; ii) dificuldades vivenciadas; iii) condições de acessibilidade e iv) contribuições. A literatura utilizada nos capítulos anteriores servirá de referência para a análise dos dados coletados.

As categorias utilizadas na presente pesquisa contemplam conceitos que estão implicados no processo avaliativo. Nas discussões das categorias, encontram-se: aspectos que possam traçar perfis dos entrevistados; os processos avaliativos na visão dos participantes, bem como os pontos e contrapontos do processo avaliativo; dificuldades vivenciadas; identificação de condição de acessibilidade nas práticas avaliativas como empecilho ao rendimento acadêmico e, ao final, apresentam-se as contribuições para uma prática avaliativa inclusiva, citadas pelos participantes da pesquisa, no intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência.

Os tópicos seguintes foram organizados por categorias que emergiram dos discursos apresentados pelos três grupos de entrevistados: professores, coordenadores de curso e alunos. Sete sujeitos responderam o questionário voltado para o professor, quatro sujeitos responderam as perguntas do roteiro de entrevista para o coordenador e sete sujeitos responderam as perguntas do roteiro de entrevista para o aluno, perfazendo um total de 18 sujeitos consultados.

4.1 Perfil dos docentes, coordenadores e discentes

4.1.1 Perfil docente

A amostra, composta por sete professores, indicados pelos próprios discentes, apresenta, em sua maioria, seis docentes do sexo masculino (85,7%), sendo apenas uma professora (14,3%) do sexo feminino, conforme demonstra a tabela 1.

TABELA 1 – Gênero dos professores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Masculino	6	85,7	85,7
	Feminino	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Com idades variando entre 30 e 56 anos, observa-se uma maior concentração na faixa etária de 30 a 39 anos, num total de cinco sujeitos (71,5%), sendo que apenas dois professores se concentram na faixa etária dos 50 anos (28,6%), como indica a tabela 2.

TABELA 2 – Idade dos professores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	30	2	28,6	28,6
	35	1	14,3	42,9
	38	1	14,3	57,1
	39	1	14,3	71,4
	50	1	14,3	85,7
	56	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Sobre o nível de instrução dos docentes, seis apresentam doutorado (85,7%) e 1 possui pós-doutorado (14,3%), como pode ser visto na tabela 3. Todos os professores investigados apresentam, portanto, nível de qualificação bastante elevado.

TABELA 3 - Nível máximo de formação dos professores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Doutorado	6	85,7	85,7
	Pós-doutorado	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A respeito do tempo de serviço na função docente, observou-se que a maioria dos professores (cinco) apresenta entre 3 a 8 anos de magistério (71,5%), e dois (28,6%) possuem entre 21 a 23 anos de magistério, conforme elucida a tabela 4.

TABELA 4 - Tempo de magistério dos professores no Ensino Superior em anos

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	3	1	14,3	14,3
	5	1	14,3	28,6
	7	1	14,3	42,9
	8	2	28,6	71,4
	21	1	14,3	85,7
	23	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Cerca de metade dos professores, quatro ou 57,1%, atuou também em outras modalidades de ensino, de acordo com a tabela 5. Contudo, a tabela 5.1 evidencia que 3 sujeitos (42,9%) não especificaram a modalidade em que ensinaram.

TABELA 5 - Atuação no magistério dos professores - modalidade de ensino

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	4	57,1	57,1
	Não	3	42,9	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Dos sete educadores consultados, 1 havia ensinado em colégio integral (14,3%), 1 em Educação a Distância (EaD) e dois no Ensino Médio (23,6%).

TABELA 5.1 - Especificação da modalidade de ensino dos professores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Colégio Integral	1	14,3	14,3
	Educação à Distância	1	14,3	28,6
	Ensino Médio	2	28,6	57,1
	Não informado	3	42,9	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

De acordo com a Tabela 6, todos os professores (100%) responderam não possuir formação para alunos com deficiência. Constatou-se a ausência de uma formação específica, voltada para o atendimento das necessidades educacionais da pessoa com deficiência.

TABELA 6 – Formação docente para alunos com deficiência

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Não	7	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

A realidade encontrada na universidade pesquisada está em consonância com o que afirma Hoffmann (2005) sobre a realidade encontrada nas universidades brasileiras, de modo geral, em que há docentes que, embora com bastante competência em sua área de ensino, possuem formação pedagógica precária, desconhecendo teorias do conhecimento e do currículo, que deveriam embasar sua atividade avaliativa.

Além disso, uma formação pedagógica que dê suporte para que haja um atendimento adequado à pessoa com deficiência ainda é bastante precária, visto que a formação dos professores não trata de questões pedagógicas, nem de teorias do conhecimento e da aprendizagem, tampouco de assuntos referentes ao tema da Educação Inclusiva. Na ausência de uma formação docente adequada para esse alunado, o processo de ensino-aprendizagem costuma prejudicar-se significativamente (BEYER, 2010).

4.1.2 Perfil coordenador

A amostra composta por quatro coordenadores dos cursos que apresentavam alunos com deficiência é composta apenas por sujeitos do sexo masculino (100%), conforme ilustra a tabela 7.

TABELA 7 – Gênero dos coordenadores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Masculino	7	100,0	100,0
Total		7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Os quatro coordenadores consultados se apresentam na faixa etária dos 30 anos, com idades variando entre 31 e 39 anos de idade, conforme esclarece a tabela 8.

TABELA 8 – Idade dos coordenadores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	31	1	25,0	25,0
	32	1	25,0	50,0
	38	1	25,0	75,0
	39	1	25,0	100,0
Total		4	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

Sobre o nível de instrução, todos cursaram doutorado (100%) como indica a tabela 9.

TABELA 9 - Nível máximo de formação dos coordenadores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Doutorado	4	100,0	100,0
Total		4	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Os coordenadores apresentam tempo de magistério situado numa faixa entre 3 a 8 anos de ensino, conforme elucidada a tabela 10.

TABELA 10 - Tempo de magistério dos coordenadores no Ensino Superior em anos

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	3	1	25,0	25,0
	6	1	25,0	50,0
	7	1	25,0	75,0
	8	1	25,0	100,0
Total		4	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Metade dos coordenadores (50%) atuou também em outras modalidades de ensino: o Ensino Médio, de acordo com os dados das tabelas 11 e 11.1.

TABELA 11 - Especificação da modalidade de ensino dos coordenadores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	2	50,0	50,0
	Não	2	50,0	100,0
Total		4	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 11.1 - Especificação da modalidade de ensino dos coordenadores

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	0	2	50,0	50,0
	Ensino Médio	2	50,0	100,0
Total		4	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

De acordo com a tabela 12, os coordenadores exerceram essa função em um período semelhante de tempo, de 2 anos (25%) a 3 anos (75%).

TABELA 12 - Tempo de coordenação do curso em anos

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	2	1	25,0	25,0
	3	3	75,0	100,0
Total		4	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

4.1.3 Perfil discente

Dos 7 alunos entrevistados, 4 cursam Computação, 1 estuda Engenharia Mecânica, 1 é estudante de Teleinformática e 1 faz mestrado em Química. Encontram-se entre o segundo e o nono semestre letivo do curso, como pode ser observado nas tabelas 13 e 14.

TABELA 13 – Distribuição dos alunos por curso

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Computação	4	57,1	57,1
	Engenharia Mecânica	1	14,3	71,4
	Mestrado em Química (orgânica)	1	14,3	85,7
	Teleinformática	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 14 – Distribuição dos alunos por semestre letivo

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	2	1	14,3	14,3
	3	1	14,3	28,6
	4	1	14,3	42,9
	6	2	28,6	71,4
	8	1	14,3	85,7
	9	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Todos os alunos da amostra são do sexo masculino (100%), com idades situadas na faixa etária dos 20 anos, que variam entre 20 e 27 anos de idade, conforme demonstram os dados das tabelas 15 e 16.

TABELA 15 – Gênero dos alunos

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	1 - masculino	7	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 16 – Idade dos alunos em anos

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	20	2	28,6	28,6
	21	3	42,9	71,4
	23	1	14,3	85,7
	27	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A tabela 17 permite observar que, das deficiências existentes nos alunos consultados, apenas 1 foi adquirida (14,3%). A maioria, apresentada por seis sujeitos (85,7%), é de natureza congênita.

TABELA 17 – Distribuição das deficiências dos alunos em congênitas e adquiridas

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Congênita	6	85,7	85,7
	Adquirida	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Foram encontrados três tipos de deficiência, entre os estudantes consultados: auditiva (14,3%), visual (28,6%) e motora (57,1%).

TABELA 18 – Distribuição dos tipos de deficiências dos alunos

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

Fonte: Pesquisa aplicada.

Com relação à escolha do curso, todos (100%) mencionaram a aptidão como razão de sua escolha.

TABELA 19 – Razão da escolha do curso

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Aptidão	7	100,0	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada

4.2 Processo avaliativo na visão docente

Sob o ponto de vista da maioria dos professores participantes da pesquisa, a avaliação da aprendizagem apresenta os seguintes aspectos: i) deve verificar o que o aluno aprendeu e atribuir uma nota; ii) deve verificar a aprendizagem do aluno conforme os objetivos de ensino; iii) deve verificar a aprendizagem do aluno para modificar a didática de ensino ; iv)

não deve classificar a aprendizagem do aluno conforme o rendimento da turma; v) deve utilizar-se de vários instrumentos avaliativos no decorrer do período letivo; vi) não deve ser um meio de controle ou disciplina em sala de aula.

4.2.1 Opiniões sobre a avaliação da aprendizagem

A maioria dos professores consultados (71,4%) declara que a avaliação da aprendizagem deve verificar o que o aluno aprendeu e atribuir uma nota.

TABELA 20 – Avaliação para verificar a aprendizagem do aluno e atribuir uma nota

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	5	71,4	71,4
	Não	2	28,6	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Todos os professores (100%) afirmam que a avaliação deve verificar a aprendizagem do aluno conforme os objetivos de ensino.

TABELA 21 – Avaliação para verificar a aprendizagem do aluno conforme os objetivos do ensino

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	7	100,0	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Foi também unânime (100%) a afirmação de que a avaliação da aprendizagem deve verificar a aprendizagem do aluno para modificar a didática de ensino.

TABELA 22 – Avaliação para verificar a aprendizagem do aluno e modificar a didática do ensino

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	7	100,0	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria dos professores (71,4%) declarou que a avaliação da aprendizagem não deve classificar a aprendizagem do aluno conforme o rendimento da turma.

TABELA 23 – Avaliação para classificar a aprendizagem do aluno conforme o rendimento da turma

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	2	28,6	28,6
	Não	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria dos professores (85,7%) declarou que a avaliação da aprendizagem deve utilizar-se de vários instrumentos avaliativos no decorrer do período letivo.

TABELA 24 – Utilização de vários instrumentos avaliativos no decorrer do período letivo

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	6	85,7	85,7
	Não	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria dos professores (85,7%) afirmou, da mesma maneira, que a avaliação da aprendizagem não deve ser um meio de controle ou disciplina em sala de aula.

TABELA 25 – Avaliação como meio de controle e disciplina da turma

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	1	14,3	14,3
	Não	6	85,7	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Essa visão avaliativa, descrita pela maioria dos professores, concorda com o conceito de avaliação da aprendizagem, que tem o intuito de diagnosticar a aprendizagem do aluno para que haja uma intervenção de modo a auxiliá-lo em seu desenvolvimento e aprendizagem. A verificação do que o aluno aprendeu e atribuição de nota ainda ocupa um lugar privilegiado nas respostas dos professores (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.2.2 Frequência com que os critérios devem ser considerados no planejamento da avaliação

As informações sobre as práticas avaliativas dos professores foram retiradas do questionário do professor. De acordo com os docentes investigados, para planejar a avaliação, alguns critérios são considerados mais relevantes do que outros. Conforme as tabelas seguintes, vê-se, na tabela 28, que a clareza da linguagem e a precisão das questões é um dos critérios mais utilizados para o planejamento das avaliações (100% responderam “sempre”), seguido, conforme esclarece a tabela 26, do tipo e da quantidade de instrumentos de avaliação (71,4% responderam “sempre”; 28,6% “às vezes”). O nível de dificuldades das questões, de acordo com a tabela 29, foi critério bastante considerado nos itens “sempre” (85,7%) e “às vezes” (14,3%). O tipo e quantidade de questões, indicado na tabela 27, apresentou uma frequência equiparada, com sinalização de “às vezes” (57,1% 3) e “sempre” (42,9%). A tabela 30, sobre a praticidade na correção da avaliação, foi indicada como “às vezes” (71,4%) e “nunca” (28,6%).

TABELA 26 – Utilização de variados instrumentos de avaliação (provas, seminários, fichamentos, trabalhos, relatórios, portfólios)

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Às vezes	2	28,6	28,6
	Sempre	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 27 – O tipo e a quantidade de questões (objetivo, subjetivo, verdadeiro ou falso)

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Às vezes	4	57,1	57,1
	Sempre	3	42,9	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 28 – A clareza da linguagem e a precisão das questões

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sempre	7	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 29 – O nível de dificuldade das questões

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Às vezes	1	14,3	14,3
	Sempre	6	85,7	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 30 – A praticidade na correção da avaliação

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Nunca	2	28,6	28,6
	Às vezes	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

De acordo com Luckesi (2011), é importante escolher os tipos de atividades que possam criar condições para o desempenho da aprendizagem, ao realizar o planejamento dos instrumentos avaliativos. O nível de dificuldade das questões deve estar de acordo com o nível de dificuldade dos conteúdos ensinados. Outro aspecto fundamental é a clareza da linguagem utilizada, visto que perguntas incompreensíveis impossibilitam respostas adequadas. O tipo e o número de instrumentos e de questões devem conduzir o educando a manifestar o desempenho que se espera dele.

Com isso, os professores demonstraram conhecer a necessidade de um planejamento para a avaliação da aprendizagem. Atentando-se para esses fatores no momento da idealização da avaliação, o processo avaliativo se torna mais dinâmico, além de menos extenso; apresenta-se produtivo e justo para com o aluno (DEMO, 2008b; VIANA, 2010a; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010).

4.2.3 Avaliação da aprendizagem com turmas que apresentem alunos com deficiência

De acordo com dados respondidos no questionário, para a maioria dos professores, a avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência deve apresentar as seguintes características: i) deve ser igual para todos, alunos com e sem deficiência; ii) deve abordar o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade ; iii) deve apresentar adaptações conforme a deficiência; iv) não deve dispor de um tempo maior para o aluno com deficiência e; v) deve acontecer em sala de aula.

De acordo com os docentes investigados, sobre a avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência, observou-se que a maioria dos professores (85,7%) advoga uma avaliação igual para todos os alunos, com ou sem deficiência, conforme demonstra a tabela 31. A mesma porcentagem se apresenta em relação à posição dos professores sobre a abordagem do mesmo conteúdo com o mesmo nível de dificuldade para todos os alunos (85,7%), de acordo com a tabela 32. No que concerne à avaliação com adaptações conforme a deficiência, 71,4% dos professores se mostraram favoráveis, como esclarece a tabela 33. Em relação à necessidade de um maior tempo para a realização da avaliação, a maioria mostrou-se desfavorável (71,4%), como indica a tabela 34. Por fim, a maioria acredita que o aluno com deficiência deve ser avaliado em sala de aula (85,7%).

TABELA 31 – Avaliação igual para todos os alunos com e sem deficiência

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	6	85,7	85,7
	Não	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 32 – Avaliação com abordagem do mesmo conteúdo e mesmo nível de dificuldade

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	6	85,7	85,7
	Não	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 33 – Avaliação com adaptações conforme a deficiência

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	5	71,4	71,4
	Não	2	28,6	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 34 – Maior tempo de avaliação para o aluno com deficiência

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	2	28,6	28,6
	Não	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 35 – O aluno com deficiência deve ser avaliado fora da sala de aula

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	1	14,3	14,3
	Não	6	85,7	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria dos professores, pelos dados expostos nas tabelas de números 31 a 35, entende a avaliação do aluno com deficiência em consonância com o que é proposto pela literatura especializada, quando devem ser realizadas adequações nas avaliações de acordo com a deficiência apresentada pelo aluno, com o mesmo conteúdo para todos, com o mesmo nível de dificuldade, adequações nas avaliações conforme a deficiência, e avaliação em sala de aula com os demais alunos (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009).

Mas com relação ao o aluno precisar de maior tempo para a realização da avaliação, a maioria dos professores acha que eles não precisam, talvez por falta de conhecimento sobre como lidar com o aluno com deficiência em suas práticas de ensino e avaliação. Assim, limitam o aluno em sua manifestação da aprendizagem, sendo um fator que pode trazer prejuízos para o aluno, levando-o a sentir-se solitário ou injustiçado no seu processo de aprendizado. A literatura especializada assegura que o planejamento de uma avaliação para o aluno com deficiência deve considerar o currículo comum e que o conteúdo diferenciado caracteriza uma exclusão que discrimina o aluno por sua deficiência. O professor deve considerar um tempo maior para a realização da avaliação, podendo assim, o aluno com deficiência alcançar os mesmos objetivos do grupo (FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009).

4.2.4 Aplicação e devolução dos instrumentos pelo professor

De acordo com dados respondidos no questionário, as seguintes categorias se organizaram no que diz respeito à aplicação e devolução dos instrumentos pelo professor: i) postura diferente do professor no dia da avaliação; ii) fiscalizar os alunos, na aplicação, para impedir a cola ou a pesca; iii) esclarecer o enunciado das questões, se necessário, durante a aplicação; iv) explicar os critérios de correção na aplicação; v) discutir os resultados obtidos na devolução da avaliação.

De acordo com os educadores investigados, sobre a aplicação e devolução dos instrumentos pelo professor, a maioria se mostra a favor de manter a postura habitual no dia da aplicação do instrumento de avaliação (71,4%) como indicam os dados da tabela 35; todos (100%) concordam em fiscalizar os alunos na aplicação para impedir a cola ou a pesca conforme indica a tabela 36; é também unânime (100%) a ideia de esclarecer o enunciado das

questões se necessário durante a aplicação de acordo com a tabela 37; de modo análogo, a totalidade (100%) dos professores é favorável a explicar os critérios de correção na aplicação como se pode observar na tabela 38, bem como a discutir os resultados obtidos na devolução da avaliação, como indicado na tabela 39.

TABELA 36 – Postura diferente do professor no dia da avaliação

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	2	28,6	28,6
	Não	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 37 – Fiscalizar os alunos na aplicação para impedir a cola ou a pesca

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	7	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 38 – Esclarecer o enunciado das questões se necessário durante a aplicação

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	7	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 39 – Explicar os critérios de correção na aplicação

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	7	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

TABELA 40 – Discutir os resultados obtidos na devolução da avaliação

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	7	100,0	100,0

Fonte: Pesquisa aplicada.

Os dados sobre aplicação e devolução dos instrumentos avaliativos indicam que os professores declaram assumir uma postura mais próxima da avaliação do que do exame. A maioria dos dados oferecidos pelos professores revela um distanciamento da herança da Pedagogia Jesuítica e Comeniana, referente à Pedagogia Tradicional de Avaliação, exceto quando os docentes assumem fiscalizar os alunos para não colarem. Assim, o professor assume uma postura diferenciada, no momento da avaliação, por meio da fiscalização (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011).

O mesmo entendimento é válido para a explicação dos critérios de correção e a discussão da avaliação em sua devolução. Segundo a concepção apresentada, a avaliação deixa de ser concebida como um momento final do processo educativo para se transformar em oportunidades de novos conhecimentos. O momento de devolução dos instrumentos aparece como um momento de grande possibilidade de aprendizado para o aluno (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2011).

4.2.5 Tipos de instrumentos avaliativos e quantidade de avaliação

Os docentes declaram utilizar vários instrumentos de avaliação durante o período letivo, como discriminado na tabela 41. Apenas 1 (14,3%) usa apenas a prova como recurso de avaliação.

TABELA 41 – Tipos de instrumentos avaliativos utilizados no período letivo

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Avaliações dissertativas, relatórios, seminários.	1	14,3	14,3
	Avaliações, trabalhos.	1	14,3	28,6
	Provas	1	14,3	42,9
	Provas, seminários, trabalhos.	1	14,3	57,1
	Provas, trabalhos, relatórios.	1	14,3	71,4
	Provas. Trabalhos.	1	14,3	85,7
	Seminários, elaboração de artigos, relatórios, provas práticas.	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

De acordo com os dados da tabela 42, os professores, de modo geral, realizam mais de uma avaliação no período letivo.

TABELA 42 – Número de avaliações realizadas ao longo do período letivo

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	2 provas. Dezenas de trabalhos.	1	14,3	14,3
	3	2	28,6	42,9
	4	2	28,6	71,4
	5	1	14,3	85,7
	Três ou quatro por disciplina.	1	14,3	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Quanto mais o instrumento levar a realizar trocas com os demais e a refletir, mais favorece o aprendizado. Já aqueles que demandam apenas reprodução do aluno, nada lhe acrescentam. Uma avaliação contínua, processual e diversificada aponta para a existência de uma prática com características de uma avaliação formativa, em que são utilizados diferentes instrumentos que contribuem para a realização de modificações que se façam necessárias ao longo de um projeto de avaliação e do próprio processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2005; VIANNA, 2000).

4.3 Processo avaliativo na visão dos coordenadores

As informações sobre as práticas avaliativas dos coordenadores foram retiradas das respostas dadas ao roteiro de entrevista semiestruturada. As respostas foram categorizadas em: i) avaliação da aprendizagem; ii) registro dos alunos com deficiência; iii) intercâmbio entre professor e coordenador; iv) demandas do aluno com deficiência.

4.3.1 Avaliação da aprendizagem

Em relação à avaliação da aprendizagem, segundo o depoimento dos coordenadores:

Avaliação da aprendizagem é averiguar o que o aluno aprendeu e ajudá-los em sua aprendizagem com trabalhos (C1).

Avaliar se ele, o aluno, internalizou os conteúdos das provas (C2).

Representa perceber se o aluno está aprendendo o que se espera dele (C3).

Através das provas, podemos avaliar isso, se o aluno está aprendendo, e tentar recuperar notas (C4).

No relato acima, os coordenadores ainda se detêm na concepção da Pedagogia do Exame, que exalta a obtenção de notas e resultados como produto indicador do êxito do educando em sua aprendizagem. A avaliação, na visão deles, é, sobretudo, tradicional, centrada em resultados satisfatórios de provas e exames. Contudo, importa assinalar que o sujeito C1 refere o emprego de trabalhos para a aprendizagem e C4 menciona uma forma de recuperar as notas. São pequenos indícios de uma mudança de pensamento em favor de uma avaliação da aprendizagem (LUCKESI, 2010, 2011).

4.3.2 Registro dos alunos com deficiência

No que se refere ao registro dos alunos com deficiência, os sujeitos relatam:

Não. Nunca ouvi falar nisso (C1).

Não. Não porque a gente não queira, mas não tem a necessidade, já que os alunos com deficiência são minoria. Pois provavelmente, se fosse maioria, já teríamos reclamado alguma coisa pra melhorar a vida deles, mas não vejo necessidade, pelo menos, até agora (C2).

Não. Que eu saiba não. Nunca tomei conhecimento de uma iniciativa anterior sobre isso não (C3).

Não. Não tem nenhum tipo de registro não. Também não tem nenhuma informação das instancias superiores que nos solicitem isso (C4).

Sobressai o desconhecimento, por todos os coordenadores, do perfil do professor, do aluno com deficiência e dos direitos que o amparam. Com efeito, as necessidades específicas desse alunado passam de forma despercebida por eles. Para os alunos com deficiência, a ausência de conhecimento e de recursos do coordenador pode prejudicar sua permanência na universidade, dada a insuficiência ou ausência do necessário acompanhamento às suas necessidades educacionais (BENEVIDES, 2011).

4.3.3 Intercâmbio entre professor e coordenador

Em relação ao intercâmbio entre professor e coordenador, os relatos apontam que:

Acaba sendo de uma maneira informal. Eu não fui procurado por nenhum professor, eles não costumam fazer isso. Eu vejo que é gritante as necessidades deles, dos alunos. Mas, vindo deles querer corrigir ou recorrer a alguma coisa, eu não vejo (C1).

Não. Também pela falta de necessidade. Eu tive colegas, na época, que tinham deficiência visual, mas eles falavam conosco e o aluno tratava direto com o professor pra melhorar a vida deles (C2).

Não, até porque, bom, a deficiência física é mais visível, mas tem outras deficiências que os professores não tomam nem conhecimento, como tem esse meu aluno que você acabou de falar e eu não sabia que ele tinha deficiência auditiva. Então, é difícil até você mapear, entendeu? (C3).

Não, via de regra, não. Se existe um tipo de acordo é entre o professor e o aluno, não chega à coordenação não (C4).

O coordenador, além de não possuir o registro dos alunos com deficiência, acreditam que esse contato é melhor estabelecido entre professor e aluno, eximindo-se, assim, de maiores responsabilidades para com esse alunado (BENEVIDES, 2011).

4.3.4 Demandas do aluno com deficiência

Sobre as demandas apresentadas pelo aluno com deficiência, os coordenadores declaram:

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

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

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

Não. Até agora, que eu saiba, nenhum veio não (C4).

O desconhecimento das necessidades desses educandos, aliado à concepção de que seriam, de fato, responsabilidade dos professores contribui para eximir o coordenador de qualquer responsabilidade em relação a esse público. A porcentagem reduzida, quando comparada ao restante da população do curso, aparece como justificativa para a falta de maiores ações da coordenação. As relações entre coordenador e aluno constituem um fator importante para a motivação discente, bem como para a busca de novos elementos para a inclusão dos alunos com deficiência (BENEVIDES, 2011).

4.4 Processo avaliativo na visão discente

De acordo com as respostas das entrevistas realizadas junto aos alunos, os depoimentos foram organizados nas seguintes categorias: i) avaliação da aprendizagem; ii) experiências com avaliação; iii) critérios para avaliar; iv) quantidade de avaliações realizadas durante o período letivo; v) tipos de avaliação; vi) período da avaliação; vii) opiniões sobre avaliação.

4.4.1 Avaliação da aprendizagem

No que se refere à avaliação da aprendizagem, os sujeitos revelam que:

Uma avaliação da aprendizagem, bom, eu acho que é você perceber o quanto que a pessoa se desenvolveu daquilo que foi transmitido; se ela conseguiu internalizar. É uma questão complexa (A1).

Eu acredito que é tanto aquilo que a gente sabe de dados, o que consiste na questão dos dados que a gente sabe, quanto nos domínios dele. Se a gente está conseguindo dominar, utilizar esses dados que a gente conhece, consiste nisso (A2).

Saber se aprendemos. Com relação à questão das provas, alguns professores conseguem avaliar corretamente, outros exigem coisas que não foram ensinadas ou muito pouco ensinadas. Mas é importante mesmo pra saber se o aluno aprendeu (A3).

Acho que é uma forma de melhorar o ensino (A4).

Medir o que eu aprendi durante a disciplina. Se tudo aquilo que ele passou, se tudo aquilo que é necessário que eu aprenda, se sou capaz de aprender, se aprendi (A5).

Acho que é testar os conhecimentos que a gente está aprendendo durante curso, praticar o que a gente está aprendendo, ver os exemplos da vida real e do mercado que vamos trabalhar pra ver o que pode servir, no futuro, pra gente (A6).

Representa o quanto se aproveita de um curso, durante o curso, de como se faz uma avaliação, de quando se faz. Por exemplo, uma avaliação de aprendizado no começo do curso não conta muito, não acontece, porque você acabou de entrar no curso; não teve muito tempo pra aprender, você tem um choque com a universidade. No meio do curso, já é mais coerente, porque já tem uma coisa pra contar, certo tempo e certa demanda do que você aprendeu ou deveria ter aprendido (A7).

Em relação à avaliação da aprendizagem, os estudantes tanto refletem aspectos da Pedagogia do Exame, como a necessidade de mensurar o conhecimento aprendido e a presença de conteúdos que não foram devidamente trabalhados em sala de aula. Demonstram, igualmente, em sua concepção, aspectos mais relacionados ao conceito de avaliação da aprendizagem, como a aplicação do conhecimento no futuro, na vida profissional, a efetiva aprendizagem ou domínio desse conhecimento e mesmo a eficácia da avaliação ao longo do curso (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.4.2 Experiências com avaliação

No que diz respeito às experiências com a avaliação, os alunos assinalam que:

Bom, na universidade, volta aquele modelo antigo mais tradicional, modelo de fazer prova. Eu particularmente gosto de prova, normal. Eu gosto de me testar, de aceitar os desafios, por isso, acho interessante. E, pra mim, são fáceis as avaliações, modéstia à parte, por causa das olimpíadas de química, pois dão uma preparação muito grande. No caso, era pra mim (*sic*) ter pulado algumas disciplinas, porque muita coisa eu já sabia, nem estudava pras provas e tirava notas boas e acabava meio que me desestimulando (A1).

Muitas vezes eu sofri um desgaste, porque poucos professores têm bom senso. Eles davam tempo adicional, eles ajudavam e tal com a fonte. Agora, já outros, eles não utilizam o bom senso e acabam limitando tempo pra mim (*sic*) fazer as provas; às vezes, eu acabava nem terminando a prova e ficava sendo prejudicado. Experiências muito ruins (A2).

Mas não tenho muita dificuldade com provas, acho normal como qualquer uma prova. Prova é prova. Tudo igual (A3).

Muito fracas. Professores desatenciosos, como se diz, uma coisa só pra ter e não pra realmente avaliar. Só pra dizer que tem e não pra melhorar alguma coisa (A4).

No início, eu tive um pouco de dificuldade, mas me adaptei logo, me acostumei como as coisas funcionavam. A dificuldade maior foi porque vim do colégio né? Colégio particular, onde se preocupavam mais com você, com o individual, aqui está tudo no coletivo, o professor não está nem aí se tu *passa* se não *passa*, ele está ali fazendo o trabalho dele e pronto. Aí, tem que entender como as coisas funcionam (A5).

Tem professores que dão suporte, mas tem casos que tenho muitas dificuldades. Tem professor aqui que demora a ceder com relação a um local que eu não precisasse subir escadas, daí tenho que fazer avaliação em outra sala aqui em baixo. É ruim porque não tenho como tirar dúvidas. Uma vez, notei uma questão errada e eu estava fazendo prova na sala do PET, tive que pedir uma pessoa que estava lá pra ir lá em cima perguntar ao professor. E realmente a questão estava errada, mas o professor nem veio me avisar. Fazer prova num local diferente da turma é bem ruim, porque tem coisas que o professor só comenta na hora: uma dúvida; tem coisas que você não percebe e acaba que atrapalha. Acho que separar a gente da turma, isso complica muito, era

bom se todo mundo pudesse fazer com o professor do lado pra poder dar certo as avaliações (A6).

Primeiramente foi um choque, uma surpresa, pois é bastante diferente do Ensino Médio. Hoje me acostumei, me adaptei à prova que se tem aqui. É uma prova tradicional, muito teórica, com muito cálculo, onde qualquer erro leva sua linha de raciocínio a não ter valido nada. É basicamente isso mesmo (A7).

No relato de suas experiências com a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, os alunos revelam a predominância de um modelo tradicional. Apontam a desatenção e a falta mesmo de bom-senso de determinados professores do curso, que claramente prejudicam o processo de ensino-aprendizagem do aluno por condutas negligentes. Reclamam de uma avaliação que não modifica em nada a situação pedagógica estabelecida e de uma postura indiferente às necessidades individuais do aluno. Dificuldades de acessibilidade arquitetônica interferem diretamente na avaliação da aprendizagem, realizada na ausência do professor ou de qualquer pessoa responsável, segregando o aluno de seus colegas de turma (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; BENEVIDES, 2011).

O contraste com o depoimento dos educadores acerca de como veem e conduzem a avaliação pode ser explicado porque a amostra de professores foi constituída por indicação dos alunos, possivelmente formada pelos professores que melhor atenderam suas necessidades educacionais.

4.4.3 Critérios para avaliar

Acerca dos critérios de avaliação, os alunos declaram:

Não. Tem professor que não diz como vai ser feita a avaliação; não dão qualquer tipo de explicação sobre como que iriam ser as aulas. Têm uns que as aulas são terríveis: eles pegavam um livro em inglês e ficavam lendo, uma tradução pior que o *google* tradutor, tosca. E aí sentavam e ficavam lendo. Um dia, perguntei, a um professor, se ele poderia explicar aquela parte que ele lia, ele simplesmente respondeu que, mais na frente, eu iria entender. E continuava lendo da mesma forma monótona e foi assim o semestre todinho. No final, quando tinha acabado o período letivo, ele inventou de fazer uma avaliação fora do

período letivo: agora todo mundo vai fazer uma prova, quando não tinha passado nenhuma prova durante todo o período, uma prova sem nem avisar. Aí deu uma confusão, nós fomos à coordenação; o coordenador disse que ele já era conhecido em fazer as coisas assim. Aí não foi feita a prova, todo mundo passou, ele deu uma nota qualquer pra todo mundo. Tem algumas disciplinas que realmente, no final do semestre, você percebe que não aprendeu tanta coisa. Fica realmente uma pendência, pois, a meu ver, seriam disciplinas importantes, que eram pra ser estudadas como deveriam ser (A1).

Alguns professores são mais metódicos, a ponto de escrever as atas, a falar como é que ele vai ser alguma coisa. Outros são pouco detalhistas. Mas, sempre, eu fico na expectativa, sem saber se vou aprender ou não a matéria, os conteúdos dos professores. Quanto aos critérios da avaliação, não são tão claros; são rígidos, deixam muito a desejar (A2).

Uns sim, outros não. Mas alguns falam como vai ser só as avaliações no dia delas (A3).

Alguns explicam, outros deixam acontecer de qualquer jeito, outros dizem no meio como vai ser (A4).

Dizem quantas provas costumam fazer, existem mudanças durante o semestre, mas eles falam que vão fazer trabalhos pra ajudar nas notas (A5).

Algumas vezes sim, outras não. Mas, não é de costume essa situação aqui em sala de aula, a gente tem de se virar (A6).

Sim, já vem definido, mas o tempo não permite que isso aconteça. Tudo tem de ser muito rápido e cada um se vira como pode (A7).

De modo geral, os estudantes indicam a presença de duas posturas discentes opostas: uma em que os critérios são esclarecidos e que a prática pedagógica favorece a aprendizagem; outra caracterizada pela rigidez de princípios, ausência de esclarecimentos, inclusive, falta de critérios, com a atribuição de uma “nota qualquer” para os alunos. Mais uma vez, os professores selecionados intencionalmente para a amostra, de acordo com a indicação dos estudantes, parecem se encontrar mais próximos de uma conduta de avaliação do que de exame. Contudo, sobressai o exame como forma de avaliar a aprendizagem dos alunos desses cursos (BEYER, 2010; FERNANDES, 2010; FERNANDES; VIANA, 2009; LUCKESI, 2001, 2005, 2011; BENEVIDES, 2011).

4.4.4 Quantidade de avaliações realizadas durante o período letivo

No que se refere ao número de avaliações efetuadas durante o período letivo, os alunos observam que:

Variam muito com relação às disciplinas. Mas a maioria é uma prova no final. E no mestrado, agora, período de qualificação do projeto, é só isso mesmo; não tem disciplina (A1).

Os professores fazem provas. Na maioria dos casos, fazem três avaliações (A2).

A maioria, três provas. Aí, pega as duas maiores notas e lança. Se você se dá mal em alguma prova, essa é descartada; ficam só as maiores notas (A3).

Duas provas, mas sempre eles mudam. Ficamos sem saber quantas vão ser e qual nota vai ser considerada (A4).

Um ou duas provas. Sempre muitos conteúdos extensos e provas (A5).

Três ou quatro avaliações por disciplina, fora a final. Daí, são consideradas as notas maiores. Fazem muitas pra ajudar nas notas (A6).

Cada cadeira costuma ter duas ou três avaliações, não mais que isso. Mas sempre prova (A7).

Abordados sobre a quantidade de avaliações do período letivo, os estudantes assinalam, de modo geral, a presença de mais de uma avaliação, referindo-se a uma cultura docente em adotar as maiores notas para cálculo da média final, descartando as piores notas. A realização de uma avaliação processual, ao invés de um exame pontual, é salutar para o processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.4.5 Tipos de avaliação

Além da quantidade, os alunos foram indagados acerca dos tipos de avaliação adotado pelos professores. Em suas palavras:

Sempre são bem tradicionais e muito extensas, muitos conteúdos, perguntas e cálculos que não podemos errar. Mas, fiz uma cadeira, com minha orientadora, de iniciação à docência, foi diferente, já que venho da formação em bacharelado. E essa disciplina vem justamente pra suprir a necessidade de quem entra no mestrado, pois quem vem

do bacharelado não fez nenhuma disciplina sobre licenciatura. Foi uma disciplina bem diferente e interessante, que teve uma avaliação bem ampla. Várias forma de avaliação. Teve trabalhos, aula experimental, não necessariamente prova escrita, apresentar aula pra turma, daí chamo de aula experimental. Também apresentamos para professores, aqui da universidade, que não eram professores dessa disciplina. Elaboramos um artigo, ainda não foi publicado. Em termo de educação, foi bem ampla, as aulas também eram dinâmicas, a professora apresentava vídeos, mostrava realmente. Tinha debates e também formas de elaborar planos de aula. Sempre transmitia conteúdo. Eu achei bem produtiva essa disciplina. Normalmente as avaliações nunca são assim, só acontecem no final e são só provas (A1).

Alguns professores utilizam método tradicional de prova escrita e alguns utilizam substituir uma delas, as de menores notas, por trabalhos (A2).

Avaliação normal de prova escrita e trabalho que substitui notas (A3).

Depende da disciplina, tem umas que só basta ser trabalho e outras são prova mesmo (A4).

Provas, contas. Aí, pra ajudar, tem professor que passa uma lista de exercícios antes da prova. Você estuda por ela, resolve as questões, entrega e vale um ponto na prova (A5).

A maioria, provas escritas, cálculos. Mas teve uma diferente, de programação, um trabalho que a gente apresentava e explicava o que era. Valia como uma nota de uma prova. O trabalho eu achei bem melhor, porque, além de você ler, estudar, você esta exercitando na prática, invés de ser só a prova teórica (A6).

Avaliação tradicional. Prova onde você tem que solucionar um problema e não pode errar (A7).

Os alunos relataram que o tipo de avaliação de modo geral, é concentrado em provas e trabalhos. As provas se mostram de natureza tradicional, nos moldes do exame, com ênfase na memorização e reprodução de informações. Os trabalhos são apreciados como uma oportunidade prática, para além da teoria (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.4.6 Período da avaliação

Em relação ao período da avaliação, os discentes observaram que:

As avaliações são muito rápidas e só acontecem no final. E, quando tem poucas avaliações, prejudica a aprendizagem, porque fica muito solta, fica sem controle. Você não sabe se está aprendendo ou não e eu até acabo não me cobrando tanto. As avaliações são escritas mesmas, só tradicionais (A1).

Normalmente acontece uma no começo, depois de alguns conteúdos, no meio outra e uma no final. Um aspecto negativo é a quantidade de conteúdos pra gente aprender, estudar, torna complicada a aprendizagem. Às vezes é cobrado nas provas o que não é ensinado (A2).

Sempre tem provas. Tem disciplina que tem quatro provas no período e outras só duas mesmo. Nada de prática, muito conteúdo (A3).

Quando termina o assunto, já marca a avaliação, sem saber se o aluno tinha aprendido ou não. Só diz: 'já que todos entenderam, a avaliação vai ser tal dia'. Pronto (A4).

Depende do professor, varia de professor pra professor. Por exemplo, teve um professor que, por conta da greve, ele fez as duas avaliações no final de tudo, uma em uma semana e outra na outra semana. Mas o resto divide, da uma parte do conteúdo, termina e faz a prova sem muitas explicações (A5).

Durante todo período tem prova. Só prova. Muita teoria, nível elevado, sem prática, muitas dúvidas (A6).

Ela ocorre periodicamente, ela se distribui. A cada dois meses, dependendo da disciplina, ocorre uma avaliação (A7).

Conforme o depoimento dos alunos, predomina uma distribuição de avaliações por período. Alguns professores realizam avaliações pontuais. Os discentes destacam o uso da prova como instrumento de avaliação e o excesso de conteúdo cobrado, às vezes nem trabalhado pelo professor em sala de aula, numa atitude prejudicial à aprendizagem, característica do exame (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.4.7 Opiniões sobre avaliação

Os alunos contribuíram para a pesquisa, ainda, oferecendo opiniões sobre a avaliação:

Eu acho que não poderia acontecer é você não ter retorno da prova na graduação, na pós: você não tem retorno nenhum, nenhum. Você faz a avaliação e não sabe se acertou, se errou, o que acertou, o que errou.

E, quando mostram a prova, mostram rápido e não nos entregam prova, tipo algum medo. Acontece muito de os professores usarem as mesmas provas no semestre seguinte, muitos fazem isso. No momento, não me lembro de nenhum que tenha devolvido a prova pra gente. E, além disso, tem professores, por exemplo, que além de não devolverem a prova, nem postam a nota no fim de cada prova. No fim do semestre, é que você vai ver o resultado, ou seja, não dá pra você ir se corrigindo. Eu acho isso terrível. E é uma coisa que acaba prejudicando, porque, assim, você próprio se avalia quando recebe sua prova, uma nota boa ou ruim. Você consegue ver os pontos que você precisaria reforçar e sem o retorno da prova que você fez, fica perdido (A1).

Essas avaliações englobam muito conteúdo, muito. Eu tenho muita dificuldade de acompanhar. Algumas coisas que são essenciais, as resoluções das questões durante as aulas, eu deixei de pegar, de fazer prova, de entender, porque eu não enxerguei (A2).

Algumas eu gostei, outras não. Mas não era longe do esperado não, pois estou acostumado. Muito conteúdo cobrados nas provas que não foi nos passado (A3).

Muito desniveladas, eles dão um assunto e na prova cai o assunto e mais outras coisas, sempre tem alguma coisa a mais, tipo é pra cobrar dois mais dois, mas eles cobram dois mais dois elevados ao quadrado. A gente reclama, mas eles dizem que éramos pra termos vistos. Por exemplo, tem alguns programas que são pagos pra acessar e nem todo mundo tem condições. Mas só serve desse jeito, ou faz assim, ou não faz (A4).

Foi normal, sempre igual. Tipo, é aquela coisa, eu aprendi a não reclamar sabe?! A me virar, resolver problemas, estudar, fazer a prova e passar aqui. Pronto. Não se pode depender de ninguém aqui (A5).

Provas em geral, normais, com níveis elevados, mas a gente aprende a se virar e tentar aprender sozinho mesmo (A6).

Em geral, as avaliações são acima do que são passados em sala de aula. Não são justas, principalmente pra mim, com dificuldades pra ler (A7).

O depoimento dos alunos remete, sobretudo, a uma crítica do exame. Há referências a uma relação de poder em que os métodos de ensino e de avaliação não podem ser mudados. A devolução dos resultados da avaliação, bem como do próprio instrumento, que também constituem momentos importantes da aprendizagem, não são realizados. Os alunos acreditam que as provas não são entregues para serem utilizadas no semestre letivo seguinte. Alguns alunos reclamam da falta de adaptações dos instrumentos de avaliação para as necessidades educacionais específicas de sua deficiência. Essa adaptação é um direito assegurado por lei

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

Diante do exposto, os dados oferecidos pelos alunos consultados revelam uma maior aproximação das práticas tradicionais de avaliação, herança da Pedagogia jesuítica e comeniana, em que o momento da avaliação é cheio de formalidades, gerando tensão e medo no aluno que está sendo avaliado. Não acontecem discussões dos aspectos positivos e negativos, na devolução dos instrumentos, pois a maioria dos professores não devolve a avaliação, tampouco a comentam, revelando um desconhecimento do ato avaliativo, em que a avaliação enfatiza a obtenção de notas, não dando oportunidades a novos conhecimentos. O momento de devolução dos instrumentos seria um momento de possibilidade de aprendizado para o aluno, permitindo, ao professor, observar e investigar como o aluno se posiciona diante do processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

A verificação do que o aluno aprendeu e atribuição de nota ainda ocupa um lugar privilegiado em sala de aula, de acordo com o relato dos estudantes. Revelam, assim, que ainda é forte a influência da Pedagogia do Exame, em que os alunos estão voltados para a obtenção de notas, visão que se afasta da avaliação da aprendizagem, que tem o intuito de diagnosticar a aprendizagem do aluno para que haja uma intervenção de modo a auxiliá-lo em seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa perspectiva se distancia da avaliação em sua concepção formativa, visto que o instrumento avaliativo não é usado pelos professores como recurso de informação, nem pode servir como um recurso para reformulações dos métodos de ensino e avaliação. Cumpre mencionar, igualmente, que, no Ensino Superior, a avaliação deve ter o compromisso com a reconstrução do conhecimento (DEMO, 2004; HADJI, 2001; LUCKESI, 2005, 2011).

4.5 Pontos e contrapontos do processo avaliativo investigado

Os alunos revelaram que as provas foram os instrumentos mais utilizados pelos docentes para avaliá-los em sala de aula, seguidos de trabalhos, que seriam para substituir notas baixas obtidas pelas provas. Nas narrativas dos discentes, foi constatado que as avaliações, de modo geral, têm sido realizadas ao longo do semestre, com o uso predominante de um tipo de instrumento avaliativo, sendo este prova. Houve referência a um momento avaliativo que acontece no meio do semestre e outro ao seu final, mas há relatos também de

situações em que a avaliação ocorreu somente ao final. Os instrumentos avaliativos não são adaptados conforme o tipo de deficiência apresentada pelo aluno. Os estudantes acreditam que, pelo fato das provas não serem entregues a eles corrigidas, os mesmos instrumentos são aplicados todos os semestres letivos. Dessa maneira, não há inovações nas práticas avaliativas, causando descontentamento e desmotivação, por parte do discente, ou mesmo um sentimento de abandono e desamparo.

Os alunos entrevistados estão acostumados com o uso das provas tradicionais e desconhecem, com exceção de um, outros instrumentos que possam auxiliá-los no seu processo de aprendizagem, envolvendo o estudo e a pesquisa. Quanto mais o instrumento leva o aluno a pesquisar, a estudar, a realizar trocas com os demais e a refletir, mais favorece o seu aprendizado. Já aqueles que demandam apenas reprodução do aluno nas provas e em poucos trabalhos pouco ou nada lhes acrescentam (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

O professor deve sempre refletir sobre sua prática, tendo em vista os riscos e os fatores negativos da avaliação, que pode favorecer práticas excludentes, autoritárias e reprovativas. No Ensino Superior, é necessário que o aluno estude, pesquise para aprender, visto que, na pesquisa, realiza trocas, interpreta o saber, elaborando de forma particular o conhecimento, agregando-o à sua formação (DEMO, 2004).

As informações dadas pelos professores sobre a aplicação e devolução dos instrumentos avaliativos remetem a duas possíveis explicações: i) os docentes consultados formaram a amostra por indicação dos alunos e consistiam na minoria que agia de forma diferenciada ao alunado com deficiência; ii) aquilo que está no discurso do professor nem sempre corresponde à sua prática cotidiana. Embora acreditem que a avaliação deve ser aplicada e devolvida de determinada maneira, esses valores ainda não chegaram à prática cotidiana dos docentes, pois, de acordo com as informações coletadas, a maioria dos alunos revela que os professores não entregam o cronograma da disciplina, nem comentam como será realizada a avaliação. Na devolução dos instrumentos, não há espaço para maiores discussões que promovam a aprendizagem e os educandos reclamam que as provas são sequer devolvidas. Quanto aos critérios de correção, os alunos informam que, na maioria das vezes, não são explicitados na rotina da sala de aula. Diante do exposto, conclui-se que, de modo geral, não faz parte da prática do professor discutir com os alunos sobre os aspectos da avaliação. A avaliação realizada, identificada no depoimento dos discentes, aproxima-se do modelo do exame (HOFFMANN, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

Para Hoffmann (2006), o momento da devolução dos instrumentos avaliativos pode ser um momento de grande crescimento, pois permite ao professor realizar uma reflexão sobre as hipóteses que vêm sendo construídas pelos alunos, sem considerá-las como definitivamente certas ou erradas. O momento de discussão se torna propício à retomada dos “erros” dos alunos como suas dúvidas. Esses elementos são positivos e auxiliam no aprofundamento do conhecimento de educadores e educandos.

A atividade avaliativa na perspectiva formativa configura um valioso instrumento informativo e corretivo para o docente, podendo ocasionar momentos de grande crescimento no processo de ensino-aprendizagem. Permite ao professor realizar uma reflexão sobre as hipóteses que vêm sendo construídas pelos alunos e não considerá-las como definitivamente certas ou erradas, visto que os discentes podem comunicá-lo sobre os reais efeitos de seu trabalho pedagógico, permitindo a modificação das práticas de ensino do professor. O momento de discussão, por ocasião da devolução do instrumento, serve para retomar os denominados “erros” dos alunos em prol da aprendizagem. Esses elementos são positivos e auxiliam no aprofundamento do conhecimento de educadores e educandos (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.6 Identificação de condições de acessibilidade nas práticas avaliativas

A avaliação do aluno com deficiência deve ter especificidades próprias, visto que esses educandos possuem formas singulares de aprender. De acordo com os dados coletados no questionário, os professores não apresentam formação para avaliar alunos com deficiência, como também desconhecem a existência de recursos disponibilizados no que se refere às condições de acessibilidade na IES pesquisada. No roteiro de entrevista, de modo geral, os coordenadores não têm informações sobre como acontece a avaliação da aprendizagem voltada para o aluno com deficiência dentro da universidade, nem desempenham ações com relação à acessibilidade. Os alunos relatam a existência de uma avaliação homogênea, como prática comum na IES, que não leva em consideração as particularidades do aluno.

4.6.1 Na prática docente

Em relação ao conhecimento, por parte dos professores, da existência de recursos, na própria universidade, para o aluno com deficiência, apenas 1 (14,3%) declarou conhecer a presença desses recursos, como demonstra a tabela 43.

TABELA 43 – Conhecimento dos professores sobre a existência de recursos para o aluno com deficiência na universidade investigada

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Sim	1	14,3	14,3
	Não	6	85,7	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

A maioria dos professores (5 ou 71,4%) afirma não adotar uma conduta diferenciada diante do aluno com deficiência, tratando-o da mesma forma que os demais colegas.

TABELA 44 – Conduta do professor diante de um aluno com deficiência em sua turma

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Tratamento diferenciado	2	28,6	28,6
	Tratamento igual para todos	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

4.6.2 No relato dos coordenadores

Ações de acessibilidade realizadas pela coordenação são praticamente inexistentes. Quando surge a ideia de acessibilidade, é apenas de caráter arquitetônico, como ilustra o depoimento dos coordenadores.

A gente tem tentado estar próximo a eles, né? Na medida do possível, tentar ver como está o dia a dia deles. Se tiver dificuldade visual, tentar ver uma fonte, uma letra maior, pra diminuir a dificuldade. O grande problema das dificuldades é recorrido de mudanças estruturais. Se a pessoa tem dificuldade de locomoção, é possível que a universidade dê acesso. É complicado. O aluno que ir ao RU e tem muitos obstáculos até lá. Não é só a dificuldade na sala de aula, mas de acesso aos prédios (C1).

Têm várias; depende da necessidade deles. Nós temos, de uns três anos pra cá, no centro de Tecnologia, a questão da acessibilidade melhorou muito. Porque, antes, pra entrar nesse bloco, era escada pra todo lado e hoje já tem rampas. Tem escada pro primeiro piso, tem um espaço pra elevador, mas ainda não cogitaram colocar. As necessidades pra outra deficiência eu não tenho conhecimento (C2).

Hoje, eu como coordenador, absolutamente, nenhuma ação. Não estou atento para essa questão ainda (C3).

Bom, como temos poucos alunos com deficiência, tem o [aluno] como você me falou, mas eu não acredito que seja um caso que tenha algum tipo de necessidade específica, não. A gente não tem feito nada com relação a isso (C4).

4.6.3 Na visão discente

Foram encontradas as seguintes categorias em relação à acessibilidade nas avaliações, em sala de aula e no intercâmbio com os professores: i) devolução das avaliações; ii) modificação das avaliações; iii) diferenciação das avaliações; iv) relação professor-aluno; v) a relação avaliação e aprendizagem.

4.6.3.1 Devolução das avaliações

Acerca da devolução das avaliações, com os devidos comentários dos professores, os alunos entrevistados observaram que:

[...] você nem sabe se ele corrigiu as avaliações, nem sabe a nota, só no fim do semestre, porque a prova eles nunca mostram. É realmente muito ruim não termos acesso ao que produzimos, se estamos certos ou não (A1).

Alguns e poucos professores comentam sobre avaliação, acho que tive um professor que fez isso. Mas, os restantes, sempre, não comentam e nem fazem correção das provas, só dão a nota e pronto, o resto é inacessível (A2).

Muitos demoram a entregar as provas e nunca falam ou dizem alguma coisa. Às vezes, só antes da outra prova que foi comentar a anterior; depois da prova, nunca. E nem sabem se eu escutei direito, se entendi a prova (A3).

Uma parte comenta, faz um esforço de substituir a de nota ruim por outra melhor, mas, a grande maioria só entrega a prova, dá nota e fica por isso mesmo. Sem acesso a erros e acertos (A4).

Poucos fazem; geralmente os alunos se viram. Meus erros, eu corrijo por conta própria. Tento conhecer minhas falhas e, a partir daí, tentar resolver. Pois eles não têm a preocupação em identificar as questões, mas sim em dizer que têm muitas notas baixas. Eles mostram as notas baixas e falam que estão baixas (A5).

Alguns costumam responder as dúvidas, mas não tem um momento específico pra isso, antes ou depois de prova. Acontece quando procuramos, aí falam por alto e rápido. Só isso. Mas dizem as notas (A6).

Não costumam fazer isso com as avaliações; não fazem esse tipo de correções; não levam a prova pra gente comentar. Só falam das notas em números (A7).

De acordo com o depoimento dos discentes, a devolução da avaliação da aprendizagem é bastante escassa. O professor enfatiza, sobretudo, o valor da nota em detrimento do valor da aprendizagem. Essa postura é condizente com o modelo do exame (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.6.3.2 Modificação das avaliações

No que concerne à modificação das avaliações, os estudantes assim se posicionam:

Não modificam a prova. Os professores chegam ao final de semestre e assim, alteravam, resolviam não considerar uma das avaliações, as de nota mais baixa. Acontece com uma certa frequência isso, principalmente naquelas disciplinas que têm mais pessoas com notas baixas. Acontece muito da turma tirar 4 ou 5. O professor tinha essas loucuras de desconsiderar essa nota, dizendo que ia tirar essa nota e considerava outra nota: a que tivesse tirado mais alta. Não fazia outra prova e nem modificava, o que aprendemos não é tão importante pra eles (A1).

Não. Porque, por exemplo, em minhas experiências, não vou citar nomes, mas o professor se utiliza de rigidez com as avaliações em elaborar respostas matemáticas e, mesmo com muitas reprovações, muitos maus resultados eu não vi mudanças. No meu caso, nenhuma (A2).

Não. Não notei ainda isso aqui. Nenhum foi alterado, nada (A3).

Não. Eles só substituem uma nota baixa por uma alta. Não fazem uma nova prova (A4).

Tem professor que, de acordo com o rendimento da turma, chegou a anular uma prova, substituir por uma nota maior, algo assim, ou, quando está muito baixa [a nota], ele fez algum trabalho pra ajudar a ter uma nota melhor, mas é sempre assim, sem muitas mudanças (A5).

Não. Que eu me lembre, não. Sempre é do mesmo jeito. Se errar, errou (A6).

Não. Geralmente, eles não mudam o método de avaliação. Eles compensam passando trabalhos de complementação. Por exemplo, as cadeiras teóricas, eles tem um índice de reprovação muito alta. Aí, os professores compensam passando trabalhos relacionados àquela teoria (A7).

Uma das premissas da concepção de avaliação da aprendizagem reside na mudança ou reorientação do processo de ensino-aprendizagem, seja na metodologia de ensino, seja na de avaliação. Contudo, observa-se uma forte resistência a mudanças nesse sentido, com ênfase na nota e provável repetição dos mesmos instrumentos de avaliação todos os semestres letivos. Esse caráter estático é próprio do exame (LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.6.3.3 Diferenciação das avaliações

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

Não. Eles não percebem isso, os professores não diferenciam; não se importam. Mas acho que teve, uma vez, uma de laboratório, que a gente tem umas disciplinas práticas; era uma prova que teria um tempo, por conta da substância que demorava e eu precisava de um tempo a mais. Geralmente, em laboratório, eu demoro mais, aí, ela considerou, permitiu que eu passasse um tempo a mais. Mas foi só essa vez mesmo (A1).

É exatamente como eu citei: não. Eu acho que, no geral, são as mesmas condições de tempo, as mesmas condições de textos. Enfim, as mesmas condições que são impostas pras pessoas consideradas ‘normais’ eram impostas pra mim também; as mesmas condições (A2).

Não. Normal mesmo. Mesmo horário, mesmo tempo, mudou nada, não (A3).

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

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

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

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

Os discursos dos estudantes revelam que qualquer diferenciação da avaliação, de modo a atender às necessidades educacionais do aluno com deficiência, depende da boa vontade do professor. Os educadores ignoram, portanto, a legislação nacional para esse alunado, que assegura adaptação dos instrumentos de avaliação, bem como a concessão de um maior período de tempo para sua realização (BRASIL, 2005a; 2007a; FERNANDES, 2010).

4.6.3.4 Relação professor-aluno

Sobre a natureza da relação professor-aluno, os alunos declaram que:

Não. Mas, assim, mas uma professora que fez modificação sim, durante toda disciplina, ela sempre foi muito atenciosa comigo, porque, em laboratório, eu tenho essa dificuldade, porque sempre tem uma bancada mais baixa. Muitos experimentos são usados com as duas mãos. Aí, não dar pra controlar muita coisa e fazer outra coisa ao mesmo tempo e, comigo, não dava muito certo por conta da minha dificuldade motora na mão esquerda, então, nas aulas de laboratório, geralmente, eu acabava mais tarde. Mas também era feito em dupla e isso era complicado pra mim. Além de eu ser tímido, ainda tem a deficiência que atrapalhava, um pouco, os experimentos que eu fazia, pois, como tinha um tempo, acabava que sobrecarregando a outra pessoa que estava comigo. Com exceção dessa professora, com os outros professores, eu tinha que ir lá pedir mais tempo. Mas o geral dava pra eu resolver (A1).

Eu não senti isso, de jeito nenhum. Nunca chegaram. Na verdade, a gente sempre tem é que procurar. Sempre digo: professor, por favor, escreva com fonte maior. Por exemplo, eu tenho um professor que modificou, pois esse quadro negro, ele é manchado, então ele mudou pra lá, pra o quadro branco e isso é uma das exceções, isso é raro. Eu já ouvi, muitas vezes, de boca de professor aqui, quando eu disse que, por favor, ele escrevesse com a letra mais legível, maior, ele disse: 'que [eu] pegasse do colega'. Mas, nem sempre, o colega estuda nas mesmas disciplinas que eu ou, nem sempre, eu tenho tempo depois. Nem sempre, eu vou conseguir acompanhar a matéria só pelo que ele está falando e, novamente, isso volta a prejudicar nas provas, porque eu deixo de pegar passos importantes para resolver as questões (A2).

Não. Tratava normal mesmo, um aluno comum. Não procuram nos conhecer e nem entender deficiência (A3).

Não. Só diz que é desse jeito aqui e pronto, nem querem saber, muito menos conhecer (A4).

Não. Era igual pra todo mundo, as provas. Nunca teve diferença e nem conversa, não (A5).

Nunca falaram comigo sobre isso, não. Nada (A6).

Não. Mas teve um professor apenas e foi esse semestre, um professor novo, eu achei interessante. Foi a primeira vez aqui na universidade (A7).

Os depoimentos sobre a natureza da relação professor-aluno confirmaram que as adaptações realizadas nas estratégias de ensino e de avaliação dependem da disponibilidade

peçoal ou da boa vontade do professor. Infelizmente, constituem uma exceção na rotina acadêmica. O aluno com deficiência não é tratado de acordo com as suas necessidades educacionais, que são, inclusive, asseguradas por lei (BRASIL, 2005a; 2007a; FERNANDES, 2010).

4.6.3.5 A relação avaliação e aprendizagem

No que se refere à relação estabelecida entre avaliação e aprendizagem. Nas palavras dos alunos:

É como eu estava comentando, essas avaliações de forma tradicionais não; porque é sem retorno, então não ajudava tanto. Quando tinha outras formas de avaliar, como trabalhos, que não era só a prova escrita, ajudava muito meu aprendizado. Tipo seminário eu não gostava, gostava de prova, mas vi que, depois de seminário e trabalho, eu ficava refletindo, passava tempo pra elaborar, é um processo mais intenso, diferente de só ser prova escrita (A1).

Muito difícil de alguma coisa ter acontecido nesse aspecto. Mas, algumas vezes, alguns professores, passam trabalho complementando as notas das provas e os trabalhos ajudam a ganhar mais pontos, a conseguir alcançar um número maior de pontos. Mas essas coisas de ajudar são mais raras de acontecer (A2).

Essa é difícil. Não lembro, é tudo igual sempre, prova, prova (A3).

Não. Eu aprendo mais no dia a dia do que com o professor. Tipo, o professor passa um trabalho ou uma prova, eu aprendo muito mais pesquisando, estudando só, do que só calculando (A4).

Não, não sei. Aqui as coisas são muito fechadas, aqui nas Exatas, tudo é muito prova, raramente tem trabalho (A5).

Ajudou os trabalhos, as implementações de programas. As provas são importantes, o problema é a realização delas, que não foram boas pra mim. Esse caso de fazer prova em local diferente. Não consigo acompanhar certas coisas, não costumam me esperar e nem entender meu tempo (A6).

Normal, nunca mudou, não consigo ver como me ajudaria, se os professores nem letra aumentada trazem. Eu diria que o método de avaliação aqui seria pra quem quer seguir a carreira acadêmica. Porque aqui é muito teórica ai você acaba acostumando o indivíduo a seguir a área acadêmica. Agora quem não quer seguir ou não consegue seguir, como eu, é frustrante. O tipo de avaliação aqui é muito teórico e muito elevado, não tem praticidade, não precisava de tanta teoria.

Todas as disciplinas do currículo são teóricas, exceto algumas optativas que você tem um pouco mais de preparo para o mercado de trabalho (A7).

Dado o predomínio da prova como forma de avaliação, os alunos consultados questionam seu valor em benefício da aprendizagem. Criticam, sobretudo, a ênfase em conteúdos teóricos, voltados para quem intenciona seguir uma carreira de natureza acadêmica. Quando ocorre uma variabilidade dos instrumentos de avaliação, o que é constatado como raro, os educandos a percebem de modo favorável, beneficiando diretamente o seu processo de aprendizagem. A diversidade de instrumentos avaliativos é condizente com o conceito de avaliação da aprendizagem; na Pedagogia do exame, o instrumento predominante costuma ser a prova (HADJI, 2001; HOFFMANN, 2006; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.7 Dificuldades vivenciadas nas práticas avaliativas para o aluno com deficiência

As dificuldades encontradas pelos professores ao avaliar alunos com deficiência foram obtidas através do questionário e os dados coletados pelos coordenadores e alunos, por meio do roteiro de entrevistas.

4.7.1 Pelos docentes

Sobre a dificuldade que o professor encontra para avaliar o aluno com deficiência no Ensino Superior, a tabela 45 elucida que a maioria dos professores não encontra dificuldades (5 ou 71,4%), justificando que são tratados como os demais alunos da turma. Apenas 2 professores consultados (28,6%) identificam a necessidade de modificar a didática das aulas ou a forma de avaliação em virtude da deficiência apresentada pelo aluno.

TABELA 45 – Dificuldade encontrada pelo professor para avaliar o aluno com deficiência no Ensino Superior

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Necessidade de modificar a didática das aulas e/ou da avaliação	2	28,6	28,6
	O tratamento igual para todos não traz dificuldades	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

4.7.2 Pelos coordenadores

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

Aqui, na Computação, a gente tem um problema sério, pois se tiver um professor com dificuldades de locomoção, ele não tem acesso à sala dele, dos professores. Estamos aqui, agora, em um local que é inacessível, no piso superior, e não vejo solução a curto prazo. Tem que construir um novo prédio ou buscar outro meio alternativo pra se chegar até aqui. Aí, fica estranho você conversar com o aluno, sendo que você não tem solução para o problema dele. O que a gente busca é uma compreensão, mas isso não é solução. Os alunos, quando têm deficiência, o professor desce e vai falar com eles no térreo. Mas isso não é solução, é um paliativo e corre o risco de criar um comodismo de achar que está resolvendo o problema e não precisa (C1).

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

Bom, vai depender da deficiência, né? Nesses dois casos particulares, muito provavelmente esse alunos têm dificuldades. O que tem deficiência física deve estar tendo dificuldades no acesso às salas, se bem que os blocos agora que vão ter elevadores, vai facilitar muito.

Mas nós particularmente não temos tido nenhuma relação com eles. Não estamos encontrando dificuldades porque não estamos nos colocando a esse problema particularmente, entendeu? Não estamos procurando dificuldades, porque ainda não estamos buscando o problema. Talvez por ter uma necessidade pequena, enfim (C3).

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

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

4.7.3 Pelos discentes

Os alunos relatam as suas próprias dificuldades no processo avaliativo.

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

É uma coisa que eu volto a bater na mesma tecla, dizer a mesma coisa. É que alguns passos das questões, quando eu simplesmente não sabia fazer, porque não tinha conseguido acompanhar em sala, não tinha conseguido enxergar na hora que o professor explicou. Há uma espécie de esquecimento, uma amnésia nos professores que eles, quando eu peço, começam a escrever bem, mas, logo depois, voltam a escrever pequeno novamente. E eu, de tanto falar, e, muitas vezes, com o mesmo professor, eu me sinto, sinceramente, me sinto constrangido e, às vezes, eu não falo mais. Eu me sinto constrangido e, às vezes, meus pais falam pra mim que eu não posso fazer isso. Mas eu ouvi desaforos, algumas coisas ruins, palavras ruins e isso faz com que eu me sinta constrangido em pedir de novo. Alguns têm atenção, fazem o possível, mas justificam por causa da infraestrutura da sala. Porque tem outra sala aqui que eu tenho aula, que ela é metade dessa

aqui, uma lousa tão pequena e o professor escreve rápido, a aula acabava antes do tempo, não sei precisar, mas acho que tinha algum compromisso, não sei. Conteúdo extenso, quando eu ia copiar, já tinha sido apagado, infelizmente. A coordenação ajuda pouco, até a sala da coordenação é no andar superior, os professores não escutam e não tem acessibilidade nenhuma aqui, nada. Estamos esquecidos (A2).

Deu pra fazer tranquilo todas as provas, tive nenhuma dificuldade, não. O que complica é a falta de retorno, correções, notas baixas, excesso de conteúdo, o acesso aqui é horrível e se chegar atrasado por isso, pelo acesso, 'já era', eles aqui não entendem de dificuldades. Eu já estou acostumando (A3).

Tempo, geralmente o tempo, mesmo que coloque uma questão, mas, às vezes, essa questão pode levar seis horas pra fazer. Eles podem estabelecer um prazo de 16:20h as 18:20h, pronto, nem mais, nem menos. Diferente de alguns professores aqui da Computação, por isso faço disciplinas aqui. Geralmente aqui, na coordenação, os professores não se interessam pras dificuldades, nem conhecem a gente. Isso dificulta (A4).

Assim, em termos de aula, tem professores aqui, pelo menos em termo de passar pra gente, são extremamente fracos. Eles podem saber pra eles, podem fazer um avião aqui sozinho, mas a didática deles 'num' passa nada pra gente. Isso é muito comum aqui no meu curso. Não sei nas outras Engenharias, mas aqui, na Mecânica, a gente é muito autodidata, estuda por conta própria, as aulas não ajudam. Todos nós teríamos uma aprendizagem melhor se os professores tivessem uma didática melhor. Tem uns que chegam, dão a matéria e 'não tão nem aí'. Aqui tem um déficit de professores; tem uns que dão várias disciplinas e, às vezes, nem abrem no semestre seguinte. Se eu deixar de fazer uma disciplina, só vou poder fazer no outro ano, devido à falta de professor. O acesso aqui também não é bom, exige um esforço físico grande que coordenador e professor não buscam melhorias, talvez por não prejudicar a eles (A5).

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

Bom, eu já me acostumei com o tipo de avaliação. O nível é muito alto, linguagem diferente do que eu estava acostumado, sem adaptações pra mim, letras pequenas. E, na universidade, ninguém se preocupa não, é um descaso pra qualquer pessoa que precise (A7).

De acordo com o depoimento dos alunos, não há suporte, na universidade, tanto em relação aos recursos didáticos que possibilitem a sua acessibilidade ao processo de ensino-aprendizagem, quanto em relação à infraestrutura, com dificuldade de acessibilidade arquitetônica. Há recorrentes referências a uma certa intransigência docente em sua prática pedagógica, em moldes próximos da Pedagogia do Exame. Constata-se, ainda, a ausência de uma formação adequada, que subsidie a prática pedagógica do professor com relação ao aluno com deficiência, que possa, com efeito, auxiliá-los em sua aprendizagem. Os alunos com deficiência física, geralmente, não têm acesso a todas as dependências dos prédios da universidade. Os coordenadores e professores não procuram alternativas para minimizar os possíveis impactos dessas situações na aprendizagem dos alunos. Diante dessas dificuldades, o estudante pode, inclusive, desistir do curso, evadindo-se da universidade (BEYER, 2005; LUCKESI, 2001, 2005, 2011).

4.8 Contribuições para uma prática avaliativa inclusiva

As sugestões foram divididas entre as que foram dadas por professores, em que utilizamos as informações coletadas do questionário, como também as apresentadas por coordenadores e alunos, baseadas nos dados coletados no roteiro de entrevistas.

4.8.1 Dos docentes

Sobre as sugestões, cinco professores (71,4%) identificaram a necessidade de uma formação sobre a temática e dois (28,6%) mencionaram a realização de seminários isolados ou no curso que a universidade oferece por ocasião do ingresso do professor na instituição.

TABELA 46 – Sugestões dos professores para uma prática avaliativa inclusiva

		Frequência	Percentual	Percentual Acumulado
Válido	Realização de seminários sobre a temática isolados e/ou por ocasião do curso de ingresso ofertado aos professores pela universidade	2	28,6	28,6
	Necessidade de formação continuada sobre a temática	5	71,4	100,0
	Total	7	100,0	

Fonte: Pesquisa aplicada.

Os professores indicaram a importância de uma formação básica e/ou continuada dos profissionais envolvidos para a concretização de uma avaliação adequada a esse alunado. Identificar os alunos, suas necessidades e suas singularidades são também aspectos importantes, assim como a promoção de espaços para o debate sobre avaliação e inclusão, revelando que a falta de preparo se mostra como o principal obstáculo para a adequação de instrumentos avaliativos para os alunos com deficiência (BENEVIDES, 2011).

4.8.2 Dos coordenadores

Os coordenadores também expressam suas sugestões para esse alunado.

Primeiro, ter um canal mais aberto de diálogo. Eu não sei se os alunos com necessidades especiais sabem como proceder, com quem eles podem falar e a quem recorrer. Então, creio que um canal mais próximo aos alunos seria um primeiro passo. Um segundo passo seria uma mudança de filosofia na universidade, que os prédios novos sejam acessíveis. A gente não precisa inventar nada, é só fazer o que já existe, né? Em outras universidades existem problemas de acessibilidade e estão conseguindo resolver, minimizar isso. Então, não precisa inventar nada: é só os prédios novos serem acessíveis e que os velhos se pensem em maneiras de torná-los acessíveis. E o que fazer com os alunos? Como falar com eles sem discriminar? Queria informação sobre o assunto. Tem alunos aqui com depressão, questões

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

Têm várias. Uma coisa que a universidade já avançou e pode continuar avançando é a questão dos acessos pra quem tem deficiência física, porque, aqui, o aluno com deficiência visual é mais rara. Conheci um aluno com deficiência visual e ele conseguia resolver seus problemas diretamente com os professores. Os professores faziam atividades pra ele, compatíveis. Mas a universidade deve melhorar com relação à acessibilidade, expandindo principalmente pra quem tem deficiência física, pois podem fazer qualquer curso se os prédios tiverem acesso. Os prédios ainda não têm acessos, começaram a fazer rampas, mas a maioria dos prédios aqui necessita de elevadores e não tem. Aqui temos blocos novos, com sala de aulas novas que não têm elevadores, não têm rampas, só escadas. Só foi projetado com escadas e acabou; quem precisar, quem tiver cadeira de rodas, como vai subir? Então isso, *a priori*, seria mais fácil, mas tem uma série de coisas que deveriam ser utilizadas. Quem tem deficiência visual, não têm indicadores pra eles se movimentarem no *campus*, que os elevadores tenham sinalizadores, mas também, quando eles saírem do elevador, como vão se movimentar no *campus*, pois não tem sinalizador nenhum. Não sei nem como é que faz isso, só estou pensando alto aqui. Seria bom atualizar o sistema pra buscar, na coordenação, alunos com deficiência, pois acabei de ver que eu não tenho acesso nenhum. Também ajudar o aluno com deficiência a ser encaminhado para um curso específico, já que, por exemplo, como um aluno cego irá estudar Química? Laboratório? Impossível. (C2).

Olha, eu acho que, primeiro, que a universidade tenha uma preocupação com isso nos departamentos, coordenações, pró-reitora. Nós temos que conhecer as deficiências: têm umas que não são visíveis, então temos que conhecer, temos que mapear. Esse rapaz que tem deficiência auditiva, mas quantos outros não devem ter e não sei? Eu imagino. Deve ter algum com deficiência visual mais avançada e a gente nem sabe. Eu não sei, a gente tem primeiro que conhecer, a primeira sugestão é essa. Tem que pegar o pessoal do primeiro ano, o pessoal que entra, e fazer esse mapeamento, um mapeamento retroativo pra pegar o pessoal que já está na universidade, os alunos que já fazem parte do corpo discente e mapear. Se já existe esse mapeamento, eu não conheço, talvez a Secretaria de Acessibilidade deva conhecer e tem que repassar, fazer com que a informação chegue até nós. Porque vocês têm essa informação e a gente não sabe que existe, tem uma falta de comunicação que deve ser superada. Então, deve se conhecer e se já conhece, fazer todo mundo conhecer e

mapear a quem interessar, as coordenações, os departamentos. Eu acho que esse é o ponto (C3).

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

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

Constata-se, diante do exposto pelos coordenadores, que a lacuna existente em sua formação, ou seja, o desconhecimento das características e necessidades do aluno com deficiência acaba por gerar preconceitos. Obstáculos pessoais existem para todas as pessoas, mas negar o livre-arbítrio do aluno, que, como indicado nessa investigação, faz suas escolhas profissionais por vocação, impedindo-o de ingressar em determinado curso por causa da deficiência que apresenta, constitui um preconceito significativo, uma forma notória de discriminação.

Na reflexão de Beyer (2005), os preconceitos são construções sociais. Além disso, o autor recorda que uma sociedade que enfatiza a capacidade de produção tenderá a excluir os sujeitos que apresentam algum déficit com pesados estigmas. Os depoimentos demonstraram concepções associadas, portanto, ao *paradigma crítico-materialista*, que concebe a deficiência como uma incapacidade para a vida produtiva e a avaliação, nessa perspectiva, torna-se um modo efetivo de excluir o deficiente do mercado de trabalho; bem como ao *paradigma sociológico*, no qual a deficiência é compreendida através da atribuição social, em que as reações do grupo podem facilitar (pela empatia) ou prejudicar (pelo preconceito ou incompreensão) o desenvolvimento global do indivíduo. Nesse caso, como participantes do grupo social, os coordenadores estão imbuídos desses valores, que afetarão suas ações de inclusão do aluno com deficiência na universidade.

4.8.3 Dos discentes

Os alunos com deficiência expuseram suas sugestões:

Bom, eu acho que deveria ter mais compostura. Tipo essa postura, eu lembro bem, dessa minha professora de laboratório, um maior tempo pras avaliações. Realmente, tentar verificar que dificuldades a pessoa está tendo, se pode fazer alguma coisa para que as condições de aprender sejam semelhantes aos outros alunos, principalmente as avaliações, eu com deficiência motora. Quando tem alguma disparidade com pessoas sem deficiência. Como acontece muito aqui na universidade, que eu me senti discriminado. Acho que as primeiras vezes que me senti discriminado foi aqui. Que os professores não façam pré-julgamentos, como trabalhar em laboratórios. Muitos falaram que eu não podia, mas passei em seleção e não fiquei por conta da minha deficiência física. Isso me faz questionar sobre minhas capacidades e se realmente eu continuaria a fazer Química, se faria Química, porque Química é muito voltado pra laboratório e como eu iria fazer faculdade de Química sem poder trabalhar com a Química? Também com relação à acessibilidade, a universidade deveria cuidar para isso, pois a área que escolhi no mestrado, o laboratório não tinha acesso, com relação à estrutura. Esse laboratório não tem acesso. Praticamente, eu faço o trabalho só de escrever em casa, aí a professora, ela entende esse caso de não ter estrutura aqui mesmo, então ela consegue com outros alunos dela que fizessem a parte experimental, porque o laboratório daqui pra chegar lá é um caminho de terra, de pedra. Ultimamente, teve umas mudanças, mas está no segundo andar, que é mesmo que nada. Aí, acabo desenvolvendo um trabalho só escrevendo mesmo, mas é difícil, porque é diferente você acompanhar um trabalho assim só de boca e você estar no laboratório, realmente vendo o que está acontecendo. Sinto falta. Até penso: que chato será que não devia ter escolhido outra área?! Mas eu gosto, gosto bastante, mas queria estar em laboratório, estar vendo o que está acontecendo e não realmente só de boca, como está acontecendo, de como outras pessoas, de colocar a mão na massa. Aqui, passo por situações complicadas: os professores não deveriam estacionar nas vagas dos deficientes; quando as salas não têm rampas, ou espaço para entrar com a cadeira de rodas e, ocasionalmente, temos que mudar pra outra sala, os alunos reclamam e os professores falam que a culpa é minha, que podem reclamar comigo. A culpa era mais da universidade, por não dar acesso, do que minha. Não vejo muita preocupação da universidade resolver as questões de acessibilidade. Fazem tudo obrigados, na última instância. Tem que acabar com os preconceitos com as pessoas diferentes, como um professor meu que disse na aula dele, na minha presença, que as pessoas poderiam olhar com quem iriam se relacionar, se a pessoas têm algum aleijado, hemofílico ou homossexual na família, pra não se relacionarem, pra que não nasça mais gente assim. Enfim, foram situações muito chatas

que não deveriam acontecer na universidade, pois os professores e coordenadores estão utilizando um espaço que era pra educar e não para deseducar. Não era pra ensinar preconceitos para as pessoas, discriminação e, o que eu acho pior, é usar o espaço da sala de aula pra isso, um cargo público pra isso. É um absurdo! (A1).

Primeiramente, um dos principais passos deveria ser o professor: ele conhecer a sua turma. Não saber de tudo antes, mas que tivesse certo bom senso quando o aluno tem deficiência. Ele não julgar essa deficiência, mesmo que seja baixa visão ou pouca deficiência motora. O professor não deve arredondar pra menos o problema, sem tomar cuidado. Tomar cuidado em não generalizar. Mas é o que eu vejo na universidade: é não prestarem a atenção nas necessidades dos seus alunos. Outro passo importante seria a estruturação do espaço, das salas. Um dos problemas que eu estou passando aqui, na universidade, e que ainda não consegui resolver, a questão da sala que estou tendo aula, com uma lousa pequena. Já procurei os órgãos competentes e as únicas coisas que eles me dizem é não, não podemos mudar, não podemos permutar. E eu acredito que esta seja uma universidade, uma coisa universal, algo que garante o acesso a todos, mas que, às vezes, tornam as coisas tão difíceis. Me falaram que eu fosse em um lugar, outro disse que eu fosse a outro lugar e ninguém chega a uma concordância em dizer onde que eu resolvo esse problema, onde que eu regularizo a estrutura da sala para que eu possa desempenhar minhas funções direito. Também eu gostaria que a Secretaria de Acessibilidade estivesse mais próxima nesse *campus* também, porque, até pra conseguir livros, eu tenho que me deslocar até o Benfica e isso foi difícil. No mais, é isso, atentar para as reais necessidades das pessoas (A2).

Analisar as salas de aulas, me conhecer como aluno, o que eu preciso, o tempo pra chegar até a sala, perceber que, às vezes, não escuto, pois tenho que ficar no final da sala, os locais onde eu passo pra me ajudar, tapar esse buracos, colocar as rampas, tirar esses batentes das salas. Os professores me deixam ficar em qualquer lugar da sala, fico onde dá, muitas vezes, perto da porta e acaba atrapalhando a entrada e, às vezes, não escuto direito. Pra mim (*sic*) entrar e sair da sala, preciso que abram a porta. Já me falavam dessas dificuldades antes de eu entrar aqui, mas com a ajuda dos amigos, né? Que me levam pros cantos. Aí, como tem batentes nas salas, eles levantam, os amigos ajudam muito nisso, no deslocamento. Mas vivo de precisar da ajuda dos amigos, pois estar aqui na universidade é muito difícil. A universidade deveria nos ajudar e não, excluir (A3).

A avaliação com relação à minha deficiência, seria falar alto e explicado pra eu escutar, na explicação ser mais devagar e clara. Porque se o professor fala baixo, eu fico com receio de perguntar de novo. Perguntar e o pessoal zoar. Tem um professor ou só 1% que é preocupado com a aprendizagem do aluno, o resto é indiferente. Muitas vezes, perdi prova e eles nunca marcaram segunda chamada, e eu saí reprovado por isso. Às vezes, estamos presente em sala e

levamos falta. Acho que o professor dever escolher ser professor não pra se vingar do que fizeram ou do que ele passou, porque ele tem que escolher pra repassar o conhecimento. O conhecimento não deve ser restrito, ele deve ser partilhado. Partilhar e não restringir e não exigir o que ele restringiu (A4).

Pela minha deficiência, em termos de avaliação, é igual aos outros, não tem diferença. Mas o que deveria ser feito era em termos de acessibilidade. As salas têm batentes, tudo é no andar de cima, sala de coordenador, professor, muitos laboratórios. Nos blocos, era pra terem elevadores, rampas pra facilitar o deslocamento; isso evitaria possíveis atrasos em sala de aula. Até os dois blocos aqui têm elevadores, mas não funcionam, nunca vi ninguém utilizando, tem que ser de escada mesmo. Não fazem nada quanto a isso (A5).

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

Quanto às avaliações, a questão de aumentar a letra, o tempo. O resto eu estou acostumado. Aqui falta tudo, não tem acesso a nada, tudo é bem difícil, as pessoas não querem conhecer problemas. Eles deveriam ter mais atenção e menos descaso com o aluno, com relação a acesso, avaliações. Conhecer que, na sala, nem todo mundo é igual e sermos respeitados por isso (A7).

Os alunos entrevistados sugeriram a necessidade de identificação e acompanhamento dos alunos com deficiência na universidade - visto que a ausência de informações sobre onde estão e o que fazem dificulta a sua inclusão educacional. Que o professor possa, com essas informações, planejar-se, sabendo das necessidades específicas do aluno, ou, pelo menos, que procure conversar com os alunos. As dificuldades de acessibilidade física também aparecem no discurso dos alunos; geralmente, não têm acesso a todas as dependências dos prédios da universidade. A indiferença e o preconceito de alguns professores causam grandes impactos na aprendizagem do aluno, desmotivando-os, levando-os a questionarem escolha do curso e ameaçando a sua permanência na universidade. Em relação ao preconceito, foi expresso que o professor, na condição de educador, não deveria possuir preconceito, e sequer repassá-los em

sala de aula, mesmo que de forma não intencional. Um dos alunos referiu ter se sentido discriminado, pela primeira vez, no ambiente universitário.

É importante que o professor se utilize de metodologias apropriadas, com o desenvolvimento de atividades coletivas, favorecendo, assim, a integração do aluno com o grupo. É necessário que o professor tenha acesso a informações sobre a presença do aluno com deficiência em suas disciplinas antes mesmo do início do semestre letivo.

Os professores deveriam estar mais atentos às necessidades do aluno com deficiência. Na ausência de um acompanhamento adequado, em todos os níveis de ensino, os alunos se desmotivam. Como demonstram os relatos dos educandos, a universidade investigada ainda não adequou suas ações pedagógicas a esse alunado, de modo a promover o desenvolvimento pleno de suas capacidades.

CONCLUSÃO

No cenário histórico da avaliação da aprendizagem, abordam-se paradigmas que marcaram a evolução da história da Avaliação Educacional, até que a avaliação fosse considerada parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, constata-se uma evolução conceitual desde as primeiras avaliações formais, usadas como instrumento de medida e memorização do saber, para um modelo voltado ao desenvolvimento pleno do indivíduo. As tradicionais práticas autoritárias e excludentes do exame cedem, dessa maneira, lugar a uma concepção democrática e inclusiva de avaliação da aprendizagem. Essa avaliação deve estar a serviço de um projeto de ação investigativo da qualidade da aprendizagem dos educandos, visando diagnosticar impasses e propor soluções para o contexto educacional. Deve-se avaliar, portanto, para intervir sistematicamente em favor da aprendizagem do aluno (LUCKESI, 2001, 2005, 2011; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010).

Uma avaliação da aprendizagem inclusiva para o aluno com deficiência tem se mostrado, historicamente, um desafio. Mesmo nos dias atuais, os atos avaliativos são fortemente influenciados pelas antigas práticas examinativas, com dificuldade expressiva em se desvencilhar de elementos como a medida, a comparação e a verificação estática de desempenho dos aprendizes, classificados em uma nota. Essa forma de avaliar é prejudicial para todos os alunos, mas, em especial para o alunado com deficiência, excluído por causa da singularidade de suas necessidades educacionais (BEYER, 2004; LIMA, 2008; LUCKESI, 2011; HOFFMANN, 2005).

O estudo realizado investigou a prática de avaliação da aprendizagem realizada junto aos alunos com deficiência matriculados em cursos de graduação e pós-graduação das Ciências Exatas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) Federal da rede pública de ensino, na cidade de Fortaleza-Ceará. Foram identificadas dificuldades significativas vivenciadas por professores, coordenadores e alunos no ambiente universitário pesquisado.

Os docentes revelam uma lacuna em sua formação, básica ou continuada, para lidar com o aluno com deficiência, seja através da metodologia de ensino, seja da estratégia de avaliação. Na ausência de uma formação adequada que subsidie sua prática pedagógica, observam-se preconceitos mais ou menos explícitos, bem como mecanismos de negação das necessidades educacionais desses aprendizes, que, na visão docente, deveriam ser tratados do mesmo modo que os demais, sem nenhuma diferenciação. Situações como a falta de

adequação das avaliações, a quantidade excessiva de conteúdos exigidos – muitas vezes não trabalhados pelo professor em sala de aula – e a falta de devolução do resultado das avaliações se tornam fatores de imensa dificuldade para a aprendizagem, como também para a permanência do aluno na universidade. Mesmo dificuldades de acessibilidade arquitetônica interferem na avaliação, pois o aluno com deficiência se atrasa ou é segregado da sua turma, fazendo a avaliação sozinho, sem a oportunidade de tirar suas dúvidas com o professor. A negação ou indiferença diante das necessidades educacionais desses alunos é observada, de modo análogo, nos coordenadores, que justificam sua conduta mediante o número reduzido desses estudantes nos cursos em que trabalham. Desconhecimento e preconceito, uma vez mais, caminham lado a lado.

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

O retorno ou devolução do resultado das avaliações configura uma importante característica da avaliação formativa, que proporciona a análise e um melhor entendimento do processo de ensino-aprendizagem, com a possibilidade reorientar as estratégias de ensino e de avaliação em benefício da aprendizagem do aluno (CARVALHO; VIANA, 2011; DEMO, 2008b; HADJI, 2001; HOFFMANN, 2008, 2009, 2010; PERRENOUD, 1999).

Em relação à nota, verificou-se um hábito comum entre os docentes de substituir as notas menores pelas maiores, manipulando-se a média para “ajudar” o aluno a ser aprovado na disciplina. Essa manipulação das notas, na verdade, não apresenta nenhum efeito sobre a aprendizagem, constituindo uma estratégia mecânica de aprovação. O “fetiche” da nota, identificado por Luckesi (2001, 2005, 2011) como uma característica insistente do exame, permanece.

De modo geral, não há adaptações nos instrumentos de avaliação, nem sequer a concessão de mais tempo. As condições de acessibilidade dos instrumentos avaliativos são

escassas, mas alguns professores, que constituem uma exceção, se dispõem a modificar o instrumento de acordo com a necessidade do aprendiz. A pior dificuldade, para os alunos, em relação aos professores e aos coordenadores, reside na intransigência por parte dessas pessoas, que demonstram preconceitos e negam ou negligenciam suas necessidades educacionais. Desse modo, as melhores metodologias de ensino ou de avaliação, na visão dos estudantes, não provêm de educadores que possuam formação específica nessa área, mas dependem, sobretudo, dos docentes que apresentam boa vontade e promovem uma relação professor-aluno mais próxima.

A formação docente é vista como um fator de grande importância para a adequação dos processos de ensino e avaliação do aluno com deficiência, tornando-se imprescindível para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os docentes sem formação adequada não se encontram preparados para experiências avaliativas formativas em salas de aula, nem sequer para ações avaliativas inclusivas. As concepções de avaliação reveladas pela pesquisa - apresentadas pelos professores, coordenadores e alunos consultados - se aproximam dos conceitos tradicionais de avaliação, demonstrando que o exame ainda prevalece como forma de avaliar. A nota é reverenciada pelos docentes e almejada pelos estudantes, em detrimento da valorização de uma real e efetiva aprendizagem. Uma avaliação da aprendizagem específica para o aluno com deficiência é prevista pela legislação nacional, que assegura adaptações ou modificações no instrumental utilizado, conforme a necessidade apresentada pelo estudante, bem como a concessão de um período maior para a realização de suas avaliações (BEYER, 2004; BRASIL, 2005; HOFFMANN, 2005, 2008, 2009; LUCKESI, 2011).

Nas sugestões ofertadas por professores e coordenadores, sobressai a necessidade de uma formação básica e/ou continuada para a concretização de uma avaliação inclusiva. Foi mencionada a possibilidade de promover espaços para discutir essa temática na forma de seminários ou de um curso ofertado pela própria universidade no momento de ingresso dos professores na instituição.

Professores e coordenadores se referem à necessidade de identificação e registro institucional desses alunos. Os alunos, por sua vez, sugerem que os professores sejam informados da presença de um estudante com deficiência nas turmas em que irá lecionar antes mesmo do início do semestre letivo, o que proporcionaria a condição para o docente se planejar conforme as necessidades educacionais desse educando. Para além de uma formação

apropriada, os estudantes se ressentem da indiferença de professores e coordenadores, como também de preconceitos, que afetam a sua autoestima e motivação, bem como o desmotivam a continuar no curso que escolheram por vocação, conforme relataram.

A existência da legislação vigente em nosso país, que visa garantir a inclusão da pessoa com deficiência em todos os segmentos da sociedade, enfatizando a importância da acessibilidade, não consegue, de fato, concretizar essa inclusão. Esbarra em obstáculos como a má qualidade da formação de gestores e professores, que prosseguem utilizando modelos pedagógicos não somente tradicionais, mas sobretudo excludentes (BEYER, 2005; BRASIL, 2006b; HOFFMANN, 2005).

Para a efetivação de uma Educação Inclusiva, ainda são necessários os seguintes elementos: o comprometimento e a disposição de todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem; a adequação de procedimentos pedagógicos às diferentes necessidades educacionais dos alunos com deficiência; formação continuada e uma instância de apoio permanente ao professor; o domínio de modelos teóricos e concepções pedagógicas para subsidiar a prática docente (BEYER, 2005; DEMO 2008b; HOFFMANN, 2005).

REFERÊNCIAS

- ANASTASI, A. **Testes psicológicos**. São Paulo: EPU, 1977.
- ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul./set., 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Cidade: Edições 70, 2008.
- BENEVIDES, M. C. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência: estudo de caso em uma instituição de ensino superior da rede pública de Fortaleza-Ceará**. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2011.
- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades especiais**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- _____. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na educação especial: uma abordagem alternativa. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2010.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n 1/92 a 53/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007a.
- _____. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. FÁVERO, A. G.; PANTOJA, L de M.; MANTOAN, M. T. E. (Coords.) São Paulo: MEC/SEESP, 2007b.
- _____. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos: saberes e práticas da inclusão**. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2005a.
- _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), 2005b.

_____. **Experiências educacionais inclusivas.** Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC, 2006a.

_____. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado:** deficiência física. SCHIRMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R. DE C. R.; MACHADO, R. (Coords.). São Paulo: MEC/SEESP, 2006b.

_____. **Saberes e práticas da inclusão:** avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>._Acesso em: 15 out. 2012.

_____. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental:** deficiência visual. v. 2. Fascículo IV. Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota (Coords.), Colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2001a.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº. 9394, de 20 de outubro de 1996. Brasília, DF: MEC/SEESP, Ministério da Educação, 2001b.

CARVALHO, W. R. L; VIANA, T. V. Reações discentes a uma proposta de avaliação participativa no Ensino Superior. In: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS: IV ENCONTRO DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO. XXX ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2011, Fortaleza-CE. **Tópicos temáticos**, p. 1-20.

CONDEMARÍM, M. MEDINA, A. **Avaliação Autêntica:** um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia.** São Paulo: Companhia das letras, 2002.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa:** polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

DEMO, P. **Universidade, aprendizagem, avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

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: 12 mar. 2013

FERNANDES, T. L. G. **Avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência:** estudo documental das diretrizes oficiais. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar**: respeitar primeiro educar depois. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

_____. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

_____. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Pontos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa 1.0**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. 1 CD.

LIMA, C. I; ANDRIOLA, W. B.. Avaliação do ensino-aprendizagem: um caminho em construção. In: VIANA, T. V.; RIBEIRO, A. P. M.; CIASCA, M. I. F. L. (Orgs.). **Avaliação educacional**: sentidos e finalidades. Fortaleza: RDS, 2008, p. 149-168.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, 2005.

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

MAGALHÃES, R. de C. B. P. Educação Especial: uma perspectiva inclusiva. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 35-45.

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

RODRIGUES, R. M. **Pesquisa acadêmica**: como facilitar o processo de preparação de suas etapas. São Paulo: Atlas, 2007.

SASSAKI, R. K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da educação especial, Brasília, ano I, n. 1, p. 19-23, out. 2005.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SHMIDT, M. F. **Nova história crítica: Ensino Médio**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

SORDI, M. R. L. de. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido**. In: VEIGA, L. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000, p. 231-247.

TAVARES, M. A entrevista Clínica. In: CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico: V**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 45-56.

USP. **O que é a surdo-cegueira**. 2012. Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi¶metro=1659>>. Acesso em: 15 out. 2012.

VEIGA, L. P. A; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

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

VICENTINO, C.; DORIGO, G. **História Geral e do Brasil**. São Paulo: Scipione, 2001.

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