

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Carmen Rosane Segatto e Souza

**UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS DIRECIONADAS
AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A
META-AVALIAÇÃO COMO PROCESSO**

Santa Maria, RS

2019.

Carmen Rosane Segatto E Souza

**UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS DIRECIONADAS
AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A
META-AVALIAÇÃO COMO PROCESSO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a Pós Dr^a Silvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS, Brasil
2019.

Souza, Carmen Rosane Segatto e

Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior: a meta avaliação como processo / Carmen Rosane Segatto e Souza.- 2019.

164 p.; 30 cm

Orientadora: Sílvia Maria Oliveira Pavão
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2019

1. Avaliação 2. Ensino Superior 3. Inclusão 4. Meta avaliação I. Oliveira Pavão, Sílvia Maria II. Título.

Carmen Rosane Segatto E Souza

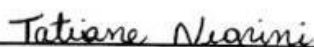
**UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS DIRECIONADAS AOS
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A META-
AVALIAÇÃO COMO PROCESSO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria – (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovado em seis de junho de 2019:



Pós Dra. Silvia Maria de Oliveira Pavão (Presidente/Orientadora)



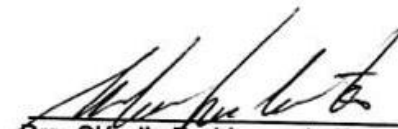
Dra. Tatiane Negrini
(UFSM)



Dra. Vaneza Cauduro Peranzoni
(UNICRUZ)



Dra. Eliana da Costa Pereira
Menezes
(UFSM)



Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas
(UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Chega um momento em sua vida, que você sabe: quem é imprescindível para você, quem nunca foi, quem não é mais, quem será sempre!
Charles Chaplin

Algumas pessoas estiveram ao meu lado durante esta caminhada, talvez eu não consiga expressar toda a minha gratidão por meio de palavras a estas que se fizeram presente e, mesmo à distância, me enviaram pensamentos de entusiasmo e força.

Agradecer a Deus é fundamental por ter me abençoado todos os dias desta trajetória, iluminando com muita saúde e força para ir mais um pouquinho em frente. Mesmo quando muitas pessoas me diziam que eu não precisava fazer doutorado, até porque já estava aposentada e não iria servir mais para nada este esforço, Deus estava lá para me iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente e não desanimar diante dos contratempos.

Ao meu Marido, um leitor e estudioso em potencial, com quem divido minha vida, minhas conquistas e também meus fracassos nesses longos anos de convivência, “cheguei ao doutoramento”! Obrigada!

Aos meus Filhos, Marcus e Fernando, meus dois grandes amores que, enquanto cresciam e se tornavam homens íntegros que hoje são, sempre escutando, por vários momentos de suas vidas, frases como: “vamos lá”, “não pode desistir”, “reajam”, “tá na hora”, “é preciso estudar para ter as coisas”, queria dizer para eles que meu orgulho é imenso e não cabe dentro de mim de tão grande. E, obrigada por me proporcionarem conviver com duas noras amadas: a Mariana e a Laíssa.

Agradeço aos meus Anjinhos – Antônio e a Heloísa – meus netos, que todo dia me mostram o segredo do “por que viver”. Minha vida é bem melhor com vocês por perto.

À Silvia, minha orientadora e amiga de muitas outras vidas, que cruzou meu caminho e fez parte de muitas de minhas conquistas. Agradeço por ser uma amiga com quem pude contar sempre. Fico honrada pela oportunidade de poder conviver contigo. Páginas de agradecimento não seriam suficientes para expressar que minha convivência contigo fez com que eu chegasse até aqui e me tornasse uma pessoa melhor. Não importa a distância ou o tempo, nossa amizade será eterna.

À Morgana, minha colega de doutorado, obrigada pelos encontros de estudos e pelos momentos só para descontrair. Foram momentos únicos, tua amizade deixou tudo mais fácil e prazeroso. Obrigada pelas alegrias que passamos juntas e pelo convívio maravilhoso! Sou grata pelo carinho e ajuda que sempre recebi de ti. “Para sempre!”

À Lucielem, que “ressurge” nesta trajetória (ela entenderá), também colega de doutorado e mãe do João, agradeço por dividir comigo a tranquilidade de fazer acontecer sem estresse e ter tornado os dias na pós-graduação melhores. Obrigada pelo carinho. “Para sempre!”

Às amigas, que jamais sairão de meus pensamentos, que sabem como eu me sinto ao chegar até aqui, não é necessário nomeá-las pois saberão quem são. Obrigada por estarem ao meu lado e serem estas pessoas tão especiais.

À banca examinadora, composta pela professora Claudia, professora Vaneza, professora Tatiane e professora Eliana por terem sinalizado significativas orientações para a qualificação deste estudo, obrigada!

Às demais pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração deste trabalho ou participaram da minha vida, as quais, por ventura, eu tenha me esquecido de agradecer e que me deram sinais de apoio neste projeto de vida, obrigada!

RESUMO

UM ESTUDO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS DIRECIONADAS AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: A META-AVALIAÇÃO COMO PROCESSO

AUTORA: Carmen Rosane Segatto e Souza
ORIENTADOR: Prof.^a Pós Dr^a Silvia Maria de Oliveira Pavão

Esta proposta de investigação sobre as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior: a meta-avaliação como processo está focada nas seguintes indagações: como os espaços universitários estão se estruturando para receber os estudantes com deficiência? Como os docentes se organizam na questão dos processos avaliativos, nas metodologias, na didática usada em aulas no dia a dia para os estudantes com deficiência? Que procedimentos avaliativos são mais específicos e pertinentes aos estudantes com deficiência, no Ensino Superior, que deem conta de um processo contínuo de aprendizagem, crítico e de qualidade? Que programas amparam esses estudantes para a sua permanência nos espaços da academia até a conclusão do curso escolhido? Por que muitos estudantes se sentem excluídos e desrespeitados em sua singularidade? Por que existe a dificuldade da sociedade em reconhecer a diversidade? Por que muitos estudantes com deficiência abandonam as salas universitárias, sem concluir o curso? O que pensam os docentes e coordenadores sobre a expectativa para a entrada no mercado de trabalho dos estudantes com deficiência que concluem o curso? A partir dessas preocupações, organizou-se o seguinte problema de pesquisa: As práticas avaliativas dos docentes no Ensino Superior, contribuem para uma avaliação eficaz do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiências? Assim, o objetivo geral desta pesquisa propõe-se a analisar as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. O primeiro momento da investigação compreende organizar um referencial teórico capaz de dar suporte à interpretação e à reflexão sobre os dados obtidos. São abordados os temas avaliação, meta-avaliação, aprendizagem significativa, educação inclusiva, processos avaliativos e outras temáticas pertinentes ao estudo, apresentadas no sumário. A segunda etapa compreende a pesquisa empírica. As informações foram obtidas por meio de um questionário dirigido a todos os coordenadores e a todos os docentes de três Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esses centros foram selecionados por terem recebido um número expressivo de estudantes com deficiência no ano de 2018 em seus cursos de graduação. A análise dos dados coletados foi realizada por meio do processo de meta-avaliação, sugerida pelo Joint Comittee (2011), com amparo na análise de conteúdo, de Bardin (2011), mais especificamente com a técnica categorial. Os docentes demonstraram estarem aptos, na sua maioria, e estão se instrumentalizando para trabalhar com casos de estudantes com deficiência. Entre esses professores, ocorreram manifestações sobre o fato de não estarem preparados para trabalhar com estudantes com deficiência, revelando dificuldades com esse universo de estudantes que chegam aos bancos universitários na atualidade. Essa análise permitiu concluir que a inclusão de estudantes com deficiência no ES, inclui o acesso (garantido por lei), a permanência (com garantias da instituição na oferta de recursos) e conclusão/diplomação (com a possibilidade de a avaliação ser considerada pelas vias da meta avaliação). Os resultados obtidos com este estudo, longe de serem conclusivos, levantam sugestões para uma inclusão social, a partir dos cursos de graduação, para atender os estudantes com deficiência e a inserção desses sujeitos na sociedade. Pretende-se, com isso, que os dados gerados nesta pesquisa possibilitem às instituições de Ensino Superior problematizar políticas e condições postas para sua efetivação, contribuindo para uma reflexão sobre os efeitos das práticas avaliativas na aquisição de conhecimentos do estudante com deficiência.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino Superior. Inclusão. Meta-Avaliação.

ABSTRACT

A STUDY ON EVALUATION PRACTICES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION: THE META-EVALUATION AS A PROCESS

AUTHOR: Carmen Rosane Segatto e Souza
ADVISER: Prof.^a Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This research proposal on the evaluation practices aimed at students with disabilities in Higher Education: meta-evaluation as a process has been focused on the following questions: how are university spaces being structured to receive students with disabilities? How do professors organize themselves in the question of evaluation processes, in the methodologies, in the didactics used in day-to-day classes for students with disabilities? Which evaluation procedures are more specific and pertinent to students with disabilities in Higher Education who are aware of an ongoing process of learning, critical and quality? What programs support these students for their stay in the gym spaces until the conclusion of the chosen course? Why do many students feel excluded and disrespected in their uniqueness? Why is there society's difficulty in recognizing diversity? Why do many students with disabilities leave university halls without completing the course? What do teachers and coordinators think about the expectation for the entry of disabled students into the job market? Based on these concerns, the following research problem was organized: Do evaluative practices of professors in Higher Education contribute to an effective evaluation of the learning process of students with disabilities? Thus, the general objective of this research is to analyze the evaluation practices aimed at students with disabilities in Higher Education. The first stage of the investigation involves organizing a theoretical framework capable of supporting interpretation and reflection on the data obtained. Evaluation, meta-evaluation, meaningful learning, inclusive education, evaluative processes and other pertinent topics to the study are presented in the summary. The second stage comprises empirical research. The information was obtained by means of a questionnaire addressed to all the coordinators and to all the professors of three Teaching Centers of the Federal University of Santa Maria (UFSM). These centers were selected because they received a significant number of students with disabilities in the year 2018 in their undergraduate courses. The analysis of the collected data was performed through the meta-evaluation process, suggested by the Joint Committee (2011), with support in the content analysis, by Bardin (2011), more specifically with the categorical technique. Professors have shown that they are mostly fit and are being instrumental in working with students with disabilities. Among these professors, there were demonstrations about the fact that they were not prepared to work with students with disabilities, revealing difficulties with this universe of students arriving at university banks today. This analysis allowed us to conclude that the inclusion of students with disabilities in ES includes access (guaranteed by law), permanence (with institution guarantees in the provision of resources) and completion / graduation (with the possibility of evaluation being considered by the pathways of the meta evaluation). The results obtained from this study, far from being conclusive, offer suggestions for social inclusion, starting from undergraduate courses, to attend students with disabilities and the insertion of these subjects in society. It is intended that the data generated in this research will enable higher education institutions to problematize policies and conditions put in place for their effectiveness, contributing to a reflection on the effects of evaluative practices in the acquisition of knowledge of students with disabilities.

Keywords: Evaluation. Higher education. Inclusion. Meta-Evaluation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Caminhos do pensamento investigativo.....	27
Figura 2 - Situação da UFSM no Rio Grande do Sul.....	40
Figura 3 - Coordenadoria de Ações Educacionais e seus Núcleos.....	45
Figura 4 - Qualidade da avaliação.....	69
Figura 5 - Passos para realização de uma meta-avaliação.....	82
Figura 6 - Demonstrativo do percentual de docentes participantes por Centro de Ensino.....	95
Figura 7 - Demonstrativo da idade dos docentes respondentes.....	95
Figura 8 - Demonstrativo do nível de formação acadêmica dos docentes.....	96
Figura 9 - Demonstrativo do tempo de docência na UFSM.....	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativo do número de participantes por Centro de Ensino e do tempo de serviço dos coordenadores	88
Tabela 2 - Demonstrativo do nível de formação e idade dos coordenadores ..	88
Tabela 3 - Adequação dos instrumentos avaliativos conforme previsto na legislação	101
Tabela 4 - Retorno dos resultados das avaliações aos estudantes	102
Tabela 5 - A UFSM trabalha de forma individualizada e muitas informações sobre os estudantes com deficiência não são do conhecimento dos docentes.....	103
Tabela 6 - A inclusão de estudante com deficiência no Ensino Superior interferiu positivamente no trabalho docente.....	104
Tabela 7 - A clareza dos instrumentos avaliativos proporciona a realização de um diagnóstico da realidade e uma qualidade da aprendizagem.....	105
Tabela 8 - A UFSM realiza um trabalho significativo no processo inclusivo...	105
Tabela 9 - Os resultados das avaliações aplicadas aos estudantes com deficiência auxiliam para verificar se ocorreu ou não a assimilação dos conteúdos	106
Tabela 10 - Conheço os serviços que a UFSM disponibiliza para atender os estudantes com deficiência	108
Tabela 11 - Vários recursos são disponibilizados aos estudantes com deficiência, possibilitando a igualdade de oportunidade	109
Tabela 12 – Os docentes são informados antecipadamente pelos coordenadores, sobre matrículas de estudantes com deficiência.....	110
Tabela 13 - Os instrumentos avaliativos construídos pelos docentes apresentam uma linguagem clara e precisão nas questões	111
Tabela 14 - Os currículos universitários não contemplam uma formação para trabalhar com a diversidade	112
Tabela 15 - O docente informa aos estudantes, no início das atividades, de como serão avaliados (informação sistemática)	114
Tabela 16 - Os docentes consideram a quantidade e o tipo de instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes suficientes para verificar a aquisição de conhecimentos	115
Tabela 17 - Os instrumentos avaliativos organizados pelos docentes respeitam os conceitos de inclusão, igualdade e diferença	116
Tabela 18 - A UFSM realiza um processo de inclusão importante, propõe uma formação de qualidade, instrumentalizando o estudante com deficiência para o mercado de trabalho	117
Tabela 19 - O instrumento avaliativo deve ser o mesmo para estudantes com ou sem deficiência.....	118
Tabela 20 - O docente realiza constantemente uma autoavaliação de seu trabalho	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo das matrículas por Centro de Ensino de 2008 até 2017	29
Quadro 2 - Descrição dos Centros de Ensino e seus respectivos cursos	30
Quadro 3 - Teses no período de 2011-2018	32
Quadro 4 - Banco de teses da CAPES	33
Quadro 5 - Missão, Visão e Valores da UFSM.....	42
Quadro 6 - Padrão para avaliação de programas	80
Quadro 7 - Síntese dos questionamentos realizados aos coordenadores	89
Quadro 8 - Padrões para avaliação da avaliação (meta-avaliação) X Questionamentos	100
Quadro 9 - Acesso, permanência e conclusão dos estudantes com deficiência no ES.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS

AFIRME	Observatório de Ações Afirmativas
ÂNIMA	Núcleo de Apoio à Aprendizagem na Educação
CAED	Coordenadoria de Ações Estudantis
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CE	Centro de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CT	Centro de Tecnologia
DERCA	Departamento de Registro Acadêmico
ENC	Exame Nacional de Cursos
ES	Ensino Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NT	Nota Técnica
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em educação
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação
RS	Rio Grande do Sul
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A- Termo de consentimento livre esclarecido.....	141
APÊNDICE B- Autorização para a realização da pesquisa.....	143
APÊNDICE C- Questionário enviado aos coordenadores.....	144
APÊNDICE D- Questionário enviado aos docentes.....	147

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A- Termo de confidencialidade.....	152
ANEXO B- Parecer do Comitê de Ética.....	153
ANEXO C- Autorização Institucional 01.....	156
ANEXO D- Autorização Institucional 02.....	157
ANEXO E- Autorização Institucional 03.....	158

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	23
1.1 PERCURSO DO MÉTODO	24
1.1.1 Características do estudo	25
1.1.2 Local, população e período	28
1.1.3 Etapas e coletas de dados	31
1.1.4 Sistematização e análise dos dados coletados	35
CAPÍTULO 2	39
2.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM	40
2.1.1 Contextualizando a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM ..	41
2.1.2 Sistemática de ingresso do estudante com deficiência na UFSM ...	43
CAPÍTULO 3	50
3.1 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	51
3.1.1 A docência universitária exercida por bacharéis	56
3.1.2 A docência universitária com foco na inclusão	59
CAPÍTULO 4	64
4.1 AVALIAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	65
4.1.1 A avaliação e a aprendizagem no ensino superior: uma compreensão intelectualmente difícil	70
4.1.2 A avaliação de estudantes com deficiência: o repensar da prática docente	75
4.1.3 Meta-avaliação: uma avaliação permanente da própria avaliação ...	78
CAPÍTULO 5	84
5.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	85
5.1.1 Intercorrência da pesquisa	86
5.1.2 O que pensam os coordenadores sobre a avaliação de estudantes com deficiência	87
5.1.3 O que pensam os docentes sobre a avaliação de estudantes com deficiência: a meta-avaliação como proposta de análise	94
5.1.3.1. Reflexões sobre a categoria Utilidade e seus respectivos critérios... 101	
5.1.3.2 Reflexões acerca da categoria Precisão e seus respectivos critérios 108	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	129
REFERÊNCIAS	130

APÊNDICES..... 140
ANEXOS..... 151



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa, “um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior: a meta-avaliação como processo”, constitui-se de um estudo que surgiu a partir de inquietações diante de questões resultantes das experiências adquiridas em um percurso profissional diretamente relacionado com a docência no Ensino Superior. Foram anos atuando nesse espaço, todos com características totalmente diversas umas das outras, pois, a cada início de semestre letivo, situações diferentes e inesperadas surgiam. Estudantes com diferentes deficiências estiveram presentes nessa trajetória, constituindo-se em experiências desafiadoras, as quais fizeram com que a vontade de se envolver com conhecimentos na área da educação especial se apresentasse tão fortemente.

Iniciar uma escrita, apresentar dados, resultados e reflexões sobre um tema, não é muito fácil. Por meio dela, registram-se argumentos e reflexões que serão requisitados por muitos leitores/pesquisadores que tenham interesse pelo assunto estudado. Esse, entre vários, é um dos motivos para que um pesquisador tenha ética e comprometimento com o que oferecerá à comunidade científica como resultado de sua pesquisa.

Quando se fala em prática avaliativa da aprendizagem, pensou-se no trabalho realizado profissionalmente como docente, no qual sempre esteve presente a angústia do momento de conceder valores ao aprendizado de um estudante. O questionamento “de como era possível uma caminhada processual se todo final de semestre letivo era necessário “fechar” as avaliações, tendo o docente de quantificar/medir aquilo que julgava ser o que o estudante tinha aprendido?” se fazia presente. São maneiras iguais de avaliar a todos, mesmo entendendo-se que cada ser tem a sua singularidade, sua especificidade, características individuais e seu tempo de aprendizagem.

O interesse por um estudo, envolvendo o estudante com deficiência, fortaleceu-se em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394 de 1996 – Legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior) em seu Art. 4º, Inciso III determinou o atendimento gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Leituras anteriores a essa data já haviam sido realizadas, mas, no momento da declaração das diretrizes e bases da educação

nacional, uma súbita vontade de explorar mais o caminho da educação inclusiva se tornou um desafio. Mais tarde, duas dissertações em Curso de Mestrado, realizado por mim nos anos de 1998 (Faculdades Franciscanas, hoje Universidade Franciscana) e em 2005 (Universidade Federal de Santa Maria) se debruçaram sobre o assunto, uma delas com o intuito de saber mais sobre o curso de educação especial oferecido a nível superior e a outra dissertação com enfoque sobre a prática dos educadores especiais nas escolas regulares públicas estaduais do município de Santa Maria/RS.

A investigação do processo avaliativo da aprendizagem do estudante com deficiência no Ensino Superior foi se intensificando com o acesso desses estudantes a esse nível de ensino cada vez mais presente na atualidade. Assim, uma grande preocupação apareceu: como os docentes do Ensino Superior, bem preparados ou não em seus cursos de graduação, estão se organizando para acolher e instrumentalizar esses estudantes, com qualidade, para uma sociedade muitas vezes excludente.

É fato que a inserção de estudante com deficiência aumenta gradativamente, a cada ano, nas instituições de Ensino Superior e, de forma geral, essas instituições não foram planejadas para trabalhar com a diversidade de pessoas que a elas recorrem. Nesse sentido, é necessário que esses espaços universitários se detenham em pensar como acolhê-las. São exigidos, tanto das instituições (infraestrutura - acessibilidade), como dos professores uma proposta pedagógica, um ambiente estimulador capaz de favorecer o desenvolvimento global dos estudantes, colaborando para a emancipação intelectual desses sujeitos. Se as instituições não se reorganizarem para recebê-los, certamente serão mantidas estratégias paliativas, excludentes, reforçando, assim, as diferenças e as diversas formas com que a exclusão se manifesta na sociedade.

Existe a necessidade de repensar o papel docente. É fundamental que ocorra uma maneira de um pensar diferente por parte desses docentes, pois viveram anos com grupos de estudantes nos quais não se faziam presentes pessoas com deficiência. Agora na atualidade, com a proposta inclusiva, precisam aprender a lidar com situações inesperadas, dentre elas, o sistema de cotas presente nas universidades. Será que estão preparados para a diversidade de estudantes que estão chegando às classes universitárias, entre eles os acadêmicos com deficiência?

Assim sendo, é primordial saber de qual concepção de educação e de sociedade se fala? De uma sociedade que necessita ser vista a partir de um caráter

mutável, pois nela se inserem sujeitos capazes de se relacionar com os outros e assim crescerem e se completarem a partir das relações? De uma sociedade injusta, na qual os sujeitos são colocados à margem como excedentes e que precisam ser recuperados, não como sujeitos com capacidades criadoras e capazes de intervir nela? De uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, comprometida com situações de opressão e de injustiças, em que persiste o preconceito, e nos adequamos a ela sem muitas vezes questioná-la? De uma sociedade sem preocupações com o coletivo nem com as causas sociais? De uma sociedade na qual se apresentam situações que não provocam estranheza nenhuma nos sujeitos, levando-os a uma naturalização dos acontecimentos?

É fundamental a organização de uma sociedade que parta do diálogo entre os indivíduos, mesmo que os posicionamentos sejam divergentes, já que, dessa forma, podem vir a ser complementares. É uma via de mão dupla, uma constante de idas e vindas de ensinamentos/aprendizagens e descobertas, rejeitando todo e qualquer tipo de discriminação.

Assim, pensando em uma aprendizagem de qualidade, recorreu-se a uma concepção de educação, fundamentada na teoria histórico-cultural proposta por Vigotsky, uma concepção interacionista que parte da ideia de que, no processo de aprendizagem, não estão envolvidos somente situações pedagógicas, mas também questões políticas. Esse pressuposto torna necessária uma educação que possibilite a transformação juntamente com uma sociedade em mutação, pois ambas, a educação e a sociedade, fazem parte de um único processo, não sendo possível separar esses movimentos.

Em outras palavras, a educação precisa ser um ato pedagógico transformador. Assim, vai se constituindo como problematizadora, pois é preciso que se apresentem ao sujeito problemáticas que o desafiem, pelas quais possa construir seu conhecimento inteirando-se com o mundo em sua volta, concebendo a educação como um processo no qual todos têm oportunidade de desenvolvimento, formando indivíduos capazes de viver em uma sociedade dialógica (VIGOTSKY, 1984).

A forma como a sociedade interage com as pessoas com deficiência modificou-se e vem se transformando ao longo da história. Incluir todas as pessoas, com ou sem deficiência, requer da sociedade contemporânea grandes modificações, capazes de criar alternativas possíveis de superar a exclusão. O momento atual é de transição, e

as instituições de Ensino Superior passam por um processo de ressignificação, rompendo com paradigmas existentes.

Enfim, a inclusão de estudantes com deficiência nas Instituições de Ensino Superior (IES), com sua necessidade e busca por seguir em frente com a aprendizagem, surge com maior intensidade e se insere gradativamente no cotidiano acadêmico. Eles procuram uma formação acadêmica profissional e, com isso, a presença deles nos espaços universitários tem crescido nos últimos anos. Percebe-se um salto qualitativo significativo na vida do estudante com deficiência e uma conquista de ambientes que antes estavam fora de suas perspectivas. Além de um convívio social, surge uma qualificação profissional capaz de inseri-los na sociedade dignamente, a partir de políticas públicas e da vontade de uma sociedade antes tão discriminadora.

Com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), desenvolveu-se uma ampla discussão nos meios educacionais sobre os conceitos de inclusão e exclusão. Para Castel (2000), é excluído quem está fora dos circuitos vivos da sociedade e das experiências que nela se podem vivenciar. “Ousar-se-ia dizer que ela é “justificada”, se entendermos por isso que repousa sobre julgamentos e passa por procedimentos cuja legitimidade é atestada e reconhecida” (CASTEL, 2000, p. 41).

O que é ser incluído na perspectiva educacional para a pessoa com deficiência? De modo geral, observam-se avanços nas políticas educacionais e sociais que procuram garantir a acessibilidade, para vencer as barreiras arquitetônicas e atitudinais que possam impedir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação.

Ao direcionar essa questão para o Ensino Superior, configurou-se o problema desta pesquisa, pois constantemente se pensa sobre o processo inclusivo, mais especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, tendo em vista que ela, apesar de ser apontada como um processo que precisa obrigatoriamente acontecer durante todo o período acadêmico, respeitando as individualidades dos estudantes, ainda se apresenta em muitos casos como uma etapa que objetiva medir os conhecimentos ao final de cada semestre letivo, promovendo os estudantes para a etapa seguinte, ou seja, uma avaliação de cunho classificatório.

Sendo assim, **questiona-se**: as práticas avaliativas dos docentes no Ensino Superior contribuem para uma avaliação eficaz do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiências?

A **tese** desenvolvida é de que: o exercício da meta-avaliação provoca uma reflexão acerca das práticas avaliativas propostas pelos docentes, bem como, auxilia na verificação mais fidedigna do conhecimento dos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Como **objetivo geral**, propõe-se analisar as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Para que fosse possível atender o objetivo geral, foram elaborados os seguintes **objetivos específicos**:

- * Investigar, a partir do olhar dos coordenadores e dos docentes, o sistema avaliativo de estudantes com deficiência, em cursos de bacharelado.
- * Sistematizar a compreensão dos docentes e coordenadores acerca da avaliação, verificando se há da parte deles consciência que tal prática didático-pedagógica contempla as prerrogativas legais.
- * Reunir elementos que contribuam para uma compreensão do processo avaliativo no âmbito universitário para estudantes com deficiência, tendo como foco a meta-avaliação.

Acredita-se que este tema seja pertinente como forma de colaborar para estudos sobre o processo de inclusão e conseqüentemente sobre a avaliação realizada com os estudantes com deficiência no Ensino Superior, tendo em vista que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Nº 13.146 de 06/07/2015 prevê, em seu Capítulo IV – Do Direito à Educação, Art. 30, que:

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas: [...]; III - disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do candidato com deficiência; IV - disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo candidato com deficiência; V - dilação de tempo, conforme demanda apresentada pelo candidato com deficiência, tanto na realização de exame para seleção quanto nas atividades acadêmicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade; VI – adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa [...] (BRASIL, 2015, p. 36).

Esta tese está organizada em temas e subtemas que possibilitam apresentar o entendimento de teóricos que dão suporte à pesquisadora na compreensão dos resultados do estudo. Cabe ressaltar que, no decorrer da escrita, a autora da presente investigação apropriou-se da produção já realizada em outro estudo de qualificação profissional, o qual também está relacionado à Educação Especial. A escrita foi ressignificada e atualizada com outros teóricos para enriquecer o tema, pois é possível escrever algo sobre o que já foi produzido e apresentado em outro tempo e em outro lugar. Essa atitude evidencia, assim, a vontade de abordar e expressar uma continuidade para a reflexão de uma escrita produzida anteriormente, ampliando seu leque de discussão.

Este estudo, encontra-se compilado em cinco capítulos, apresentados a seguir. Antecedendo os capítulos, tem-se a introdução, ela apresenta uma exposição da pesquisadora sobre as angústias percebidas durante a trajetória como docente, expõe a problemática de pesquisa, a relevância, a justificativa, a tese e os objetivos do estudo.

O capítulo um apresenta o percurso do método da pesquisa, a abordagem de pesquisa, quem são os sujeitos que contribuíram para que o estudo se concretizasse, o local onde foi realizada a pesquisa, além de todos os outros itens necessários para esclarecer o leitor de como a pesquisadora se organizou para a realização deste trabalho.

O capítulo dois descreve um pouco da contextualização da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Optou-se por iniciar os pressupostos teóricos com esse tópico, pois se faz necessário informar ao leitor, nem sempre de nossa região, a respeito da criação da UFSM no interior do Estado e também os avanços dessa instituição, na busca em oportunizar ao estudante com deficiência a superação de barreiras e de preconceitos no âmbito da universidade.

O capítulo três, nominado como “A formação para a docência universitária”, inclui informações sobre o docente bacharel, algumas reflexões sobre sua formação pedagógica no exercício da docência com estudantes com deficiência e também discorre sobre a docência com foco na inclusão.

As reflexões apresentadas no capítulo quatro, intitulado como “Avaliação: um diálogo possível”, compõem uma discussão que se acredita sempre possível e nunca

já superada. Abordam questões que ainda permeiam uma educação de qualidade, com aprendizagens que realmente sejam significativas para os estudantes.

O capítulo cinco traz a análise e a interpretação dos dados. Nele, a pesquisadora apresenta para o leitor a sua interpretação dos dados coletados, seguindo os objetivos, a problemática, a tese de pesquisa. São recuperados os teóricos escolhidos na sustentação do tema, expostos nos pressupostos teóricos, e apresentados outros que forem necessários para uma melhor elucidação sobre os fatos.

Por fim são descritas as considerações finais, seguidas pelas referências que estiveram presentes na trajetória deste estudo



CAPÍTULO 1

1.1 PERCURSO DO MÉTODO

Pesquisar objetiva a vontade de escrever e reescrever algo sobre o que já foi produzido, ou, ao mesmo tempo, o desejo de trazer alguma novidade. Isso envolve uma necessidade de apresentar e reapresentar caminhos com uma proposta emancipatória, um ato político capaz de não se deter em uma atitude reducionista e alternativa apenas. Precisa ser presente e constante, capaz de proporcionar um entendimento crescente sobre a sociedade e, assim, ressignificar, reescrever fatos e transformar a história (DEMO, 2015).

Segundo Gil (2017, p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”.

Um processo intrínseco, isto é, precisa ser uma necessidade que o indivíduo tem, que vem de dentro, nada imposto de fora e, assim, sendo uma construção própria, proporciona uma emancipação daquele que pesquisa. O ideal seria que o ato de pesquisar não ficasse restrito à academia, mas que se tornasse parte da cotidianidade dos indivíduos, tornando-se um caminho para a aprendizagem. A ausência da pesquisa desde cedo é preocupante, a falta da rotina de leitura por parte dos estudantes acaba influenciando na construção do conhecimento, resultando em suas deficiências no ato de ler e interpretar. Para Demo (2015, p. 16), “Pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo”.

No entanto, não se pode responsabilizar os docentes nem os estudantes pelo medo da mudança que poderá ocorrer no processo de uma pesquisa, mas encarar como momentos difíceis e de resistência, que podem resultar em aprendizados renovados com o surgimento de conhecimentos novos e descobertas.

Nessa perspectiva, com a intenção de organizar, apresentar e auxiliar com um conhecimento renovado, o estudo se une a outros já publicados, propondo-se uma reflexão sobre a avaliação de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

A realização de uma pesquisa exige a organização de etapas que subsidiarão o aprofundamento de qualquer tema, haja vista que é justamente a partir desses passos que é possível recolher informações relevantes sobre um determinado problema de pesquisa, as quais serão fundamentais no desenvolvimento do estudo.

A presente pesquisa, caracteriza-se por ser:

Quanto à abordagem: pesquisa qualitativa e quantitativa

Quanto à natureza: pesquisa básica;

Quanto aos objetivos: pesquisa descritiva exploratória;

Quanto aos procedimentos: pesquisa bibliográfica;

Pesquisa documental;

Pesquisa de campo.

1.1.1 Características do estudo

Ao considerar o tema deste projeto, compreende-se que tanto a pesquisa qualitativa como a quantitativa venham ao encontro das metas principais a que se propõe o pesquisador, pois investigar sobre a temática inclusão e avaliação requer a atenção sobre condicionantes de natureza diversa (históricos, sociais, culturais, orgânicos), os quais podem intervir na análise do problema, ou seja, “praticamente todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo” (YIN, 2016, p. 03).

Na área das ciências sociais, o pesquisador lida com temas de difícil quantificação, o que não quer dizer que a abordagem quantitativa não seja necessária e presente em muitas pesquisas no âmbito das ciências sociais. Os fatos sociais estão diretamente relacionados aos seres com capacidade de sentir, pensar, agir, reagir. Portanto, podem responder a determinadas situações de formas diferentes, o que geralmente não permite ao pesquisador ser objetivo nem ser absolutamente neutro diante dos fenômenos investigados. Para Gil (2011, p. 10), “não há como negar as limitações das ciências sociais; não apenas em relação à objetividade, mas também à generalidade”. Essa condição implica, fundamentalmente, uma percepção intensa do pesquisador sobre o assunto e qual seu entendimento sobre tudo que envolve o que está sendo investigado. Realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa envolve trabalhar com dados essencialmente interpretativos e descritivos, o que demanda muito cuidado por parte do pesquisador na hora da análise e da interpretação. Esse tipo de estudo remete a uma análise de todos os materiais obtidos durante o percurso investigativo, ou seja, foca em todas as informações contidas no universo pesquisado que se encontram ocultas: “A grande conquista da discussão dos métodos qualitativos é que ela, [...] deslocou a atenção da análise em direção a questões referentes à qualidade e a coleta de dados” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 24).

Cinco características da pesquisa qualitativa são apresentadas por Yin (2016). Para ele, esse tipo de investigação enfoca a vida das pessoas, nos espaços em que elas vivem; para um estudo qualitativo é importante que o pesquisador consiga capturar as perspectivas dos sujeitos; essa abordagem de pesquisa centra-se no contexto em que se desenvolve a vida das pessoas; o pesquisador tem a necessidade de explicar os acontecimentos já existentes ou que poderão surgir e, por último, a pesquisa qualitativa se preocupa em trabalhar com uma diversidade de fontes importantes para o estudo do tema escolhido.

A abordagem de pesquisa quantitativa foi necessária e de fundamental importância. Essa tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tendendo a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana, estando presente em vários estudos da pesquisa social, nos quais os fenômenos investigados podem ser mensuráveis, palpáveis, visíveis e manipulados.

As pesquisas quantitativa e qualitativa podem ser apresentadas como uma “metodologia mista”¹ (YIN, 2016, p. 201) por apresentarem diferenças distintas em termos de compilação e análise dos dados. Apesar disso, os elementos essenciais de uma complementam as lacunas da outra, um movimento que é fundamental para o esclarecimento do fato analisado. A questão não é estabelecer entre ambas uma “polarização radical e estanque”, mesmo se repelindo, uma necessita da outra (DEMO, 2010, p. 31).

Ferraro (2012) chega à conclusão de que o qualitativo e o quantitativo são inseparáveis e que não existe uma dicotomia entre qualidade e quantidade na pesquisa social, mesmo com poucos estudos de mestrado e doutorado considerando o quantitativo nesse ramo de investigação. Argumenta que não existe quantidade sem qualidade e vice-versa, sendo um contrassenso a oposição desses dois tipos de pesquisa.

Minayo e Sanches (1993) acreditam na complementaridade da pesquisa qualitativa e quantitativa, conforme particularidades do objeto de pesquisa. A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade, não pode ser vista

¹ A pesquisa de métodos mistos força os métodos a compartilharem as mesmas questões de pesquisa, a coletarem dados complementares e a conduzirem análises de contrapartida. Esse tipo de pesquisa pode permitir que os pesquisadores abordem questões de pesquisa mais complicadas e colem uma série mais rica de evidências do que poderiam obter por qualquer método único isolado (YIN, 2015, p. 69).

como contraditória. O estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa, ocorrendo uma interrelação dinâmica entre ambas abordagens, embora muitas vezes consideradas opostas.

Gatti (2004) defende que a abordagem quantitativa e a qualitativa não estão dissociadas na pesquisa. Enquanto o primeiro tipo quantifica um significado que é atribuído à grandeza de um fenômeno, também precisa ser interpretado e contextualizado qualitativamente, fundamentando-se em algum referencial teórico, pois somente assim o dado atinge significado. Transitar pelas duas abordagens de pesquisa proporciona ao pesquisador não se limitar a uma interpretação dos dados, mas ampliar as informações coletadas, associando-as a diferentes pontos de vista. O resultado de um estudo no qual se prioriza um tipo de abordagem pode implicar consequências para todo o processo de pesquisa.

É necessário ficar atento ao arriscar-se na avaliação da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa, porque é necessário levar em consideração que “nenhuma produz uma verdade melhor do que a outra”, mas ter clareza ao apontar os pontos frágeis e fortes na produção do conhecimento em ciências sociais (MAY, 2004, p. 146).

Este estudo é reconhecido quanto à natureza como uma pesquisa básica, pois objetiva gerar conhecimentos novos, úteis, sem aplicação prática prevista e sem a preocupação com os benefícios que pode gerar. Quanto aos objetivos, a presente investigação terá uma abordagem descritiva exploratória.

Segundo Gil (2011, p. 51), “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Tem como objetivo dar outra representação, outro desenho para a informação coletada, diferente do documento original.

A pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites* e bibliotecas digitais. Além da pesquisa de cunho bibliográfico e documental, o estudo terá um momento em que será necessária uma coleta de dados juntamente a pessoas, por isso será de campo.

Figura 1 - Caminhos do pensamento investigativo



Fonte: Autoras.

Descrição da imagem: as descrições das figuras no trabalho iniciarão e terminarão sinalizadas por um asterisco, favorecendo a compreensão da pessoa com deficiência visual.

A figura 1, descreve os passos que a pesquisa seguiu até sua finalização. Tem-se um círculo central, com fundo de cor azul, indicando que o gráfico trata sobre a apresentação do percurso do método do estudo. O círculo central tem outros cinco círculos que o rodeiam, também na cor azul. Cada um apresenta etapas da pesquisa, os quais se forem lidos no sentido horário, a partir do círculo superior, contém as seguintes inscrições: o método de análise a partir da concepção de Bardin (2011); o seguinte indica a realização do processo de meta-avaliação; outro indica os sujeitos envolvidos na pesquisa (coordenadores e docentes de alguns Centros de Ensino da UFSM); outro o tipo de instrumento aplicado aos sujeitos envolvidos no estudo (questionário); e o último círculo apresenta o tipo de abordagem de pesquisa (qualitativa e quantitativa).

1.1.2 Local, população e período

O local escolhido para a realização do estudo foi uma Instituição de Educação Superior do interior do Estado do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, por reconhecer ser este um espaço rico para a compreensão do processo de inclusão. A UFSM destaca-se entre as melhores universidades brasileiras. Sua expressividade no ensino, na pesquisa, na extensão e na cultura lhe confere uma importância regional determinante no desenvolvimento econômico local e regional. Além disso, a Universidade também contribui na formação profissional, no desenvolvimento científico, no fomento ao desenvolvimento regional e no enfrentamento de problemas da sociedade (Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSM- PDI² - 2016-2026).

O período escolhido para a coleta dos dados foi o ano de 2018, mais especificamente o segundo semestre letivo. Juntamente com a escolha do período, a pesquisadora baseou-se em dados contidos no relatório anual do Núcleo de Acessibilidade do ano de 2017, publicado em 2018, núcleo vinculado a CAED da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse relatório possibilitou a identificação dos Cursos de Graduação que receberam matrículas de estudantes com deficiência desde o ano de 2008. No momento da análise dos dados, que ocorreu no início do primeiro semestre do ano de 2019, o relatório do Núcleo de Acessibilidade, com os dados do ano de 2018, ainda não tinha sido divulgado

Partindo das informações coletadas, foram selecionados três Centros de Ensino e seus respectivos Cursos de Graduação. O critério para a escolha desses e não de outros Centros deu-se pelo fato de que são os com maior número de matrículas de estudantes com deficiência desde o ano de 2008, dados apresentados no relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade da UFSM de 2017.

Quadro 1 - Demonstrativo das matrículas por Centro de Ensino de 2008 até 2017

² O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de ser um requisito legal, é o documento que caracteriza a identidade da instituição e busca nortear o caminho a ser seguido pela Universidade no cumprimento de sua missão institucional e no alcance dos seus objetivos para os próximos 10 anos (UFSM, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2016-2026, p. 21).

Centros de Ensino	Matrícula de estudantes com deficiência
Centro de Ciências Sociais e Humanas	108
Centro de Ciências da Saúde	87
Centro de Tecnologia	67
Centro de Ciências Rurais	46
Centro de Ciências Sociais e Exatas	34
Centro de Educação	32
Centro de Educação Física e Desporto	12
Centro de Artes e letras	21
Total	407

Fonte: Dados do Relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade - UFSM (2017).

A título de informação, destaca-se os cursos de graduação dos respectivos centros de ensino escolhidos, salienta-se que não foi levado em consideração o número de cursos por centro, apenas o número de estudantes com deficiência matriculados.

Quadro 2 - Descrição dos Centros de Ensino e seus respectivos cursos

Centro	Curso
CT	Arquitetura e Urbanismo
	Ciência da Computação
	Engenharia Acústica
	Engenharia Aeroespacial
	Engenharia Civil
	Engenharia de Controle e Automação
	Sistemas de Informação
	Engenharia Elétrica
	Engenharia Química
	Engenharia Sanitária e Ambiental
	Engenharia Mecânica
	Engenharia de Telecomunicações
	Engenharia de Produção
	Engenharia da Computação
CCSH	Administração (D-N)
	Arquivologia
	Bacharelado em Administração
	Ciências Contábeis (D-N)
	Ciências Econômicas (D-N)
	Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura)
	Comunicação Social – Jornalismo
	Comunicação Social - Produção Editorial
	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda
	Comunicação Social – Relações Públicas
	Direito (D-N)
	Filosofia (Bacharelado e Licenciatura)
	História (Bacharelado e Licenciatura)
	Psicologia
	Relações Internacionais
Serviço Social	
Tecnologia em Gestão de Turismo	
CCS	Fisioterapia
	Enfermagem
	Farmácia
	Medicina
	Odontologia
	Fonoaudiologia
Terapia Ocupacional	

Fonte: Portal da UFSM (UFSM, 2018).

A amostra constitui-se de 103 docentes (total de 778 docentes), e de sete coordenadores (total de 36). Esse número significou o total de questionários que retornaram à solicitação da pesquisadora. Assim a realização da análise dos dados aconteceu, atendendo ao problema de pesquisa e aos objetivos do estudo.

Os contatos com esses sujeitos foram realizados mediante correio eletrônico. Os e-mails foram informados pelas secretarias dos cursos e/ou obtidos por meio do site do curso na página da UFSM.

1.1.3 Etapas e coletas de dados

O estudo apresenta dois momentos distintos: um teórico e outro empírico. No primeiro, teve-se a intenção de construir um quadro teórico sobre o assunto, para auxiliar de forma clara e objetiva as discussões sobre o tema central da pesquisa. Marques (2001) alerta para que a busca do apoio bibliográfico na hora de escrever sirva de inspiração e ajude a sair de impasses, contribuindo para descortinar novos horizontes e caminhos, não em simples cópia. Na pesquisa empírica, foi realizado um estudo a partir de um instrumento construído pela pesquisadora, enviado aos sujeitos envolvidos.

Após a qualificação do projeto, realizado no dia 12 de julho de 2018, houve o encaminhamento para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos³– CEP – da Universidade Federal de Santa Maria, sendo aprovado com o número do Parecer: 2.856.803 (Anexo B).

Concomitante com o encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética, foi realizada uma investigação sobre os conhecimentos científicos produzidos na Pós-Graduação em nível de doutorado a respeito do tema central da pesquisa. Primeiramente a busca realizada foi feita na Biblioteca Digital da UFSM, onde foram encontrados, dentro da Comunidade “Teses de Doutorado”, 1.640 teses, dessas, 85 específicas do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Percebeu-se que, com relação ao tema proposto neste estudo, não foi encontrada nenhuma produção entre os anos de 2011 e 2018, período investigado (na Comunidade Educação, as teses são apresentadas a partir do ano de 2011). Por ser

³ Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012), que regulamenta as normas e as diretrizes das pesquisas envolvendo seres humanos.

um número reduzido de teses, foi possível verificar o assunto dos trabalhos na sua totalidade. Ainda assim, foram lançados os seguintes descritores:

Quadro 3 - Teses no período de 2011-2018

Biblioteca Virtual da UFSM	
Total de Teses no período de 2011-2018= 1640	
Comunidade EDUCAÇÃO= 85	
Descritores	Número de teses
Aprendizagem	83
Avaliação da aprendizagem	81
Avaliação	81
Avaliação no ES	81
Avaliação do estudante no ES	78
Deficiência	59
Deficiência no ES	59
Avaliação do estudante com deficiência no ES	57

Fonte: Autoras.

As teses apresentadas foram surgindo quando colocado o descritor que mais se aproximava com o tema do estudo em questão. Percebeu-se que elas não tratavam especificamente das práticas avaliativas aplicadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior com um estudo fundamentado no processo de meta-avaliação. Portanto, na biblioteca virtual da UFSM, no período indicado, até o momento, não foi encontrada tese que se assemelhe ao estudo proposto.

A etapa seguinte foi investigar no Banco de Teses da CAPES (Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior), órgão do Ministério da Educação responsável pelo reconhecimento e avaliação de Cursos de Pós-Graduação Stricto-Sensu (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) em âmbito nacional, as teses defendidas no ano de 2017. As teses apresentadas no portal da CAPES referentes ao ano de 2018 ainda não estavam disponíveis no momento da investigação, a qual foi realizada pela pesquisadora no mês de outubro de 2018. A escolha desse período foi na tentativa de verificar a elaboração de teses atuais a partir dos descritores apresentados no quadro 4.

Quadro 4 - Banco de teses da CAPES

Banco de Teses da CAPES		
Descritores	Número de teses	
Meta-avaliação	92 → 2017	
“Práticas Avaliativas”	07 → 2017	
“Estudantes com deficiência”	18 → 2017-(dissertações)	
“Avaliação-Ensino Superior”	06 (01/2017; 05/anterior à Plataforma Sucupira -1997/2012)	
Descritor	Número de teses	
“Meta-avaliação”	05 (anterior à Plataforma Sucupira)	
Autor(a)	Assunto	Universidade – ano de publicação
Roseneide Pereira Mubarak Garcia	Meta-avaliação da Aprendizagem na perspectiva da Negociação Comunicativa nos Cursos de Pós-Graduação Lato-Sensu a Distância na Bahia.	Universidade Federal da Bahia (UFB) 2008
Lys Maria Vinhaes Dantas	As Contribuições das Políticas de Avaliação Educacional em Larga Escala: o caso da Avaliação de Aprendizagem na Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFB) 2009
Suzete Suzana Rocha Pitombeira	Docência Universitária: Avaliação Diagnóstica como instrumento transformador da Prática Docente	Universidade do Ceará (UFC) 2012

Fonte: Autoras.

A intenção da pesquisadora, em ambas as buscas, não foi realizar um estado da arte⁴, mas mapear as produções acadêmicas em um determinado período e que pudessem contribuir com dados para conhecer publicações realizadas sobre o assunto em questão.

O quadro 4, apresenta o número de teses disponibilizadas pelo portal CAPES no ano de 2017. A investigação exibiu que, nesse ano, o descritor “estudantes com deficiência”⁵ apontou somente trabalhos de mestrado – dissertações. Outra

⁴ Segundo Ferreira (2002, p.258), nos últimos quinze anos, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Além disso, observam de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que buscam investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

⁵ Na busca no Banco de Dados, quando o descritor é colocado entre aspas, o site isola os artigos que usam especificamente os termos atribuídos. “Meta-avaliação”, quando colocada entre aspas, destacou

informação significativa foi que o descritor “meta-avaliação”, entre aspas, assinalou a existência de cinco teses publicadas, anteriores à Plataforma Sucupira, e dessas apenas três apresentavam dados específicos sobre meta-avaliação na análise dos estudos/dados coletados. Diante disso, foi lançado no Portal o descritor meta-avaliação sem as aspas, apresentando 92 teses no ano de 2017. Elas não continham especificamente um estudo baseado na meta-avaliação, mas uma análise do processo de meta-avalição mais no sentido de autocrítica por parte dos sujeitos envolvidos na investigação, uma avaliação institucional, uma avaliação de Cursos de graduação, entre outros, nada em consonância com a proposta que consta na metodologia informada neste estudo.

Dando prosseguimento ao estudo, partiu-se para o agendamento com os Diretores dos três centros. Essa etapa é importante, pois foi necessário solicitar a autorização (Anexos D, C, E) desses gestores para desenvolver o estudo, um processo que ocorreu individualmente. Nesse momento, foi apresentado pessoalmente aos Diretores dos Centros o projeto do estudo, ressaltando sobre a livre iniciativa de participar ou não, esclarecida no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

O próximo passo foi a construção de dois questionários (Apêndice C, D) estruturado com 30 questões fechadas. Os entrevistados tinham a chance de escolher somente uma alternativa apresentada, seguindo os passos de uma Escala do tipo Likert⁶, atribuindo escore 1 para as respostas “concordo plenamente”; escore 2 para respostas “concordo”; escore 3 para respostas “discordo totalmente” e escore 4 para “prefiro não responder”.

Ao final do questionário, o entrevistado poderia manifestar-se por escrito em um espaço disponibilizado para isso. Todos os sujeitos da pesquisa foram submetidos às mesmas perguntas, com as mesmas alternativas de respostas. Como há dois grupos diferentes de participantes da investigação, os coordenadores de curso e os

apenas 5 teses específicas sobre o tema, o que levou a pesquisadora a optar por investigar também o termo sem colocar aspas. Todos os outros descritores foram investigados entre aspas.

⁶ A escala leva o nome de Rensis Likert (1903-1981), psicólogo americano que, em 1932, criou a escala para medir de forma mais fiel as atitudes das pessoas. “[...] O trabalho de Likert deixava claro que sua escala se centrava na utilização de cinco pontos [...] não existe um consenso em termos do número de opções de respostas em uma escala de mensuração. Embora o uso de escalas com outro número de itens, diferente de cinco, represente uma escala de classificação, quando esta não contiver cinco opções de resposta, não se configura uma Escala Likert, mas sim uma escala do ‘tipo Likert’ (DALMORO e VIEIRA, 2013, p. 163).

docentes, foram construídos dois questionários diferentes, um para coordenadores e outro para os docentes, ambos com o mesmo número de questões. Esse instrumento de coleta chegou até os participantes por correio eletrônico, sendo disponibilizado a eles por 60 dias. Após o primeiro envio, os questionários foram enviados três vezes aos coordenadores e aos docentes duas vezes. O reenvio teve o intuito de uma lembrança.

1.1.4 Sistematização e análise dos dados coletados

O momento de sistematização requer atenção, dedicação e um olhar cuidadoso do pesquisador aos relatos e/ou documentos pinçados pelo estudo, sem se deixar envolver por ele. É o período em que o pesquisador se deixa impregnar pelo material coletado, durante as leituras realizadas e vivências relatadas, aproximando-os da literatura sobre o tema, extraindo o que julgar de mais fundamental e significativo. Assim, o estudioso aproxima-se dos tópicos que investiga, ou seja, realiza um afunilamento, atendendo as questões centrais da pesquisa, o que dá origem à elaboração de uma nova produção sobre o tema. Não serão dados conclusivos, mas reflexões realizadas em um período pré-estabelecido pelo pesquisador e enriquecidas por novas contribuições, em anos posteriores, por outros pesquisadores interessados em prosseguir com os estudos sobre o tema apresentado.

Todo processo investigativo prevê uma estrutura, uma organização para assim chegar aos objetivos propostos no início da trajetória investigativa, possibilitando considerações por parte do pesquisador.

O problema de pesquisa teve a intenção de questionar se: as práticas avaliativas dos docentes no Ensino Superior, contribuem para uma avaliação eficaz do processo aprendizagem dos estudantes com deficiências?

Além do problema de pesquisa, houve uma preocupação em atender os objetivos do estudo, sendo que o objetivo geral é conhecer as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Os objetivos específicos focaram-se em: investigar, a partir do olhar dos coordenadores e dos docentes, o sistema avaliativo de estudantes com deficiência em cursos de bacharelado; sistematizar a compreensão dos docentes e coordenadores acerca da avaliação, verificando se há por parte deles consciência que tal prática didático-pedagógica contempla as prerrogativas legais e reunir elementos que contribuam para

uma compreensão do processo avaliativo no âmbito universitário para estudantes com deficiência, tendo como foco a meta-avaliação.

Optou-se pelo questionário como instrumento para a coleta de dados. Para Richardson (2018), o questionário tem pontos positivos, pois possibilita o contato com um grande número de sujeitos, de modo que as informações atendem a uma uniformidade, sendo esse instrumento de fácil tabulação.

Para percorrer o caminho de apreciação dos dados, optou-se por uma análise fundamentada em Bardin (2011), sendo possível tecer considerações finais, ancoradas na abordagem qualitativa e quantitativa. Para esse autor, a análise estatística, tanto as simples como as mais complexas, ajuda o pesquisador a apresentar os resultados, por meio de quadros, diagramas, figuras, dando ao estudo uma maior qualidade nas informações levantadas (BARDIN, 2011). Sendo assim, foi usada na análise estatística a plataforma de software IBM SPSS STATISTIC⁷ v.23, gerando as tabelas de contingência⁸.

Retomando o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), esse remete a uma investigação profunda de todos os materiais obtidos durante a pesquisa, ou seja, dos questionários e da análise de documentos e todas as outras informações, que, por sua vez, encontram-se sistematicamente silenciadas.

Para Bardin (2011, p. 38), a Análise de Conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

⁷ Um conjunto amplo de ferramentas estatísticas, para executar estatísticas descritivas, regressão, estatísticas avançadas, gerando gráficos, tabelas e muito mais (Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>. Acesso: 01 abr. 2019). Ou ainda, O pacote estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) é uma ferramenta para análise de dados utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um software estatístico de fácil manuseio e é internacionalmente utilizado há muitas décadas, desde suas versões para computadores de grande porte. (Disponível em: http://www.mat.ufrgs.br/~camey/HCPA/cursos/Poligrafo%20-%20SPSS_Introdu%F3rio.pdf Acesso: 01 abr. 2019).

⁸ As tabelas de contingências são comuns quando se objetiva investigar se as variáveis estudadas têm alguma associação. Tabelas de Contingência (ou tabelas de frequência de dupla entrada) são tabelas em que as frequências correspondem a duas classificações, uma classificação está nas linhas da tabela e a outra está nas colunas. As tabelas de contingência de frequências mostram quantos dados se encaixam em cada categoria (Disponível em: <http://www.est.ufmg.br/portal/arquivos/rts/rte0105.pdf>). Acesso em 1 abr. 2019. p.4).

Entre as várias técnicas de pesquisa, cada uma com sua especificidade, apresentadas pelo método Análise de Conteúdo, optou-se pela técnica categorial para servir de base na interpretação e análise dos dados.

A técnica categorial é a mais usada na prática no conjunto de todas as técnicas apresentadas pela Análise de Conteúdo.

[...] as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no uso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos [...] (BARDIN, 2011, p. 119).

Essa etapa constitui-se em um processo de comparação constante entre as unidades definidas que, além de reunir elementos semelhantes, implica nomear e definir as categorias de análise. Essas categorias, por sua vez, podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo e caracterizam-se como gerais e abstratas, conhecidas por meio do método dedutivo (um movimento do geral para o particular). Também podem ser estabelecidas por meio do método indutivo, configurando-se como categorias coletadas a partir das informações contidas no *corpus*⁹. São consideradas categorias específicas e concretas, também chamadas de categorias emergentes (um movimento do particular para o geral).

Já, por meio da análise utilizando o processo de meta-avaliação, tem-se quatro categorias descritas pelos padrões da avaliação de programas educacionais: utilidade, viabilidade, ética e precisão (Quadro 6). Dessas quatro, foram escolhidas duas: a “utilidade” e a “precisão”. A primeira, por ser a mais expressiva de todas, apresenta dados comprobatórios se a avaliação investigada atende às necessidades dos estudantes e, para isso, é preciso que ela seja útil, consolidada; caso não seja, as outras categorias perderão o sentido, e a avaliação não se justifica, daí a sua importância. Já a categoria precisão envolve garantir a fidedignidade, a adequação, a confiabilidade e a transmissão de informações adequadas sobre o fato investigado e

⁹ No *corpus* da análise de conteúdo, a matéria-prima é constituída, essencialmente, de produções textuais. Os textos que compõem o *corpus* da análise podem tanto ser produzidos especialmente para a pesquisa, como representar documentos já existentes previamente. No primeiro bloco, tem-se: transcrições de entrevistas, registros de observações, depoimentos produzidos por escrito, anotações e diários diversos. No segundo bloco, tem-se: relatórios diversos, publicações de natureza variada, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos, além de muitos outros (MORAES, 2003).

se atingiu os objetivos propostos, nesse caso, as avaliações aplicadas nos estudantes com deficiência (GIMENES, 2007, RISTOFF, 2011).

Categorias definidas e expressas, descritivamente, a partir dos elementos que as constituem, iniciou-se o processo de explicitação de relações entre elas, a fim de construir um meta-texto. Esse novo texto, para Moraes (2003), constitui-se em um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise. Outras categorias surgiram durante a análise e serão descritas e interpretadas ao longo da discussão do tema.

A intenção da pesquisadora não é, em absoluto, engessar o estudo em categorias unicamente, mas perpassar por elas e apresentar outros resultados que julgar pertinente, mesmo não estando categorizados.

Entende-se que, seja qual for o instrumento de investigação escolhido, esse, precisa percorrer um caminho que proporcione uma exploração do tema com profundidade, de modo a permitir que emerjam as concepções e as práticas diárias a respeito do processo avaliativo inclusivo na universidade. A realização de uma análise criteriosa requer do pesquisador um aprofundamento além de uma leitura superficial. Somente assim emergirão novas teorias e compreensões a respeito de um determinado fenômeno (MORAES, 2003).

A última etapa, caracterizada não como a finalização do estudo, mas como uma reflexão e compreensão sobre o tema, ocorrerá por meio da divulgação das reflexões a que o pesquisador chegou a respeito do tema, não de forma definitiva, mas aproximativa.



CAPÍTULO 2

2.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM

A UFSM é uma Instituição Federal de Ensino Superior, localizada em Santa Maria – RS (figura 2), na Cidade Universitária Prof. José Mariano da Rocha Filho.

Figura 2 - Situação da UFSM no Rio Grande do Sul



Fonte: Autoras.

Descrição da figura:

Mapa do Rio Grande do Sul, com contorno preto e com quatro marcações apresentando a localização de Porto Alegre, Caxias do Sul e Pelotas; na região central em destaque a cidade de Santa Maria, apontando com uma seta na cor vermelha para a localização da UFSM. Ao norte o Estado de Santa Catarina, ao Sul a República oriental do Uruguai, ao Oeste a República da Argentina e ao Leste o Oceano Atlântico representado pela cor azul claro.

2.1.1 Contextualizando a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Idealizada e fundada pelo Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, a UFSM foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, com a denominação de Universidade de Santa Maria – USM. O ato oficial de criação da Instituição deu-se juntamente com a criação da Universidade Federal de Goiás, no dia 18 de março de 1961, em cerimônia realizada na cidade de Goiânia. Foi federalizada pela Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965, e passou a denominar-se, então, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Foi a pioneira, como universidade, no processo de interiorização do Ensino Superior no Brasil, em uma cidade que não fosse capital de estado, já que até então existiam universidades federais apenas nas sedes administrativas estaduais. Foi a vitória da Interiorização do Ensino Superior, dando início à descentralização do desenvolvimento científico nacional (UFSM, 2018).

Trata-se da maior universidade federal do interior do estado. Sua expressividade no ensino, na pesquisa, na extensão e na cultura lhe confere uma importância determinante no desenvolvimento econômico local e regional. Além disso, a Universidade também contribui na formação profissional, no desenvolvimento científico, e no enfrentamento de problemas da sociedade. A Universidade Federal de Santa Maria é constituída pela Administração Superior, Unidades Universitárias e Unidades de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico. Conta ainda com Órgãos Suplementares Centrais e Setoriais, que proporcionam a assistência e o apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão. (UFSM- PDI¹⁰ - 2016-2026).

Atualmente, é composta por doze Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Colégio Politécnico, Centro de Tecnologia, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Espaço Multidisciplinar da UFSM em Silveira Martins e Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Possui, ainda, três campi fora de sede: um em Frederico Westphalen, um em Palmeira das Missões e outro em Cachoeira do Sul (UFSM, 2018).

¹⁰ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de ser um requisito legal, é o documento que caracteriza a identidade da instituição e busca nortear o caminho a ser seguido pela Universidade no cumprimento de sua missão institucional e no alcance dos seus objetivos para os próximos 10 anos (UFSM, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2016-2026, p. 21).

Tendo missão, visão e valores definidos, a UFSM prima por atingi-los na íntegra, tendo em vista os inúmeros projetos por ela pensados e colocados em ação, na busca do desenvolvimento social.

Quadro 5 - Missão, Visão e Valores da UFSM

	MISSÃO	VISÃO	VALORES INSTITUCIONAIS
UFSM	Construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável.	Ser reconhecida como uma instituição de excelência na construção e difusão do conhecimento, comprometida com o desenvolvimento da sociedade, de modo inovador e sustentável.	Comprometer-se com a educação e o conhecimento, pautada nos seguintes valores: Liberdade; Democracia; Ética; Justiça; Respeito à identidade e à diversidade; Compromisso social; Inovação; e Responsabilidade.

Fonte: PDI (2016-2026, p. 87).

A UFSM, compromete-se com o desenvolvimento social e com uma formação consolidada em princípios humanos que transcende as salas de aula envolvendo-se intensamente com situações que circundam toda a universidade.

Assim, a UFSM objetiva a formação de um

[...] cidadão capaz de um envolvimento importante no quadro de mudanças sociais. A formação acadêmica deve contribuir para desenvolver a capacidade empreendedora e de inovação, dando condições para que o acadêmico não apenas exerça uma profissão, mas vá além, identificando questões relevantes a sua volta e avaliando diferentes posições a fim de atuar na resolução dos problemas. Deve dar a ele também a clareza de que, sendo formado em uma instituição pública, desta recebe a qualificação necessária para, através de suas ideias e seu trabalho, beneficiar a sociedade. A formação não é, no caso, apenas uma forma de defender os próprios interesses, mas antes de tudo uma forma de contribuir para resolver problemas que dizem respeito a outras pessoas (UFSM, PPI, 2016, p. 09).

Independentemente da área de atuação, o egresso da UFSM precisa adquirir as condições de identificar problemas relevantes em seu entorno, avaliar diferentes possibilidades de resolução e trabalhar de modo a superá-los. Precisa ter clareza de que, sendo formado em uma instituição pública, dessa recebe a qualificação necessária; e, por meio de seu trabalho, deve beneficiar a sociedade, devolvendo os

recursos nele aplicados, proporcionando que outros sujeitos tenham também direito à educação pública de qualidade (UFSM, PDI 2016-2026).

Em termos de organização didático-pedagógica, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), são organizados de acordo com a Resolução UFSM 17/2000, originada a partir da aprovação do Projeto Pedagógico da UFSM em 2000 e precisam atender às indicações previstas nessa resolução, estando conforme os pressupostos previstos pela Instituição. A partir de então passou a ser obrigatório a criação dos PPCs nos cursos da UFSM. Com base na Resolução 17/2000, em 2002 foi proposta a Resolução 04/2002 e, já revogada pela Resolução 07/2004. Os PPCs devem garantir, dentre outros, os valores institucionais pautados na liberdade, democracia, respeito à diversidade, ética, compromisso social, inovação e responsabilidade (UFSM, PDI 2016-2026).

Um Projeto Pedagógico de Curso precisa ficar à disposição dos envolvidos com o processo educacional, sendo conhecido por todos. Não basta ser apenas um documento burocrático; deve fazer parte da rotina universitária dos membros da comunidade acadêmica.

2.1.2 Sistemática de ingresso do estudante com deficiência na UFSM

Pretende-se apresentar neste item os avanços da UFSM na busca em oportunizar ao estudante com deficiência a superação de barreiras e de preconceitos no âmbito da universidade.

A UFSM tem como tradição o pioneirismo em programas de inclusão social e de ações afirmativas¹¹. Essa afirmação se ancora pela antecipação da UFSM à legislação que instituiu efetivamente a reserva de cotas para estudantes com deficiência em todo o País, firmada em 2016, com a Lei nº13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711/2012 e dispõe sobre a reversa de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de cursos médio e superior das instituições federais de ensino. A responsabilidade governamental descrita pela Lei nº 13.146/2015 discorre sobre o

¹¹ Decreto Nº 4.228 de 13 de maio de 2002, que institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá providências, sob a Coordenação da Secretaria dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça (BRASIL, 2002). As ações afirmativas, nos dias correntes, envolvem um termo de amplo alcance que designa um conjunto de estratégias, iniciativas ou políticas que visam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em piores condições de igualdade em qualquer sociedade em razão, na maior parte das vezes, da prática de discriminação, sejam ela presentes ou passadas (RITTER, 2018).

acesso à educação de pessoa com deficiência e diz que esse processo precisa ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como aprendido ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015).

A Universidade Federal de Santa Maria, visando promover a inclusão social, instituiu a Resolução 009/07, publicada em 17 de julho de 2007, revogada pela Resolução 011/2007¹², publicada na data de 03 de agosto de 2007, a qual dispôs acerca do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social no processo seletivo para ocupação de vagas no âmbito da Instituição Federal de Ensino, prevendo atender o ingresso de estudantes nos cursos superiores em 2008. O programa definiu o prazo de 10 anos para disponibilizar vagas para afro-brasileiros, pessoas com deficiências, egressos de Escolas Públicas e indígenas (UFSM, 2007).

As vagas foram distribuídas nos seguintes percentuais: Cota A - 15% para afro-brasileiros, começando em 2008 com 10% e chegando em 2013 ao percentual referido; Cota B – 5% para pessoas com deficiência; Cota C – 20% para estudantes oriundos de escolas públicas e uma suplementação de 10 vagas para indígenas, correspondendo à Cota D (contato em projetos de extensão que a UFSM tem com a Funai). O programa prevê uma implantação gradativa de cotas para os estudantes afro-brasileiros: 10% das vagas em 2008, aumentando ano a ano até 15%, em 2013. Para os estudantes indígenas: 5 vagas em 2008, 8 em 2009 e 2010, e 10 a partir de 2011.

O programa de ações afirmativas também propõe medidas para o acompanhamento e a permanência desses alunos. Foi previsto pela mesma Resolução 011/2007 a formação do Observatório AFIRME (Observatório de Ações Afirmativas), submetido a Pró-Reitoria de Graduação, cujos objetivos são os de acompanhar, analisar e propor ajustes no programa, sendo destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário relatórios anuais de avaliação.

No mesmo ano de 2007, foi criado o Núcleo de Acessibilidade, por meio da Portaria N° 51.345 de 02 de agosto de 2007, com a proposta de estabelecer uma política para garantir os princípios institucionais de democratizar ainda mais o acesso ao ensino superior às populações em situação de desvantagem social e étnico-racial.

¹² Resolução n. 02/ 2018, regula as formas de ingresso aos Cursos de Graduação e Ações Afirmativas correlatas da Universidade Federal de Santa Maria e revoga a Resolução 011/07.

A Acessibilidade, pode ser definida, segundo a Lei 13.146/2015, contemplada no Art. 3º, como

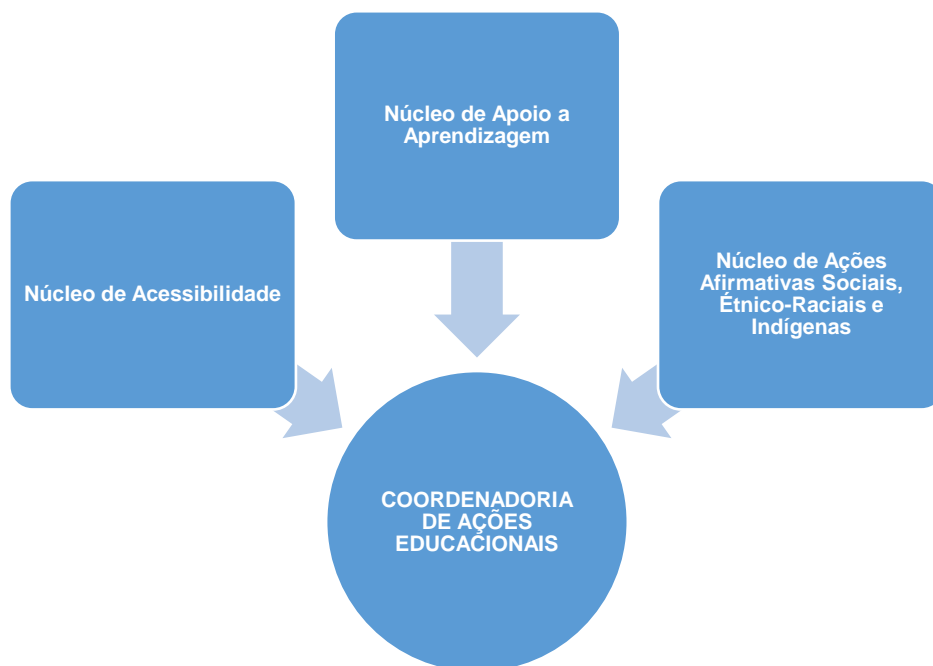
[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, no ano de 2016, pela Resolução nº 019/2016, foi criada a Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED), órgão subordinada ao Gabinete do Reitor. Sendo uma de suas finalidades apresentada no Art. 2º, I:

Contribuir efetivamente para a democratização do acesso à Instituição, primando pela inclusão social, racial e de pessoas com deficiência, surdez, transtorno do espectro autista, altas habilidades/superdotação para além do disposto na Lei 12.711/2012, segundo normatização específica aprovada nos conselhos superiores da UFSM (UFSM, 2016).

Na sua estrutura, o Capítulo II, da Resolução n. 19/2016, apresenta o Observatório de Ações de Inclusão e os três núcleos que compõem a CAED.

Figura 3 - Coordenadoria de Ações Educacionais e seus Núcleos



Descrição da figura:

Figura toda na cor azul, apresenta três quadrados, cada um representando os núcleos: o núcleo de acessibilidade, o núcleo de apoio a aprendizagem e o núcleo de ações afirmativas sociais, étnico-raciais e indígenas. Todos apontam, com uma seta, para um círculo que traz escrito Coordenadoria de Ações Educacionais.

O Núcleo de Acessibilidade tem por finalidade atender, principalmente, pessoas com Deficiência, Surdez, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e/ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). Promove ações direcionadas a docentes, técnicos administrativos em educação ou discentes que ingressam na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, visando a garantia do acesso pleno dessas pessoas, buscando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (UFSM – RELATÓRIO ANUAL 2017, NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE, 2018).

O Núcleo de Apoio à Aprendizagem tem um olhar específico para a aprendizagem e à conclusão de curso dos estudantes, visando contribuir para o enfrentamento de dificuldades no contexto universitário e o melhor aproveitamento acadêmico. Tais serviços disponibilizados pela instituição são regulamentados pela Resolução nº 033/2015, que envolve o acompanhamento pedagógico do estudante. Tanto a CAED quanto a Coordenação de Curso são envolvidas nas atividades propostas (UFSM, 2015).

O Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas tem a tarefa de acompanhar e monitorar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes cotistas de escola pública, pretos, pardos, quilombolas e indígenas da UFSM.

Na atualidade, em que muito se ouve sobre ação afirmativa, um entendimento mais profundo sobre o que realmente se percebe por ela se faz necessário. Mais precisamente, a expressão “ação afirmativa” teve sua origem nos Estados Unidos, nos anos 60. Em outros países, apresentou-se como “ação ou discriminação positiva e nesses diferentes contextos assumiu várias formas, desde voluntariado, obrigação, estratégia, entre outros. Suas práticas se destacaram, dentre elas o sistema de cotas (MOEHLECKE, 2002).

Algumas inquietações com relação ao acesso, à permanência e à qualidade de aprendizagem de estudantes com deficiência no Ensino Superior norteiam este

estudo. Para Moehlecke (2002, p. 197), “a ação afirmativa implica uma discriminação ao avesso ou a garantia de direitos? É esta a melhor solução? Políticas sociais mais amplas não seriam mais eficazes? [...]”.

Borges, D’adeski e Medeiros (2012, p. 67), com a intenção de aperfeiçoar os objetivos da ação afirmativa e as vantagens sociais que ela expressa às minorias, destacam a seguinte parábola:

Imaginem uma competição na qual disputassem dois corredores, um amarrado e o outro solto. É claro que o corredor solto ganha sempre. Um dia, porém, a plateia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta e, à custa de muita pressão, consegue convencer os organizadores a cortar as cordas que prendiam um dos corredores. Este, no entanto, continua perdendo. Motivo: seus músculos estão atrofiados pela falta de treinamento. Se tudo continuar como está, a tendência é de que ele perca indefinidamente. Que fazer para promover a igualdade de condições entre os dois corredores? Alguns sugerem que se dê um treinamento especial ao corredor que estava amarrado, pelo menos durante algum tempo. Outros defendem uma medida mais radical: Por que não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouvem vozes denunciando que isso seria discriminação. Mas há quem defenda: discriminação, sim, mas positiva porque visa promover a igualdade, já que tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade. Essa história ilustra muito bem o conceito de ‘ação afirmativa’ e as paixões que o tema desperta na sociedade. Podemos dizer que os negros, as mulheres e outros grupos discriminados são como o corredor amarrado: por muito tempo estiveram presos pelas cordas do racismo e da discriminação, por vezes traduzidos até mesmo em leis. Mesmo depois de ‘soltos’, continuam perdendo, porque a discriminação, mesmo ilegal, prossegue funcionando de forma disfarçada. No caso dos negros, há também a desvantagem histórica proveniente do fato de seus pais e avós não terem podido, acumular e transmitir riquezas, por causa da escravidão. O objetivo da ‘ação afirmativa’ é superar essas desvantagens e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Isso pode ser feito de várias maneiras. Proporcionar bolsas de estudos e promover cursos de qualificação para membros dos grupos historicamente desfavorecidos é como dar um treinamento especial para o corredor que estava amarrado. Reservar-lhes determinado número de vagas – as chamadas cotas – nas universidades ou em certas áreas do mercado de trabalho é como dar àquele corredor alguns metros de vantagem.

Existem muitos debates em torno desse assunto. Nesse sentido, a cultura universitária precisa focar-se no aumento de políticas e ações afirmativas que consigam, verdadeiramente, incluir os estudantes com deficiência em um ensino de graduação de qualidade e, ao mesmo tempo, pensar estratégias de permanência e de conclusão, proporcionando-lhes dar sentido à vida de forma mais plena na sociedade.

Retomando sobre como acontece o acesso aos cursos de graduação da UFSM dos estudantes com deficiência, nos dias atuais, ocorre pelas formas definidas em lei,

ou seja, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), ou por formas de ingresso definidas por resoluções institucionais e amparadas pelas aprovações nas instâncias adequadas (UFSM, PDI, 2016-2026).

Assim, foi criada a Resolução n. 002/2018, que “regulamenta as formas de ingresso aos cursos de graduação e Ações afirmativas correlatadas”, aderindo ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) e faz referência ao ingresso de pessoas com deficiência em seu Art. 5º, VI

Processo seletivo para a pessoa com deficiência, utilizando a nota do ENEM que objetiva complementar a faixa não abrangida pela Lei 12.711 de 2012 nesta categoria, ofertando vagas suplementares no percentual de até 5% de vagas/ano do número total de vagas ofertadas em cada Curso de Graduação da UFSM (UFSM, 2018, p. 02).

Conforme as orientações apresentadas no Relatório do Núcleo de Acessibilidade (UFSM, 2018), os trâmites para a efetivação da matrícula no caso de estudantes por reserva de vagas ocorrem da seguinte maneira: primeiramente, uma equipe que constitui a comissão de verificação de acessibilidade, selecionada pela PROGRAD, realiza uma entrevista com o estudante (essa entrevista faz parte do processo de comprovação para ingresso pela cota específica, conforme edital do SISU). A comissão analisa os documentos e entrevista o candidato e, no caso de haver condições para seu ingresso pela cota na qual se inscreveu, é deferido o pedido e autorizada a matrícula.

Somente após a realização da matrícula pelo Departamento de Registro Acadêmico (DERCA), são informados ao Núcleo de Acessibilidade o nome, a deficiência e os contatos dos estudantes aprovados pela Cota B. Posteriormente, o Núcleo comunica, por memorando, antes do início do semestre letivo, as coordenações de Curso sobre o ingresso dos estudantes cotistas, especificando a deficiência.

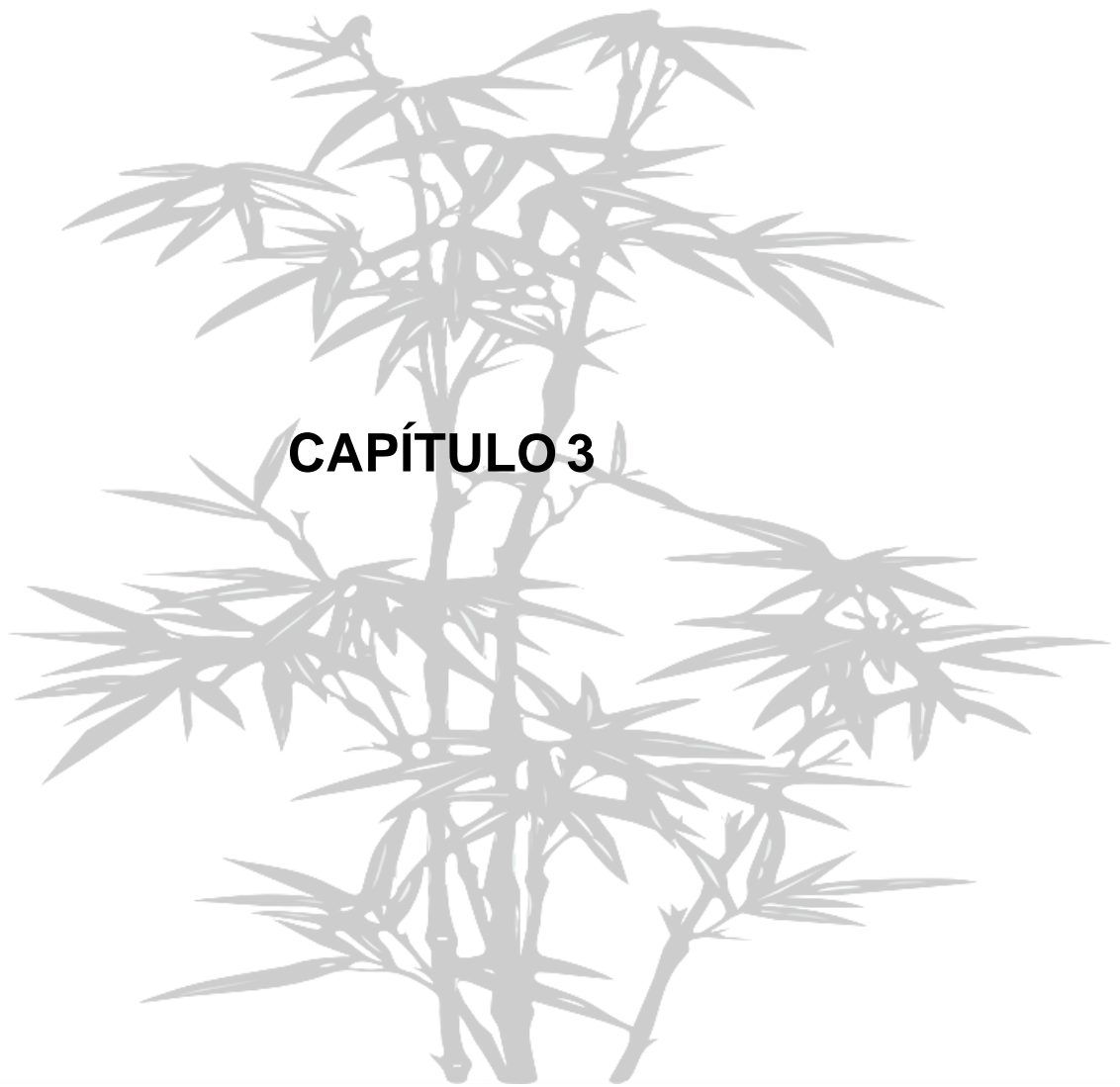
Na semana que antecede ao início das aulas, o Núcleo de Acessibilidade entra em contato com os estudantes ingressantes para agendamento de entrevista (primeiro contato realizado entre o núcleo e o estudante). A partir dessa entrevista, caso necessário, o Núcleo encaminha novo memorando às Coordenações de Curso, informando sobre as adaptações necessárias para cada estudante. A Comissão de Acessibilidade realiza outras ações tais como: orientações aos docentes, reuniões com as coordenações de cursos, adaptações de recursos, e outras que surgirem

durante a trajetória acadêmica do estudante (UFSM- NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE, 2018).

Estratégias de ação em conjunto, por todos os órgãos responsáveis pela acessibilidade dentro do espaço da instituição, tais como as pró-reitorias, departamentos acadêmicos, setores administrativos e órgãos internos, fazem parte da caminhada da UFSM. Sendo assim,

[...] a acessibilidade atenderá as condições de ingresso, permanência institucional com qualidade e participação social, a formação e a conclusão das metas de desenvolvimento profissional no que tange a atuação dos estudantes e servidores (UFSM, PDI, 2016-2026, p. 33).

A Política de Assistência Estudantil da UFSM tem como foco contribuir para a inclusão social pela educação, flexibilizando as condições de acesso e permanência dos estudantes, objetivando, assim, minimizar as desigualdades sociais e regionais, melhorando os índices de retenção e evasão da Universidade. Essa política destina-se prioritariamente aos estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica e tem como base a política de Assistência Estudantil construída pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil (FONAPRACE) e o Decreto Lei 7234/2010, que institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (UFSM, PDI 2016-2026).



CAPÍTULO 3

3.1 A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

No decorrer da história da educação brasileira, percebe-se uma mudança de concepção sobre esse tema. Inicialmente, baseava-se na necessidade de ler e escrever. Assim a educação sustentou-se por longos anos e a docência não necessitava de uma formação muito elevada, apenas a básica já considerava alguém apto para ensinar. Hoje, as instituições educacionais e o mercado de trabalho estão unidos em torno das novas tecnologias, das mudanças sociais e dos novos avanços das ciências.

A crescente produção científica e os eventos com enfoque sobre a formação docente nos dias atuais chamam a atenção para a necessidade de um aprofundamento sobre o tema. É preciso definir uma nova identidade profissional do professor e, segundo Pimenta (2002, p.19), procurar uma formação que atenda aos seguintes questionamentos:

Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabora para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens ao processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Para Codo (2006), existe a preocupação de clarear a identidade profissional dos educadores, sua formação, o papel social das escolas e da educação. Segundo ele, nos dias atuais, não se sabe como preparar os educadores, nem se tem claro qual seria o papel da educação e da instituição escolar numa situação como a que vivemos, caracterizada pela reestruturação do sistema capitalista e as brutais metamorfoses que acarreta. Nesse sentido, “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão” (NÓVOA, 1995, p. 26).

Nenhuma política de capacitação de professores terá sucesso enquanto se considerar o professor como uma peça do sistema educativo, suscetível de ser modificada em função de planos pensados e executados por poucas pessoas. Para Gatti (2000, p. 04), “quase nada tem sido feito no Brasil quanto à qualidade da formação e à carreira dos docentes para ajudar a reverter o quadro, que sabemos dramático, do nível educacional da população em geral”.

Uma educação de qualidade depende de uma boa formação teórica e prática dos professores, pois a profissão de professor combina, sistematicamente, elementos teóricos com situações de vida. Uma sólida formação teórica lhe possibilitará uma melhor apropriação das distorções sociais, culturais de sua própria prática, de modo que a ausência dessa dificultará a análise reflexiva da prática, caindo no puro “praticismo” daí decorrente.

Segundo Sacristan e Gómez (2007, p. 374):

Preparar professores que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais é um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola.

É necessário que os docentes assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, com consciência e sensibilidade social, reflexão capaz de combinar as capacidades de busca e de investigação com as atitudes de abertura mental, responsabilidade e honestidade. A existência de um único corpo de saberes relacionado ao ensino não basta para tornar efetiva uma profissionalização da prática.

Nesse sentido, o desafio consiste em preparar professores, a partir dos cursos de formação inicial, que reflitam sobre a própria prática e que, com os saberes¹³ da docência – os conhecimentos adquiridos nessa caminhada – sejam capazes de preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. Por meio dos saberes docentes, os professores têm condições de aprender, de analisar, de questionar e de refletir sobre os múltiplos saberes que perpassam sua prática profissional, tomando consciência de que esses podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, contextualizando professor e aluno no momento sócio histórico vivido e de reflexão constante. Isso “requer preparação científica, técnica e social” (PIMENTA, 2002, p. 19).

Imbernón (2017, p. 07) conclui que

Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos

¹³ Segundo Gauthier (1998), o processo educativo integra a mobilização de vários saberes pelos professores, entre eles o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e o saber da ação pedagógica.

futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora [...].

A reflexão por parte do professor necessita de um processo que contribua para o seu desenvolvimento profissional, na busca de uma capacidade maior de decisão e interpretação, e não um simples olhar sobre suas ações com limitadas possibilidades teóricas (IMBERNÓN, 2017). Também não deve ser uma prática solitária, mas inserida nas relações institucionais e sociais, sob pressupostos explícitos dos projetos educativos, nos quais se expressam interesses e contradições diversas (RAMALHO et al., 2003).

Assim, quando se fala da formação de professores, “vincula-se à construção de uma autonomia sempre crescente, numa união com as formas através das quais produz/constrói a profissão no processo de profissionalização” (RAMALHO et al., 2003 p. 10), mobilizando mais qualidade cognitiva no processo de construção/reconstrução de conceitos, gestos, atitudes, procedimentos, maneiras de atuar e agir com base numa ética profissional adquirida ao longo da vida.

Consoante Imbernón (2017), as instituições ou os cursos de preparação para a formação docente deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e com a cultura em que essa se desenvolve.

Não existe um único modelo de formação docente, o que colabora para o surgimento de várias concepções ideológicas adequadas para trabalhar com a diversidade de pessoas, de culturas e também de tarefas exigidas pela educação. O professor deve ter um conhecimento polivalente e um compromisso ético que compreenda diferentes âmbitos, não só de conhecimentos sistematizados, mas também de habilidades, hábitos, atitudes, convicções, valores que o auxiliarão, por meio da educação, a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social, com o objetivo único de proporcionar-lhes a emancipação.

Ramalho et al., (2003, p. 32) argumentam que:

Os professores devem mudar sua maneira de olhar a profissão docente como sendo uma atividade individual, para constituir espaços coletivos de reflexão, de estudo, de construção de saberes e de sua emancipação sócio profissional.

Desse modo, é imperiosa, hoje, uma mudança de mentalidade sobre o processo de ensinar e aprender nos cursos de formação de professores. A formação será inócua se os futuros professores não aprenderem como viver numa escola, fato esse tão importante quanto saber ensinar na sala de aula (TARDIF, 2014).

São tantas dúvidas e muitas reflexões que ainda não alcançaram respostas, pois a atividade docente não é estática, e sim um ambiente que envolve pessoas em que tudo se movimenta constantemente, com uma diversidade de perfis de estudantes e de docentes imensurável. As reformulações curriculares de cursos de formação de professores resistem à necessidade de formação para o saber fazer, para as competências que propiciam flexibilidade mental e capacidade de resolver problemas imprevistos.

Nessa conjuntura:

[...] o grande desafio posto para as universidades é formar educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes frente à diversidade humana. Além disso, devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos não só para os alunos considerados especiais, mas para todos os integrantes de sua classe (GLAT e PLETSCHE, 2004, p. 4).

A docência universitária requer um conjunto de atividades que ocorrem antes, durante e depois com o objetivo de garantir a qualidade da aprendizagem dos estudantes. A docência no Ensino Superior é um processo complexo e se dá durante a caminhada docente, pois envolve um conjunto de ações que ultrapassam a tarefa de simplesmente ministrar aulas, qualquer atividade que envolva a docência requer uma organização, um planejar constante.

A partir do surgimento das primeiras escolas superior no Brasil, muitas transformações ocorreram neste nível de ensino, desde a expansão acadêmica para todas as faixas econômicas, tanto em instituições públicas como privadas, exigindo uma desacomodação por parte dos docentes e um replanejamento nas instituições.

Garcia (1999, p. 244), apresenta nove características dos bons professores de nível universitário:

[...] capacidade de comunicação; atitudes favoráveis aos alunos; conhecimento do conteúdo; boa organização do conteúdo e do curso; entusiasmo com a matéria; justo nos exames; disposição para a inovação; estimular o pensamento dos alunos; capacidade de reflexão [...].

A essas características, pode-se acrescentar o processo de pesquisa, pelo qual o docente tem condições de aprofundar seus conhecimentos nas áreas específicas, não se caracterizando como uma atividade que se opõe à docência, mas uma aliada forte no desempenho e na qualidade do trabalho frente ao estudante, pois o docente está diante da responsabilidade de formação de futuros profissionais. Com isso, pode-se dizer que as mudanças da prática só irão acontecer quando o docente refletir sobre sua atuação universitária, tanto de sala de aula como da instituição como um todo. Todavia, para que isso realmente possa ocorrer, é necessário um conhecimento profundo da realidade social (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Presencia-se um momento em que toda a vida institucional precisa reestruturar-se, pois a sala de aula universitária é o encontro de diversos saberes, onde tanto o docente como o estudante têm diferentes oportunidades de ensino, de pesquisa e de extensão no espaço universitário: “A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 179).

É possível verificar que muitas reformas e inovações na área educacional estão acontecendo, em presença de uma sociedade que impõe ações em contextos totalmente diversos dos que se tinha em décadas anteriores. O que importa e tem urgência é que o profissional que se propõe a compartilhar conhecimentos e que se debruça na formação de profissionais colabore para a emancipação e autonomia dos estudantes. Portanto, o que antes era concebido como aceitável, hoje requer do docente um olhar mais profundo sobre as exigências de mudanças que ora se apresentam, para, assim, obter-se êxito diante de novos atores.

Dito de outra maneira, é certo que estão aparecendo novas formas de interagir no meio universitário, um processo que necessita de uma qualificação na formação pedagógica dos docentes. Segundo Lucarelli (2004, p. 63), é necessária

[...] uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento.

As particularidades das áreas de formação dos docentes estão ligadas diretamente à prática em sala de aula, constituindo-se, muitas vezes, em obstáculos

para uma reflexão sobre sua prática de ensino. O que se percebe é que há muito a mudar, mas o desafiar-se a si mesmo como docente não ameaça sua perda de identidade como detentor do saber. Ao contrário, leva ao desvelar de caminhos que conduzam a mudanças capazes de fazer a diferença no cotidiano dos estudantes e, conseqüentemente, da sociedade, surgindo um novo ser, alterando a concepção de homem e de sociedade e surpreendendo-se a cada nova situação vivenciada.

A universidade, apesar de estar submersa numa crise social, econômica, política e educacional, ainda tem autonomia e condições para estabelecer a conexão com a sociedade, rompendo com paradigmas e disseminando o conhecimento emancipatório. Diante desse processo de ampliação no campo da docência universitária, muitos desafios surgirão, mas um trabalho articulado com iniciativas de estudantes, de docentes e da instituição irá favorecer o desenvolvimento, com qualidade, desse nível de ensino.

3.1.1 A docência universitária exercida por bacharéis

Este item, em especial, advém do interesse da pesquisadora em aprofundar o conhecimento sobre o bacharel na docência do Ensino Superior. Tal preocupação ultrapassa a necessidade de questionar se um docente, formado em cursos de bacharelado, sem a formação pedagógica, pode ser considerado ou não um professor bem sucedido, mas adentrar na questão de como esses profissionais, agora atuando em cursos de graduação com formação em bacharel, estão trabalhando, mais especificamente, avaliando a aprendizagem dos estudantes com deficiência que chegam aos bancos universitários na atualidade.

Parte-se da ideia de que os professores formados em cursos de licenciatura estão mais preparados para trabalhar com os estudantes com deficiência, tendo em vista que as licenciaturas apresentam em sua base curricular disciplinas pedagógicas e outras voltadas para a educação especial, levando em consideração o determinado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, definidas pelo Parecer CNE/CP nº 09/01 e na Resolução CNE/CP nº 01/02, ambos baseados no desenvolvimento de competências profissionais.

Segundo o Parecer CNE/CP nº 09/01,

A formação de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial, no atual contexto, agora para possibilitar que possam experimentar,

em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário, reconhecendo-a como parte de uma trajetória de formação permanente ao longo da vida (BRASIL, 2001, p. 11).

A Resolução CNE/CEB nº. 1/2002 discorre sobre a obrigatoriedade de as instituições de ensino superior preverem, em sua organização curricular, a formação docente para o atendimento da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A LDBEN nº 9.393/96, em seu Art. 62, diz que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 26).

A formação proporcionada pelos cursos de licenciatura em cursos de nível superior é voltada apenas para a docência na educação básica. Sobre a formação para atuar como docente no Ensino Superior, a LDBEN nº 9.393/96 destaca que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.27). Essa Lei, que idealiza a formação para a docência no Ensino Superior como uma “preparação” para a atuação na docência no nível superior, não se refere à docência universitária como um “processo de formação” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 38). Ao mencionar o processo de formação, vincula-se esse processo, a um movimento complexo, a uma contínua formação didática pedagógica realizada ao longo da vida, possibilitando aos docentes um acompanhamento de todas as mudanças tecnológicas, sociais, políticas e econômicas, proporcionando-lhes condições de refletir sobre a própria prática docente e tudo que envolve a instituição universitária.

Portanto, os cursos de pós-graduação têm a tarefa de preparar os profissionais para a docência no Ensino Superior e, na grande maioria, oferecem maior aprofundamento na pesquisa do que nas disciplinas didáticas-metodológicas (ZABALZA, 2004). A pesquisa deve fazer parte da qualificação profissional, mas sabe-se que não pode ser vista como a única forma de construção do conhecimento e de formação de docentes para o Ensino Superior.

[...] Mas a pesquisa volta-se, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de tecnologias novas. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmar que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (MASETTO, 2015, p. 199).

Os cursos de graduação que formam bacharéis, por sua vez, focam em uma atuação mais diversificada, objetivando preparar seus egressos para atuar profissionalmente na área de estudo, concedendo ao bacharel um conjunto de competências necessárias à atuação profissional, com conhecimentos sobre diferentes áreas relacionadas ao mundo do trabalho, mas com uma ausência na preparação pedagógica para atuação no Ensino Superior. Esses bacharéis muitas vezes fixam uma carreira docente basicamente construída em experiências realizadas no campo profissional, muito distante da área da educação, pois são oriundos de uma formação inicial em que as disciplinas didáticas e pedagógicas inexistem na base curricular dos cursos de bacharelado.

A formação de docentes bacharéis tem seu campo de atuação em cursos profissionais e na educação superior (como prevê a lei, após curso de pós-graduação). Portanto, o conhecimento desses profissionais para trabalhar com estudantes com deficiência, ao retornarem à universidade no papel de docentes, é motivo de reflexão.

Segundo Imbernón (2017, p. 44), “[...] a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo [...]”. Isso pode ser justificado pelas constantes mudanças sociais que se apresentam nas últimas décadas, exigindo de todos os profissionais mais especificamente dos docentes, uma avaliação profunda do seu trabalho a partir de um sistema educacional em constante transformação.

Para Nóvoa (1995a, p. 25),

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Muitas vezes, a titulação não é indicador de que o docente esteja preparado para o seu desempenho na sala de aula, já que “[...] educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual,

de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014, p. 81). É necessário que os docentes reflitam sobre suas ações e que suas práticas sejam revistas dia a dia, que estejam em contínuo aperfeiçoamento e que sua forma de atuação diante dos estudantes oportunize a eles colocarem em prática os conhecimentos aprendidos.

Para Oliveira e Silva (2012, p. 195),

A atitude reflexiva permite ao docente, outras possibilidades de ação e de formação, visando atender a necessidade social de uma formação que não privilegia somente os aspectos técnicos para o mundo do trabalho, mas também se apresenta como humanística, integral incorporando ciência, trabalho, tecnologia e cultura com eixos indissociáveis.

É possível notar que os docentes universitários, independente de terem o curso de bacharel, de licenciatura, pós-graduação (mestrado, doutorado), ou uma caminhada alicerçada somente na prática, voltaram-se para uma reflexão de seu papel enquanto formadores e perceberam que em qualquer profissão é preciso uma capacitação própria e específica. Esses docentes também constataram que, para desempenhar bem seu papel, “o professor necessita de uma formação pedagógica” (MASETTO, 2015, p. 15).

A docência tem características próprias, e os problemas formativos podem ser observados tanto nos cursos de graduação em licenciatura, como nos cursos de formação em bacharelado. Talvez esses problemas formativos surjam menos nos cursos de licenciatura, cursos que em sua base curricular apresentam uma formação pedagógica sobre os processos de ensino aprendizagem. Concentrar/responsabilizar o desenvolvimento profissional apenas pelo conhecimento pedagógico fica muito limitado, esse processo faz parte de outros movimentos que se constroem constantemente, todos ao mesmo tempo (IMBERNÓN, 2017).

3.1.2 A docência universitária com foco na inclusão

O aumento de matrículas de estudantes com deficiência no Ensino Superior tem crescido de forma significativa no cenário da educação brasileira.

No entanto, sabe-se que apenas estar matriculado na universidade não é sinônimo de estar incluído na vida acadêmica, muito menos de conseguir concluir os estudos [...], a fragilidade no atendimento acadêmico, para esse tipo específico de alunado, tem sido uma constante para muitas instituições

brasileiras de ensino superior [...], e um dos grandes desafios encontrados, até mesmo para atender às necessidades dos alunos, é a própria invisibilidade desses dentro das instituições [...] (ANDRE e RIBEIRO, 2018, p. 72).

A partir de alguns documentos internacionais e nacionais, foi possível que os direitos das pessoas com deficiência fossem assegurados, entre esses documentos destacam-se:

- *Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU (1948);
- *Constituição da República Federativa do Brasil (1988);
- *Declaração Mundial sobre Educação para Todos UNESCO/ Jomtien/ Tailândia (1990): discorre sobre um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- *Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)
- *Declaração de Salamanca – Espanha/UNESCO (1994): trata de princípios, políticas e práticas na área das NEE;
- *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (1998) - UNESCO, em seu Art. 3º aborda sobre a igualdade de acesso;
- *Convenção da Guatemala (1999): convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência;
- *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.393/96): em seu capítulo V – Art. 58, 59, 60 aborda sobre a Educação Especial;
- *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU – 2006 (incorporada à legislação brasileira em 2008): objetiva promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, resguardando o respeito pela sua dignidade inerente;
- *Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (2015): destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Dessa forma, percebe-se que, na teoria, são muitos os encaminhamentos, muitas políticas públicas, por meio de portarias, leis, diretrizes, documentos internacionais e nacionais que manifestam a intenção de inclusão de pessoas com deficiência, e a ampliação do acesso à Educação Básica e ao Ensino Superior. Entretanto, faz-se necessário um investimento na melhoria da qualidade desses

espaços educacionais para acolher a clientela diversificada, antes desconsiderada socialmente.

Para Rozek (2018, p. 114)

O cenário do mundo atual denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social e o sujeito com deficiência/diferente/diferenciado passa a dividir a cena com os outros sujeitos, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas [...].

Isso posto, chega o momento de o Ensino Superior promover a tarefa de atender a uma demanda social, possibilitando a inclusão. Nesse sentido, grandes desafios surgem: quais os conhecimentos necessários para trabalhar com estudantes com deficiência? O que há de novo na pedagogia universitária para atender esse público? Os docentes que atuam na academia possuem conhecimentos, principalmente os docentes bacharéis, para trabalhar com os estudantes com deficiência?

Defende-se o espaço e a necessidade do processo inclusivo, mas também se entende que existem práticas cristalizadas que devem ser resignificadas sob outro paradigma. O impacto da inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Ensino Superior tem causado o aparecimento de muitas dúvidas e vieses de compreensão.

O que é incluir na educação superior? É matricular? É socializar? É criar critérios de avaliação menos rigorosos em relação aos aplicados aos colegas que não possuem deficiência? É mobilizar para a aprendizagem, utilizando, quando necessário, tecnologias assistivas como recursos pedagógicos para a apropriação da aprendizagem? É entregar o diploma de graduação? E quando o estudante se autovitimiza, parece culpar os outros pela sua deficiência? Ou seja, assim como tantos estudantes, não assume o papel de protagonista na elaboração do próprio conhecimento? Como isso é interpretado, numa sociedade que, frequentemente ou, talvez, predominantemente, interpreta a inclusão como um ato de generosidade? (PIECZKOWSKI, 2014, p. 185).

A organização do sistema de ensino brasileiro impõe às instituições que acolham as pessoas com deficiência, mas para que todos tenham acesso ao conhecimento, e, conseqüentemente, ao exercício pleno da cidadania, é preciso superar as relações hoje existentes na estrutura educacional. Enfim, superar, de forma radical, a atual organicidade educacional brasileira, principalmente ao se tratar de estudantes com deficiências. As atuais Diretrizes para a educação especial levam em

consideração o direito das pessoas com deficiência de conviver e aprender em um espaço educativo que favoreça seu desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Conforme Carvalho (2007), um dos desafios é conscientizar a sociedade de que as limitações impostas pelas múltiplas manifestações de deficiência não devem ser confundidas com impedimentos. Esses obstáculos têm origem na própria sociedade, em suas normas e nos estereótipos¹⁴ que cria, prejudicando o desenvolvimento individual, o qual depende das interações com os outros e com o meio.

Amaral (1994), ao abordar sobre o estigma que envolve a questão da deficiência no convívio social, dá ênfase às relações interpessoais para a perpetuação dos estigmas que a sociedade cria. Tem-se como elemento fundamental a matéria-prima das atitudes preconceituosas: o desconhecimento. Percebe-se a responsabilidade ética da educação: quebrar a cadeia do desconhecimento a respeito da deficiência, pois a intervenção no campo dela não deveria se pautar nas limitações desses sujeitos, e sim nas potencialidades a serem desenvolvidas. Frente a esse contexto, é importante que a docência universitária apresente estratégias que priorizem as especificidades da aprendizagem e as singularidades do estudante com deficiência, primando pela efetiva inclusão dele no âmbito universitário e pela construção do conhecimento de acordo com as habilidades desse acadêmico, sem potencializar as diferenças humanas que discriminam, segregam e excluem.

Para Castel (2000), a exclusão pode ser compreendida a partir de muitas traduções e significações. O tema inclusão/exclusão foi introduzido com força total na mídia e nos discursos políticos, o que pode configurar ambiguidade na prática.

A exclusão se manifesta nas relações sociais. Ninguém nasce excluído, mas, é excluído, configurando o “[...] estado de todos os que se encontram fora dos circuitos vivos das trocas sociais” (CASTEL, 2000, p. 22). Enfim, “a exclusão não é nem arbitrária nem acidental, emana de uma ordem de razões proclamadas [...] é sempre o desfecho de procedimentos oficiais e representa um verdadeiro status” (CASTEL, 2000, p. 41).

¹⁴O termo *estereótipo* vem da arte da impressão. Etimologicamente, origina-se do grego *stereos*– sólido e de *tupos*– marca. O estereótipo (no contexto aqui abordado) é a concretização/personificação do preconceito (CARVALHO, 2007).

A palavra inclusão conduz a um entendimento de que esse processo significa uma aproximação real com o outro, como primeira tarefa, para que, assim, seja possível o entendimento, o (re)conhecimento do outro, contraindo informações sobre a realidade dele (VEIGA-NETO, 2011).

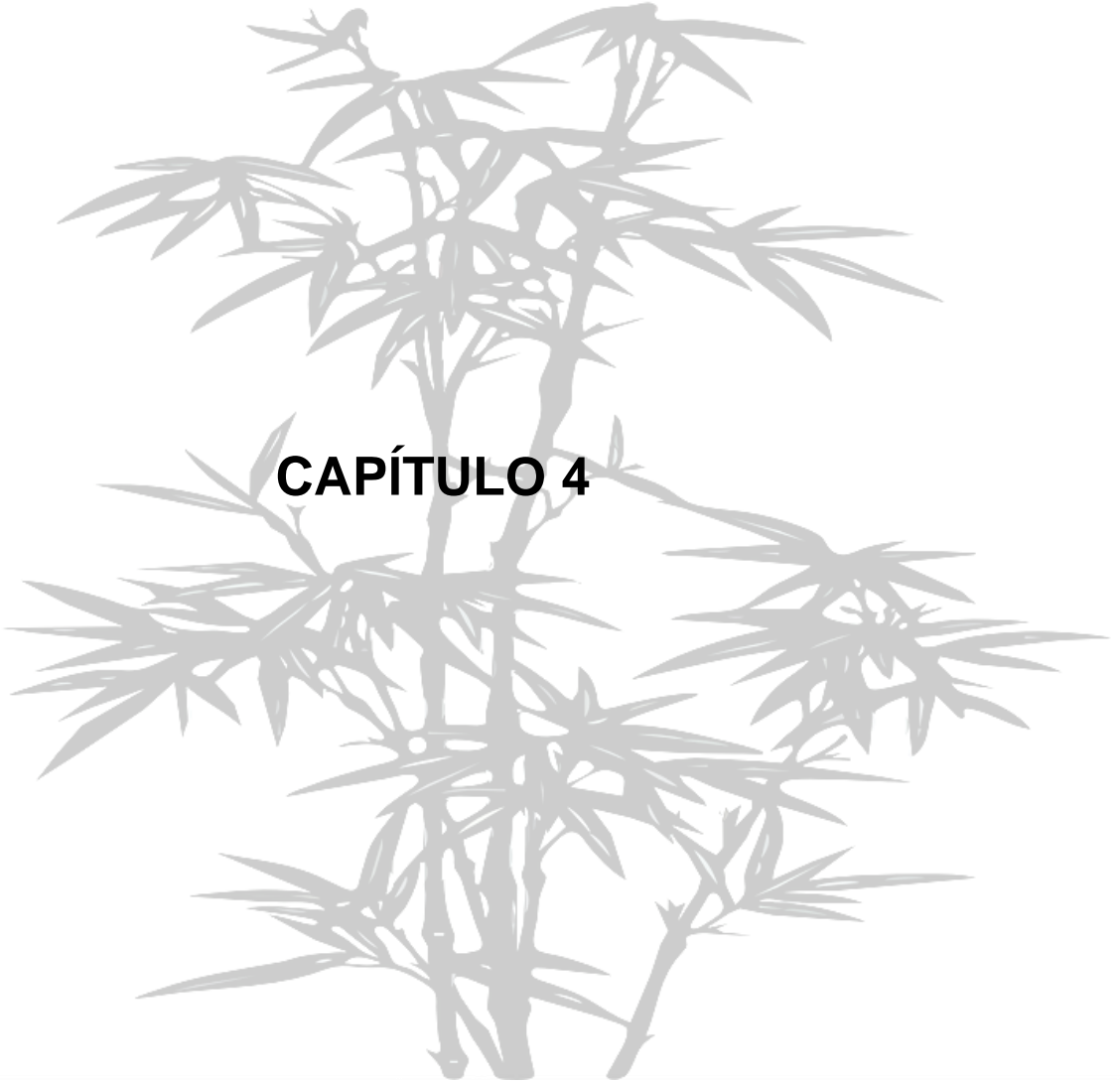
A inserção de estudantes com deficiência, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, não se diferencia na sua essência, ou seja, nos seus objetivos, nas suas finalidades, ou nos seus conteúdos, mas nos recursos metodológicos que precisam ser acrescidos, para que as diferenças dos estudantes sejam adequadamente trabalhadas, sem transformá-los em desiguais. Trata-se de uma forma educacional regular enriquecida, e não reduzida, que deve fluir nos diversos níveis de ensino, proporcionando ao estudante com deficiência condições para que ocorra sua integração social por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, preparando-o para a vida em sociedade e para o trabalho. Todos os estudantes possuem características psicobiológicas, as quais determinam um aprendizado concreto que necessita ser respeitado pelo docente em sua atuação, conduzindo-o a um trabalho que leve em consideração as competências e atitudes dos estudantes (TARDIF, 2017).

O que se quer é uma educação que defenda a heterogeneidade no ambiente escolar, proporcionando uma situação provocadora de interações entre os indivíduos, manifestando a necessidade de uma prática pedagógica que se insira diante das diferenças.

A sociedade brasileira está imersa em mudanças que afetam o próprio coração da universidade (conhecimento e formação de profissionais), trazendo de arrastão a necessidade de modificar o ensino superior e a ação docente nesse mesmo ensino (MASETTO, 2015, p. 21).

A igualdade de oportunidades pode ser considerada e a educação inclusiva direcionada para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Dessa forma, estar-se-ia garantindo um percurso com vistas à superação ou à minimização de dificuldades apresentadas, assegurando os preceitos inclusivos. Entretanto, considerando a fragilidade de nossas políticas públicas, sabe-se que o caminho a percorrer é demasiadamente longo e tortuoso.

CAPÍTULO 4



4.1 AVALIAÇÃO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

A avaliação tem sido uma atividade constante em todos os momentos e setores da sociedade. Ela é realizada tendo em vista os objetivos que se quer alcançar em determinada situação e pode apontar futuros caminhos para que novos propósitos sejam atingidos: “[...] há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e de aprender que acontece na prática pedagógica na qual a avaliação se inscreve” (CHUEIRI, 2009, p. 59).

Nesse sentido, alguns questionamentos se fazem pertinentes: por que ainda discutir o tema avaliação? Por que refletir sobre ele? Talvez pelo fato de que as instituições de ensino continuam medindo os conhecimentos? Que esses ainda estão sendo apreendidos de uma forma linear, sob uma única ótica? Seria possível passar à ação e construir uma avaliação que estivesse a serviço da aprendizagem do estudante?

Argumenta Fernandes (2006, p. 36), que

[...] Não podemos, como é óbvio, esperar pela chegada mais ou menos triunfal e salvadora de uma teoria “acabada” para avaliar melhor. A teoria constrói-se através da interação com as realidades educativas, da construção e reconstrução de investigações empíricas, das análises e das integrações e relações conceituais que se forem descobrindo, interpretando e validando.

Ocorrem avanços lentos, professores se reúnem em volta de uma reflexão profunda sobre avaliação, mas a polêmica em torno desse tema permanece, demonstrando uma inquietação e de certa forma uma preocupação com os processos de mudança, pois as concepções classificatória, controladora e de julgamentos finais ainda perpassam a prática docente: “Na prática, pode-se dizer que a avaliação esbarra em tanta burocracia, que perde sua finalidade, sua riqueza e sua contribuição na formação de cidadãos críticos e independentes [...]” (SOUZA, 2015, p. 42).

A avaliação da aprendizagem não constitui matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita, e diz respeito, fundamentalmente, a dois elementos do processo: educador/avaliador e educando/avaliado: alguém (educando) que é avaliado por alguém (educador). Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação, no contexto da instituição de ensino, realiza-se segundo objetivos implícitos ou explícitos, os quais, por sua vez, refletem valores e normas sociais, de modo que as práticas avaliativas podem servir à manutenção ou à transformação social. É necessário que a avaliação seja entendida como um

componente de diagnóstico e de reorientação do ensino e da aprendizagem pela compreensão da trajetória acadêmica do estudante. Aqui está um dos dilemas das instituições de ensino: o processo avaliativo.

Na linguagem cotidiana se atribui ao verbo avaliar o significado de estimar, calcular, taxar, valorizar, apreciar ou apontar o valor, atribuir o valor a alguma coisa. A operação de avaliar algo ou alguém consiste em estimar seu valor não-material. Na prática cotidiana dominante, o significado de avaliar é menos polissêmico: consiste em classificar os alunos/as – e aplicar provas para obter informações a partir das quais se atribuirão essas qualificações (SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007, p. 298).

A história descreve que data de 1930 a preocupação do educador norte-americano Ralph Tyler sobre como as crianças poderiam ser bem-sucedidas na escola, tendo em vista que um alto índice delas era reprovada em seu país. Ele lançou a ideia de os professores ensinarem a partir de objetivos, oferecendo ao educador uma metodologia centrada no sucesso e não no fracasso. Bem antes de Tyler, a educadora Maria Montessori, no início do século XX, aboliu os exames e outro norte americano, John Dewey, surgiu, trabalhando com arguições no processo de avaliação (LUCKESI, 2011).

Foi Tyler que iniciou e despertou um processo de compreensão mais responsável sobre o ato de avaliar no contexto de ensino-aprendizagem. Assim, o termo avaliação tornou-se conhecido, pensado e discutido por todo o mundo: “[...] iniciou um movimento pró-avaliação da aprendizagem, em oposição aos exames escolares. Foi ele que, em 1930, cunhou a expressão “avaliação da aprendizagem escolar”; antes disso, a denominação usada era “exames escolares” (LUCKESI, 2011, p. 206).

No Brasil, foram os jesuítas que, nos séculos XVI e XVII, sistematizaram o modelo de examinar a aprendizagem, posteriormente difundido por esses religiosos (visão católica) e pelo bispo protestante João Amós Comênio (visão protestante) (LUCKESI, 2011). A Companhia de Jesus, fundada em 1534 por Inácio de Loyola, foi reconhecida pelo Papa em 1540. Além de se destinar a trabalhar com a catequese, logo apresentou o ensino na formação cristã. Em 1599, publicou um documento chamado *Ratio Atque Instituto Studiorum Societatis Lesu* (Ordenamento e institucionalização dos estudos na Sociedade de Jesus). Nele um capítulo foi destinado para os exames e as provas, escritas e orais, prescrições normativas para

orientar qualquer instituição de ensino da ordem, dando ênfase ao papel do professor como único responsável pela transmissão e pelo controle da formação do estudante.

“Foi Comênio quem, pela primeira vez na história do ensino, propôs o uso das realias – coisas reais – na sala de aula, tendo em vista ensinar os estudantes” (LUCKESI, 2011, p. 249). Os textos bíblicos foram empregados tanto pela visão católica como pela visão protestante, mas essa se detinha na formação do leitor, por meio da mensagem de Deus, enquanto que a católica concentrava-se na formação da mente lógica e da capacidade de discursar e de argumentar, utilizando os teóricos da cultura greco-latina. Para direcionar o ensino, Comênio publicou as Leis para a boa ordenação na escola, com a mesma rigidez nos exames que os jesuítas.

É possível afirmar que o delineamento do termo avaliação ocorreu de diferentes formas, em diferentes momentos da história, atendendo o modelo de sociedade e as funções que a instituição escolar desempenhava, ficando, assim, a avaliação condicionada a inúmeros aspectos sociais e institucionais: “[...] na prática nas aulas a avaliação evidencia sua servidão a serviço de outras políticas e de outras ideias: seleção, hierarquização, controle de conduta [...]” (SACRISTAN e GÓMEZ, 2007, p. 299).

[...] contudo, a prática da avaliação da aprendizagem, que não pertence ainda aos nossos hábitos cotidianos, exige atenção consciente e constante no nosso dia a dia pedagógico e por isso é mais difícil de ser assumida, o que faz ser menos vigente em nossas escolas. A conduta mais fácil, direta e automática é replicar, com os nossos estudantes, o que ocorreu conosco (LUCKESI, 2011, p. 223).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, promulgada em 1961, em seu Art. 39, continha referência aos exames escolares. Tem-se conhecimento de que no Brasil, o termo “exames” começou a ser substituído a partir dos anos 70. Com a chegada, no Brasil, do movimento da Tecnologia Educacional, as preocupações com a aprendizagem e, posteriormente, com a avaliação da aprendizagem, tomaram força. Esse movimento tradicionalmente não se preocupou muito com a avaliação em si, mas com a eficiência do ensino, e conseqüentemente, a serviço dessa eficiência, estava atrelada a avaliação.

Com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, prevaleceu “sistema de exames”. Na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi apresentado o termo “aferição

do aproveitamento”. Essa referia-se a uma avaliação formativa, na qual ocorria um olhar diferenciado sobre as questões qualitativas em detrimento das questões quantitativas e um acompanhamento contínuo dos estudantes.

A terminologia de exames escolares para avaliação da aprendizagem, no Brasil, ocorreu mais precisamente no contexto da legislação educacional com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 brasileira em 1996.

Em nossas escolas, atualmente, usamos termos tais como “sistema de avaliação”, “instrumentos de avaliação”, “práticas de avaliação”, mas de fato, diante de nossa prática cotidiana atual, os termos adequados ainda seriam “sistemas de exames”, “instrumentos de exames”, “práticas de exames”. Isso mostra que ainda estamos mais vinculados ao modelo de exames que ao da avaliação, pois nossa prática de acompanhamento dos educandos em sala de aula ainda tem por base a perspectiva da aprendizagem passada, da classificação, da seletividade, da prática pedagógica autoritária e, por isso, não dialógica (LUCKESI, 2011, p. 210).

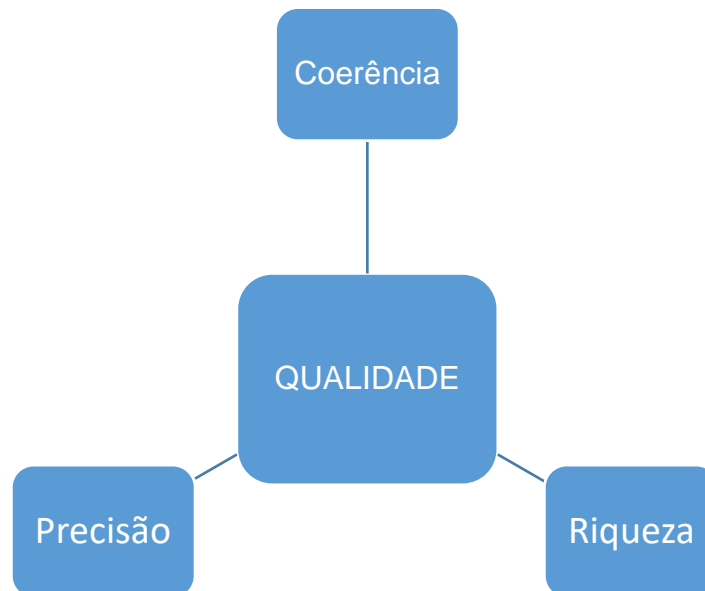
Para Souza e Macedo (2012), a avaliação deve ser identificada como processo, e não utilizada unicamente para detectar quantitativamente o que o estudante memorizou. Ao ser realizada apenas em etapas estanques da formação dos estudantes, desconsidera o caráter processual da apropriação dos conceitos: “O ato de avaliar a aprendizagem é muito mais do que o ato técnico isolado de investigar a qualidade dos resultados da aprendizagem” (LUCKESI, 2011, p. 14).

Todos os dados coletados sobre a aprendizagem do estudante dinamizam o acompanhamento individual, proporcionando ao docente não se deter apenas em números, podendo assim realizar uma avaliação que consiga oferecer condições de eles serem sujeitos da própria história, sendo o papel do docente fundamental no acompanhamento da trajetória desses sujeitos.

Levando em conta a importância de uma avaliação (de acompanhamento), focada na qualidade, pela qual o docente realiza registros constantes sobre suas percepções em sala de aula, quase que individual dos estudantes, pode-se considerar que, nesse caso, o docente realiza “uma avaliação mediadora, que ocorre, essencialmente, a partir da análise qualitativa das aprendizagens, sustentada pela reflexão teórica que lhe dá sentido” (HOFFMANN, 2011, p. 51). Esse modo de avaliar gera, assim, intervenções pedagógicas significativas e diversificadas na evolução da aprendizagem dos estudantes, posicionando-se criticamente sobre sua atuação

pedagógica, o que lhe possibilitará ressignificar algumas concepções que não estejam claras em sua mente.

Figura 4 - Qualidade da avaliação



Fonte: Autoras.

Descrição da figura:

*A figura apresenta quatro retângulos na cor azul. O polígono central destaca a qualidade da avaliação, relacionando-a com a precisão, com a riqueza e com a coerência, descritos dentro dos outros três triângulos e apresentadas por Hoffmann (2011, p. 51) *.

Nele, a autora expressa sua compreensão a partir de uma avaliação mediadora com qualidade, ou seja, quanto maior a qualidade da avaliação, mais o conhecimento adquirido pelo estudante evolui para uma riqueza sobre o assunto tratado. Assim, o estudante adquire uma maior coerência/entendimento sobre o que está sendo apresentado e também desenvolve uma precisão maior ao expressar-se, com um vocabulário rico e diversificado.

No cerne de tudo, discute-se a avaliação para tentar melhorar a aprendizagem dos alunos, quando se deveria fazer exatamente o inverso: discutir a aprendizagem dos alunos para aperfeiçoar o processo avaliativo e a educação. é esse o ponto crucial. Nenhum avanço significativo ocorrerá

enquanto a discussão não estiver atrelada às questões de base (HOFFMANN, 2011, p. 64).

Dessa forma, percebe-se que tanto o termo avaliação, como sua trajetória, está imerso em preocupações constantes por parte de todos os envolvidos no processo de aprendizagem em diferentes graus de ensino e em diversos contextos. Nesse sentido, “[...] trava-se uma interminável batalha pelo monopólio da verdade e da precisão do conceito [...]” (ROMÃO, 2011, p. 57), ocasionando uma diversidade conceitual de concepções pedagógicas.

4.1.1 A avaliação e a aprendizagem no ensino superior: uma compreensão intelectualmente difícil

A universidade, atualmente, assume um papel importante na vida dos indivíduos, pois se intensificou o acesso a ela com os programas criados pelo governo. Essa situação exige dos professores universitários um repensar sobre sua prática pedagógica e, conseqüentemente, acerca dos procedimentos mais usuais na sua metodologia de ensino até então desenvolvida.

[...] não há efetivamente o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos e muito menos com o significado de prevenir as dificuldades, observando-os, refletindo sobre a natureza das suas manifestações, replanejando e tomando decisões de caráter pedagógico com base nos resultados dos testes e tarefas realizadas (HOFFMANN, 2007, p. 37).

Um grande número de docentes universitários reproduz em sua prática situações que vivenciou em sua trajetória estudantil, propiciando que os índices de evasão e retenção no ensino superior se intensifiquem (HOFFMANN, 2007).

O processo de avaliação nesse nível de ensino está em constante movimento, haja vista que cada estudante traz seus próprios conhecimentos, e a relação desses com a vida, muitas vezes, se constrói e se fortalece durante o período universitário. É um ir e vir de pessoas que requer do docente um olhar nem sempre igual, uma prática pedagógica na qual se insere a avaliação, capaz de ultrapassar o óbvio e de se preocupar com um processo sistêmico, no qual todas as partes são importantes e determinantes.

Na Educação Superior, há pelo menos dois tipos de concepção que comandam a vida das instituições, no que se refere à sociedade brasileira:

uma é a concepção de universidade voltada para o mercado, a segunda sendo a concepção de universidade voltada para a formação do cidadão (CASTANHO e CASTANHO, 2004, p. 99).

É possível uma prática educativa alicerçada nessas duas concepções, desde que uma não se sobressaia sobre a outra, ou seja, os indivíduos têm objetivos diferentes e uma vida própria, sendo a universidade uma das instituições responsáveis por formar pessoas qualificadas para desempenhar uma profissão no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, precisa ser uma instituição humanizadora, acolhedora e voltada não somente para objetivos particulares, mas sim disseminadora de conhecimentos. Sendo assim, pode-se inferir que a academia, além de preparar os jovens para o exercício de uma profissão, também é responsável por proporcionar ao estudante possibilidades de crescimento individual que o ajude na resolução de problemas em uma teia de complexidade crescente das relações sociais.

A LDBEN, Lei nº 9.394/1996, abordou o assunto quando, em seu Art. 43, deixou claro que a finalidade da Educação Superior é:

I- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; VI- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (BRASIL, 1996).

A Lei nº 9.394/96 fortalece o processo de acompanhamento contínuo dos estudantes, priorizando a avaliação qualitativa em escolas e universidades. Essa concepção causou desconforto em alguns professores na época, mas essa era uma preocupação sem sentido, pois a Lei anterior já determinava esse procedimento avaliativo.

As implicações de um instrumento de avaliação da aprendizagem não são para o estudante uma mera devolução de conhecimentos abordados pelo professor, mas sim a possibilidade de apresentar uma reflexão de ambos os envolvidos, tanto docente quanto discente e, desse modo, retomar o processo de aprendizagem (ROMÃO, 2011).

Sendo assim, “[...] a universidade é chamada a rever teorias, modelos, conceitos e práticas. Nesse cenário, destaca-se a importância de investigar e repensar

a avaliação da aprendizagem na educação superior” (GARCIA, 2009, p. 203). O professor precisa estar preparado para reestruturar seu trabalho pedagógico a todo instante em função dos estudantes que chegam às universidades e da velocidade em que as informações se processam, direta ou indiretamente, independentemente da classe social ou situação sociocultural. Precisam dar início a situações de aprendizagem que não são sempre iguais e que revelam momentos únicos na caminhada da relação entre quem ensina e quem aprende, resultando na interação entre ambos em diferentes espaços.

É fundamental que as instituições educacionais percebam que a tarefa dos docentes não tem como função ensinar aquilo que o estudante pode aprender por si mesmo, e sim potencializar o processo de aprendizagem. Qual a possibilidade que temos de formar indivíduos com condições de desenvolver seu potencial teórico-conceitual, se a preocupação primeira é classificar, por meio da avaliação, testando a capacidade dos estudantes em simplesmente gravar determinados conhecimentos? (GARCIA, 2009).

É urgente preocupar-se com as práticas avaliativas, cada vez mais padronizadas, que impedem o docente de perceber/sentir o estudante em seu pleno desenvolvimento, sem voltar-se para a diversidade, limitando o acesso à universidade somente daqueles que se adequam às normas exigidas por ela (HOFFMANN, 2005).

Muitas reflexões são realizadas para entender o significado e a importância de uma aprendizagem significativa e/ou construtiva. Esse modo de aprender ocorrerá no momento em que um determinado conhecimento preexistente na estrutura cognitiva do indivíduo se contagia, proporcionando transformações ao estudante e ao novo conhecimento, produzindo, assim, pontos de ancoragem na estrutura cognitiva do estudante, transferindo os conhecimentos novos, para aprendizagens futuras, de modo que uma aprendizagem nova irá se agregar a uma aprendizagem anterior (SILVA, 2011).

Na visão de Santos (2009), uma aprendizagem significativa é aquela que tem uma importância pessoal para o indivíduo que aprende, dando significado ao conhecimento novo, possibilitando que o estudante se sinta parte do processo de aprendizagem. Surge, então, uma atitude de curiosidade diante das situações novas, ampliando sua habilidade de aprender.

Um dos expoentes e autor principal sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa foi David Paul Ausubel¹⁵. Ele concentrou-se no cotidiano escolar, sendo um teórico presente no dia a dia do professor na atualidade, visto que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos, auxiliando o docente na organização de uma metodologia que apresente aos alunos conhecimentos, na direção do simples para o complexo, o que garantirá ao estudante aumentar gradativamente os conhecimentos. Para Ausubel, só vale a pena a aprendizagem quando o estudante consegue ampliar seus conhecimentos a partir daquilo que ele já conhece, reconfigurando sua aprendizagem. Para esse autor, aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento se ancora em conceitos relevantes que o estudante já tem na sua estrutura cognitiva. Conforme Ausubel, esses conceitos relevantes são conhecidos como subsunçores, um ponto de ancoragem onde tudo que o estudante já conhece serviria de suporte para a nova informação, dando um novo significado para ela.

[...] há, pois, um processo de interação pelo qual conceitos mais relevantes e inclusivos interagem com o novo material servindo de ancoradouro, incorporando-o e assimilando-o, porém ao mesmo tempo, modificando-se em função desta ancoragem (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 15).

Os subsunçores permitem que o estudante se relacione de forma não arbitrária com os conhecimentos, mas de modo substancial, ou seja, se relacionem não mecanicamente com eles, mas de forma que possam estabelecer uma relação lógica entre os conhecimentos já existentes. Desse modo, ocorre uma modificação constante nesta estrutura modificada pela experiência (MOREIRA e MASINI, 2001).

Para Ausubel (2000), a aprendizagem significativa pode ser processada de duas maneiras: por recepção e por descoberta. O primeiro tipo é realizado no momento em que os conhecimentos são apresentados aos estudantes na forma final (exemplo: um livro, uma aula, um filme). Engana-se quem acha que seria um processo estático, passivo. Conforme o autor, ocorreria a partir de um processo ativo, exigindo do aluno ação/reflexão, pois, ao ler uma obra, o estudante não necessariamente ficará passivo diante do que leu, mas poderá internalizar novas informações. Já o segundo

¹⁵ David Paul Ausubel nasceu em 25/10/1918, em Nova Iorque. Frequentou as Universidades da Pensilvânia e Middlesex, graduando-se em Psicologia e Medicina. Fez três residências em diferentes centros de Psiquiatria. Doutorou-se em Psicologia do desenvolvimento na Universidade de Columbia. Foi professor por muitos anos no Teachers College. Atuou como professor das Universidades de Illinois, Toronto, Berna, Munique e Salesiana de Roma. Ao aposentar-se, voltou à Psiquiatria. No final de sua vida, dedicou-se a escrever uma nova versão de sua obra básica, Psicologia Educacional: uma visão cognitiva. Faleceu em 09/07/2008. (AUSUBEL, 2000).

tipo, como o nome já sugere, é uma aprendizagem a ser descoberta pelo próprio estudante, em vez de ele receber os conhecimentos, irá descobri-los, o que pode acontecer também por meio de um filme, um livro, entre outros.

Para ocorrer a aprendizagem significativa, é fundamental levar em consideração os conhecimentos e as competências dos estudantes. Com isso, cada aluno, individualmente conseguirá ancorar as ideias mais relevantes, que contribuirão para a elaboração de novos conhecimentos, processo que ocorre de forma diferente para cada pessoa:

Na sua teoria, Ausubel apresenta uma aprendizagem que tenha como ambiente uma comunicação eficaz, respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios (PELIZZARI et al., 2002, p. 41).

Partindo do que foi exposto, as transformações não podem ocorrer alheias aos estudantes que estão nas universidades. Mais debates e mais estudos sobre a avaliação universitária precisam ocorrer no universo dessas instituições. É de conhecimento de todos que o processo de avaliação pode influenciar o processo de aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, é preciso repensar a noção de educação que está amarrada a diversas práticas pedagógicas dos docentes: “[...] pode-se afirmar que existe relação entre as formas de avaliação adotadas pelos professores e as atitudes apresentadas pelos alunos na graduação [...]” (GARCIA, 2009, p. 206).

No entanto, a pergunta “por que avaliar?” é muito presente no meio educacional. A partir dessa, surgem outras que serão amenizadas quando, em todos os níveis educacionais, for compreendido que a avaliação não consiste somente em classificar os mais aptos, mas em considerar outras dimensões do ser humano, uma vez que, segundo Fernandez (2008), o sucesso da aprendizagem requer a inter-relação de quatro níveis fundamentais: o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo de aprender do indivíduo.

A morosidade dos processos inclusivos evidencia a necessidade das discussões em torno da inclusão educacional e, conseqüentemente, sobre a aprendizagem e acerca do processo avaliativo. A agilidade das ações decorrentes da inclusão dependerá, em grande medida, da diminuição do distanciamento entre o que

se pensa e o que se faz, criando ações que permitam a permanência de estudantes com deficiência na Educação Superior, o que poderá favorecer a aprendizagem, diminuindo o olhar assistencialista para com esses sujeitos (PAVÃO e SOUZA, 2018).

4.1.2 A avaliação de estudantes com deficiência: o repensar da prática docente

No processo avaliativo, em tempos atuais, persiste um sistema nacional de educação apoiado em uma avaliação classificatória, controladora e repressora. Sabe-se que avaliar é imperativo. Mas de que concepções de avaliação se está falando? Aquela que exclui ou aquela que pretende incluir? É necessário entender a avaliação como um componente do trabalho docente, um momento em que se percebe o ponto de partida do estudante, analisando seu progresso e suas conquistas (SOUZA, 2015).

Nesse sentido: “Avaliar por critérios máximos, em síntese, é como colocar a corda em uma determinada altura e solicitar que todos saltem, ignorando a existência de expressivas diferenças pessoais” (ANTUNES, 2012, p. 30).

Para Souza e Macedo (2012), a avaliação deve ser identificada como processo, e não utilizada unicamente para detectar quantitativamente o que o estudante memorizou. Ao ser realizada apenas em etapas estanques da formação dos estudantes, desconsidera o caráter processual da apropriação dos conceitos.

A avaliação pode constituir-se em uma oportunidade para a solidificação de preconceitos e rejeição social, se não for conduzida com responsabilidade. Os efeitos nocivos derivados de uma avaliação mal elaborada são incalculáveis e podem contribuir para que a superação das dificuldades de aprendizagem seja difícil para o estudante (BEYER, 2013).

É preciso compreender cada aluno em sua singularidade e individualidade e promover padrões educacionais de qualidade que se apoiem não só nos atributos e nas experiências de seus professores, mas, também, em adaptações curriculares eficazes que permitam responder às necessidades e competências tanto em áreas educacionais como na vida social de cada indivíduo.

Somos diferentes. Essa é a nossa condição humana. Pensamos de jeito diferentes, agimos de formas diferentes, sentimos com intensidades diferentes. E tudo isso porque vivemos e aprendemos o mundo de forma diferente [...] (CARVALHO, 2016, p. 13).

Se o perfil dos estudantes do Ensino Superior, com ou sem deficiência, mudou, pergunta-se constantemente: qual o comportamento dos docentes frente a isso? Continuam repetindo as mesmas metodologias ou já se visualiza uma proposição de métodos de ensino atualizados e inovadores, reduzindo a evasão e promovendo a melhoria da qualidade dos cursos, promovendo a inclusão?

Assim, sejam quais forem as práticas educativas adotadas pelos docentes, devem primar pela efetiva inclusão dos estudantes na sociedade. Nesse sentido, é fundamental que o processo de aprendizagem percorrido pelo acadêmico com deficiência, no curso de graduação, realmente o conduza para a conclusão de um curso que possibilite sua inserção no mercado de trabalho e um melhor convívio social. Profissionais da docência, por meio de uma intervenção educativa eficaz, podem tentar dar respostas que sejam satisfatórias às necessidades das pessoas em uma sociedade em que a regra ainda é uma exceção: “Avaliar para transformar e não mais para rotular. E muito menos para colocar o aluno, e apenas ele, como o seu foco” (CARVALHO, 2016, p. 130).

Muitas vezes o docente acaba por fazer comunicados ao estudante, o qual, por sua vez, pacientemente memoriza e repete quando for solicitado. Se essa concepção de avaliação não satisfaz mais os estudantes sem deficiência, como é possível uma avaliação, a partir dessa metodologia, aproximar-se dos estudantes com deficiência?

Certamente, seguindo esse raciocínio, parece que ainda se habita o século passado. Provavelmente, não haverá avanço enquanto persistirem ações isoladas e paliativas, que obscurecem o olhar para a superação das desigualdades. Não basta fingir que os estudantes com deficiência que chegam às universidades avançam com qualidade e são absorvidos no mercado de trabalho pela sociedade excludente. Tudo é muito novo e velho ao mesmo tempo, contudo é preciso refletir sobre como esses estudantes são vistos pelos docentes e como eles são desafiados por esses docentes na aquisição das informações que estão sendo compartilhadas na universidade.

Zabala (2010, p. 197) afirma que

[...] quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas as cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam [...].

A formação do sujeito em uma relação de aprendizagem e ensino, isto é, vinculada às práticas pedagógicas formais em instituições de ensino, vem sempre

atrelada a um paradigma educacional. Nesse sentido, pensar a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior requer uma mudança de paradigma, principalmente no que tange às formas de apropriação do conhecimento e de processo avaliativo.

Para que esse estudante consiga chegar ao ensino superior, é necessário vencer diversas barreiras, físicas, psicológicas, de acessibilidade e, mais importante, vencer o espectro social de ser considerado um inválido, um deficiente, e, até mesmo, um incapaz (ZAGANELLI e MAZIERO, 2018, p. 163).

A Nota Técnica (NT) 06/2011 do Ministério da Educação, que trata da “Avaliação do estudante com deficiência intelectual”, refere-se especificamente a esse tipo de deficiência, sendo direcionada às escolas de Educação Básica, não às universidades, mas nada impede a possibilidade de transferirmos essa visão para o ensino universitário (BRASIL, 2011). Percebe-se que o processo inclusivo nas universidades é lento e novo, com o acolhimento de estudantes com todo o tipo de deficiência. Portanto, a passagem abaixo, da NT, pode perfeitamente ser estendida às instituições de Ensino Superior:

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2011, s/p).

A importância do processo avaliativo está na possibilidade de a apreciação dos resultados obtidos servir para a orientação dos docentes no planejamento educacional, auxiliando no processo de aprendizagem do estudante; caso contrário, percebe-se que o “movimento avaliativo” será em vão. O processo de avaliação precisa gerar mudanças para que ocorra a construção de metodologias que se aproximem das possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Oferecer recursos, apresentar uma metodologia específica adaptada às diferentes deficiências dos estudantes ou ainda, um tratamento diferenciado são

ações no sentido de promover a equiparação de oportunidades, como prevê o Decreto Federal nº 3.298/99, que em seu Art. 27, diz que

[...] as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999).

Assim, o docente terá condições de organizar e escolher as melhores estratégias, que tornarão públicas as potencialidades do estudante com deficiência. Esse processo ocorrerá no mesmo ambiente em que se encontram os demais estudantes sem deficiência.

4.1.3 Meta-avaliação: uma avaliação permanente da própria avaliação

Dados sucintos sobre a trajetória das políticas públicas de avaliação das Instituições do Ensino Superior (IES), se faz pertinente para um entendimento da necessidade da importância da avaliação, tanto em uma amplitude global, como em uma amplitude mais micro das instituições de Ensino Superior, como é a proposta desse estudo. A intenção da pesquisadora não é indicar que, seguir parâmetros, engessar um processo avaliativo, seja o ideal, mas apresentar dados que possam contribuir na melhor qualidade da aprendizagem, como diz Gimenes (2007, p. 227), “[...] os diferentes processos avaliativos – dentre eles, a autoavaliação – não se encerram nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados”. Segundo o mesmo autor, é imprescindível que o processo e os resultados sejam discutidos pelos envolvidos, objetivando qualidade no processo avaliativo.

Após o exposto, segue a trajetória das políticas públicas de avaliação das instituições do Superior. Ao findar a década de 70, mais precisamente no ano de 1976, começou a surgir uma preocupação maior com relação a qualidade dos cursos oferecidos pelas IES. No Brasil, surge o processo de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES); na década seguinte, em 1983, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), implementou o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU. Na década de 90, nasce o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB, em 1994. Percebe-se intenções de ajustes na

perspectiva sobre avaliação institucional das universidades, sendo a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade de Campinas (Unicamp), as que se destacaram inicialmente nessa proposta de avaliação institucional em 1995 o MEC deu fim do apoio ao PAIUB (GIMENES, 2007).

Assim, o MEC, na segunda metade da década de 90, colocou em prática um novo sistema de avaliação do Ensino Superior, amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394/1996, passando o governo a assumir o controle do processo de avaliação em todos os níveis educacionais (em toda Educação Básica e no Ensino Superior, surgindo assim o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como provão. No ano de 2004, mais precisamente em 14 de abril, pela Lei Federal n. 10.861, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior – SESu, (unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior), novas direções foram traçadas para o processo de avaliação das IES no Brasil e surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, sendo o projeto de avaliação que persiste até os dias atuais. O controle do processo fica sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CONAES (GIMENES, 2007).

Sendo assim, quando os processos de avaliação da avaliação (meta-avaliação) forem considerados importantes, podem servir de instrumentos qualificadores dos processos de avaliação.

A meta-avaliação é um procedimento que existe desde o momento em que surge a avaliação. Mesmo que informalmente, temos o hábito de emitir um julgamento, durante ou depois, de uma ação. A avaliação na vida dos indivíduos se faz presente na rotina de cada um e já é um processo consolidado.

O processo de meta-avaliação constitui-se em uma ferramenta significativa para o replanejamento interno dos cursos de graduação, caracterizando-se por ter como objeto de estudo a avaliação. Não pode ser visto somente para atender às exigências dos órgãos regulatórios, constituindo-se, assim, em um movimento de autorreflexão sobre o que se deseja avaliar.

Furtado e Laperrière (2012, p. 697), discorrem que

[...] a meta-avaliação proveria informações sobre as limitações e as potencialidades da avaliação realizada, aumentando sua credibilidade e

permitindo aos grupos de interesse julgarem e contextualizarem os resultados obtidos [...].

O termo avaliação da avaliação foi criado por Orata em 1940, e meta-avaliação, por Scriven, em 1969. Nas décadas de 60 e 70, iniciou-se uma discussão mais formal sobre procedimentos e critérios da meta-avaliação. Entre os teóricos que discorrem sobre essa temática, estão Scriven, Stake e Stufflebeam. Como resultado dessas discussões, comissões e organizações composta por representantes interessados em proporcionar estratégias em torno de como avaliar apresentaram trinta critérios norteadores, com a possibilidade de apontar uma boa avaliação ou uma avaliação insatisfatória, a qual não atingia os objetivos previstos. Os critérios deveriam ser escolhidos de acordo com o objeto a ser avaliado, não sendo obrigatória a presença de todos esses critérios em uma avaliação. Mais tarde, o Joint Committee on Standards for Educational Evaluation¹⁶ (JCSEE), com sua primeira edição em 1981, (sendo a última edição em 2011), condensou os trinta critérios em somente quatro categorias fundamentais para promover avaliações educacionais, assegurando que a qualidade de um processo avaliativo poderia ser verificada pelas categorias descritas a seguir:

[...] Utilidade, na medida que uma avaliação atenda às necessidades de informação prática para os usuários; Viabilidade, enquanto assegure que a avaliação seja realística, prudente [...]; Ética, na medida que garante que uma avaliação seja realizada ética e legalmente [...] e Precisão, quando a avaliação revela e transmite, tecnicamente informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção [...] (FIRME e LETICHEVSKY, 2010, p. 186).

Os trinta critérios ficam distribuídos dentro das quatro categorias:

Quadro 6 - Padrão para avaliação de programas

¹⁶ Joint Commtee on Standars for Educational – criado em 1975, a comissão mista é uma coalização de grandes associações de profissionais nos Estados Unidos e Canadá em causa da qualidade da avaliação. É uma organização privada sem fins lucrativos, sendo revista e atualizada a cada cinco anos (ELLIOT, 2011).

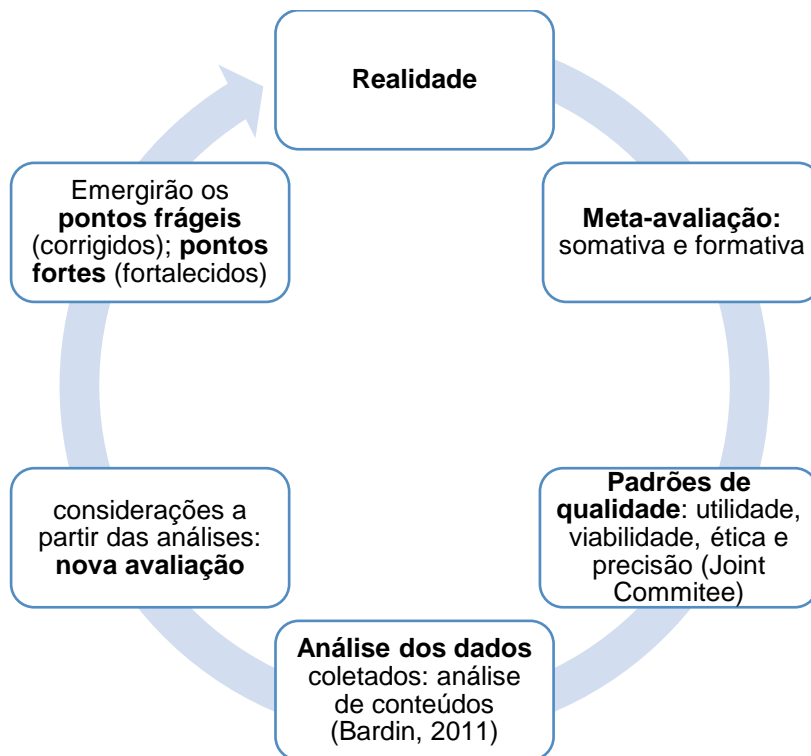
CATEGORIAS	CRITÉRIOS
UTILIDADE	U1- Identificação dos grupos de interesse
	U2- Credibilidade dos avaliadores
	U3- Abrangência e seleção da informação
	U4- Identificação de valores
	U5- Clareza dos relatórios
	U6- Oportunidade e disseminação dos relatórios
	U7- Impacto da avaliação
VIABILIDADE	V1- Procedimentos práticos
	V2- Viabilidade política
	V3- Custo benefício
ÉTICA (Propriedade)	P1- Orientação para o serviço
	P2- Acordos formais
	P3- Direitos dos sujeitos
	P4- Interações humanas
	P5- Aferição completa e justa
	P6- Apresentação de resultados
	P7- Conflito de interesse
	P8- Responsabilidade fiscal
PRECISÃO (Exatidão)	E1- Documentação da instituição
	E2- Análise contextual
	E3- Propósitos e procedimentos descritivos
	E4- Fontes de informações defensáveis
	E5- Informação válida
	E6- Informação confiável
	E7- Informação sistemática
	E8- Análise de informação quantitativas
	E9- Análise de informação qualitativa
	E10- Conclusões justificadas
	E11- Relatório imparcial
	E12- Meta-avaliação

Fonte: Ristoff (2000).

A meta-avaliação pode ser definida como avaliação somativa ou formativa, sendo que a abordagem somativa é realizada a partir de dados já finalizados, como por exemplo, relatórios, documentações, registros, entre outros, pretendendo qualificar uma avaliação já concluída. A abordagem formativa ocorre durante o processo. Enquanto a ação está se desenvolvendo, esse configura em um processo

contínuo de avaliação, um movimento de permanente acompanhamento, possibilitando que interferências sejam realizadas em tempo real, contribuindo com a qualificação de uma avaliação em andamento (PINTO et al., 2016 e ELLIOT, 2011).

Figura 5 - Passos para realização de uma meta-avaliação



Fonte: Autoras.

Descrição da figura:

*A figura apresenta uma estrutura circular, contendo seis retângulos que indicam o ciclo de desenvolvimento das etapas do processo de meta-avaliação. O processo inicia pelo reconhecimento da realidade e da necessidade e interesse dos sujeitos envolvidos na investigação. Após é preciso decidir se a meta-avaliação ocorrerá durante o processo, podendo, assim, realizar imediatamente ajustes e contribuições caso sejam necessários ou de modo formativo, que ocorre no momento em que todo o material resultante da investigação já está concluído. O retângulo seguinte, apresenta quatro categorias analíticas, apresentadas pelo Comitê Internacional que são: Utilidade, viabilidade, ética e precisão. Isso decidido, parte-se para a análise dos dados e para as considerações levantadas após o tratamento das

informações coletadas, momento em que emergirão pontos frágeis e fortes sobre o objeto investigado, retornando para a realidade, a fim de realizar contribuições*.

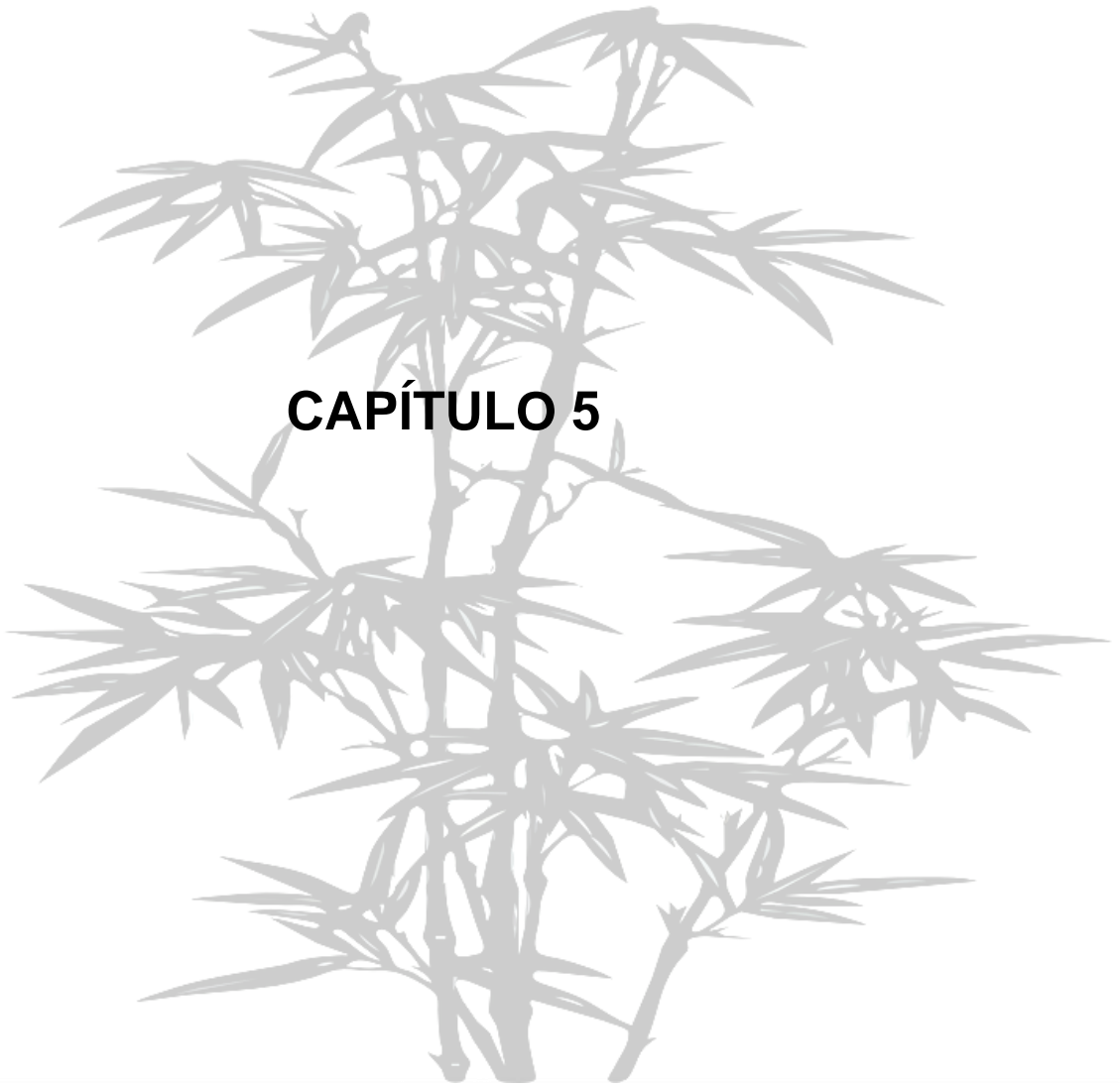
Pode-se inferir que a meta-avaliação parte de uma realidade em que se sentiu necessidade de um olhar criterioso sobre um processo avaliativo em andamento ou concluído, na qual o avaliador escolherá cuidadosamente a melhor forma de desenvolvê-la, se formativa (durante o percurso) ou somativa (realizada após avaliação finalizada).

A avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação (HADJI, 2011, p. 20).

Seguindo, parte-se para uma interpretação realizada pela análise de conteúdo, aqui representada pela obra de Bardin (2011). Desse modo, os resultados do processo da meta-avaliação emergirão, surgindo os pontos fortes e frágeis do espaço investigado, apresentando algumas possibilidades que o processo poderá trazer.

Corroborando com Furtado e Laperrière (2012), o processo de meta-avaliação tem como tarefa fundamental abordar fatos que estão acontecendo ou aconteceram na avaliação inicial. Não é da competência da meta-avaliação apresentar algum método, o qual engessaria todo o processo avaliativo, mas apresentar alternativas que possam garantir a qualidade das avaliações, apontando o melhor caminho a ser seguido entre tantos existentes.

CAPÍTULO 5



5.1 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, estão apresentadas as reflexões acerca do tema, após compilação dos dados coletados. Esses foram estudados a partir de uma análise estatística, realizada por meio de um programa destinado a esse fim, já detalhado no capítulo que descreve a metodologia e, posteriormente, apresentados por meio de uma análise qualitativa, sendo retomados teóricos discutidos no corpo do texto, e outros que foi necessário consultar para elucidar a proposta inicial do estudo.

As informações foram coletadas por meio de dois questionários: um direcionado aos coordenadores dos cursos de graduação dos centros de ensino escolhidos para a investigação, o outro destinado aos docentes que ministram disciplinas nesses centros de ensino. Os questionários apresentavam o mesmo número de questões (30), as mesmas alternativas para respostas, baseadas na Escala do tipo Likert, sendo que o diferencial entre ambos estava na especificidade de algumas questões. Ao final das perguntas, foi disponibilizado um espaço livre, para que os respondentes se expressassem por escrito sobre o tema investigado.

No presente estudo, duas estratégias de análise foram utilizadas: a meta-avaliação, proposta nos objetivos, e a análise de conteúdo. Ambas foram significativas para que fosse possível pensar sobre o problema de pesquisa e acerca dos objetivos propostos.

O problema de pesquisa para, assim, conduzir as reflexões, com o intuito de aproximar o estudo das inquietações iniciais, compreende a seguinte indagação: as práticas avaliativas dos docentes no Ensino Superior contribuem para uma avaliação eficaz do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiências?

Quanto aos propósitos da investigação, o **objetivo geral** propõe-se a analisar as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior. Os **objetivos específicos** abrangem: investigar, a partir do olhar dos coordenadores e dos docentes, o sistema avaliativo de estudantes com deficiência em cursos de bacharelado; sistematizar a compreensão dos docentes e coordenadores acerca da avaliação, verificando se há da parte deles consciência que tal prática didático-pedagógica contempla as prerrogativas legais e, por último, reunir elementos que contribuam para uma compreensão do processo avaliativo no âmbito universitário para estudantes com deficiência, tendo como foco a meta-avaliação.

5.1.1 Intercorrência da pesquisa

Durante a coleta dos dados, foram percebidas algumas dificuldades que precisam ser destacadas. Primeiramente, com relação aos endereços eletrônicos dos participantes. Esses foram solicitados diretamente à secretaria dos Centros de Ensino, por orientação do Diretor do Centro, no momento da apresentação pessoal do projeto da pesquisa e, ao mesmo tempo foi solicitada a autorização para desenvolvê-la. Outra forma de se obter os endereços foi por meio do site dos cursos na página da UFSM. Alguns e-mails retornaram, pois, as informações não estavam atualizadas; alguns constavam como errados; outros estavam bloqueados e alguns docentes já se encontravam aposentados.

Para que fosse possível um retorno de 103 participantes, num total de 778 docentes, foi enviado um e-mail com a carta convite. A falta de devolução virtual dos questionários, no período estabelecido no método, levou a pesquisadora a enviar uma nova mensagem como lembrete, além de ter sido necessário o encaminhamento de um e-mail às secretarias dos cursos para que elas solicitassem a participação dos docentes no estudo, via coordenação de curso. A intenção foi de que, se o coordenador (a) enviasse uma solicitação, os (as) docentes atenderiam o pedido, estratégia que também não logrou muito sucesso.

Entre os coordenadores, foram enviados 36 questionários para esse grupo, já que alguns coordenadores acumulam a função de coordenação dos cursos diurnos e noturnos. Primeiramente, uma carta convite foi enviada com o link para o acesso ao questionário, seguindo os mesmos trâmites do envio do material para os docentes. Posteriormente, foram enviados mais dois lembretes, com um prazo de 45 dias entre as correspondências. Dos 36 coordenadores, somente sete participaram efetivamente do estudo. Assim, não foi possível realizar uma análise estatística do material, sendo efetivada uma interpretação qualitativa dos dados armazenados no *google drive*.

A pesquisa de análise qualitativa, reserva surpresas positivas no que tange ao aprofundamento dos dados a serem coletados, nesse sentido, ela suprime a suposta 'falta' que os dados estatísticos possibilitariam (FERRARO, 2012). Exemplo disso, foi que ao contatar os docentes que aceitaram voluntariamente participar, foram enviados juntamente os contatos da pesquisadora para que ficassem à vontade para conversar, caso julgassem necessário. Com isso, alguns docentes solicitaram explicações sobre

determinadas questões, para respondê-las com mais segurança, estabelecendo-se, assim, uma interação precisamente por e-mail.

5.1.2 O que pensam os coordenadores sobre a avaliação de estudantes com deficiência

Seguindo a análise a que se propõe o estudo, é importante esclarecer a investigação juntamente aos coordenadores de curso, já que essa questão foi sinalizada pela banca de qualificação: se era necessário ter como sujeitos da pesquisa os coordenadores, tendo em vista que eles “não eram docentes no momento da coleta de dados, eram coordenadores e talvez não tivessem muito para contribuir”. A justificativa exposta pela pesquisadora foi de que a figura do coordenador concentra uma responsabilidade no processo das mudanças que ora acontecem no curso, desse modo, é necessário, por parte deles, a tomada de decisões que beneficiem toda a comunidade acadêmica, principalmente sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência nos cursos de sua responsabilidade. Cabe lembrar que nesse momento eles estão coordenadores, mas, antes do cargo de gestor, já foram docentes e, após o término da gestão, geralmente retornam à docência. E, também são professores do curso, apenas não são no momento da coleta de dados. Um período exíguo, que pode ser pouco relevante, considerando, especialmente, a possível dificuldade em separar ser professor (a) e ser coordenador (a).

Com relação ao ingresso de estudantes com deficiência, a importância de um coordenador fica ainda mais evidente. Segundo o que está descrito no Relatório do Núcleo de Acessibilidade da UFSM: “O Núcleo de Acessibilidade informa, antes do início de cada semestre, às Coordenações de Curso que terão estudantes com deficiência ingressando” (UFSM, Relatório Anual do Núcleo de Acessibilidade, 2017, p. 05). Essa informação ocorre por memorando, no qual há uma especificação sobre a deficiência do estudante e, após o primeiro contato, realizado pelo o Núcleo de Acessibilidade com os estudantes, caso necessário, o Núcleo encaminha novo memorando às Coordenações de Curso, informando sobre as adaptações necessárias para cada estudante. Assim, percebe-se que os coordenadores são os primeiros a serem informados das matrículas de estudantes com deficiência em seus respectivos cursos e responsáveis por repassar aos docentes a informação da presença deles no curso.

Os sete coordenadores serão identificados pela letra “C” (coordenador), para preservar o anonimato deles, e apresentados como C1, C2, C3 e assim sucessivamente, ordem exposta na planilha excel, gerada pelas informações no *google drive*.

Os Centros de Ensino serão apresentados como Centro 1, Centro 2 e Centro 3 para evitar que eles sejam identificados nas tabelas e em todas as outras situações onde seja necessário citá-los no estudo.

Tabela 1 - Demonstrativo do número de participantes por Centro de Ensino e do tempo de serviço dos coordenadores

	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Anos de Docência
C1	X			08
C2		X		03
C3			X	06
C4			X	01
C5			X	05
C6		X		03
C7			X	18

Fonte: Autoras.

Tabela 2 - Demonstrativo do nível de formação e idade dos coordenadores

	Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado	Idade
C1	-	X		Mais de 50 anos
C2	-		X	41-50 anos
C3	-	X		31-40 anos
C4	-	X		31-40 anos
C5	-	X		41-50 anos
C6	-	X		41-50 anos
C7	-	X		41-50 anos

Fonte: Autoras.

Para a análise dos questionários (Apêndice C) dos sete coordenadores, foi realizada uma triagem dentre as 30 questões apresentadas, optando por refletir sobre

as que mais se aproximavam dos tópicos avaliação, aprendizagem e Ensino Superior e que pudessem contribuir na elucidação dos objetivos e o problema de pesquisa.

Na base superior do quadro (horizontal), estão as perguntas selecionadas pela pesquisadora, e na coluna vertical, as respostas dos coordenadores, representadas por dados da Escala Likert.

Quadro 7 - Síntese dos questionamentos realizados aos coordenadores

.

	Docentes procuram orientações sobre avaliação junto à coordenação do curso	São realizadas reuniões para falar sobre o processo avaliativo dos estudantes com deficiência	Existe flexibilização no processo avaliativo dos estudantes com deficiência	São respeitadas as potencialidades dos estudantes com deficiência	Desconheço o amparo legal dos estudantes com deficiência relacionado à avaliação	São necessários instrumentos avaliativos diferentes para os estudantes com deficiência	O curso que coordeno aborda no seu PPP sobre o processo avaliativo de estudantes com deficiência	O coordenador tem conhecimento das práticas avaliativas elaboradas pelos docentes	Os currículos universitários não contemplam uma formação acadêmica focada na diversidade	A UFSM atua de forma individualizada a partir da classificação das deficiências e não são claras aos docentes.	Conheço os serviços que a UFSM disponibiliza para assistir os estudantes com deficiência em suas necessidades acadêmicas
C1	4	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2
C2	4	4	4	2	4	2	3	3	2	3	3
C3	2	2	2	2	3	3	3	2	1	3	3
C4	2	4	2	2	1	4	3	4	3	1	1
C5	2	2	1	2	2	2	4	2	3	2	4
C6	1	4	4	1	2	4	3	3	2	4	4
C7	2	2	3	4	4	4	3	4	4	4	4

Legenda: 1-concordo plenamente 2-concordo 3-discordo totalmente 4-prefiro não responder (Escala Likert)

Fonte: Autoras.

Ao se debruçar sobre as ponderações dos coordenadores a respeito do que lhes foi perguntado com relação à busca de auxílio pelos docentes no processo de avaliar os estudantes com deficiência, percebe-se que a maioria deles expressa que os professores procuram a coordenação em busca de uma orientação (mas de uma forma individualizada). Indagados sobre a existência de reuniões, propostas pela coordenação para discutir o processo avaliativo desses estudantes, ficaram divididos entre a resposta “concordo” e a resposta “prefiro não responder”. Assim, questiona-se: não seria uma ação eficaz, no início de cada semestre letivo, a previsão de reuniões para uma discussão ampla entre todos os docentes sobre a avaliação dos estudantes com deficiência, haja vista que, nos semestres seguintes, outros docentes terão a experiência de conviver com esses acadêmicos?

Ao questioná-los sobre a existência de flexibilização no processo avaliativo e o respeito às potencialidades dos estudantes com deficiência, foram quase unânimes em responder positivamente com relação ao respeito das potencialidades, mas emitiram respostas diferenciadas quanto à flexibilidade do processo avaliativo e no que se refere a diferentes instrumentos avaliativos para os estudantes com deficiência, o que gerou dúvidas à pesquisadora: como respeitar as potencialidades individuais sem a flexibilização efetiva e a escolha de diferentes instrumentos avaliativos direcionados aos estudantes com deficiência? De acordo com Dilleenburg e Menezes (2013, p. 80), “[...] em se tratando de educação inclusiva faz-se preciso um olhar sensível com relação às particularidades de cada sujeito [...]”.

Quando lhes foi perguntado se o Projeto Pedagógico do Curso abordava em algum tópico sobre o processo avaliativo dos estudantes com deficiência, ficou entendido a inexistência, até o momento, de algum capítulo sobre esse assunto, pois seis responderam “discordo totalmente” e um preferiu não responder, podendo esses dados significarem um total desconhecimento por parte do coordenador sobre o assunto inclusão.

O ponto de partida para atuar com avaliação é saber o que se quer com a ação pedagógica. [...] o ponto de partida é aonde desejamos chegar em termos da formação do educando. [...] o Projeto Político pedagógico configura tanto a direção da prática educativa como os critérios de avaliação. [...] se queremos compreender e atuar adequadamente em avaliação da aprendizagem, necessitamos de iniciar por esse ponto de partida (LUCKESI, 2011, p. 27).

Sobre esse fato, é importante sinalizar que o PDI 2016-2026 apresenta o Texto-base do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) dos cursos de graduação, aprovado no CEPE. No PPI, das páginas 07 a 09, constam orientações para os cursos de graduação de como devem se organizar pedagogicamente, sobre a estrutura dos projetos pedagógicos e quanto às estratégias de implementação das diretrizes pedagógicas da graduação.

Acredita-se que, como o PDI é recente, alguns cursos de graduação ainda não adequaram seus projetos pedagógicos sobre o assunto: aprendizagem/avaliação do estudante com deficiência, o que deverá ser realizado no período de vigência desse plano.

Nas orientações, mais especificamente sobre a estrutura dos projetos pedagógicos, consta:

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Instituição deverão atender à estrutura básica indicada na Resolução 17/2000 da UFSM, bem como às normativas e orientações da Pró-Reitoria de Graduação. Deverão se alinhar ao perfil do egresso que a Universidade deseja formar e ao perfil próprio de cada área de formação (PPI, 2016, p. 09).

Sobre os serviços que a UFSM disponibiliza para assistir os estudantes com deficiência em suas necessidades acadêmicas, foi possível observar que, entre os sete coordenadores participantes do estudo, dois sinalizaram que conhecem, três preferiram não responder e outros dois afirmaram não conhecer, podendo-se concluir que para eles o conhecimento desses serviços ainda não é tão presente no seu cotidiano enquanto coordenador.

É preciso compreender e destacar, principalmente pelo desconhecimento manifestado pelos coordenadores, que o trabalho é institucional e não unicamente de responsabilidade da Coordenadoria de Ações Educacionais, a qual por meio do Núcleo de Acessibilidade promove ações direcionadas aos docentes, aos técnicos administrativos e aos discentes com o objetivo de melhorar e garantir a inserção dos estudantes com deficiência na vida acadêmica com qualidade.

A intervenção dos especialistas, diante de uma dificuldade de aprendizagem, ou de qualquer outra problemática relacionada ao estudante com deficiência só é possível se todos os que compõem a comunidade acadêmica, de maneira integrada, estiverem dispostos/engajados a encontrar soluções positivas para superá-la. Todos devem se sentir integrantes do processo, não apenas com olhares para um

acompanhamento individualizado ao acadêmico, “[...] mas de ações de maior impacto na instituição, que trabalhem a motivação, as relações interpessoais, os problemas voltados à aprendizagem e organização [...]” (FIORIN e PAVÃO, 2015, p. 39), contribuindo para diminuir as dificuldades e os índices de repetência e evasão, auxiliando assim para a permanência do estudante com deficiência no ensino universitário.

[...] referindo-se ao universitário com deficiência, a instituição, junto com a coordenação de curso, deve oferecer acompanhamento psicopedagógico, produção e adequação de recursos que auxiliem assim a inclusão e favoreçam as condições para o acesso ao ensino aprendizagem e avaliação específica voltada para cada aluno, proporcionando meios para a sua entrada e permanência diminuindo assim as dificuldades ligadas a sua deficiência, pois essas limitações no atendimento desse sujeito podem comprometer a formação deste futuro profissional, que chegará ao mercado de trabalho com grandes lacunas na sua formação (DILLEENBURG e MENEZES, 2013, p. 74).

Os currículos universitários não contemplam uma formação acadêmica focada na diversidade. Quando essa afirmação foi abordada, dois coordenadores ficaram na faixa de que concordam com ela, três discordam e dois preferiram não responder. Essa questão aponta para a problemática de muitos currículos universitários se manterem à margem do processo inclusivo. Afinal, qual a finalidade do Ensino Superior? Entre tantas finalidades, Pimenta (2014, p. 162) argumenta que a universidade tem por finalidade “[...] a produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta”. Portanto, seus currículos devem incluir propostas de ações que ampliem o universo de oportunidades aos estudantes diante das situações complexas que a sociedade lhes apresenta. Nesse sentido, “o coordenador de curso desempenha um papel muito importante de mediação entre professores, alunos e o currículo, assim como definindo questões ligadas à infraestrutura física e tecnológica” (DILLEENBURG e MENEZES, 2013, p. 78).

Quando lhes foi perguntado sobre o conhecimento deles acerca das práticas avaliativas dos docentes direcionadas aos estudantes com deficiência, não foi com a intenção de que os coordenadores tivessem que aprovar antes tais instrumentos, mas sim de perceber se estava ocorrendo um trabalho em sintonia entre o grupo que

estava trabalhando com esses estudantes e a coordenação, demonstrando, assim, uma interação entre gestão e corpo docente.

Com relação ao espaço livre para manifestações, caso assim desejassem, no final do questionário, obteve-se a colaboração de três coordenadores que seguem:

C1- “O curso tem poucos alunos com alguma deficiência e, em geral, não demandam atendimento especial”;

C4- “Há uma aluna com deficiência física e as questões sobre aprendizagem não ecoam na realidade dela, pois não há necessidade de adaptar formas de avaliação”;

C5- “O processo avaliativo é complexo por essência. Quando se trata de estudante com deficiência, tal complexidade é potencializada”.

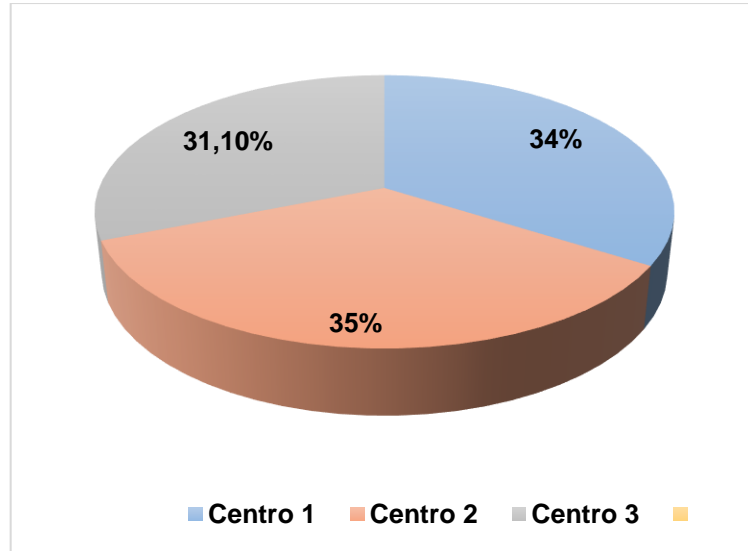
Em nenhuma fala ficou claro se os estudantes com deficiência foram encaminhados ao atendimento no núcleo de acessibilidade, para depois emitir o parecer de que eles não precisam de atendimento especializado. Conclui-se que eles estão acompanhando a vida acadêmica com êxito e que, segundo a fala desses três coordenadores, “não demandam atendimento especial e é só deficiência física, sem a necessidade de adaptar qualquer tipo de instrumento avaliativo diferente”. É importante que o encaminhamento ao setor responsável (Núcleo de Acessibilidade) seja solicitado, tanto o coordenador de curso como os docentes precisam trabalhar de modo integrado e encaminhar os estudantes com deficiência, pois a UFSM presta um serviço institucional de qualidade por meio da CAED.

5.1.3 O que pensam os docentes sobre a avaliação de estudantes com deficiência: a meta-avaliação como proposta de análise

Este tópico se propõe a apresentar o que pensam os docentes dos cursos dos três Centros de Ensino sobre o processo avaliativo dos estudantes com deficiência. Além disso, busca-se explicitar algumas considerações a respeito dos instrumentos avaliativos, aplicados aos estudantes com deficiência, se esses podem ser considerados úteis e precisos, auxiliando, assim, na trajetória universitária desses acadêmicos, preparando-os para o mundo do trabalho e para se tornarem indivíduos socialmente incluídos.

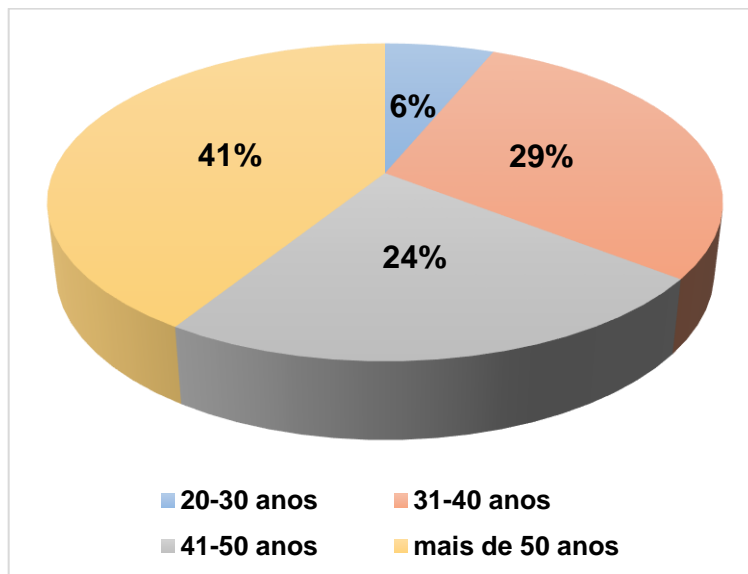
O grupo de docentes que participaram do estudo ficou composto por 103. As figuras 6,7,8 e 9 apresentam informações sobre a idade deles, o tempo de serviço, a que centro de ensino pertencem e o nível de formação.

Figura 6 - Demonstrativo do percentual de docentes participantes por Centro de Ensino



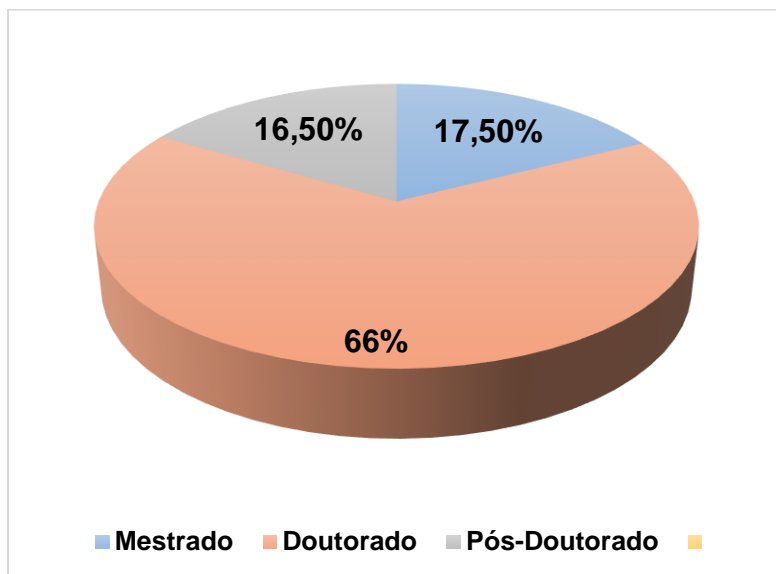
Fonte: Autoras.

Figura 7 - Demonstrativo da idade dos docentes respondentes



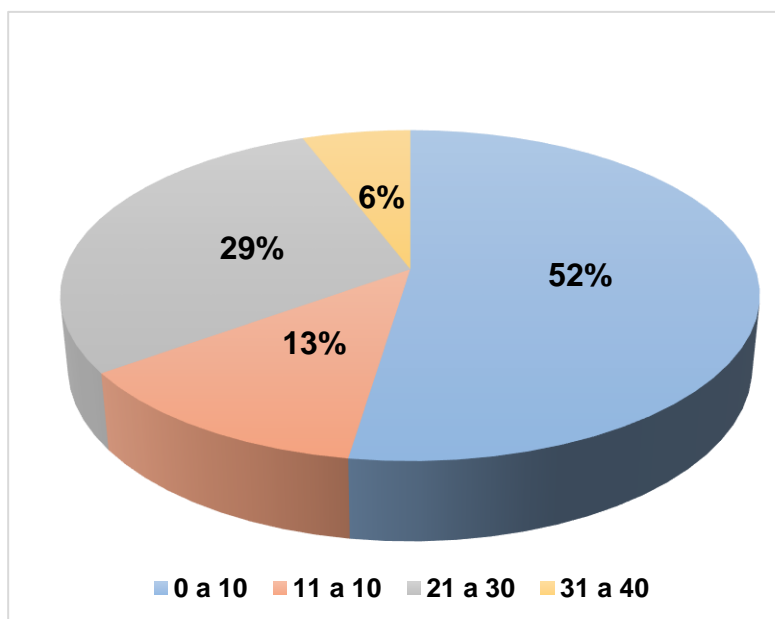
Fonte: Autoras.

Figura 8 - Demonstrativo do nível de formação acadêmica dos docentes



Fonte: Autoras.

Figura 9 - Demonstrativo do tempo de docência na UFSM



Fonte: Autoras.

Os comentários neste espaço iniciam com uma fala de um dos docentes. Cabe assinalar que não foram todos que contribuíram no espaço livre para escrita, mas os que o fizeram deixaram alguns recados muito significativos, como o que segue:

D21 – [...] antes de mais nada, o docente, principalmente aquele que atua em cursos de bacharelado, necessita estudar o tema "avaliação" como um todo e gerar uma consciência de que "prova sem consulta" não é a única forma de verificar a aprendizagem. Além disso, é imprescindível que o professor se aproprie de temas como "Inclusão e Acessibilidade" na sua formação continuada para compreender que a avaliação tem sim, conforme o aluno, um formato e um conteúdo que se afinam à cognição do sujeito aprendente, partindo da ideia que todos têm direito à aprendizagem em um contexto emergente de Universidade. Parabéns pela pesquisa em desenvolvimento!

Ao resgatar o tema “meta-avaliação”, proposto nos objetivos, a realização dessa etapa se ancora em uma interpretação qualitativa a partir de critérios/categorias já previstas/definidas pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2011).

Para Patton apud Furtado e Lapierre (2012, p. 697),

[...] a meta-avaliação apresenta informações sobre as limitações e as potencialidades da avaliação realizada, aumentando sua credibilidade e permitindo aos grupos de interesse julgarem e contextualizarem os resultados obtidos. Gerando subsídios para escolhas e definições éticas e metodológicas, qualificando as práticas avaliativas, em curso ou a serem planejadas.

Nos anos 60 e 70, nos Estados Unidos, estratégias para avaliar os processos avaliativos, bem como refletir sobre eles, em qualquer área do conhecimento, geraram 30 padrões que mais tarde foram agrupados em quatro categorias, organizadas pelo Joint Committee (FURTADO e LAPIERRE, 2012). São elas: utilidade, viabilidade, ética e precisão. No presente estudo, a ênfase residirá nas categorias utilidade e precisão. A justificativa para a escolha dessas duas categorias encontra-se na metodologia deste trabalho.

Para Furtado e Lapierre (2012, p. 698),

As quatro categorias [...] apresentam limitações provenientes do momento histórico e do país na qual foram criadas e das restrições inerentes ao estabelecimento de padronizações, mas auxiliam significativamente a ampliar o campo de avaliação, ao evidenciarem as limitações do objeto estudado [...].

Ao pesquisador, é permitido realizar adaptações no instrumento, baseadas nos objetivos e no objeto de estudo – avaliação. Portanto, foram selecionadas sete questões as quais corresponderiam aos sete critérios da categoria utilidade e doze que atenderiam aos doze critérios da categoria precisão, apresentadas no quadro 8. Entre as questões, foram selecionadas aquelas que garantiriam uma análise focada nas categorias utilidade e precisão. As outras questões foram desconsideradas para

a análise, pois não atenderiam aos critérios estabelecidos pelo Joint Committe (2011). Entretanto, foram aproveitadas nas outras categorias: viabilidade e ética, também possíveis de serem analisadas, mas não apresentadas nesse momento.

Como esse instrumento de análise foi originalmente organizado para avaliar uma cultura americana, a autora do presente estudo teve o cuidado de realizar adaptações nos questionamentos, deixando-os o mais próximo da realidade. Além disso, adaptações foram necessárias, pois no material consultado foram apresentados estudos sobre avaliação, não tão específicas de processos avaliativos como esse que a autora se propôs a realizar.

As experiências com a meta-avaliação já são bastante divulgadas no exterior, mas no Brasil essa metodologia ainda é recente, não sendo publicados muitos estudos com base nela, provavelmente devido ao fato de haver uma escassa literatura no Brasil que aborde esse tema. Os estudos com essa metodologia se restringem a teses e a dissertações (ELLIOT, 2011).

As reflexões, pautaram-se em uma análise por meio do processo de meta-avaliação de caráter somativo, pois foi realizada a partir dos dados já finalizados, e não de uma análise ao longo de um processo em curso. Para a interpretação dos resultados por meio da escala tipo likert, apropriou-se de uma sugestão de Gimenes (2007), ficando assim descritos: será considerada uma resposta **muito adequada**, quando o maior percentual concentrar-se no item “concordo plenamente” (Escala Likert); respostas consideradas **adequadas**, quando o maior percentual de respostas estiverem no item “concordo” (Escala Likert); como **inadequado**, estarão os itens referentes às respostas “discordo totalmente” (Escala Likert) e por fim, **muito inadequado** corresponderá a um percentual alto de respondentes, para “prefiro não responder” (Escala Likert).

Por que tratar as respostas assinaladas como “prefiro não responder” como uma resposta inadequada? Com apoio em Gimenes (2007), essa resposta pode caracterizar alguns pontos negativos no processo de autoavaliação pelo docente. Pode demonstrar algum desconhecimento por parte do respondente das oportunidades que a instituição em que trabalha oferece aos acadêmicos, pode significar uma omissão no processo avaliativo dos estudantes com deficiência; um não querer se envolver com as questões investigadas por esse estudo, ou ainda, quando o entrevistado não atribui importância significativa ao processo de inclusão (tema explorado nesse estudo) nem se preocupa com a uma metodologia focada em

instrumentos de avaliação eficazes e diferenciados aplicados ao estudante com deficiência.

Os docentes, quando necessário, foram identificados pela letra “D” e nominados D1, D2 e assim sucessivamente, de acordo com a tabela Excel criada a partir das respostas enviadas pelo *Google Drive*.

Quadro 8 - Padrões para avaliação da avaliação (meta-avaliação) X Questionamentos

CATEGORIAS	CRITÉRIOS	QUESTIONAMENTOS
UTILIDADE	U1- identificação dos grupos de interesse	Os instrumentos avaliativos devem apresentar adaptações conforme o tipo de deficiência previsto na legislação
	U2- credibilidade dos avaliadores	O retorno do resultado das avaliações é disponibilizado aos estudantes em um período curto de tempo, podendo assim verificarem seus pontos frágeis
	U3- abrangência e seleção da informação	A instituição atua de forma individualizada a partir dos tipos de deficiência e não são claras aos docentes
	U4- identificação de valores	A inclusão de estudante com deficiência no Ensino Superior interferiu positivamente no meu trabalho docente
	U5- clareza (dos relatórios)	Os instrumentos avaliativos me ajudam a realizar um diagnóstico da realidade cognitiva do estudante, podendo assim planejar futuras intervenções em sala de aula objetivando a qualidade da aprendizagem
	U6- oportunidade e disseminação (dos relatórios)	A universidade está realizando um trabalho significativo na caminhada do processo inclusivo
	U7- impacto da avaliação	Os resultados das estratégias de avaliação aplicadas aos estudantes com deficiência auxiliam para verificar se ocorreu ou não a assimilação dos conteúdos necessários para uma formação de qualidade, atendendo as especificidades de cada deficiência
PRECISÃO	P1- documentação da instituição	-
	P2- análise contextual	Tenho conhecimento dos serviços que a UFSM disponibiliza para atender o estudante com deficiência e estudante com necessidades especiais. Entre eles está a Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED (composta pelo Núcleo de Apoio à Aprendizagem, Núcleo de Acessibilidade e o Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e indígena)
	P3- propósitos e procedimentos descritivos	Ofereço vários recursos necessários para possibilitar igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência
	P4- fontes de informações (defensáveis)	Fui informado(a) pela coordenação do curso, de forma antecipada, que teria matrícula em minha disciplina de estudante com deficiência, podendo assim planejar e me organizar no sentido de qual seria a melhor forma de avaliá-lo sem tolher as expectativas de sua formação no Ensino Superior
	P5- informação válida	Considero que os instrumentos de avaliação que construo apresentam uma linguagem clara e precisão nas questões
	P6- informação confiável	Os currículos universitários não contemplam uma formação para o trabalho com a diversidade
	P7- informação sistemática	Sempre informo, no início do semestre letivo, de forma clara e objetiva, como o estudante será avaliado na minha disciplina
	P8- análise de informação quantitativa	Considero suficiente o tipo e a quantidade de instrumentos avaliativos que utilizo para verificar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes
	P9- análise de informação qualitativa	Os instrumentos avaliativos oferecidos, na disciplina que ministro (ou que ministrei em outro semestre letivo) ao estudante com deficiência, respeitam os conceitos de inclusão, igualdade e diferença
	P10- conclusões (justificadas)	A UFSM pode ser considerada como pioneira no processo de inclusão de estudante com deficiência. Você considera que ela realiza uma formação acadêmica de qualidade ao estudante com deficiência, preparando-os para inserção no mercado de trabalho?
	P11- relatório imparcial	A avaliação da aprendizagem deve ser igual para todos em sala de aula, estudantes com e sem deficiência.
	P12- meta-avaliação	O caráter processual da apropriação dos conceitos permeia todo meu trabalho docente e realizo uma autoavaliação do trabalho docente durante o processo de desenvolvimento do estudante, com ou sem deficiência

Fonte: Autoras.

5.1.3.1. Reflexões sobre a categoria Utilidade e seus respectivos critérios

Afirmar que um objeto, um instrumento, uma manifestação, um serviço, uma avaliação e tantas outras situações pelas quais os indivíduos estão sujeitos na sociedade seja útil requer que se tenha bem clara a finalidade da avaliação, caso desse estudo. Priorizar um olhar atento para que a avaliação não adquira finalidade em si mesma e se distancie dos seus propósitos deve ser o objetivo de todos que se propõem a avaliar: “dizemos que algo é útil quando atende a uma finalidade humana, quando é capaz de satisfazer uma das necessidades da espécie [...]” (ROMÃO, 2011, p. 82).

Cada uma das tabelas apresentadas trazem a opinião dos docentes, sob a ótica dos critérios da categoria utilidade, composta por sete diretrizes, em cada Centro de Ensino. As reflexões realizadas se pautarão na análise dos três centros de ensino em conjunto, dando ao leitor a possibilidade de analisar estatisticamente os centros em separado, pois são apresentados separadamente nas tabelas.

Tabela 3 - Adequação dos instrumentos avaliativos conforme previsto na legislação

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	14 13,6%	9 8,7%	4 3,9%	27 26,2%
2	9 8,7%	15 14,6%	11 10,7%	35 34,0%
3	4 3,9%	3 2,9%	5 4,9%	12 11,7%
4	8 7,8%	9 8,7%	12 11,7%	29 28,2%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Quando indagados sobre o conhecimento, previsto na legislação, com relação ao processo avaliativo de estudantes com deficiência, e se concordavam que esses instrumentos avaliativos deveriam apresentar adaptações conforme a deficiência, os docentes se manifestaram positivamente: 34,0% deles assinalaram que adaptações são necessárias e que realizam tais adaptações nos instrumentos avaliativos. Esse percentual diverge com o percentual entre os que não responderam a questão.

A manifestação dos docentes D56 e D57, ilustra a dificuldade de escolher uma avaliação para o estudante com deficiência a partir da especificidade da deficiência:

D56 – “é difícil dizer se o método de avaliação usado com alunos com deficiência está apropriado. Acho que os professores têm pouco preparo para tratar essas questões”;

D57 – “até o momento só tive uma estudante surda em disciplinas de projeto de e, a mesma estudante, em uma disciplina teórica. Contudo, sempre com intérpretes, quando eventualmente não havia a figura do intérprete na aula teórica nós falávamos através de meio digital. Em relação as entregas, são os mesmos para toda a turma e na teórica também as avaliações são as mesmas”.

Tabela 4 - Retorno dos resultados das avaliações aos estudantes

Escala Likert	Centros de Ensino			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
1	12 11,7%	12 11,7%	8 7,8%	32 31,1%
2	17 16,5%	19 18,4%	15 14,6%	51 49,5%
3	3 2,9%	3 2,9%	3 2,9%	9 8,7%
4	3 2,9%	2 1,9%	6 5,8%	11 10,7%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

O resultado, padrões prefixados, de qualquer instrumento avaliativo utilizado pelo docente para verificar a aprendizagem dos estudantes, seja para quantificar um conhecimento, seja para desenvolver um processo de aprendizagem mais qualitativamente, é fundamental e possibilita ao estudante uma organização em seus estudos. Os docentes se pronunciaram na totalidade de 49,5%, afirmando que comunicam aos estudantes os resultados das avaliações em tempo hábil para que os acadêmicos se organizem para as próximas etapas.

Geralmente, o estudante se situa em torno do dado gerado após a realização de uma atividade. Muitos estudam de acordo com isso, ou ainda conforme as aulas de determinado docente. Desse modo, “[...] pode-se afirmar que existe relação entre as formas de avaliação adotadas pelos professores e as atitudes apresentadas pelos alunos na graduação [...]” (GARCIA, 2009, p. 206). Em instituições do Brasil, exige-se o registro em cada final de semestre estabelecido pelo sistema, do resultado das avaliações, que podem ser chamadas de parciais e/ou finais. A rigidez da exigência desses resultados faz com que os acadêmicos não consigam se desapegar da

ansiedade de saber qual o nível alcançado por eles em determinada atividade e, na maioria das vezes, nem mesmo o docente consegue prosseguir sem conhecer o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

No caso do estudante com deficiência, torna-se ainda mais complexo esse processo, pois é preciso que fique claro quais as competências atingidas por ele com a verificação da aprendizagem, dando-lhe condições de perceber se terá como acompanhar as demandas exigidas na disciplina. Esse fato, agregado a tantos outros, pode colaborar evitando muitas vezes a evasão e o término do curso. Assim, é preciso “integrar ao tempo de sala de aula a devolução das tarefas analisadas aos estudantes e sua orientação” (HOFFMANN, 2011, p. 84).

Tabela 5 - A UFSM trabalha de forma individualizada e muitas informações sobre os estudantes com deficiência não são do conhecimento dos docentes

Escala Likert	Centros de Ensino			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
1	7 6,8%	6 5,8%	10 9,7%	23 22,3%
2	14 13,6%	19 18,4%	11 10,7%	44 42,7%
3	5 4,9%	7 6,8%	4 3,9%	16 15,5%
4	9 8,7%	4 3,9%	7 6,8%	20 19,4%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Pode-se afirmar que o ser humano apenas se instrumentaliza para enfrentar determinadas situações quando elas efetivamente se apresentam. Para 42,7% dos docentes, a UFSM atende os tipos de deficiência de forma individualizada, trabalho sobre o qual os docentes não têm conhecimento. É fato que a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior é recente, muitas IES ainda não se prepararam ou estão pouco preparadas para recebê-los, organizando-se com os diferentes tipos de deficiência somente quando se apresenta um caso e, assim, se abastecem de conhecimentos, ações, especialistas para acolher o estudante e proporcionar uma trajetória universitária que possibilite a sua inserção no mercado de trabalho.

D30 – “as coordenações de Cursos, as Unidades de Ensino e a PROGRAD deveriam oferecer maior assistência aos docentes sobre processos avaliativos de ensino-aprendizagem, independentemente de o aluno possuir ou não deficiência”;

As razões para que os docentes se manifestem dessa forma sinalizam a necessidade de um trabalho de divulgação institucional a respeito dos cursos que receberam matrículas de estudantes com deficiência, qual a deficiência e como a universidade está conduzindo o processo de formação acadêmica desse estudante. Um grande desafio dessa nova década é encontrar meios de comunicação que atinjam se não a todos, pelo menos a parcela para a qual a informação é considerada essencial.

Tabela 6 - A inclusão de estudante com deficiência no Ensino Superior interferiu positivamente no trabalho docente

Escala Likert	Centros de Ensino			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
1	11 10,7%	8 7,8%	7 6,8%	26 25,2%
2	17 16,5%	14 13,6%	9 8,7%	40 38,8%
3	3 2,9%	7 6,8%	6 5,8%	16 15,5%
4	4 3,9%	7 6,8%	10 9,7%	21 20,4%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Com 38,8%, obteve-se entre os docentes a opção “concordo” com a afirmativa. Esse percentual acrescido da opção “concordo plenamente”, totaliza-se 64% de docentes que dizem ter se beneficiado positivamente com a presença de estudantes com deficiência no ES, evidenciando a ascensão de receptividade a esse acadêmico, caracterizando um perfil mais sensível dos docentes.

Na literatura atual sobre educação, uma palavra se sobrepõe a muitas outras: inovação. [...] Inovação é a ação de mudar, alterar coisas, pela introdução de algo novo, não confundir com invenção [...] a inovação consiste na aplicação de conhecimentos já existentes, ou do já descoberto, a circunstâncias concretas (CASTANHO, 2004, p. 76).

Essa situação, de o docente perceber quais são os valores que perpassam por ocasião da interação estudante/docente, permite que seu trabalho tenha um alcance difícil de precisar, porque muitas vezes a evolução do estudante não acontece durante o percurso acadêmico, mas só surge muito depois do término dessa trajetória. Manifestar-se-á perante os desafios que aparecerão diante das mudanças que a vida

lhe-apresentar, sendo necessário resgatar situações vivenciadas anteriormente, o que lhe dará condições para desenvolver-se enquanto ser humano.

Tabela 7 - A clareza dos instrumentos avaliativos proporciona a realização de um diagnóstico da realidade e uma qualidade da aprendizagem

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	5 4,9%	6 5,8%	4 3,9%	15 14,6%
2	23 22,3%	17 16,5%	15 14,6%	55 53,4%
3	6 5,8%	8 7,8%	4 3,9%	18 17,5%
4	1 1,0%	5 4,9%	9 8,7%	15 14,6%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

O estudante, ao receber orientações sobre um instrumento avaliativo, já precisa apreender de forma clara e objetiva o que está sendo proposto. Entretanto, a falta de detalhamento da exigência, de certa forma, prejudica a manifestação por parte do acadêmico dificultando quando da resolução da tarefa, tanto por escrito quanto oralmente, ao apresentar suas conclusões sobre o fato em questão. O percentual de 53,4% de docentes que concordaram com o que foi afirmado demonstra que o grupo de professores está preocupado com esse quesito e, conseqüentemente, com a qualidade da aprendizagem, já que, a partir dos resultados de uma atividade anteriormente realizada, pode-se planejar outra com mais qualidade.

Tabela 8 - A UFSM realiza um trabalho significativo no processo inclusivo

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	9 8,7%	5 4,9%	9 8,7%	23 22,3%
2	19 18,4%	26 25,2%	18 17,5%	63 61,2%
3	4 3,9%	4 3,9%	2 1,9%	10 9,7%
4	3 2,9%	1 1,0%	3 2,9%	7 6,8%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

É preciso perceber que o fato de estudantes com e sem deficiência conviverem no mesmo espaço acadêmico somente não significa que está ocorrendo a inclusão como já mencionado, pensando sobre a lógica da inclusão. É correto afirmar que as IES estão enfrentando muitas barreiras para viabilizar a permanência e conclusão dos acadêmicos com deficiência nos cursos oferecidos por elas, mas, considerando que a UFSM, desde 2008, já acolhe esses estudantes e a cada ano intensifica suas ações no sentido de atendê-los com qualidade é possível afirmar que a instituição está realizando um trabalho significativo no processo inclusivo.

Não se trata de um processo rápido, é um desafio muito grande, em que é necessário sair de um processo de engessamento e partir em busca do desconhecido. “A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações” (MITTLER, 2003, p. 21).

Entre os docentes, 61,2% concordaram que existe uma caminhada em busca de um processo de inclusão de qualidade na UFSM, mesmo que, em outro momento da pesquisa, tenham se manifestado sobre a necessidade de uma divulgação maior sobre o assunto deficiência.

Tabela 9 - Os resultados das avaliações aplicadas aos estudantes com deficiência auxiliam para verificar se ocorreu ou não a assimilação dos conteúdos

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	9 8,7%	9 8,7%	5 4,9%	23 22,3%
2	16 15,5%	9 8,7%	12 11,7%	37 35,9%
3	4 3,9%	10 9,7%	3 2,9%	17 16,5%
4	6 5,8%	8 7,8%	12 11,7%	26 25,2%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Apesar de, nessa questão, haver o maior índice de respondentes na opção “concordo” (35,9%), é interessante refletir sobre os 25,6% que optaram por não responder. Pode-se fazer várias reflexões: esses docentes não estão comprometidos com o processo inclusivo? Será que não acreditam que os estudantes com deficiência são capazes de desenvolver suas potencialidades? Esses estudantes estão sendo

percebidos e recebido a importância que merecem, assim como os outros acadêmicos sem deficiência (não se fala em assistencialismo)? Quais foram os reais motivos dessa omissão?

É preciso pensar a avaliação em constante movimento, uma ação com reflexões constantes: ela “[...] deve significar a relação entre dois sujeitos cognoscentes que percebem o mundo através de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente [...]” (HOFFMANN, 2013, p. 53).

A análise dos resultados de um instrumento aplicado para verificar a aquisição de conhecimentos com certeza serve para que o docente perceba com clareza qual o impacto dessa avaliação para os estudantes com deficiência, de que forma se sentiram diante do fato de estarem sendo avaliados e o que conseguiram assimilar efetivamente. Assim, esse processo é fundamental para que eles possam seguir em frente, desenvolvendo outras competências, todas de acordo com a especificidade de sua deficiência.

Ponderações:

De acordo com os dados computados e transferidos para as opções escolhidas, sendo elas: muito adequada; adequada; inadequada e muito inadequada, pode-se inferir que, de acordo com as informações que as tabelas trouxeram, no item utilidade, os docentes consideram adequados os seus instrumentos avaliativos e as suas conduções pedagógicas com relação aos estudantes com deficiência. Isso quer dizer que julgam útil e relevante seu trabalho juntamente com esse grupo de estudantes.

Para Fernandes (2008, p. 25):

A avaliação tem de ser útil no sentido em que deverá permitir que se tomem decisões que contribuam para melhorar o desempenho dos professores, a qualidade de ensino ou o clima de aprendizagem da instituição de ensino.

Romão (2011, p. 82) apresenta que o instrumento avaliativo “[...] para ser útil, deve resolver os problemas criados pelas necessidades inseridas nos projetos pessoais e coletivos [...]”. Para isso, o docente precisa estar aberto às inovações, ao diálogo, criando possibilidades, alternativas pedagógicas, sendo coerente em suas atitudes, sem receio de errar, pois o erro faz parte da construção do conhecimento.

Assim, a categoria utilidade demonstrou ser atendida pelo grupo de docentes. Todas as demais são importantes para a realização do processo de meta-avaliação,

mas sem a comprovação positiva da categoria utilidade, as outras se tornam desnecessárias. Das quatro categorias propostas pelo Joint Comitê, “utilidade” confere sentido à finalidade e ao uso da necessidade da realização de uma avaliação.

5.1.3.2 Reflexões acerca da categoria Precisão e seus respectivos critérios

Trata-se de uma categoria constituída por 12 diretrizes/critérios. “O padrão de precisão visa garantir que a avaliação revele e transmite, tecnicamente, informações adequadas sobre as características que expressem o mérito ou a relevância do foco de atenção” (LETICHEVSKY et al., 2005, p. 258).

O critério denominado Precisão 1 não será apresentado, pois se refere à identificação da instituição investigada. Já ficou evidente que se trata da UFSM.

Tabela 10 - Conheço os serviços que a UFSM disponibiliza para atender os estudantes com deficiência

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	17 16,5%	11 10,7%	9 8,7%	37 35,9%
2	12 11,7%	15 14,7%	14 13,6%	41 39,8%
3	5 4,9%	8 7,8%	7 6,8%	20 19,4%
4	1 1,0%	2 1,9%	2 1,9%	5 4,9%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1 - concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Um percentual de 39,8% dos docentes manifestou conhecer os serviços que a UFSM disponibiliza para atender o estudante com deficiência. Mas algumas queixas dos professores são representadas pela fala do docente D74, que diz:

D74 – “Creio que o docente, especialmente em turmas com mais de 40 alunos, deveria ter um suporte técnico da universidade. Recebi um aluno autista no meio do semestre, e as orientações que recebi para tratar com as especificidades dele são impraticáveis em uma turma com 50 pessoas”.

É importante apresentar os seguintes dados: de acordo com o Portal da UFSM – Universidades em números – no 1º semestre de 2019, a instituição tem 28.588 estudantes matriculados, 2.031 docentes e 2.705 técnicos administrativos em educação. É um universo bastante grande de pessoas com características diversas

que circulam nos espaços universitários diariamente. No capítulo 2, ao contextualizar a UFSM, foram apresentados os serviços que ela dispõe para atendimento aos estudantes com deficiência através do trabalho realizado pela CAED, criada em 2016 pela Resolução 19/2016 e depois alterada pela Resolução 30/2017. A Coordenadoria é composta por três núcleos articulados entre si, que todo ano se propõe a auxiliar os docentes na solução das situações geradas com os estudantes, problemas de aprendizagem, estudante com deficiência, e também com foco nos estudantes cotistas.

Portanto, pode-se afirmar que a UFSM, caminha para o atendimento do que prevê o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, em seu Art. 28, nas alíneas

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VII – Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015).

Tabela 11 - Vários recursos são disponibilizados aos estudantes com deficiência, possibilitando a igualdade de oportunidade

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	5 4,9%	4 3,9%	2 1,9%	11 10,7%
2	23 22,3%	18 17,5%	15 14,6%	56 54,4%
3	2 1,9%	6 5,8%	8 7,8%	16 15,5%
4	5 4,9%	8 7,8%	7 6,8%	20 19,4%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Esse percentual de 54,4% aponta positivamente para o fator flexibilidade, como deixa transparecer o professor D11 em sua fala:

D11 – “Considero que cada caso de deficiência é muito particular. Tive a experiência no semestre passado com estudante com deficiência. Consegui interagir com ele, o que no começo era difícil, até porque eu não sabia qual era sua deficiência. Só soube por que ele tentou me dizer ao final de uma aula. A partir dali consegui compreender melhor o seu comportamento bastante retraído. Sabendo de sua deficiência, fui no órgão responsável da UFSM e participei de uma palestra sobre o assunto, não sabia bem como

lidar com o aluno. Era muito esforçado e tinha um comportamento muito respeitoso e cordial comigo, percebi que quando eu o elogiava por qualquer coisa ele se sentia bem melhor e até começou a interagir com os colegas. Mas por mais esforçado que fosse, em um curso difícil como o [...], penso que dificilmente chegará à conclusão. Aprovei-o por média, levando em consideração o esforço dele, sabendo que cada resposta era extremamente difícil para ele. Confesso que não sei bem o que ele ou a família esperam de seu desempenho, se é uma forma de aumentar sua autoestima, como uma terapia, mas não acredito que consiga um dia exercer a profissão. Talvez ele se desse melhor em um curso com o perfil mais técnico como [...] mas não sou eu que devo decidir isso. Acho que alguns professores não conseguirão trabalhar com ele, tratando-o como um aluno como os demais, inclusive nas avaliações. Aprovei-o e fiquei tranquilo com a minha consciência, mas não consigo imaginar como será a reação dele quando for reprovado nas demais disciplinas, ou no momento de escrever uma monografia de conclusão de curso”.

As relações que se estabelecem entre docentes e estudantes vão além dos encontros que acontecem entre eles, geralmente uma vez por semana. Uma interação direta entre docente e estudante precisa ser estabelecida, tornando possível o acompanhamento e uma intervenção diferenciada nos processos de aprendizagem dos estudantes. Assim, os docentes serão capazes de atender as diferentes situações que aparecerão no percurso.

Será impossível a tarefa de educar na diferença? Felizmente, é impossível educar se acreditarmos que isso implica em formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade. Porém parece atraente, pelo menos não para poucos, imaginar o ato de educar como uma colocação, à disposição do outro, de tudo aquilo que possibilite ser distinto do que é, em algum aspecto. Uma educação que aposte transitar por um itinerário plural e criativo, sem regras rígidas que definam os horizontes de possibilidades (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2011, p. 137).

Tabela 12 – Os docentes são Informados antecipadamente pelo coordenador, sobre matrículas de estudantes com deficiência

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	9 8,7%	8 7,8%	3 2,9%	20 19,4%
2	7 6,8%	9 8,7%	10 9,7%	26 25,2%
3	15 14,6%	15 14,6%	12 11,7%	42 40,8%
4	4 3,9%	4 3,9%	7 6,8%	15 14,6%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

A partir das respostas assinaladas pelos docentes quando lhes foi questionado sobre o fato de que são informados antecipadamente pela coordenação de curso acerca da existência de matrículas de estudantes com deficiência, o percentual que corresponde à opinião “discordo totalmente” atingiu 40,8%. Esse é um dado que chama a atenção, pois, como já foi destacado anteriormente, consta no relatório do Núcleo de Acessibilidade que os trâmites de chegada do estudante com deficiência nos cursos de graduação passam pela figura do coordenador e esse recebe, por memorando do setor, essa informação, cabendo a ele repassar aos docentes do curso. Esse percentual precisa ser considerado, pois entende-se que, se o docente tiver a oportunidade de planejar sua atividade com antecedência, todos os acadêmicos serão beneficiados e mais ainda os estudantes com deficiência.

D70 – “em primeiro lugar, parabênizo a iniciativa. Gostaria de esclarecer, que senti dificuldade em responder o questionário, visto que, infelizmente, não tenho conhecimento de quais alunos apresentam alguma deficiência, seja física, motora ou cognitiva, e que estejam matriculados em minhas disciplinas, ou seja, a instituição não nos informa da existência de alunos com deficiência. Pouquíssimos alunos se abrem com os professores a respeito disso, muitas vezes, por vergonha, ou por não querer que as pessoas sintam pena de sua limitação, ou ainda porque há professores que não dão abertura aos alunos para se comunicarem. Dessa forma, acredito que essa interlocução entre docente e instituição de ensino é primordial para que possamos traçar estratégias e, dessa forma, nos sentirmos preparados para trabalhar com as diferenças de forma mais humana e justa”.

Tabela 13 - Os instrumentos avaliativos construídos pelos docentes apresentam uma linguagem clara e precisão nas questões

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	12 11,7%	6 5,8%	12 11,7%	30 29,1%
2	21 20,4%	27 26,2%	17 16,5%	65 63,1%
3	0 0,0%	1 1,0%	1 1,0%	2 1,9%
4	2 1,9%	2 1,9%	2 1,9%	6 5,8%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

O ato de planejar um instrumento avaliativo ou qualquer outra atividade orienta o docente tanto na execução do ensino quanto na construção de um instrumento de avaliação da aprendizagem que realmente aponte direções, tanto para ele como para o estudante. Dessa forma, pode-se afirmar que:

[...] não somos educadores para castigar nosso educando ou submetê-lo aos nossos ditames. Somos educadores como parceiros adultos, de uma jornada que faremos juntos – educador e educando –, tendo como meta sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Isso implica, do ponto de vista da avaliação, o comprometimento dos instrumentos com essa visão teórica (LUCKESI, 2011, p. 340).

A avaliação não pode ser considerada como uma aferição de resultados apenas, ela precisa ser elaborada de forma diferente. “É impossível avaliar o que acontece na sala de aula se não conhecermos o sentido último do que ali se faz” (ZABALA, 2010, p. 29). A partir dos resultados, o docente poderá ter em mãos um dado precioso: um diagnóstico do potencial de assimilação de seus estudantes. Os instrumentos, elaborados com clareza e precisão, precisam ter finalidade e serão considerados satisfatórios se o estudante com deficiência, a quem essa avaliação se dirige, originar novas alternativas e novos desafios tanto individualmente quanto para o grupo em que ele se insere. Escrever bem, manifestar-se com clareza e precisão, já é uma condição primordial, pertencente ao educador, portanto, ele precisa fazer valer essa premissa e pensar em como agir com relação aos desafios que se apresentam cotidianamente.

Tabela 14 - Os currículos universitários não contemplam uma formação para trabalhar com a diversidade

Escala Likert	Centros de Ensino			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
1	12 11,7%	12 11,7%	9 8,7%	33 32,0%
2	9 8,7%	16 15,5%	11 10,7%	36 35,0%
3	9 8,7%	4 3,9%	5 4,9%	18 17,5%
4	5 4,9%	4 3,9%	7 6,8%	16 15,5%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Entre os docentes, obteve-se um percentual de 35,0% de concordância com a afirmativa, demonstrado na tabela 14. Segundo esse grupo de professores, os currículos universitários não contemplam uma formação para que, após formados, esses profissionais se sintam à vontade para trabalhar com qualquer deficiência. No capítulo 3, mais especificamente no tópico 3.1, foi abordado sobre a docência exercida

por bacharéis, com o intuito de refletir com relação à formação e acerca da lacuna de uma preparação para trabalhar com a deficiência nos currículos que objetivam a formação de bacharéis.

Para ilustrar o que se entende por currículo, Sacristán e Gómez (2007, p. 207) dizem que “[...] o currículo tem sido visto como um instrumento que permite transferir efetivamente propósitos e princípios para a prática [...],” poderia acrescentar ainda a possibilidade do currículo ser aberto e flexível, podendo ser permitida uma aproximação de tudo que compõe o currículo – objetivos, conteúdos – às fases e particularidades dos estudantes, como também ao meio a que esse estudante pertence. Uma mudança curricular implica romper barreiras cristalizadas e objetiva um desenvolvimento profissional e transformações possíveis de serem colocadas em prática tanto a longo prazo como a um curto espaço de tempo. Pensar em um currículo remete a se posicionar sobre os currículos universitários existentes que não respondem mais às necessidades que uma sociedade almeja, comprometida com a emancipação de todos os envolvidos.

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/ 2015, em seu Art. 28, alínea XIV, há a indicação de que

[...] seja previsto a inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

Muitos currículos universitários valorizam de forma significativa as informações teóricas que repassam ao estudante, atendendo as exigências do mercado de trabalho. Como é possível atingir um currículo que se volte para a inclusão sem que sejam revistos alguns pontos já construídos, em específico acerca do processo avaliativo? Isso requer que uma estrutura consolidada, como é a academia, saia da zona de conforto e repense sobre o que se pode proporcionar efetivamente ao estudante com deficiência, longe do entendimento assistencialista que permeia o pensamento da sociedade. “[...] o conteúdo do currículo não capturou o interesse de muitos estudantes, e não reflete a diversidade das comunidades e das culturas de nossa sociedade” (MITLER, 2003, p. 158). Um currículo que se proponha a respeitar os estudantes na sua singularidade e prime por trabalhar com foco na diversidade efetivamente é o que se precisa na atualidade.

Tabela 15 - O docente informa aos estudantes, no início das atividades, de como serão avaliados (informação sistemática)

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	27 26,2%	27 26,2%	22 21,4%	76 73,8%
2	7 6,8%	6 5,8%	7 6,8%	20 19,4%
3	0 0,0%	1 1,0%	0 0,0%	1 1,0%
4	1 1,0%	2 1,9%	3 2,9%	6 5,8%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Essa é uma afirmativa que requer um pensar sobre integração entre docentes e coordenadores. Em outro momento desse instrumento de coleta, foi perguntado se os docentes eram informados com antecedência da presença de estudantes com deficiência em sua disciplina, podendo então planejar sua intervenção com o estudante que apresenta alguma deficiência. Com 40,8%, os docentes disseram que não eram informados.

Sabe-se que esses trâmites constam no Relatório anual de Acessibilidade do ano de 2017 (no momento de elaboração desta tese, o relatório 2018 ainda não tinha sido disponibilizado), coordenado pela Professora Doutora Tatiane Negrini. O item “Ingressos e Atendimentos” (2017, p. 05), diz “o Núcleo de Acessibilidade informa, antes do início de cada semestre, às Coordenações de Curso que terão estudantes com deficiência ingressando”.

Nesse questionamento, obteve-se um percentual elevado, de 73,8% de docentes que concordam totalmente com a afirmação de que orientam os estudantes no começo do semestre letivo sobre como eles serão avaliados. Se os docentes não recebem informação, logo não têm como prever como será o processo avaliativo dos estudantes com deficiência, é possível concluir que, para escolherem a opção para essa resposta, provavelmente se basearam na informação dada aos estudantes sem deficiência, como é de rotina no início do semestre letivo acadêmico.

Tabela 16 - Os docentes consideram a quantidade e o tipo de instrumentos avaliativos aplicados aos estudantes suficientes para verificar a aquisição de conhecimentos

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	9 8,7%	4 3,9%	6 5,8%	19 18,4%
2	21 20,4%	20 19,4%	17 16,5%	58 56,3%
3	3 2,9%	10 9,7%	7 6,8%	20 19,4%
4	2 1,9%	2 1,9%	2 1,9%	6 5,8%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Para Sordi (2001, p. 233),

[...] toma-se como pressuposto que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros.

O que ainda é certo para alguns docentes hoje, talvez não seja para outros. Para alguns, um número significativo de instrumentos avaliativos se faz necessário para medir o conhecimento; para outros, apenas um instrumento já é capaz de levantar dados importantes para identificar se ocorreu ou não uma aprendizagem significativa. O número abusivo de instrumentos avaliativos não serve como sinônimos de qualidade da aprendizagem.

Para Hoffmann (2014), a maior resistência dos docentes do Ensino Superior está no fato de que perpetuam, há muitas décadas, um processo avaliativo fundamentado em provas e trabalhos no final dos bimestres e semestres. Essa prática, segundo a autora, não possibilita um acompanhamento individualizado, capaz de atender os estudantes na sua singularidade ao longo do processo de desenvolvimento. A quantidade de instrumentos avaliativos não é capaz de proporcionar ao docente “trabalhar com as diferenças individuais no sentido de uma educação voltada à formação de jovens autônomos, críticos, cooperativos [...]” (HOFFMANN, 2014, p. 126), pois não se caracteriza uma relação de acompanhamento, proporcionando ao estudante ser agente de sua própria aprendizagem.

Tabela 17 - Os instrumentos avaliativos organizados pelos docentes respeitam os conceitos de inclusão, igualdade e diferença

Escala Likert	Centros de Ensino			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
1	7 6,8%	5 4,9%	8 7,8%	20 19,4%
2	20 19,4%	15 14,6%	11 10,7%	46 44,7%
3	3 2,9%	9 8,7%	2 1,9%	14 13,6%
4	5 4,9%	7 6,8%	11 10,7%	23 22,3%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Pode-se perceber que o percentual de docentes que optaram pelo item segundo o qual concordam com a assertiva, ou seja, estão respeitando os conceitos de inclusão, igualdade e diferença, somaram 44,7%. Sasaki (2010) argumenta que uma sociedade que convive com a diversidade, respeitando as diferenças, seja um lugar mais rico e melhor de se viver, sendo capaz de se organizar e de se projetar para o futuro. Ainda, “a diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem” (ROZEK, 2018, p. 114).

Por outro lado, obteve-se um percentual de 22,3% de docentes que preferiram se omitir e não responder. Pode-se inferir que esses docentes talvez ainda não tenham bem claro o que significa “incluir” um estudante com deficiência no Ensino Superior, apresentando-se esse processo como uma situação nova para eles.

Para Tardif (2014, p. 130),

[...] uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

No Ensino Superior, uma nova relação entre estudante com deficiência e o docente foi se aproximando, ano a ano, e acabou “invadindo” o ambiente universitário. O que muitas vezes causa preocupação ao docente é a exigência de uma melhor compreensão das novas configurações que se estabelecem tanto socialmente como educacionalmente.

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, resguarda os direitos dessas pessoas, pois objetiva assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Mas mesmo com tantas referências acerca da inclusão educacional, já disponíveis, para alguns docentes, a falta de mais informações ainda se faz presente, pois segundo eles

D15 – “acredito que é necessário mais cursos e debates sobre o tema.... precisamos ainda entender mais e melhor como ensinar e avaliar os estudantes com deficiência”.

Tabela 18 - A UFSM realiza um processo de inclusão importante, propõe uma formação de qualidade, instrumentalizando o estudante com deficiência para o mercado de trabalho

Escala Likert	Centros de Ensino			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
1	3 2,9%	3 2,9%	2 1,9%	8 7,8%
2	18 17,5%	18 17,5%	13 12,6%	49 47,6%
3	7 6,8%	9 8,7%	3 2,9%	19 18,4%
4	7 6,8%	6 5,8%	14 13,6%	27 26,2%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

No contexto universitário, foco deste estudo, é necessário verificar o que se entende por formação de qualidade, sendo esse um dos importantes desafios das IES. O conceito de qualidade não pode ser visto como acabado, neutro, mas fixado a partir das expectativas que se espera de algo, de alguma pessoa em um determinado espaço de tempo e está sujeito à percepção de cada indivíduo.

A UFSM tem como Missão “construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável” (PDI, 2016-2026, p. 87). Partindo da missão da UFSM, dirigindo-se para o estudante com deficiência, possivelmente os docentes que concordaram com a afirmativa, e totalizaram 47,6%, entendam que o estudante com deficiência tenha que ser capaz de agir como um indivíduo autônomo, estando apto a

fazer escolhas, superar obstáculos e preconceitos de pessoas e de culturas tão diversificadas.

Para Rozek (2018, p. 114)

[...] pensar uma sociedade inclusiva significa pensar os sujeitos na sua diversidade, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidar com os diferentes fenômenos e, com isso, considerar todas as possibilidades da vida.

De relações intensas sobrevive o contexto universitário, de docentes que vivem de transmitir uma matéria a docentes focados em uma aprendizagem mais significativa, com metas e finalidades bem definidas para uma aprendizagem de qualidade. Diante de um processo inclusivo, que avança como um gigante, um pouquinho todo dia, pode-se afirmar que não existe o caminho de volta, por isso é desnecessário escutar dos docentes “que ainda não se sentem preparados para receber alunos com deficiência” – D63. É inevitável o envolvimento de todos, seja na troca de ideias, na troca de experiências, na divulgação dos acertos e também dos erros e, se errar, tentar novamente, pois só assim o processo inclusivo se constituirá possível de ser concretizado.

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 28, na alínea III, destaca a necessidade de que as instituições educacionais tenham um

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Tabela 19 - O instrumento avaliativo deve ser o mesmo para estudantes com ou sem deficiência

Escala Likert	Centros de Ensino			Total
	Centro 1	Centro 2	Centro 3	
1	1 1,0%	3 2,9%	4 3,9%	8 7,8%
2	14 13,6%	8 7,8%	15 14,6%	37 35,9%
3	16 15,5%	20 19,4%	6 5,8%	42 40,8%
4	4 3,9%	5 4,9%	7 6,8%	16 15,5%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Ao concordar com a afirmativa, no caso de 35,9% dos docentes, não ficam contempladas as prerrogativas legais, pois o Decreto Federal nº 3.298/99, em seu Art. 27, prevê a necessidade de os estudantes com deficiência serem atendidos na sua especificidade. Esse Decreto acena para que

[...] as instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência (BRASIL, 1999).

Ao analisar a tabela, o percentual de docentes que não concordaram com a afirmativa, ou seja, afirmam serem necessários instrumentos diferenciados de acordo com a especificidade da deficiência totalizou 40,8%, podendo-se inferir que os docentes investigados estão se mobilizando para uma flexibilização maior ao atendimento do estudante com deficiência. Segundo a fala deles:

D41 - “[...] tive alunos com necessidades especiais para caminhar, o que não influenciou no processo avaliativo que fiz, mas se fosse visual, por exemplo, não saberia como fazer!”

D55 – “a avaliação deve ser igual. A cobrança de retorno deve ser igual. O que deve ser diferente é o método de ensino que vou utilizar com o aluno. Só assim posso medir se o método está sendo capaz de desenvolver no aluno a competência profissional”;

D90 – “Estava afastado para o doutorado e retornei este ano, não tendo recebido nenhum estudante com deficiência. Antes tive duas alunas com deficiência auditiva. Nas disciplinas práticas não realizamos provas, os estudantes são avaliados pelos trabalhos desenvolvidos, não necessitando alterações em relação aos demais alunos. O que notamos, nas duas situações, foi a dificuldade de comunicação (uma das alunas necessitava intérprete de libras e a outra não), o que exigia que ficássemos, após a aula, praticamente repetindo todo conteúdo para aluna”.

Tabela 20 - O docente realiza constantemente uma autoavaliação de seu trabalho

Centros de Ensino				
Escala Likert	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Total
1	8 7,8%	10 9,7%	7 6,8%	25 24,3%
2	23 22,3%	19 18,4%	20 19,4%	62 60,2%
3	1 1,0%	2 1,9%	3 2,9%	6 5,8%
4	3 2,9%	5 4,9%	2 1,9%	10 9,7%
Total	35 34,0%	36 35,0%	32 31,1%	103 100,0%

Legenda: Escala Likert: 1- concordo plenamente; 2- concordo; 3- discordo totalmente; 4- prefiro não responder

Fonte: Autoras.

Para Fernandes (2008, p. 22)

Convém começar por referir que a avaliação só poderá ter um real significado e ter pelo menos alguma utilidade, se as instituições de ensino e os professores estiverem genuinamente interessados em analisar e avaliar o trabalho que fazem. Este é um ponto de partida importantíssimo e implica que se desenvolvam concepções e atitudes positivas e construtivas [...].

Parece claro que 60,2% dos docentes realizam uma autoavaliação de sua atuação docente. Esse momento se constitui um grande aliado para as reestruturações que poderão vir. A atividade de auto avaliar-se, o olhar crítico sobre a sua atuação docente, parte do pressuposto de que o docente se preparou, estabeleceu metas, teve objetivos que deveriam ser alcançados até o momento do encerramento da etapa planejada.

É um movimento contínuo, que precisa ser realizado não somente ao término de um processo, em que já estão consolidados os resultados. No final servirá para uma reestruturação para a próxima etapa, com outros estudantes, não com aqueles que estão sendo beneficiados no momento pela troca de conhecimento. O ideal seria realizar uma autoavaliação, enquanto o desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante está ocorrendo. Trata-se de um movimento em constante ir e vir, assim o docente tem a possibilidade e o recurso de reestruturação das estratégias enquanto ocorre o processo, podendo imediatamente mudar o rumo de suas atividades caso perceba que os acadêmicos envolvidos não estejam assimilando significativamente os conhecimentos.

Trata-se de um feedback contínuo, presente em todas as fases do processo de aprendizagem, e não apenas nos momentos esporádicos de uma prova, seja ela mensal, bimestral ou semestral, pois, entre umas e outras, muita coisa se aprendeu, outras não, e muitas destas não foram e nem serão jamais recuperadas (MASETTO, 2015, p. 170).

A autoavaliação expõe as fragilidades e potencialidades ao docente, gera tensões e conflitos, mas possibilita a tomadas de decisões importantes para a melhoria da aprendizagem. Esse processo é fundamental para uma educação de qualidade, de modo que

Ao docente compete construir condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça e, para tal, toda criatividade é bem-vinda, mesmo quando implique

em algumas transgressões ou reinterpretações das regras do jogo [...] (SORDI, 2001, p. 240).

É necessário criar-se o hábito de auto avaliar-se, os docentes precisam de informações precisas de sua caminhada, pois só assim os resultados dessas avaliações contribuirão para todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Ponderações:

Do mesmo modo que foi apresentado na categoria utilidade, quanto à precisão, obteve-se, segundo os docentes, a opção adequada para essa categoria. A comprovação da precisão em um processo de meta-avaliação, para Firme e Letichevsky (2010, p. 186), “[...] acontece quando a avaliação revela e transmite informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção [...]”.

Os questionamentos foram elaborados de forma que fosse possível verificar se essa categoria estava sendo atendida pelos docentes, se estavam sendo justos, se tinham certeza da qualidade dos resultados na aquisição da aprendizagem obtidos pelos estudantes com deficiência. Demonstraram que os aspectos investigados por meio dos critérios da referida categoria, na sua maioria, poderiam ser mantidos. O ponto frágil manifestado por eles foi na comunicação entre coordenadores e docentes, pois eles sinalizaram não serem comunicados com antecedência da presença de estudantes com deficiência em sua disciplina, o que lhes impossibilita a realização de um planejamento prévio para atender esses casos.

Meta ponderações:

Este estudo permite inferências a partir do cruzamento da planificação empreendida. Parte-se do problema, tese, objetivos, dados, análise e conclusão para ampliar a gama de proposições em torno da inclusão educacional no ES. Desse modo, chegou-se à compreensão de que a inclusão no Ensino Superior, para além do **acesso**, - que garante o ingresso do estudante por meio de cotas, - a **permanência** que, em sua instância, atende aos preceitos de adequações, e flexibilizações curriculares (já destacadas no PPP da UFSM), e por conta disso, também contemplada nas resoluções 033/2015 e a 002/2018, o acompanhamento pedagógico

por equipe multidisciplinar da Coordenadoria de Ações Educacionais. Ainda se destaca a **conclusão** do curso de graduação, que está diretamente vinculada às práticas avaliativas dos docentes. Esses em suas práticas avaliativas precisam submeter ao crivo da categoria precisão e da categoria utilidade, para que os graduandos possam concluir sua trajetória acadêmica.

Muitas vezes, uma prova prática, uma pesquisa, uma prova teórica dentre tantos outros instrumentos avaliativos aplicados pelo docente, podem contribuir para que o estudante não conclua seu curso de graduação. Motivos pelos quais, o processo de meta-avaliação se faz necessário, através de um estudo criterioso baseado nas categorias analíticas, podendo detectar a fragilidade na aprendizagem do estudante com deficiência, evitando assim a sua evasão.

Quadro 9 - Acesso, permanência e conclusão dos estudantes com deficiência no ES

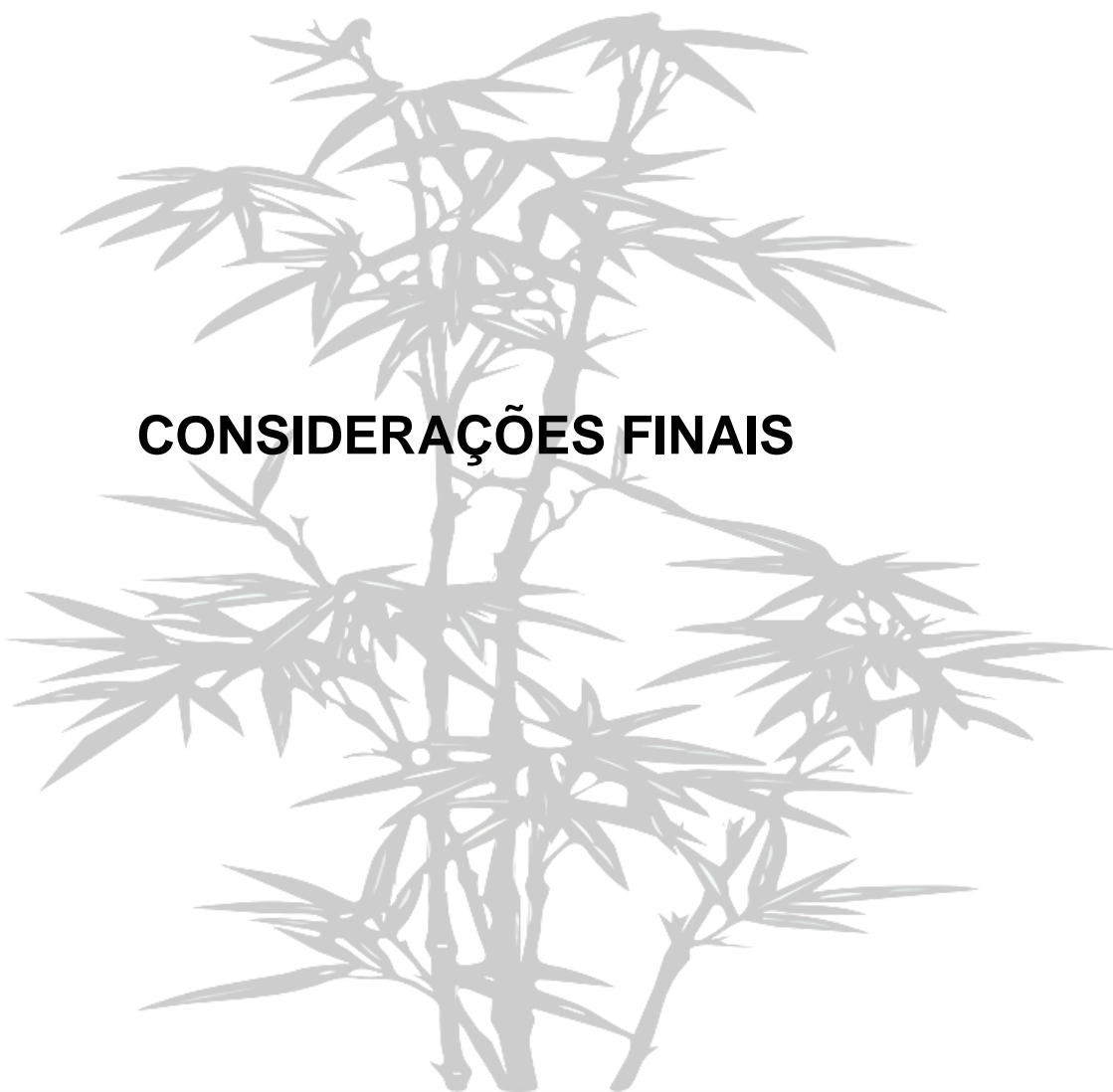
	Acesso	Permanência	Conclusão
Inclusão de estudantes com deficiência no ES	A Universidade Federal de Santa Maria, dentre os seus princípios tem por objetivo democratizar ainda mais o acesso e permanência, em seus quadros, das populações em situação de desvantagem social visando promover a inclusão social, prevendo atender o ingresso de estudantes nos cursos superiores.	De acordo com a Resolução 02/18, no Art. 8º, a UFSM, por intermédio da Coordenadoria de Ações Educacionais, deverá implementar programa institucional visando a permanência e apoio sócio pedagógico aos estudantes cotistas [...] (UFSM, 2018)	A meta avaliação pode ser uma prática de inclusão em consonância com os valores institucionais Valores institucionais: Liberdade; Democracia; Ética; Justiça; Respeito à identidade e à diversidade; Compromisso social; Inovação; e Responsabilidade. (grifos nosso).

Fonte: Autoras.

Em relação com os dados levantados, a partir dos cursos de bacharelado, foi infirmada a hipótese de que esses não teriam conhecimentos acerca das estratégias de avaliação em função da formação inicial que não prevê componente curricular voltado aos fundamentos básicos da educação. Entretanto, de forma surpreendente, todos os professores participantes desta pesquisa demonstraram consonância com os valores institucionais bem com as práticas avaliativas inclusivas. Isso leva a ponderar que, de fato, em um universo de 2.024 docentes (1º semestre de 2019) da referida instituição, um grande número desenvolve práticas de atenção à diversidade

e à inclusão social. Isso, retrata e corrobora com merecido reconhecimento pelo título recebido de que a “UFSM é uma das universidades mais inclusivas e diversas do mundo de acordo com o ranking University Impact 2019 (Impacto das Universidades), publicado pela revista britânica Times Higher Education (THE) [...]” (Portal da UFSM, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mudar é preciso, ainda que permanecer seja sempre mais fácil; avaliar plenamente é imprescindível, ainda que medir seja extremamente confortável” (ANTUNES, 2016, p. 52).

Após a finalização deste estudo, outras propostas virão, com certeza, por isso não é um fechamento definitivo e, sem pretender esgotar o tema, algumas considerações serão apresentadas nesta tese. O assunto “avaliação”, ainda representa uma grande provocação entre os docentes, principalmente no que diz respeito à avaliação de estudantes com deficiência.

A formação para a docência, realizada em cursos da área da educação ou ainda em cursos de licenciatura, oferece em seus currículos a possibilidade de reflexão sobre assuntos teóricos e práticos voltados ao ensino e à aprendizagem. Os coordenadores e docentes que fizeram parte deste estudo, todos bacharéis, formados por cursos de graduação sem as disciplinas voltadas para a docência, manifestaram preocupação e interesse com a avaliação dos estudantes com deficiência. Pode -se afirmar, que a UFSM, nos três centros investigados tem um grupo de docentes, bem titulados e com vontade de acertar.

Os participantes desta pesquisa evidenciaram estar aptos em sua maioria, e estão se instrumentalizando para trabalhar com casos de estudantes com deficiência. Dentre os docentes, ocorreram manifestações sobre o fato de não se sentirem preparados para trabalhar com estudantes com deficiência revelando dificuldades no trato com esse universo de acadêmicos que chegam aos bancos universitários na atualidade.

Uma proposta de avaliação, que priorize o desenvolvimento das potencialidades desses discentes é um desafio e, talvez, o portal para a passagem a uma nova maneira de avaliar esteja concentrado no grupo de aprendizes com deficiência, ou seja, no momento em que os docentes perceberem que um novo processo de avaliação precisa ser adotado, pois não é mais uma escolha e sim uma necessidade. Essa pode ser a hora de rever os seus instrumentos avaliativos, com as devidas adaptações e respeitando a especificidade da deficiência, seus objetivos e finalidades na aquisição do conhecimento. Isso pode significar um sinal de mudança no processo de avaliação, que sairia de classificatória para uma forma mais qualitativa, mais humanizadora. Quem sabe não se está diante da possibilidade de

um repensar sobre como avaliar, como julgar se o estudante realmente está se apropriando de um conhecimento útil, tendo algum sentido para sua vida?

Assim, o repensar sobre a maneira de avaliar, direcionada ao estudante com deficiência, também beneficiaria os estudantes universitários sem deficiência, que é a lógica da inclusão educacional. Garantir a inclusão de todos os indivíduos à vida acadêmica requer a adoção de ações que garantam as condições de acessibilidade, em que todos os estudantes com deficiência sejam autônomos e participantes de um ambiente acadêmico que auxilie o graduando em seu pleno desenvolvimento.

Respondendo ao objetivo geral desta tese: “analisar as práticas avaliativas direcionadas a esses estudantes no Ensino Superior”, percebeu-se que a UFSM, segundo coordenadores e docentes participantes do estudo, está realizando um trabalho significativo com relação ao processo inclusivo. Isso se deve ao fato da instituição em questão contar com um setor responsável pelo acolhimento dos estudantes com deficiências e realizar os encaminhamentos necessários. São desenvolvidos encaminhamentos protocolares e já instituídos pelas normativas institucionais e, sempre, que solicitada quando a necessidade de aprendizagem não se adeque aos encaminhamentos instituídos.

Respondendo ao objetivo: “investigar, a partir do olhar dos coordenadores e dos docentes, o sistema avaliativo de estudantes com deficiência em cursos de bacharelado”, pode-se afirmar que o questionário, aplicado ao público alvo do estudo, contemplou uma gama de questionamentos que atenderam satisfatoriamente, a intenção da pesquisadora de se aprofundar mais no universo do pensamento dos docentes e dos coordenadores a respeito do tema “avaliação”.

Respondendo ao objetivo: “sistematizar a compreensão dos docentes e coordenadores acerca da avaliação, verificando se há da parte deles consciência que tal prática didático-pedagógica contempla as prerrogativas legais”, com base na observação da Tabela 3, ficou demonstrado que um percentual significativo de docentes concorda com a necessidade de adequar os instrumentos avaliativos conforme a especificidade da deficiência, quando necessário. Todavia a preocupação sobre a melhor maneira de avaliar estes estudantes, faz-se constante no dia a dia do docente.

Respondendo ao objetivo: “reunir elementos que contribuam para uma compreensão do processo avaliativo no âmbito universitário para estudantes com deficiência, tendo como foco a meta-avaliação”, o qual se refere à metodologia

empregada nesta pesquisa, destaca-se que o processo de análise com foco na meta-avaliação, no final do estudo, serviu para demonstrar ainda mais a necessidade de uma avaliação pormenorizada e fundamentada em critérios por parte dos docentes, pois as duas categorias analisadas - utilidade e precisão - constituem-se a peça chave para uma avaliação mais sólida, capaz de romper com a resistência de um processo avaliativo engessado, em direção a mudanças significativas no que tange à avaliação.

Como conclusão destaca-se a necessidade de uma efetiva comunicação entre coordenadores de cursos e docentes, considerando em especial a informação acerca da presença de estudantes com deficiência matriculados em cursos de graduação. O docente, antes mesmo de iniciar suas atividades didáticas na sala de aula, elabora o plano de ensino. É nesse plano que as atividades com adequações e flexibilização serão pensadas. Outro fato que é válido de menção, foi a presença de um percentual significativo, nas respostas dadas no questionário, na opção “prefiro não responder”. Desse fato, decorrem muitas indagações: foi somente omissão? Foi por não querer se envolver? Foi por deixar que as coisas aconteçam sem que me preocupe? Será que foi por não acreditar na inclusão? Será que foi por achar que os estudantes com deficiência não têm condições de ocupar um espaço no mercado de trabalho? Será que é porque se coloca uma culpa potencializada nos representantes governamentais, esperando que tomem as devidas providências? Será que é porque a justificativa é continuar afirmando não ter uma preparação para trabalhar com a deficiência? ou seria simplesmente por não querer opinar? Essas seriam indagações que podem ser aprofundadas em pesquisas futuras com vistas ao conhecimento científico em torno.

A reflexão acerca dos dados por meio do processo da meta-avaliação utilizando duas das quatro categorias sugeridas pelo Jont Committe (2011), quais sejam: a utilidade e a precisão, cumpriu seu objetivo. A categoria utilidade e a categoria precisão contribuíram para uma sistemática reflexão sobre os dados gerados, e ambas conseguiram apresentar informações fundamentais da compreensão dos docentes e dos coordenadores sobre as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência.

Assim, essa reflexão se constituiu em uma investigação preliminar, com a intenção de fomentar uma sistemática de avaliação interna por parte dos docentes a partir dos resultados obtidos. Foi uma primeira experiência de estudo, adaptada e específica, delegando a trabalhos futuros a continuidade da avaliação da avaliação por meio do processo de meta-avaliação.

Portanto, essa análise permitiu concluir que a inclusão de estudantes com deficiência no ES, inclui o acesso (garantido por lei), a permanência (com garantias da instituição na oferta de recursos) e conclusão/diplomação (com a possibilidade de a avaliação ser considerada pelas vias da meta avaliação). Isso quer dizer, caso o docente, não submeta a avaliação de sua disciplina aos critérios de *utilidade, precisão*, como aqui proposto e analisado, o estudante poderá não concluir o curso.

Por fim, é impossível não ter ocorrido transformações e não pensar que atitudes podem ser repensadas ao finalizar este estudo. É evidente que muitas IES precisam passar por mudanças, e que elas ainda não superaram o desafio de inclusão de todos os indivíduos e seguem considerando difícil trabalhar com a diversidade. Apesar disso, é um momento em que é preciso avançar, rever algumas propostas e criar alternativas para melhorar e qualificar o caminho dos estudantes com deficiência na universidade.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ANDRÉ, Bianka Pires e RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos. A invisibilidade de alunos com deficiência no ensino superior do norte fluminense. In: MOL, Gerson de Souza e MELO, Douglas Christian Ferrari de (Orgs.). **Pessoas com deficiência no ensino superior: desafios e possibilidades**. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma Perspectiva Cognitiva**. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Título original: L' Analyse de Contenu. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Editora Presses Universitaires de France, 2011. (Edições 70, LDA – LISBOA/Portugal).

BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Nota Técnica 06/2011**. Brasília: MEC/SEESP/GAB, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/>>. Acesso em: 03 de jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/Estatuto da Pessoa com Deficiência. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília: DF. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 out. 2017.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC. Disponível em: <<https://pnee.mec.gov.br/integra>>. Brasília: DF. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **CNE/CP. Parecer nº 9/2001**. Diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **CNE/CP. Resolução nº 1/2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 09 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Presidência da República, Casa Civil, Brasília, DF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/12/2016, Página 3 (Publicação Original). 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 03 jul. 2018.

BRASIL. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2016.

BRASIL. **Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamente a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 26 set. 2018.

BRASIL. Poder executivo, **Decreto Nº 4.228 de 13 de maio de 2002.** Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/5/2002, Página 6 (Publicação Original) Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2002/decreto-4228-13-maio-2002-452042-norma-pe.html>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Diretrizes e Normas de Pesquisa em Seres Humanos.** Resolução 466/12, de 12/12/2012. Publicada no DOU em 13/06/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial.** 4. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: BELFIORE-WANDERLEY, Mariângela; BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita (Orgs.). **Desigualdade e a questão social**. 2. ed. Ver. amp. São Paulo: EDUC, 2000.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

CODO, Wanderley. (Org.). **Educação: Carinho e trabalho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DALMORO, Marlon e VIEIRA, Kelmara Mendes. Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? **Revista Gestão Organizacional- RGO**. v. 6. Edição Especial. Santa Catarina: Unochapecó. p. 161-174, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

DILLENBURG, Andreia Ines e MENESES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de Pessoas com Deficiência na UFSM: concepções, ações e práticas dos coordenadores. In: PAVÃO, Sílvia M. de O.; FIORIN, Bruna P. A. e SILUK, Ana C. P. (Orgs.). **Aprendizagem no ensino superior**. Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc. CE, UFSM, p. 73-81, 2013.

DUSCHATZKY, Sílvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-138.

ELLIOT, Ligia, G. Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 19, n.73, p. 941-964, out./dez. 2011.

FERRARO, Alceu R. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-posições**. Campinas, v. 23, n.1, p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo: Campinas, Ano XXIII, nº. 79, p.257-272, 2002.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades**. Texto Editores: Universidade de Lisboa, 2008. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf>

Acesso em: 5 abr. 2019.

FERNANDES, Domingos. **Para uma teoria da avaliação formativa**. Rev. Port. de Educação. Universidade de Lisboa: Portugal. v.19, n. 2, p. 21-50, 2006.

FERNANDEZ, Alicia. **Inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FIORIN, Bruna P. Alves e PAVÃO, Sílvia M. de O. Identificação das necessidades de apoio à aprendizagem na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia M. de O. et al. (Orgs.). **Aprendizagem e Acessibilidade: travessias do aprender na universidade**. Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Extensão, 2015.

FIRME, Thereza Penna e LETICHEVSKY, Ana Carolina. O Desenvolvimento da Capacidade de Avaliação no Século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.10, n. 36, p. 289-300, jul./set. 2002.

FURTADO, Juarez P. e LAPERRIÈRE, Hélène. Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, n. 17(3), p. 695-705, 2012.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-13, 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

GATTI, Bernardete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIMENES, Nelson A. S. Estudo Avaliativo do Processo de Auto-avaliação em uma Instituição de Educação Superior no Brasil. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. v.18, n.37, maio./ago., 2007.

GLAT, R; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às Políticas Públicas para Educação Inclusiva. **Rev. Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ed. 29, dez., 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LETICHEVSKY Ana Carolina; VELLASCO Marley M. B. R., TANSCHKEIT Ricardo e Reinaldo Castro SOUZA. La categoria Precisión em la Meta-evaluación: Aspectos Prácticos y Teóricos em um Nuevo Enfoque. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Avaliação**. Rio de Janeiro: CESGRANRIO, v. 13, n. 47, p. 255-268, abr./jun. 2005.

LIMA, Priscila A. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

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

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Mário O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competencia pedagógica do profesor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos, e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MINAYO, Maria Cecília S; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-qualitativo**: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*. Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set.1993.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. **Revista Ciência e Educação**. São Paulo: UNESP, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie A. F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

OLIVEIRA, Vivianne. S. e SILVA, Rosalia. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **Revista HOLOS**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Rio Grande do Norte: IFRN, v. 2, p. 193-205, 2012.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PAVÃO, Sílvia M. de O. e SOUZA, Carmen R. S. A abordagem psicopedagógica do aprender na Educação Superior. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. São Paulo, v.35, p. 51-60, jan./abr. 2018.

PELEZZARI, Adriana. et al. Teoria da Aprendizagem segundo Ausubel. **Revista PEC**. Curitiba, v. 2, n.1, p. 37-42, jul. 2002.

PIECZKOWSKI, Tânia M. Zancanaro. **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**: efeitos na docência universitária. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2014.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Rodrigo S., MELLO, Simone P. T. e MELO, Pedro A. Meta-avaliação: uma década do Processo de Avaliação Institucional do SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas: Sorocaba, v. 1, p. 89-107, mar. 2016.

RAMALHO, Betania L. ; NUÑEZ, Isauro B. e GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

RISTOFF, Dilvo I. **Avaliação de programas educacionais: discutindo padrões**. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: Unicamp, v.5, n. 4 (18), p. 39-44, dez. 2000.

RITTER, Carolina. A política de cotas na educação superior: as (a)simetrias entre o acesso nas universidades federais e o desenvolvimento social brasileiro. **Tese** (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROZEK, Marlene. Educação superior, inclusão e interculturalidade. In: ZABALZA, Miguel B.; MENTGES, Manuir e VITÓRIA, Maria Inês Côrte (Orgs.). **Engagement na educação superior: conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ A. I., Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Júlio C. F. dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

SOUZA, Carmen. R. S. e. Compreendendo o processo avaliativo: do modelo ideal à realidade cotidiana. In: SILUK, Ana C. P.; PAVAO, Sílvia M. de O. (Orgs.). **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, 2015.

SOUZA, Ana Maria. L.; MACEDO, Marasella Cármen S. R. Avaliação da aprendizagem e inclusão escolar: a singularidade a serviço da coletividade. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 283-90, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572012000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Coordenadoria de Ações Educacionais. Relatório anual de ações educacionais (CAED)**. Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade. – Santa Maria, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Relatório de Gestão da UFSM. **Projeto Pedagógico Institucional**. Cap.4. (Texto-base aprovado no CEPE). Disponível em: <<http://site.ufsm.br/arquivos/uploaded/arquivos/1c3e6033-0869-49b0-a2c5-9a2256d83614.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI. Santa Maria: UFSM, 2016-2026. Disponível em: <<http://site.ufsm.br/ufsm/documentos-oficiais-diversos>>. Acesso em: 22 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Acessibilidade**. Santa Maria: UFSM. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/acessibilidade/>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 011/2007**. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/images/011-07.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 19/2016**. Cria, a Coordenadoria de Ações Educacionais na Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Resolucao_019-2016_CAED.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 30/2017**. Aprova a alteração do Regulamento Interno da Coordenadoria de Ações Educacionais da UFSM, Órgão Executivo da Administração Superior, 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/2018/02/26/%E2%80%8Bpublicada-resolucao-que-altera-o-regulamento-da-coordenadoria-de-acoes-educacionais/>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 002/2018**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2018/10/Resolucao_002-2018.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 033/2015**. Disponível em: <https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce/orientacoes-resolucao-33-de-2015/>. Acesso em: 01 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 04/2002**. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/consulta.html;jsessionid=edc18fe86fa0ad997301ffb3139e>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 07/2004**. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/consulta.html;jsessionid=edc18fe86fa0ad997301ffb3139e>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Resolução n. 17/2000**. Disponível em: <http://fonte.ufsm.br/index.php/analizar-e-orientar-as-propostas-de-curriculos-de-graduacao>. Acesso em: 14 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Portal UFSM**. Disponível em: <site.UFSM.br>. Acesso em: 20 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Portal UFSM**. Disponível em: <site.UFSM.br>. Acesso em: 22 abr. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A dialética da avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

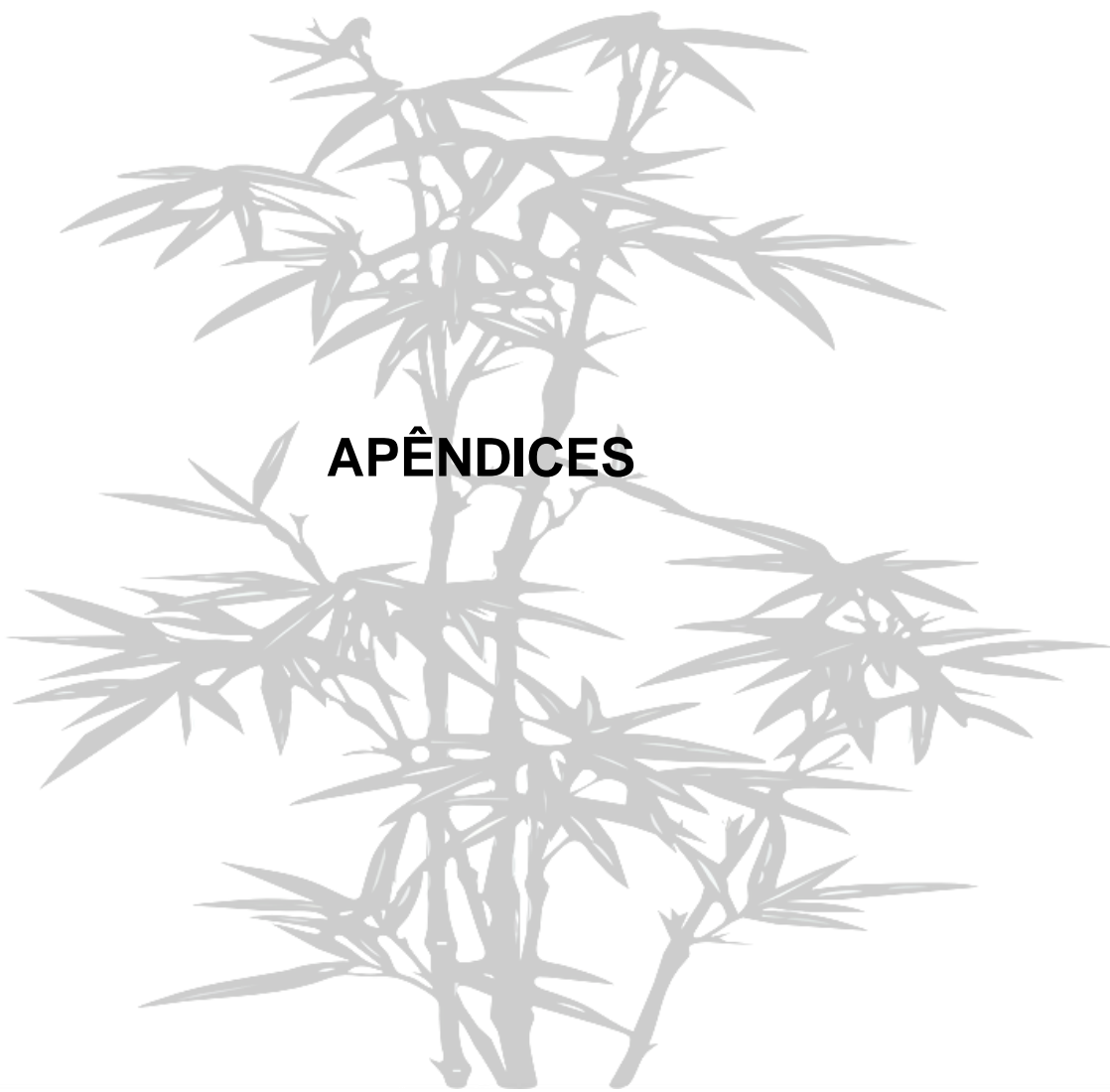
YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016.

YIN, Robert K. **Estudos de Caso: Planejamento e Métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman Editora, 2015.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

ZAGANELLI, Margareth Vetis e MAZIERO, Simone Guerra. A pessoa com deficiência e o acesso às instituições federais de educação superior – desafios e possibilidades. In: MOL, Gerson de Souza e MELO, Douglas Christian Ferrari de (Orgs.). **Pessoas com deficiência no ensino superior**: desafios e possibilidades. Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.



APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior: a meta-avaliação como processo.

Pesquisador responsável: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Telefone e endereço postal completo: 55-99786675; Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3169, 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

Eu Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta-avaliação como processo”, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende conhecer as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior, em Cursos de Bacharelado por meio do processo de meta-avaliação. Acreditamos que ela seja importante porque, considerando o fato de que a inserção de estudantes com deficiência aumenta gradativamente a cada ano nas Instituições de Ensino Superior, são necessárias a realização de ações abrangentes dentro do processo de transformação pelas quais passam essas Instituições, forçando-as a tomarem decisões que possam beneficiar toda a comunidade universitária, qualificando mais o trabalho do professor e promovendo efetivamente a inclusão.

Para sua realização será feito o seguinte: uma coleta de dados mediante a aplicação de um questionário direcionada a todos os professores e a todos os coordenadores dos cursos de graduação que receberam o maior número de matrículas de estudantes com deficiência nos últimos anos, dado fornecido pela Coordenadoria de Assuntos Estudantis (CAED). Sendo os cursos pertencentes ao Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro de Tecnologia (CT). O questionário será enviado por correspondência eletrônica e os dados coletados serão analisados por meio da análise de conteúdo e por meio do processo de meta avaliação.

Sua participação constará no fato de responder o questionário enviado, sendo preciso 10 min de seu tempo. A sua participação não oferece risco algum a você.

É possível que aconteça algum desconforto ou risco, tais como: que o professor, ao responder o questionário, possa sofrer constrangimento por lembrar de algum fato que aconteceu com o mesmo ao longo da sua trajetória de vida pessoal e como educador.

Os benefícios que esperamos com o estudo, associam-se a qualificação do trabalho docente a partir da reflexão sobre os conceitos de avaliação, inclusão e deficiência.

Durante o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por profissionais qualificados da Universidade Federal de Santa Maria, de acordo com o problema surgido. O pesquisador também se compromete em oferecer suporte para minimizar os efeitos do constrangimento, em conversa ou optando por interromper a entrevista por um período, determinado pelos envolvidos.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

A responsável por este estudo será a Professora Sílvia Maria de Oliveira Pavão (contato: xxxxxxxxxxxxxxxx), tendo como auxiliar a discente de doutorado Carmen Rosane Segatto e Souza.

Pesquisadora: Sílvia Maria de Oliveira Pavão e/ou Carmen Rosane Segatto e Souza

Assinatura: _____

Nome do entrevistado: _____

Assinatura: _____

Obs.: O presente documento, em conformidade com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de saúde. Será assinado em duas vias de igual teor, ficando uma via em poder de cada participante e a outra em poder da autora deste projeto.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS COORDENADORES

Idade: <input type="checkbox"/> de 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> de 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos		Centro de Ensino: <input type="checkbox"/> CSH <input type="checkbox"/> CCS <input type="checkbox"/> CT			
Graduação:	Nível mais alto de formação acadêmica:				
Quantos anos exerce a função de coordenador?					
Assinale a resposta de acordo com sua opinião: 1 – Concordo plenamente 2 – Concordo 3 – Discordo totalmente 4 – Prefiro não responder					
PERGUNTAS	1	2	3	4	Espaço livre para expressar algum comentário caso julgue necessário.
1. Os docentes procuram orientações sobre a avaliação de estudantes com deficiência.					
2. Realizo reuniões com os professores para discutir o processo avaliativo dos estudantes com deficiência.					
3. Os docentes se reúnem para debater sobre o desempenho dos estudantes com deficiência.					
4. Existe uma flexibilização no processo avaliativo dos estudantes com deficiência.					
5. Cada estudante deveria ser avaliado pelo seu progresso, respeitando suas potencialidades.					
6. De acordo com a legislação, a avaliação das pessoas com deficiência deve levar em consideração os aspectos qualitativos preponderantemente sobre os aspectos quantitativos.					
7. Desconheço as prerrogativas legais que amparam os estudantes com deficiência no processo avaliativo.					

8. O curso que coordeno demonstra compromisso com a qualidade da aprendizagem dos estudantes com deficiência.					
9. A coordenação dispõe de estratégias para auxiliar estudantes e os docentes no que diz respeito a avaliação da aprendizagem.					
10. Existe uma interação entre docentes, estudantes com deficiência e a coordenação para a resolução das dificuldades no que diz respeito as estratégias de avaliação.					
11. Você concorda que o docente modifica, de alguma forma, a sua maneira de avaliar e ensinar diante os resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos?					
12. Toda pessoa com deficiência apresenta dificuldades de aprendizagem.					
13. Os docentes trabalham com o esquema de gradualidade na organização do ensino para atender às diferenças dos estudantes, e conseqüentemente planejar seus instrumentos avaliativos.					
14. Os instrumentos avaliativos, oferecidos pelos docentes, focam na avaliação de desempenho não pelos conteúdos isolados, mas pelas competências desenvolvidas pelos estudantes com deficiência.					
15. É necessário instrumentos de avaliação diferenciados para alunos com deficiência.					
16. O curso que coordeno aborda, em seu Projeto Pedagógico sobre o processo avaliativo dos estudantes com deficiência.					
17. Você concorda que o estudante deva saber logo no início do semestre letivo como e de que modo será avaliado, para que sua participação e entendimento do processo de ensino e aprendizagem sejam ampliados?					
18. Os docentes manifestam à coordenação, que sentem dificuldades na escolha da melhor maneira de construir seus instrumentos avaliativos a serem aplicados nos estudantes com deficiência.					
19. Como coordenador tenho conhecimento sobre as práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência elaboradas pelos docentes do curso.					

Questões independentes para a análise cruzada				
20. Os currículos universitários não contemplam uma formação acadêmica focada na diversidade.				
21. Os estudantes com deficiência poderiam estudar em universidades com o processo inclusivo mais consolidado, assim atenderia as necessidades mais específicas dos estudantes com deficiência com mais qualidade.				
22. A figura do coordenador concentra uma responsabilidade grande no processo de mudanças que ocorrem, na atualidade, nas instituições de Ensino Superior. No curso que coordeno, o processo inclusivo acontece naturalmente, sem nenhum sinal de rejeição por parte dos docentes.				
23. A Instituição (UFSM), atua de forma individualizada a partir da classificação das deficiências e não são claras aos docentes.				
24. Tenho conhecimento dos serviços que a UFSM disponibiliza para assistir aos estudantes com deficiência em suas necessidades.				
25. A inclusão dos estudantes com deficiência no Ensino Superior interferiu positivamente no meu trabalho, tanto como coordenador como de docente.				

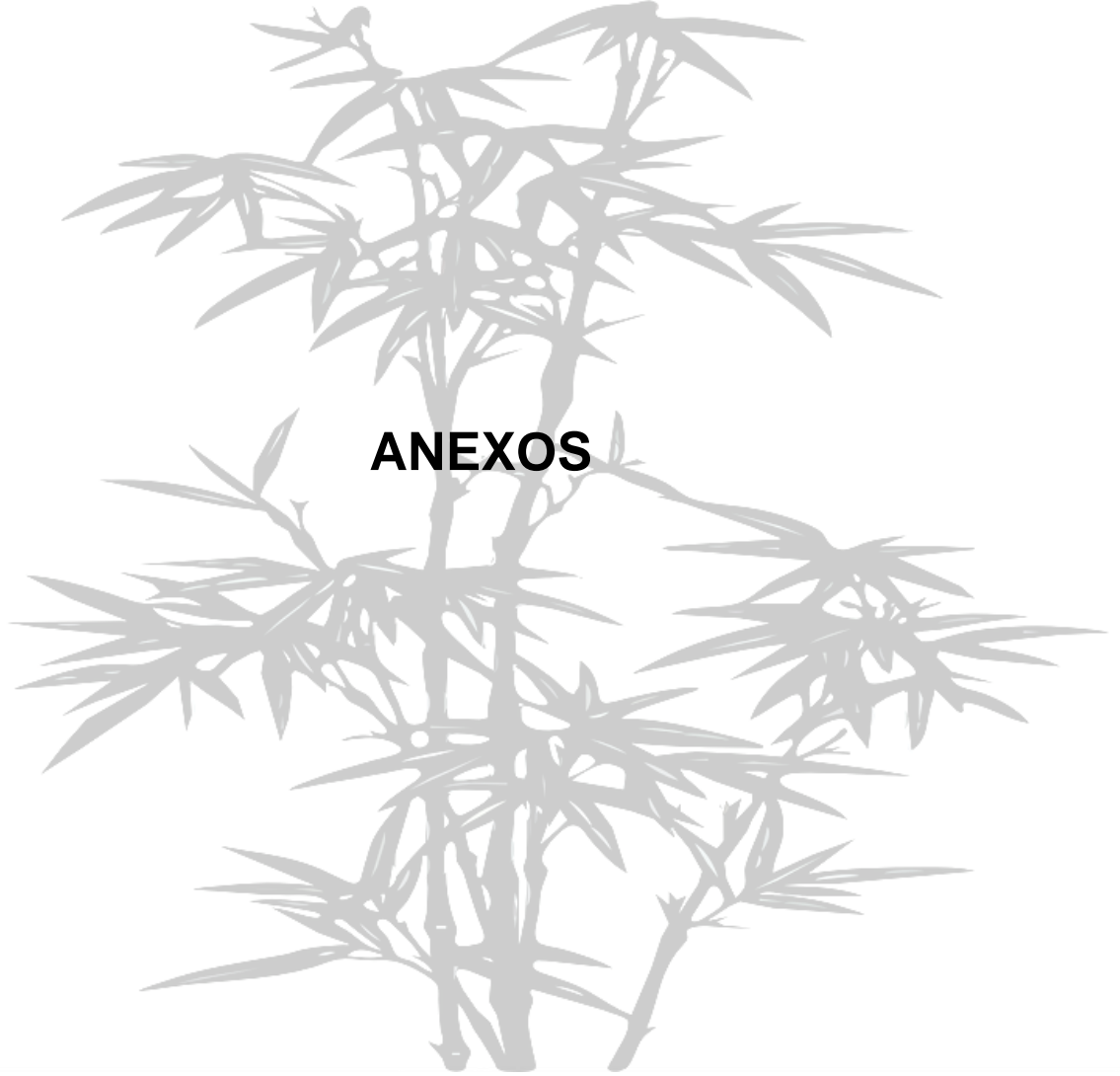
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES

Idade: <input type="checkbox"/> de 20 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> de 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> mais de 50 anos	Centro de Ensino: <input type="checkbox"/> CCSH <input type="checkbox"/> CCS <input type="checkbox"/> CT				
Graduação:	Nível mais alto de formação acadêmica:				
Tempo de docência na universidade:					
Assinale a resposta de acordo com sua opinião: 1 – Concordo plenamente 2 – Concordo 3 – Discordo totalmente 4 – Prefiro não responder					
Perguntas	1	2	3	4	Espaço livre para expressar algum comentário caso julgue necessário.
1. Os resultados das estratégias de avaliação, aplicadas aos estudantes com deficiência, auxiliam para verificar se ocorreu ou não a assimilação dos conteúdos necessários para uma formação de qualidade, atendendo as especificidades de cada deficiência.					

<p>2. Os instrumentos avaliativos me ajudam a realizar um diagnóstico da realidade cognitiva do estudante, podendo assim planejar futuras intervenções em sala de aula objetivando qualidade na aprendizagem.</p>					
<p>3. Sempre informo, no início do semestre letivo, de forma clara e objetiva, como o estudante será aliado na minha disciplina.</p>					
<p>4. No processo avaliativo em tempos atuais, persiste um sistema nacional de educação apoiado em uma avaliação classificatória, controladora e repressora. Você concorda com a afirmação?</p>					
<p>5. A maior dificuldade que encontro para realizar a avaliação com estudantes com deficiência é não saber, no primeiro momento, de como me aproximar desse estudante, para que minha a rodagem não seja interpretada como preconceituosa.</p>					
<p>6. A presença de estudante com deficiência na docência universitária, potencializa os conflitos inerentes à prática avaliativa da aprendizagem, caracterizada predominantemente como classificatória e seletiva.</p>					
<p>7. Tenho conhecimento dos serviços que a UFSM disponibiliza para atender o estudante com deficiência e estudante com necessidades especiais. Entre eles está a Coordenadoria de Ações Educacionais – CAED (composta pelo Núcleo de Apoio à Aprendizagem, Núcleo de Acessibilidade e o Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígena).</p>					
<p>8. A presença de estudante com deficiência no Ensino Superior, tenciona ainda mais as discussões sobre o tema avaliação. É importante considerar que o processo de inserção de tais estudantes não pode se limitar à eliminação de barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais ou mesmo atitudinais. Para que tal apropriação se efetive, é necessário um trabalho articulado entre os diferentes profissionais. Você discute com os colegas os casos existentes em seu curso?</p>					
<p>9. O retorno do resultado das avaliações é disponibilizado aos estudantes em um período curto de tempo, podendo assim verificarem seus pontos frágeis.</p>					

10. Fui informado (a) pela coordenação do curso, de forma antecipada, que teria matrícula em minha disciplina de estudante com deficiência, podendo assim planejar e me organizar no sentido de qual seria a melhor forma de avaliá-lo sem tolher as expectativas de sua formação no Ensino Superior.					
11. Os estudantes com deficiência necessitariam estudar em universidades que pudessem atender suas necessidades.					
12. Ofereço vários recursos necessários para possibilitar igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência.					
13. Os currículos universitários não contemplam uma formação para o trabalho com a diversidade.					
14. A Instituição atua de forma individualizada a partir dos tipos de deficiência e não são claras aos docentes.					
15. Os instrumentos avaliativos oferecidos, na disciplina que ministrei (ou que ministrei em outro semestre letivo) ao estudante com deficiência, respeitam os conceitos de inclusão, igualdade e diferença.					
16. O caráter processual da apropriação dos conceitos permeia todo meu trabalho docente e realizo uma auto avaliação do trabalho docente durante o processo de desenvolvimento do estudante, com ou sem deficiência.					
17. Considero suficientes o tipo e a quantidade de instrumentos avaliativos que utilizo para verificar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.					
18. Considero que os instrumentos de avaliação que construo, apresentam uma linguagem clara e precisão nas questões.					
19. Os instrumentos avaliativos devem apresentar adaptações conforme o tipo de deficiência previsto na legislação. Você segue os preceitos legais?					
Questões independentes para a análise cruzada					
20. você considera que a UFSM esteja realizando um trabalho significativo na caminhada do processo inclusivo?					
21. A UFSM, pode ser considerada como pioneira no processo de inclusão de estudante com deficiência. Você considera que ela realiza uma					

formação acadêmica de qualidade ao estudante com deficiência, preparando-os para inserção no mercado de trabalho?						
22. A inclusão de estudante com deficiência no Ensino Superior interferiu positivamente no meu trabalho docente.						
23. Desconheço as prerrogativas legais, sobre o processo avaliativo, que amparam os estudantes com deficiência.						
24. Nas relações acadêmicas, é perceptível que os docentes, de forma geral não estão preparados para trabalhar com o estudante com deficiência.						
25. A avaliação da aprendizagem deve ser igual para todos em sala de aula, estudantes com e sem deficiência.						
26. Entre as maiores dificuldades para exercer meu papel como docente, com o estudante com deficiência, está o fato de ter que dar atenção especial para ele e ao mesmo tempo para os demais estudantes.						



ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: “Um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no Ensino Superior: a meta avaliação como processo”.

Pesquisador responsável: Prof. Dr. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Instituição de origem do pesquisador: Universidade Federal de Santa Maria

Área de Conhecimento: Educação

Telefone para contato: (55) 00000000000000

Local da Coleta de dados: Santa Maria - RS

Registro na UFSM: nº 049230

Os pesquisadores do presente projeto intitulado, “um estudo sobre práticas avaliativas direcionadas aos estudantes com deficiência no ensino superior: a meta avaliação como processo”, se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados por meio de questionário online e entrevistas.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, CEP: 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Sra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em 30 de agosto de 2018, com o número de registro CAAE 94624618.2.0000.5346.

Santa Maria,.....dede 20.....

.....
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

Suprimidas partes do parecer por conterem dados pessoais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.856.803

realização da pesquisa em termos sociais e científicos estão descritos tanto no projeto quanto no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresentado é relevante, principalmente para a comunidade acadêmica, visto que o percentual de estudantes portadores de algum tipo de deficiência tem aumentado nos últimos anos, devido aos projetos de inclusão social. Entretanto os professores do ensino superior não estão preparados para recebê-los tomando tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o processo avaliativo um desafio constante na docência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de confidencialidade – ok

Quanto à Folha de rosto: ok. Contém a assinatura do pesquisador responsável. Contém a assinatura e carimbo do responsável do Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação.

Quanto ao TCLE: Está em forma de convite. Apresenta o título e o objetivo da pesquisa. Explicita adequadamente os riscos e benefícios. Consta o telefone, endereço e email do CEP. Falta o telefone, email, nome completo e campo para assinatura do pesquisador responsável.

Quanto à Carta de Anuência: O número de cartas de anuência corresponde aos centros onde os questionários serão aplicados, ou seja, Centro de Ensino de Ciências da Saúde (CCS), do Centro de Tecnologia (CT), e do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH), da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Entretanto devido a chefia imediata dos professores serem os departamentos, entende-se que estes e os cursos que serão questionados, devem autorizar a pesquisa.

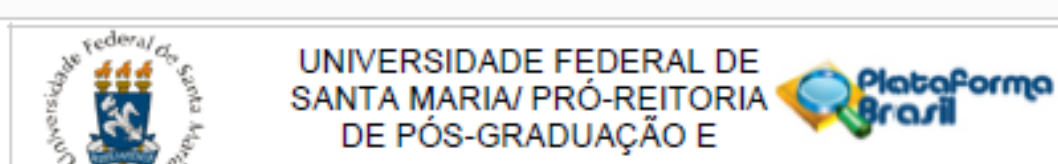
Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. **ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.**

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Numa próxima ocasião o proponente deverá apresentar a autorização de cada uma das coordenações dos CURSOS em que a pesquisa será realizada.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.856.603

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1182672.pdf	26/08/2018 18:06:33		Acelto
Declaração de Pesquisadores	Justificativa.pdf	26/08/2018 18:06:16	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2018 15:46:35	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto
Declaração de Pesquisadores	gap.pdf	28/07/2018 15:45:22	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto
Declaração de Pesquisadores	tc.pdf	23/07/2018 16:41:44	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto
Declaração de Pesquisadores	a.pdf	23/07/2018 16:40:31	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	pr.pdf	23/07/2018 16:38:21	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto
Folha de Rosto	FRc.pdf	23/07/2018 16:00:45	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto
Declaração de Pesquisadores	centros.pdf	19/07/2018 16:26:05	Silvia Maria de Oliveira Pavão	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 30 de Agosto de 2018

Assinado por:
 CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

ANEXO C – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 01

Suprimido por conter dados pessoais.

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 02

Suprimido por conter dados pessoais.

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL 03

Suprimido por conter dados pessoais.