

**ANTONIETA BEATRIZ MARIANTE**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ENTRE A TEORIA E A  
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini

Porto Alegre, junho de 2008

**ANTONIETA BEATRIZ MARIANTE**

**A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ENTRE A TEORIA E A  
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008.

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini – Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr. Marlene Corroero Grillo – Pontifícia Universidade Católica

---

Prof Dr.Edgar Zanini Timm – Centro Universitário Metodista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

Mariante, Antonieta Beatriz.

A avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais [manuscrito] : entre a teoria e a prática docente. / por Antonieta Beatriz Mariante. Porto Alegre, 2008.

**120 f.**

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

"Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini "

1.Educação Superior 2. Necessidades Educativas Especiais - NEEs 3. Educação Inclusão 4. Avaliação do Ensino 5. Avaliação da Aprendizagem 6. inclusão Social 7. Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior- RIES I. Morosini, Marília Costa II.Título.

**CDD 378.12**

**371.9**

CDU 378.4

376

---

Bibliotecária Responsável  
Marialva M. Weber CRB 10/995

## **DEDICATÓRIA**

*À minha família, em especial à minha mãe Erna e a meu pai Antonio (in memoriam), pela vida e pelos ensinamentos que deixaram; à minha irmã Rosa Maria e aos meus irmãos Ângelo Francisco e Antonio Carlos pela amorosidade que nos une.  
Aos amigos e amigas, irmãos e irmãs de coração.*

## **AGRADECIMENTOS**

Aos-às docentes que tive e aos-às colegas com quem contracenei ao longo da minha trajetória educacional e que ajudaram criticamente a me constituir professora.

À Prof<sup>a</sup> Dr. Marília Costa Morosini, minha orientadora, pelo apoio qualificado e incentivo na produção deste trabalho.

Ao Centro Universitário Metodista, do IPA, na pessoa da Reitora Prof<sup>a</sup> Ms. Adriana Rivoire Menelli de Oliveira, pela oportunidade de qualificar minha formação profissional.

Aos-às colegas do Curso de Pedagogia e da Coordenadoria de Avaliação Institucional, pelas significativas construções conjuntas.

A todos-as estudantes, pela possibilidade de aprender ao ensinar.

## RESUMO

A presente dissertação analisa o processo de avaliação da aprendizagem de estudantes do ensino superior com necessidades educativas especiais (NEEs), na perspectiva da inclusão acadêmica. Com tal propósito, e embasado em autores que comungam com um fazer pedagógico voltado para ações avaliativas inclusivas nos espaços educativos, este trabalho se organiza em quatro capítulos. O primeiro apresenta os caminhos percorridos através do uso da metodologia de estudo de caso dentro do paradigma qualitativo. O segundo capítulo aborda marcos normativos legais referentes à diversidade e à inclusão e as políticas de inclusão do Governo Federal e do Centro Universitário Metodista, do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, onde a pesquisa foi realizada. O capítulo três entrelaça paradigmas de avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão com as concepções advindas da prática exercida na realidade investigada, que é exposta na análise dos dados através das falas dos discentes NEEs e docentes entrevistados. Ao final, no capítulo quarto, são apresentadas algumas idéias conclusivas que propõem possibilidades e desafios à reflexão de quem, comprometido com o processo de educação inclusiva, também se compromete com a inclusão social.

**Palavras-chave:** avaliação do ensino e da aprendizagem; Educação superior; Necessidades educativas especiais – NEEs; Educação inclusiva; Inclusão social; RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior.

## ABSTRACT

This dissertation examines the process of evaluation of students in higher education learning with special educational needs (NEEs), in the pursuit of academic inclusion. In this regard, and based on authors who share with a pedagogic face-to returned for evaluative inclusive actions in educational areas, this work is organized in four chapters. The first shows the path travelled through the use of case study methodology within qualitative paradigm. The second chapter discusses legal normative marks relating to diversity and inclusion of Federal Government and Methodist Academical Center, of Porto Alegre Institute of the Methodist Church, where the research was accomplished. Chapter three interlaces paradigms of learning evaluation in view of inclusion with the concepts emerging from practice exercised in fact investigated, wich is exposed in the analysis of data through the NEEs students speeches and teachers interviewees. At least, the fourth chapter, some conclusive ideas are present that propose possibilities and challenges to the reflection of who, committed with the process of inclusive education, also commits with the social inclusion.

**Keywords:** evaluation of teaching and learning; Higher Education; special educational needs – NEEs; inclusive education; social inclusion; RIES – Southbrazilian Network of Researchers of Higher Education.

## LISTAS DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> Discentes com NEEs matriculados no Centro Universitário Metodista março/2007 .....	19
<b>Quadro 02</b> Estudantes selecionados para as entrevistas.....	20
<b>Quadro 03</b> Docentes selecionados para as entrevistas .....	21
<b>Quadro 04</b> Atendimento aos alunos com NEEs .....	37
<b>Quadro 05</b> Atendimento das diferentes deficiências .....	39
<b>Quadro 06</b> Matrícula em Cursos de Bacharelado, Centro Universitário Metodista/ 2007 .....	46
<b>Quadro 07</b> Matrícula em Cursos de Licenciatura, Centro Universitário Metodista/2007.....	47
<b>Quadro 08</b> O currículo da Universidade do Adulto Maior (UAM).....	55
<b>Quadro 09</b> Áreas temáticas e grupos de pesquisa, Centro Universitário Metodista.....	57
<b>Quadro 10</b> Síntese das concepções sobre avaliação da aprendizagem - discentes com NEEs e docentes, do Centro Universitário Metodista - 2007.....	94



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**APAE** - Associação de Pais e Amigos do Excepcional  
**BM** - Banco Mundial  
**CF** - Constituição Federal  
**CESUPA** - Centro de Ensino Superior de Porto Alegre  
**COGEIME** - Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação  
**CONADE** - Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência  
**CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica  
**DEIM** - Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista  
**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais  
**ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente  
**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio  
**ENADE** - Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes  
**FADIPA** - Faculdade de Direito de Porto Alegre  
**FAMES** - Faculdade Metodista de Santa Maria  
**FIES** - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
**FCS** - Faculdade de Ciências da Saúde  
**IES** - Instituição de Ensino Superior  
**IMEC** - Instituto Metodista de Educação e Cultura  
**IPA** - Instituto Porto Alegre  
**JEC** - Juventude Estudantil Católica  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases  
**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais  
**MEC** - Ministério da Educação  
**NEEs** - Necessidades Educativas Especiais  
**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional  
**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
**PPP** - Projeto Político Pedagógico  
**ProUni** - Programa Universidade para Todos  
**PVMI** - Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista  
**SESu** - Secretaria de Educação Superior  
**SEEsp** - Secretaria de Educação Especial  
**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
**SMU** - Southern Methodist University  
**UAM** - Universidade do Adulto Maior  
**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
**UNIAFRO** - População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior  
**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>15</b>
1.1. ABORDAGEM DE PESQUISA.....	15
1.2. OBJETIVOS .....	17
1.3. QUESTÕES DE PESQUISA .....	17
1.3.1. Aos discentes .....	18
1.3.2. Aos docentes.....	18
1.4. PARTICIPANTES.....	19
1.5. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	22
1.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	22
<b>2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA .....</b>	<b>24</b>
2.1. REFERENCIAIS LEGAIS: A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO .....	24
2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DO GOVERNO FEDERAL.....	34
2.3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA .	39
2.3.1. O que revela a História Metodista .....	39
2.3.2. O presente - 2006 / 2008 - e as políticas educacionais de inclusão.....	45
<b>3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA – ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA</b>	<b>66</b>
3.1. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO – A VISÃO DISCENTE E A DOCENTE .....	66
3.2. FINALIDADE DA AVALIAÇÃO – A VISÃO DISCENTE E A DOCENTE.....	76
3.3. AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM NEEs – A VISÃO DISCENTE E A DOCENTE.....	79
3.4. AVALIAÇÃO INCLUSIVA – A VISÃO DISCENTE E A DOCENTE.....	85
3.5. PROPOSTA DE MUDANÇA – A VISÃO DISCENTE E A DOCENTE.....	89
<b>4. POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA.</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

A caminhada profissional que tenho realizado ao longo desses anos por diferentes áreas, em diferentes espaços educacionais tem origem na minha escolarização básica, no então Grupo Escolar Dr. Rodolfo Von Ihering, no município de Taquara, onde nasci, e, já em Porto Alegre, no então Grupo Escolar Benjamin Constant, onde concluí o Ensino Primário. Ainda sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases nº 4024/61 e tendo sido aprovada no Exame de Admissão, cumpri meu Curso Ginásial no Colégio Santa Teresinha, junto às irmãs franciscanas. Época na qual, testemunhando com olhos de adolescente a efervescência da política brasileira e o início da repressão militar, participei de grupos da Juventude Estudantil Católica (JEC) ligada aos Movimentos de Educação de Base. Seguindo a tradição feminina da época, depois de concorrido processo seletivo ingressei na Escola Normal 1º de Maio, destinada à formação de professores primários, onde consolidei minha opção pela docência e defini meu rumo profissional. Assim, em 1970, através do Concurso Vestibular já nos moldes da Reforma Universitária de 1968, ingressei no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, direcionando a minha escolha para a Especialização em Supervisão Escolar. Como estudante da graduação, em 1971, ocorreu a minha primeira experiência docente através de um contrato da Secretaria Estadual de Educação para lecionar em uma classe de Ensino Supletivo, fato que se repetiu por mais dois anos consecutivos. Com a colação de grau, em dezembro de 1973, assumi, em janeiro de 1974 e por dois anos, a Orientação Pedagógica da Escola Nossa Senhora do Brasil, pertencente à Sociedade Beneficente Cruzeiras de São Francisco. Em março de 1975, ingressei no Colégio Metodista Americano como professora de Psicologia das Relações Humanas em turmas de cursos técnicos à época. Tendo retornado às funções na rede pública estadual, já concursada e nomeada, em junho de 1976 assumi a

Coordenação Pedagógica do então Centro Interescolar Estadual de 1º Grau Darcy Vargas, onde atuei por treze anos, vindo a me aposentar, em 1996, na Escola Estadual de 1º Grau Benjamin Constant, onde, coincidentemente, há mais de trinta anos havia concluído o meu Curso Primário. Ainda hoje permaneço ligada à Rede Metodista de Educação, tendo participado, por designação da Direção Geral, da construção do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e sido coordenadora do mesmo, no ano de sua implantação, em 2005, junto à habilitação Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, atuo como docente na Pedagogia e em outras licenciaturas do Centro Universitário Metodista, do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista.

A essa trajetória, fundada na docência junto à Educação Básica e mais recentemente junto ao Ensino Superior, assim como na experiência de supervisão educacional em escolas das redes pública estadual e privada, soma-se a contribuição que pude oferecer na elaboração da legislação educacional municipal e estadual: como conselheira do Conselho Municipal de Educação de Porto Alegre, entre 1991 e 1996, e como conselheira do Conselho Estadual de Educação, entre 1996 e 2004, tendo sido sua Presidenta no período de maio/2000 a março/2003.

As aprendizagens construídas a partir das leituras, das discussões e debates e, especialmente dos desafios que a educação nos impõe, sempre me instigaram e mobilizaram a refletir com mais profundidade sobre as questões da avaliação, tema dos mais inquietantes para mim por representar, na maioria das vezes, uma dicotomia entre aquilo que pensamos e estudamos e aquilo que efetivamente realizamos na nossa prática pedagógica. Ou seja, verifica-se um distanciamento entre a prática exercida e a teoria refletida, como se não pertencessem a um mesmo processo que, no dizer de Paulo Freire (2004, p. 38), refere-se ao movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Sabe-se que a avaliação ocorre em todas as esferas do ensino: projetos de pesquisa são avaliados rotineiramente pelos conselhos superiores e pelas agências financiadoras; órgãos governamentais avaliam para decidir que instituições devem ser reconhecidas, quais podem ser autorizadas a funcionar e quem receberá recursos

públicos; mantenedores avaliam seus funcionários e a sociedade avalia as instituições para as quais enviará seus filhos.

Já os estudantes são avaliados nos processos seletivos, na atribuição de notas aos trabalhos de curso ao longo da escolaridade, nos exames finais e, mais recentemente, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – (ENADE). Muito embora, na verdade, não tenhamos certeza de que estamos nos referindo sempre a mesma coisa. Basta ver que a nota dez emitida por um professor não tem necessariamente o mesmo significado que a nota dez de outro docente.

Avaliações de docentes também são feitas com certa regularidade: nos concursos de magistério e nas decisões sobre a promoção na carreira. Embora, muitas vezes, vinculada à avaliação institucional, hoje amplamente exigida pelos órgãos dos sistemas de ensino, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), é importante distinguir a ação docente que se desenvolve no espaço da sala de aula daquela que se volta à pesquisa ou a atividades de cunho mais administrativo. Mesmo entendendo que, no dia a dia, essas são ações que podem ocorrer integradas, o presente trabalho propõe um estudo sobre o fazer pedagógico voltado para a avaliação em situação de ensino e de aprendizagem na educação superior.

A essa questão sobre a avaliação acrescento dois temas que têm povoado debates e estudos na área educacional e em diferentes segmentos sociais, especialmente nas últimas décadas: diversidade e inclusão. A vida em sociedade nos encaminha para o reconhecimento das diferenças que constituem os seres humanos e cujas identidades são determinadas pelo contexto sócio-histórico em que vivem. Nesse sentido,

as pessoas são diferentes de fato, em relação à cor da pele e dos olhos, quanto ao gênero e à sua orientação sexual, com referência às origens familiares e regionais, nos hábitos e gostos, no tocante ao estilo. Em resumo, os seres humanos são diferentes, pertencem a grupos variados, convivem e desenvolvem-se em culturas distintas. São então diferentes de direito. É o chamado direito à diferença; o direito de ser, sendo diferente (Ferreira e Guimarães, 2003, p. 37).

Na área da educação, esse direito compreende a construção de um espaço dialógico onde as diferenças não sejam fatores de exclusão, mas, sim, como possibilidade de enriquecimento, de complementação e flexibilização do currículo.

Considerando essas reflexões, o tema sobre o qual me debruço refere-se a como a avaliação da aprendizagem está sendo feita - ou como deveria ser feita - em um espaço educativo institucional de graduação que se coloca como inclusivo. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem que ocorre no espaço da sala de aula em cursos do Centro Universitário Metodista do IPA tem sido (é) inclusiva? De maneira mais objetiva e buscando um foco: são inclusivas as práticas avaliativas dos processos de ensino e de aprendizagem realizadas em cursos da área das Ciências da Saúde do Centro Universitário Metodista?

Acredito que os resultados apresentados podem contribuir no sentido de propor uma análise das práticas de avaliação exercidas na academia, na medida em que os envolvidos são convidados a refletir sobre o que tem sido feito e a sua relevância bem como a sugerir alternativas consideradas mais justas e inclusivas, num processo de ação-reflexão-ação.

Finalmente, proponho que a leitura deste texto obedeça, no que couber, aos preceitos da linguagem inclusiva, embora não explicitamente assim redigida.

## **1 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

### **1.1 ABORDAGEM DE PESQUISA**

Considerando-se o foco do presente estudo - a avaliação da aprendizagem na educação superior numa perspectiva inclusiva - entendo que o processo de investigação mais adequado é aquele que se caracteriza por uma abordagem de Estudo de Caso dentro do paradigma qualitativo, pois permite que o foco da pesquisa vá se construindo e ajustando ao longo do processo e, conforme Moraes (2003) permite autonomia e flexibilidade mesmo em um projeto já em andamento, muito embora o cuidado que se deva ter para que os dados colhidos através dos depoimentos não sejam alterados ou distorcidos.

Nesse sentido, Engers (2000) aponta que essa abordagem é uma forma particular de estudo, cujo objeto pode estar vinculado a uma sala de aula, a uma instituição. E, assim, os dados colhidos devem ser muito fiéis às entrevistas e relatos, tendo a palavra escrita um significativo grau de importância para quem faz os registros como para quem analisa dos dados.

Ainda com base nos estudos da mesma autora, pode-se dizer que a postura do pesquisador é sentir-se desafiado a realizar a investigação para a construção do

saber, isso é, refletindo "numa dialética de ir e vir entre reflexão/construção" (Engers, 1999, p.113).

Também para Roese (1999), o Estudo de Caso é uma técnica voltada preferencialmente para instituições e movimentos sociais.

Já para Bonoma (1985) o estudo de caso tem sido visto mais como um recurso pedagógico, sendo usado em grande escala na pesquisa social, seja nas disciplinas tradicionais, como a Psicologia, seja nas disciplinas que possuem uma forte orientação para a prática como a Administração, além de ser usado para a elaboração de teses e dissertações nestas disciplinas.

Sobre essa metodologia, afirmam Lüdke e André (1986, p.19):

Os estudos de caso buscam a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

É importante salientar que nessa abordagem as exigências se diferem das de pesquisas tradicionais uma vez que o conhecimento se dá por parte de quem pesquisa e busca respostas para o seu objeto de estudo, procurando compreender essa realidade específica.

Citando novamente Moraes (2003, p. 6): "trata-se de fazer uma análise rigorosa e, portanto, um exercício de ir além de uma leitura superficial, possibilitando uma construção de novas compreensões e teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinados fenômenos".

Para Yin (1989, p. 23):

o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.



Realizar uma leitura aprofundada é explorar uma diversidade de significados. Bruyne (1999) lembra que um grande número de pesquisas está fundado no estudo em profundidade de casos particulares, isto é, numa análise *intensiva*, empreendida numa única ou em algumas organizações reais. O estudo de caso reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a aprender a totalidade de uma situação.

Assim, uma das razões para a escolha da pesquisa qualitativa é a possibilidade que se tem de trabalhar com um leque de valores, significados, lembranças e motivações intrínsecas dos sujeitos participantes. A análise dos dados permite descrever e interpretar seu conteúdo tendo presente a particularidade de cada palavra dita ou escrita. Dessa forma a dinâmica do processo de investigação qualitativa reflete o diálogo e a intenção entre o pesquisador e os entrevistados.

## 1.2. OBJETIVOS

Estabelecido o tema da pesquisa - *são inclusivas as práticas avaliativas dos processos de ensino e de aprendizagem realizadas em cursos da área das Ciências da Saúde do Centro Universitário Metodista?* - que é resultado das tantas inquietações ao longo da minha experiência profissional e dos estudos teóricos que têm servido de base ao meu fazer pedagógico, foram traçados os seguintes objetivos:

a) identificar políticas de inclusão da Instituição de Ensino Superior (IES), fundamentadas na legislação vigente e nas políticas governamentais;

b) oportunizar a estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) e a docentes que com eles interagem, o relato de experiências vivenciadas em situações de avaliação;

c) refletir sobre os relatos, analisando-os a partir de referenciais teóricos sobre os temas *avaliação e inclusão*;

d) identificar pontos fortes (possibilidades) e pontos fracos (limitações) dessa prática avaliativa tendo em vista a inclusão de alunos com NEEs no mundo do trabalho.

### 1.3. QUESTÕES DE PESQUISA

Com essas definições, o Projeto de Pesquisa foi apresentado, inicialmente, ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Metodista que tem como principal atribuição analisar, orientar e esclarecer sobre a dimensão ética dos trabalhos de pesquisa da IES que envolvam seres humanos e animais, assim como emitir pareceres sobre os projetos de pesquisa a ele encaminhados pelos pesquisadores. Junto ao Projeto foram apresentados os documentos:

- ◆ carta dirigida ao Pró-Reitor Acadêmico solicitando autorização para a pesquisa;
- ◆ termo de consentimento informado;
- ◆ questionário com 5 (cinco) questões a ser aplicado sob a forma de entrevista aos docentes e discentes participantes;

Após o deferimento do Comitê de Ética o Projeto foi apresentado ao Pró-Reitor Acadêmico que, igualmente, emitiu parecer favorável à pesquisa proposta.

As questões de pesquisa dirigidas aos entrevistados indagam:

#### 1.3.1. Aos discentes

- a) Para ti, o que é avaliar?
- b) No teu entendimento, qual é a finalidade da avaliação?
- c) Qual a proposta de avaliação para os acadêmicos com necessidades educativas especiais como tu?
- d) Entendes que a avaliação praticada permite a tua inclusão como aluno?

e) O que deve ser mudado na avaliação? O que o professor pode mudar?

### 1.3.2. Aos docentes

a) Para ti, o que é avaliar?

b) No teu entendimento, qual é a finalidade da avaliação?

c) Qual a proposta de avaliação para os acadêmicos com necessidades educativas especiais matriculados na turma?

d) Entendes que a avaliação praticada permite a inclusão desse aluno?

e) O que deve ser mudado na avaliação? O que tu, como professor, podes mudar?

### 1.4. PARTICIPANTES

A seleção dos participantes iniciou a partir do levantamento de alunos com NEEs matriculados no Centro Universitário Metodista e de professores que junto a eles já haviam exercido a docência.

Visualiza-se abaixo a realidade encontrada em março de 2007:

#### Quadro 01

#### Discentes com NEEs matriculados no Centro Universitário Metodista março de 2007

Nome	Curso	Déficit
A	Fisioterapia	Visual (cego)
B	Letras-Ingês	Visual (cega)
C	Direito	Visual (cega)
D	Ed. Física	Auditivo (surdo) – uso de ILS
E	Ed. Física	Auditivo (surdo) – uso de ILS

F	Ter.Ocupacional	Auditivo (surda) – uso de ILS
G	Jornalismo	Cadeirante
H	Jornalismo	Cadeirante
I	Letras-Inglês	Síndrome de Aspeger
J	Biomedicina	Motor (cadeira e andador)
K	Ed. Física	Auditivo (surdo) – sem uso ILS
L	Nutrição	Auditivo (surda) – uso de ILS

Fonte: Secretaria Acadêmica, Centro Universitário Metodista

Considerando-se o universo de 31 cursos oferecidos, focou-se para a pesquisa aqueles pertencentes às Ciências da Saúde, área em que a IES iniciou e tem desenvolvido grande parte de sua ação educativa.

Assim, estabelecidos esses critérios iniciais, foram convidados a participar 4 (quatro) estudantes denominados na pesquisa de E1, E2, E3, E4 e 4 (quatro) professores, identificados na pesquisa como P1, P2, P3, P4.

Os estudantes foram selecionados buscando-se compor um grupo representativo de diferentes períodos letivos (ingressantes, em meio do curso e concluintes) e tendo-se ainda como critérios complementares:

a) estar freqüentando algum dos cursos de Graduação da área das Ciências da Saúde; e

b) disponibilizar-se a participar, respondendo às questões da pesquisa.

No quadro a seguir é possível verificar a composição diversificada desse grupo o que, considera-se, contribuiu para enriquecer a pesquisa.

## **Quadro 02**

### **Estudantes selecionados para as entrevistas**

<b>Estudante</b>	<b>Curso</b>	<b>Déficit</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>	<b>Semestre</b>
------------------	--------------	----------------	-------------	--------------	-----------------

E1	Terapia Ocupacional	Auditivo (usa aparelho)	Feminino	22 anos	7º
E2	Biomedicina	Motor (usa andador)	Feminino	20 anos	1º
E3	Educação Física / bacharelado	Auditivo (usa aparelho)	Masculino	31 anos	1º
E4	Fisioterapia	Visual (usa bengala)	Masculino	32 anos	4º

Fonte: elaboração Antonieta Mariante

Quanto aos docentes, além dos critérios já mencionados, procurou-se compor um grupo heterogêneo quanto à idade e tempo na IES, estabelecendo-se, ainda, como critérios complementares:

a) ter interagido com os alunos em algum momento da sua formação por meio da docência em uma das disciplinas do currículo do Curso; e

b) concordar em responder à entrevista.

Abaixo, o quadro apresenta o perfil dos docentes participantes:

**Quadro 03**  
**Docentes selecionados para as entrevistas**

Docente	Curso	Formação	Ingresso na IES	Idade	Sexo
P1	Terapia Ocupacional	Graduação: Terapia Ocupacional (1979); Mestrado: Educação (1992); Doutorado (em curso)	1995	50 anos	F
P2	Biomedicina	Graduação: Ciências Biológicas (1997); Mestrado: Biologia Animal (1999); Doutorado: Biologia Animal (2003); Pós-Doutorado: (2004)	2006	35 anos	F
P3	Educação Física/ bacharelado	Graduação: Ed. Física (1986) e Administração de Empresas(1997); Mestrado: Ciências Sociais Aplicadas (2007)	1987	41 anos	M
P4	Fisioterapia	Graduação: Fisioterapia (1999);			

		Especialização: Fisioterapia Dermato-Funcional (2003); Mestrado: Engenharia de Produção (2003)	2003	33 anos	F
--	--	---	------	------------	---

Fonte: elaboração Antonieta Mariante

## 1.5. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O procedimento inicial da pesquisa foi contatar com os participantes e verificar dia, horário e local mais adequados para a entrevista<sup>1</sup> que, em média, deveria ser realizada em uma hora.

Feitas as combinações, os dados foram coletados durante os meses de maio e junho de 2007, através de entrevistas gravadas ou questionários escritos, individuais, aplicados aos docentes e discentes participantes, tendo por locais, em sua maioria, dependências do próprio Centro Universitário: a Biblioteca Central, a sala dos professores, o pátio interno e uma das salas de entrevistas da Casa de Cuidados. Apenas um dos participantes foi entrevistado em sua própria casa. Assim, cada um escolheu o lugar que melhor lhe convinha e que mais lhe deixava à vontade.

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

## 1.6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

<sup>1</sup> Instrumento de coleta de dados que permite a obtenção de informações de um entrevistado, sobre determinado assunto ou problema. Pode ser padronizada ou estruturada (com roteiro previamente estabelecido) ou despadronizada ou não estruturada (não exige rigidez no roteiro podendo explorar-se amplamente algumas questões. (SILVA, Edna Lúcia e MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001)

A análise dos dados coletados tem como finalidade a organização e categorização das respostas, procurando-se observar a coerência quanto às falas dos participantes e conhecer o que, segundo Bardin (1977, p.44) “está por trás das palavras sobre as quais se debruça”.

Com essa perspectiva, foi feita uma leitura preliminar para rever o conjunto dos dados coletados e transcritos das entrevistas realizadas com estudantes e docentes do Centro Universitário Metodista. Bardin (1977, p.96) nomeia esse processo de leitura flutuante: “A primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos, analisar, conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Após, foi organizado um quadro contendo destaques das respostas, e que nos dá a conhecer aspectos do processo acadêmico vivenciado pelos entrevistados, voltados pontualmente para os temas das questões da pesquisa, ou seja, avaliação e inclusão.

## 2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

### 2.1. REFERÊNCIAS LEGAIS: A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO

Historicamente, a educação especial no Brasil tem poucos registros sobre o atendimento às pessoas com necessidades especiais<sup>2</sup>.

Sobre o uso da nomenclatura NEE, Stobäus e Mosquera (2004, p.18) referem que

*a palavra excepcionais, muito empregada no passado, foi substituída por expressões consideradas mais adequadas. Pessoas portadoras de deficiência que popularizou-se na década de 80, hoje vem sendo criticada e substituída por pessoas com necessidade especial ou pessoas com necessidade educacional especial, ou ainda poderia ser específica.*

Para Coll, Pallacios e Marchesi (1995), citados por Stobäus e Mosquera (2004, p.19) um aluno como sujeito que possui Necessidades Educativas Especiais é aquele que “apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade”. O conceito de necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e

---

<sup>2</sup> Para fins dessa Dissertação são usadas as nomenclaturas conforme aparecem nos documentos consultados.



também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar *dificuldades*.

Segundo Jannuzzi (1985, p.21) “os primeiros movimentos ocorreram ainda no período colonial, para deficientes físicos e, posteriormente, já no período do império, para pessoas surdas e cegas, com caráter essencialmente assistencialista”.

Após longos anos, com propósito filantrópico e ainda sem qualquer viés pedagógico, é que surgem as primeiras instituições especializadas que até hoje trabalham na busca do bem-estar e dos direitos das pessoas deficientes: a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE (fundada em 1954) e a Sociedade Pestalozzi (fundada em 1948). Isso ocorre no início do século XX que, conforme Stephen Stoer et all (2004, p.32), foi chamado o “século do corpo”, nas sociedades ocidentais. Quanto a isso, esses autores apontam duas dimensões: a primeira, trazida pela importância que o corpo assume enquanto objeto de estudo de diferentes disciplinas, deixando de ser matéria exclusiva da Medicina para ser também objeto das áreas ditas humanas como a Antropologia, a Filosofia e a Educação. Uma outra dimensão refere-se à conscientização da importância dos valores e práticas corporais, verificada através de atividades oriundas de outras culturas (como o karatê, o ioga, a acupuntura) assim como novas e diferenciadas formas de gestão do corpo através de exercícios físicos, ginástica, massagem e outras atividades.

Esses estudos sobre o corpo, sobre o seu significado e suas influências - para além de sua funcionalidade - têm sido designados de *corporeidade*, e nos têm mostrado a complexidade e dimensão ontológica dessa *suprema máquina*, mas também os seus limites e insuficiências.

Somando-se a essa reflexão, outro aspecto importante a ser analisado refere-se à questão da identidade, na medida em que ela se constrói, a partir das diferenças e delimitada pelos diversos espaços sociais em que transitamos. Ainda Stephen Stoer et all (2004, p.98) apresenta a idéia de diferentes *lugares* – corpo, trabalho, cidadania, identidade e território - que, como abstrações de tempo/espaço só ganham vida a partir de contextos concretos.

Considerando-se esses *lugares* percebe-se a inclusão como um processo mundial em crescimento e, olhando ao nosso redor, constatamos que hoje há mais pessoas com deficiência nas ruas e locais públicos, se destacado em diferentes áreas como o esporte, a literatura, a música, demonstrando com isso que, por um lado, a sociedade começa a perceber a existência de pessoas com deficiência e a se organizar para acolhê-las e, por outro, essas próprias pessoas começam a se mostrar, a reivindicar seus espaços, a exercer seu papel de cidadãos.

Em se tratando de pessoas que possuem os mesmos direitos dos demais cidadãos e estão protegidas pelos mesmos dispositivos legais, podemos pensar que seriam desnecessárias legislações próprias para a Educação Especial. Sobre isso Ferreira (1993, p. 36) diz

A legislação de ensino “especial” apresenta uma contradição peculiar: de um lado está o convencimento de que a criação de legislação específica para pessoas deficientes pode resultar em aumento da segregação e estigmatização dos indivíduos; de outro lado está a crença de que a referência legal é um patamar mínimo para assegurar o atendimento de direitos básicos dos deficientes, inclusive na área de educação.

E, como todo processo social, este também é complexo e acontece de forma gradual. Afinal, para que a inclusão aconteça é preciso modificar boa parte da história que carrega preconceitos muito arraigados. Além de superar outro grave e também secular equívoco da elite brasileira, qual seja, o de não colocar a educação dentre as prioridades nacionais.

É nessa perspectiva que a educação se apresenta como estratégia de desenvolvimento, de inclusão e de emancipação social, sendo que a promoção do diálogo nacional sobre educação em todos os seus níveis e modalidades têm sido demandas clamadas pela sociedade brasileira com vistas a um país melhor, mais igualitário e com redução das desigualdades.

Assim, amparada por pressões sociais, especialmente nos últimos anos - embora ainda por vezes com uma legislação que se posiciona aquém dos avanços registrados no plano internacional - a inclusão educacional no Brasil tem sido

abordada por diversos documentos legais que estabelecem níveis diferenciados de ação, no que se refere à sua natureza política, administrativa ou técnica, constituindo-se como importantes elementos de apoio na perspectiva da valorização da diversidade.

Com vistas a estabelecer uma evolução histórica destes documentos e suas implicações numa cultura de inclusão cabe destacá-los em uma ordem cronológica a começar pela Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61 na qual o modelo educacional previa a existência de Escolas Especiais, ou seja, instituições de educação especial que reuniam apenas estudantes com deficiências.

Já a LDB nº 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, diante da intenção de garantir educação básica aos “deficientes”, prevê:

Art. 9º - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

A Constituição Federal de 1988, no Capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto, no inciso III do artigo 208, ao falar do dever do Estado com a educação garante “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Carta Magna ainda refere, no artigo 227, a criação de

programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. E complementa dizendo que legislação própria disporá sobre “normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.

No ano seguinte, em 1989, a Lei nº. 853 dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiências, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

No caminho da construção do estado democrático de direito, a sociedade brasileira dá um passo importante em 1990, com a promulgação da Lei n.º 8.069 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a partir da qual crianças e adolescentes são incluídos na cidadania, como membros da sociedade e não mais como indivíduos protegidos por ela. Assim, como cidadãos, passam a ter o acesso ao conhecimento e a formação no seu tempo escolar como um direito e não mais como uma concessão. Destaca-se entre outras determinações: o parágrafo 1º do artigo 11 que assegura o atendimento médico especializado à criança e ao adolescente portadores de deficiência e o artigo 54, inciso III, que estabelece o dever do Estado quanto ao direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, ratificando o que prevê a Constituição Federal (CF) quanto ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, para a elaboração do texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, além do estabelecido na CF e no ECA, educadores brasileiros acompanharam os acontecimentos educacionais no contexto mundial, especialmente o ocorrido em 1990, em Jomtiem<sup>3</sup>, na Tailândia, quando foram discutidas as questões referentes à elaboração do plano de ação que tratou da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, tendo por base um dos princípios da Declaração Universal de Direitos Humanos em que “toda pessoa tem direito à educação”.

Nessa trajetória, o Brasil faz a opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtiem, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade.<sup>4</sup> O documento de Salamanca, no seu prefácio, apresenta como finalidade “promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para desenvolver a

---

<sup>3</sup> Em março de 1990, realizou-se em Jomtiem, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, com o propósito de gerar um compromisso mundial de buscar uma solução conjunta dos países para a crise na área educacional.

<sup>4</sup> A Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais reuniu delegado representando noventa e dois países e vinte cinco organizações internacionais, em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Julho de 1994, reafirmando o compromisso em prol da Educação para Todos.

abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais”. Diz ainda que as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições sociais, físicas, lingüísticas ou outras: crianças com deficiências ou superdotadas, crianças de rua ou as que trabalham, crianças de populações remotas ou nômades, crianças de grupos desfavorecidos ou marginais.

Destaca-se desse Documento:

“Todas as crianças, de ambos os sexos, têm direito fundamental à educação e que a ela deva ser dada a oportunidade de obter e manter nível aceitável de conhecimento”;

“cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios”;

“os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda gama dessas diferentes características e necessidades”;

“as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”;

“adotar com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário”;

“as políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns”;

“... desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação, dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos...”;

“... que todas as crianças, sempre que possível, possam aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças... as crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz”. “... deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola,

ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo”;

“... a escolarização de crianças em escolas especiais – ou classes especiais na escola regular – deveria ser uma exceção, só recomendável naqueles casos, pouco freqüentes, nos quais se demonstre que a educação nas classes comuns não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais da criança, ou quando necessário para o bem estar da criança...” “... nos casos excepcionais, em que seja necessário escolarizar crianças em escolas especiais, não é necessário que sua educação seja completamente isolada”.

“Deverão ser tomadas as medidas necessárias para conseguir a mesma política integradora de jovens e adultos com necessidades especiais, no ensino secundário e superior, assim como nos programas de formação profissional”;

“assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas...”;

“os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais”;

“a capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência”;

“o acolhimento, pelas escolas, de todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras (necessidades educativas especiais)”;

“uma pedagogia centralizada na criança, respeitando tanto a dignidade como as diferenças de todos os alunos”;

“uma atenção especial às necessidades de alunos com deficiências graves ou múltiplas, já que se assume terem eles os mesmos direitos, que os demais membros da comunidade, de virem a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência. Sua educação, assim, deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades”;

“os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das crianças e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, ao invés de seguir um programa de estudos diferente”;

“os administradores locais e os diretores de estabelecimentos escolares devem ser convidados a criar procedimentos mais flexíveis de gestão, a remanejar os recursos pedagógicos, diversificar as opções educativas, estabelecer relações com pais e a comunidade”;

“o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais”;

“as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo–benefício de todo o sistema educativo”;

“a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências”.

Assim, consolidando com atrasos as definições trazidas pelas legislações referidas anteriormente, a LDB n.º. 9.394 de 1996, condiciona a inserção de estudantes com deficiências na escola comum quando prevê no artigo 4º, inciso III, “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Também no capítulo V, que trata da Educação Especial, o artigo 58 da LDB define a educação especial como “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Essa oferta, dever constitucional do Estado, tem início já na educação infantil. Esse mesmo artigo ainda estabelece em seus parágrafos que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados na escola regular, para atendimento às peculiaridades desses educandos, embora admita que, não sendo possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, o mesmo será feito em classes, escolas ou serviços especializados.

Ainda com referência à LDB, o artigo 59 estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;  
IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;  
V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular”.

Finalmente, o artigo 60 da mesma Lei estabelece que, “como alternativa preferencial”, o Poder Público ampliará o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio técnico e financeiro que possa dar às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Em 1999, o Decreto n°. 3.298 que regulamenta a Lei n° 7.853 de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção. Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação emite a Portaria MEC n°. 1.679, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências quando da instrução de processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições na educação superior.

De modo contínuo, em 2000, a Lei n°. 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em seqüência, o Plano Nacional de Educação, consubstanciado na Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, define vinte e sete objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sintetizando, essas metas tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios – inclusive em parceria com as áreas de saúde e assistência social – visando à ampliação da oferta de atendimento desde a educação infantil até a qualificação profissional dos alunos;



- das ações preventivas nas áreas visual e auditiva até a generalização do atendimento aos alunos na educação infantil e no ensino fundamental;
- do atendimento extraordinário em classes e escolas especiais ao atendimento preferencial na rede regular de ensino; e
- da educação continuada dos professores que estão em exercício até a formação em instituições de ensino superior.

Ainda em 2001 o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, emite o Parecer nº 17, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Do seu texto, elaborado pelos relatores Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa, no que se refere à construção da inclusão na área educacional, faz-se destaque:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.(...)

É no projeto pedagógico que a escola se posiciona em relação a seu compromisso com uma educação de qualidade para todos os seus alunos. Assim, a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas heterogêneas e inclusivas. De conformidade com o Artigo 13 da LDBEN, em seus incisos I e II, ressalta-se o necessário protagonismo dos professores no processo de construção coletiva do projeto pedagógico. **Dessa forma, não é o aluno que se amolda ou se adapta à escola, mas é ela que, consciente de sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo** (grifo da autora).

Em 2002, a Lei nº 10.436 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que busca garantir a inclusão educacional e social de pessoas que enfrentam dificuldades auditivas. Especialmente no que se refere à área educacional, ela dá destaque ao ensino de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, Fonoaudiologia, Magistério e profissionais intérpretes. Em 2005, o Decreto nº.5.626 regulamenta essa Lei.

Acompanhando esse movimento, também os cursos de magistério, no nível médio, e os de licenciatura, na educação superior, têm a tarefa de redimensionar seus projetos pedagógicos de maneira que os estudos sobre a diversidade e a inclusão façam parte da formação docente. Embora esses avanços, muito ainda se dá apenas como informações teóricas que desconsideram a realidade que o futuro docente irá enfrentar na diversidade de uma sala de aula.

Pensar a capacitação dos docentes é um dos modos de começarmos a mudança na qualidade do ensino com vistas a criar contextos educacionais inclusivos, capazes de propiciar a aprendizagem a todos os alunos, respeitando ritmos, tempos, superando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais (Corrêa, 2002).

Com isso, fica evidente a necessidade de ser realizado um esforço coletivo no sentido de que os planos educacionais nacionais incorporem os elementos necessários para tornar realidade uma educação de qualidade para todos. Isso significa que todos, meninos e meninas, jovens e adultos tenham acesso e continuem com seus estudos até completar uma formação básica que lhes permita uma inserção plena na vida cotidiana.

## **2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS<sup>5</sup> DE INCLUSÃO DO GOVERNO FEDERAL**

As referências citadas anteriormente têm permeado as discussões acerca da questão da inclusão de estudantes com algum tipo de limitação mobilizando a sociedade civil e os órgãos representativos dos governos, seja em nível mundial como nacional. Organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) promovem conferências e formulam documentos recomendatórios às ações no âmbito da educação, assim como têm financiado projetos sócio-educacionais para tratar da problemática mundial da educação. No Brasil, o Ministério da Educação seguindo orientações desses documentos internacionais, cria as legislações que orientam as instituições de ensino na sua implementação pelos diferentes sistemas de ensino.

Segundo o Conselheiro Kuno Paulo Rhoden e a Conselheira Sylvia Figueiredo Gouvêa, ambos do Conselho Nacional de Educação e relatores do Parecer CNE/CEB nº 17/2002:

---

<sup>5</sup> Políticas de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção, estabelecidas a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política formulada (Hopling, 2001). É o Estado em ação (Morosini, M.C.) - Enciclopédia de Pedagogia Universitária (2003, p. 319).

[...] dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar.

A transformação, em 1992, do órgão de Educação Especial em Secretaria, ao lado das Secretarias de Educação Fundamental, Média, Tecnológica e Superior sinaliza a valorização da questão pelo MEC, enquanto objeto de política pública e na definição de diretrizes.

Assim, ao longo da última década é possível destacar algumas ações, embora ainda iniciais, que evidenciam movimentos realizados no sentido de implantar políticas governamentais comprometidas com a educação como um direito de todos e com o processo de inclusão educacional.

Verifica-se, por exemplo, que em maio de 1996, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) emite o Aviso Circular nº 277 contendo orientações que visam facilitar o acesso e a permanência do educando portador de deficiência na instituição de ensino superior. Este documento sinaliza para ações específicas no processo de seleção de candidatos com necessidades especiais e que se referem, entre outros aspectos: à elaboração de edital claro quanto aos recursos que poderão ser utilizados pelos candidatos; à utilização de salas, mobiliários e equipamentos especiais de acordo com cada tipo de deficiência; ao momento da correção das provas, quando será necessário considerar as diferenças específicas inerentes a cada deficiência, para que o domínio do conhecimento seja aferido tendo em vista critérios compatíveis com as características especiais desses alunos.

Por meio desse documento, o MEC reitera ainda o desejo de que a Instituição de Ensino Superior possa desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a atender às diferentes necessidades especiais e possibilitando aos estudantes a permanência com sucesso no curso escolhido.

Em dezembro de 2003 é emitida a Portaria MEC nº 3.284 que é mais incisiva que a recomendação anterior quando estabelece requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências para a instrução de processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento da IES.

Já, em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, publica o Documento Subsidiário à Política de Inclusão com o objetivo de auxiliar os sistemas educacionais na transformação das escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade, que valorizem as diferenças sociais, culturais, físicas e emocionais e atendam às necessidades educacionais de cada aluno. Apresenta, entre outras questões, reflexões sobre os referenciais que fundamentaram a educação especial na perspectiva da integração e propõe uma análise sobre a formação de educadores, do conceito de deficiência mental e das práticas escolares a partir da evolução da concepção sob o novo paradigma no contexto da educação inclusiva.

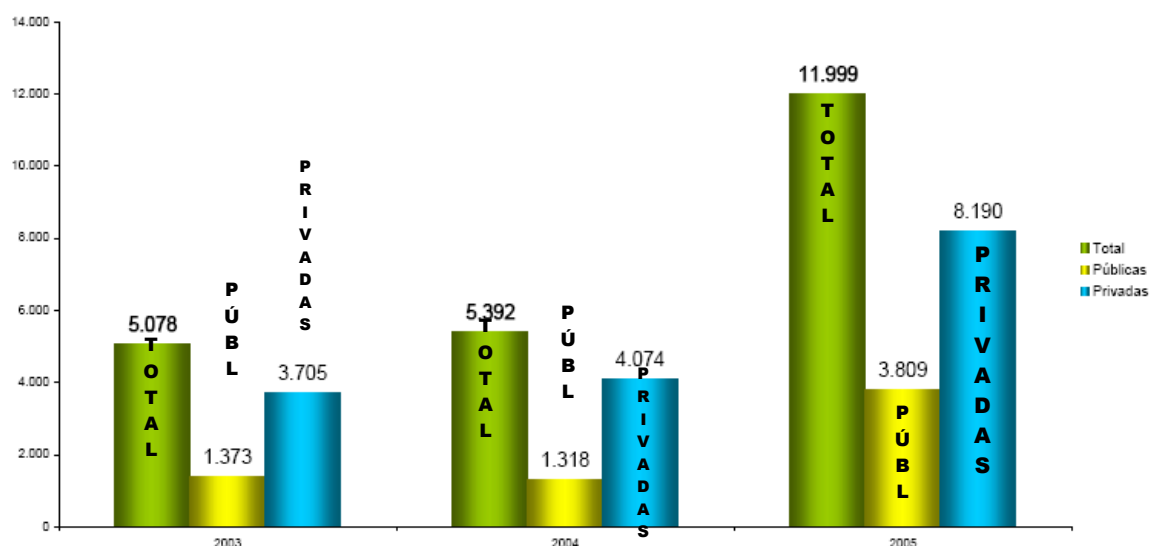
O gráfico que segue demonstra o aumento no atendimento aos alunos com NEEs no período 2003 - 2005 nas redes de educação pública e privada do país<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A título de comparação, no Censo Escolar 2003 do Rio Grande do Sul, o atendimento ao segmento de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, cresceu em torno de 14,7%, ou seja, de 19.770 matrículas, em 1999, para 22.670, em 2002, sendo que 67%, dessas matrículas, são oferecidas por instituições educacionais privadas. Em 2003, o número de matrículas, na educação especial, foi de 24.117, representando um aumento de 5,99%. Com isso, constata-se a necessidade premente de qualificação da escola, nos aspectos de gestão, recursos humanos, condições arquitetônicas e curriculares para que esta, gradativamente, possa constituir-se em uma escola para todos (Plano Estadual de Educação - 2003).

#### Quadro 04

##### Atendimento aos alunos com NEEs



Fonte: MEC/INEP

Por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) emitiu, em outubro de 2006, a Recomendação nº 01 que alerta às instituições particulares de ensino fundamental, médio, superior e profissionalizantes para a obrigatoriedade quanto ao cumprimento dos dispositivos legais relacionados ao apoio assistivo para alunos surdos, como a disponibilização de intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Atualmente, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Especial (SEEsp) apresenta um conjunto de políticas e programas de Ações Afirmativas. São assim consideradas, as medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras, historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Desse conjunto, destacam-se:

- Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UNIAFRO) que visa apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) ou grupos correlatos das IES públicas, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra, incluindo o acesso e a permanência no ensino superior.

- INCLUIR, que visa garantir o direito à educação superior para pessoas com deficiência, em cumprimento aos requisitos legais de acessibilidade, conforme determinação dos Decretos nº 5.296/04 e nº 5626/05.

- Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela MP nº 213/04 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Estas ações vão ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação, que prevê a presença, até 2010, de pelo menos 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos na educação superior, hoje restrita a 10,4%.

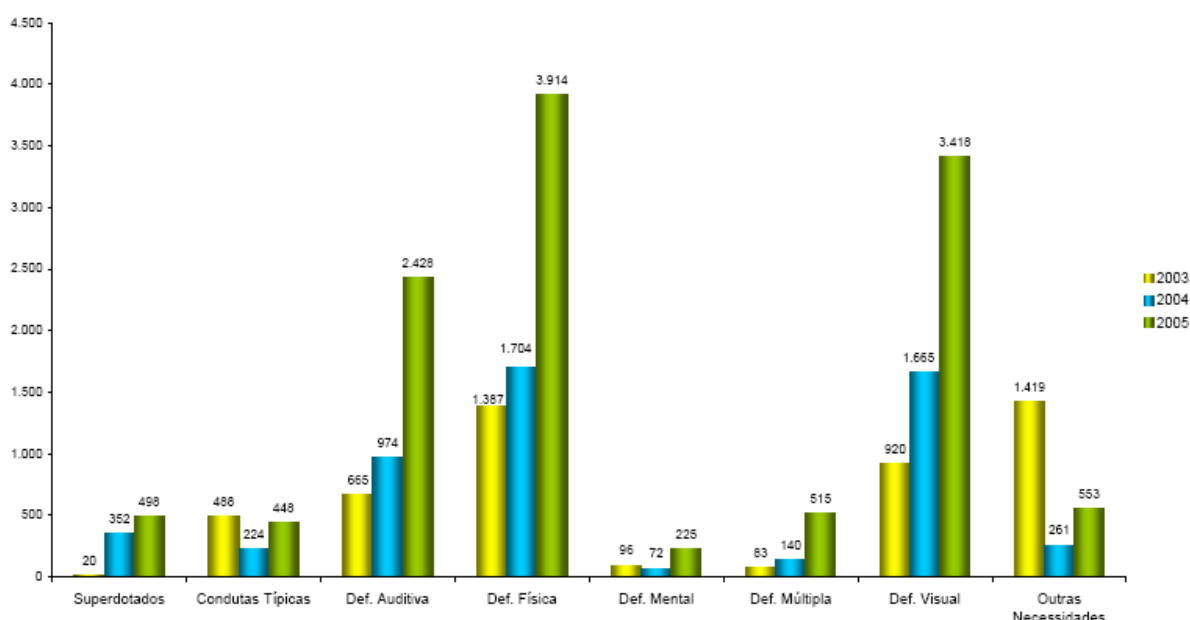
- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), programa destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar integralmente com os custos de sua formação, constituindo-se em passo importante para a democratização do acesso à educação de qualidade, a fim de propiciar ao maior número possível de estudantes a permanência e a conclusão do ensino superior. Os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. O FIES é operacionalizado pela Caixa Econômica Federal.

Tais programas mostram que o desafio da inclusão escolar deve ser enfrentado a partir de uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, não somente criando oportunidades efetivas de acesso para

estudantes com necessidades especiais, mas, especialmente garantindo condições indispensáveis para que possam manter-se na instituição educacional e aprender.

O gráfico a seguir demonstra o aumento no atendimento das diferentes deficiências entre os anos de 2003 e 2005 no Brasil.

**Quadro 05**  
**Atendimento das diferentes deficiências**



Fonte: MEC/INEP

## 2.3. POLÍTICAS DE INCLUSÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA

### 2.3.1. O que revela a História Metodista<sup>7</sup>

Para a compreensão da caminhada que o Centro Universitário Metodista do Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista vem fazendo no estabelecimento de políticas de inclusão é importante conhecer sua trajetória histórica, “como parte de uma rede mundial de instituições educacionais mantidas pela Igreja Metodista,

<sup>7</sup> As citações contidas neste subtítulo foram extraídas do PDI – Centro Universitário Metodista – 2008-2012.

composta por mais de 700 estabelecimentos de ensino de educação básica e educação superior” localizados em 67 nações.

O movimento metodista nasce no século XVIII num contexto educacional em Oxford, universidade inglesa, com o professor e pastor anglicano John Wesley. O compromisso com o bem-estar da pessoa total, não só espiritual, mas também em seus aspectos sociais, marca do Metodismo, é exercitado por Wesley no combate dos problemas sociais que oprimem os povos e as sociedades, de modo especial a situação de penúria e miséria dos pobres.

Com essa consciência de responsabilidade social, o Metodismo chega ao Brasil no século XIX, adotando a mesma estratégia missionária de suas origens na Inglaterra, conjugando Igreja e Escola e assim aliando a missão evangelística à educação, a partir do entendimento que, embora de naturezas diferentes, ambas têm raiz comum que é a emancipação humana. A proposta que apresenta mostra

um modelo alternativo de religiosidade e de educação, pela constituição de escolas totalmente diferentes na organização de seus ambientes e mobiliário, apresentando laboratórios para aulas práticas e métodos de ensino inovadores. Essas grandes novidades, que a arquitetura dos seus prédios já anunciava, diziam da possibilidade de se vivenciar, à época, um pouco do novo da América, aqui mesmo no Brasil.

No Rio Grande do Sul, vinda dos Estados Unidos da América do Norte através do Uruguai, a prática educacional metodista conta com mais de um século de vida. Hoje, são cinco instituições destinadas ao ensino, distribuídas nas cidades de Uruguaiana (Colégio Metodista União), Santa Maria (Colégio Metodista Centenário e Faculdade Metodista de Santa Maria - FAMES), Passo Fundo (Instituto Educacional Metodista) e Porto Alegre (Colégio Metodista Americano e Centro Universitário Metodista).

O Centro Universitário Metodista, instituição privada de educação superior, mantida pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista – IPA, com sede em Porto Alegre, na Rua Joaquim Pedro Salgado nº 80, Bairro Rio Branco, faz parte de um sistema educacional coordenado pelo Conselho Geral das Instituições Metodistas de



Educação (COGEIME). Tem sua origem no Colégio Evangélico Misto nº. 1, hoje Colégio Metodista Americano, e no Porto Alegre College, posteriormente denominado Colégio do IPA.

Em uma retrospectiva histórica, verifica-se que, em 1885, nesta cidade de Porto Alegre, foram fundadas a primeira Igreja no dia 27 de setembro e a primeira Escola, no dia 19 de outubro. Enviados pela Igreja Metodista de Montevideo, o Rev. João Corrêa e a jovem professora uruguaia Carmem Chacon vieram a fim de abrir um campo missionário e dar início a uma obra educacional, que levou o nome de “Colégio Evangélico Misto nº 1”, à época direcionado para a educação de mulheres. Por volta de 1900, denominou-se oficialmente Colégio Americano, como era popularmente conhecido, por causa das “americanas” ligadas à Divisão de Mulheres da Igreja Metodista Episcopal do Sul dos Estados Unidos que vinha supervisionar o trabalho educacional aqui realizado.

Algumas atividades desenvolvidas no Colégio Metodista Americano mostram sua vocação inicial e que podemos dizer se perpetua até os dias de hoje. Um dos exemplos é o Conservatório de Música, fundado em 1945 e um dos principais referenciais da educação musical de mulheres durante décadas. Em 1980 foi batizado com o nome de seu fundador, o professor, compositor, pianista e maestro Léo Wilhelm Schneider que atuou no Colégio de 1943 a 1978, ano de seu falecimento.

Outro registro é o de que a partir de 1952, entre os cursos técnicos que iniciaram seu funcionamento estavam o de Dietética e o de Dietista Escolar, destinados à técnica de preparação de merenda e à educação alimentar nas escolas da rede pública.

Ainda sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71, em 1973 foram criadas as habilitações em Técnico de Secretariado, Técnico de Alimentos, Desenhista de Arquitetura, Oficial de Farmácia, Auxiliar de Nutrição e Dietética.

Com esses breves exemplos, percebe-se que definições feitas atualmente, por cursos como os de Bacharelado em Nutrição e em Farmácia e a Licenciatura em Música, dão continuidade a opções pedagógicas delineadas e desenvolvidas já nos anos 50.

Quanto ao Porto Alegre College, “foi criado em 1923, como projeto de Universidade ligado à Southern Methodist University (SMU) de Dallas, Texas; esse projeto foi interdito no período do Estado Novo, por falta de lideranças nacionais, o que resultou em fechamento de suas faculdades de Economia e de Teologia”. O Porto Alegre College, nessa época, passou a chamar-se Instituto Porto Alegre - IPA.

A partir daí as duas escolas – Americano e IPA - que deveriam ser complementares desenvolveram-se separadamente, vindo a constituir-se em dois importantes estabelecimentos escolares de Porto Alegre, oferecendo apenas a Educação Básica.

Somente na década de 1970, retomando uma vocação para o ensino superior, é que foram implantados nos Colégios Americano e IPA cursos de graduação na área da saúde, delineando-se o que, futuramente, seria sua identidade institucional vinculada ao compromisso com os direitos humanos e com inclusão dos diferentes. No IPA foram criados os cursos de Educação Física (1971), Fisioterapia (1980) e Terapia Ocupacional (1980). No Americano, sob a manutenção do Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC), desenvolveram-se, no mesmo período, os cursos de Nutrição (1978), Fonoaudiologia (1989), Administração Hospitalar (2000) e Turismo (2000),

Em 1975, o Instituto Porto Alegre (IPA) deu início aos cursos de pós-graduação em nível de aperfeiçoamento e especialização.

O PDI do Centro Universitário Metodista (2008-2012) destaca ainda:

O final dos anos 1960 e início dos anos 1970, no contexto dos acontecimentos históricos nacionais e internacionais, particularmente

das ditaduras na América Latina, foi marcante para a educação metodista no Brasil. No final da década de setenta, a Igreja Metodista no Brasil inicia um processo formal intenso de pesquisas e eventos, objetivando a definição de diretrizes para seus estabelecimentos de ensino no País. Tratava-se de repensar os fundamentos, as diretrizes, as políticas e os objetivos para o sistema educacional metodista brasileiro, num contexto em que a igreja metodista repensava sua vida e sua missão. No ano de 1982, entre as decisões do XIII Concílio Geral da Igreja Metodista no Brasil, encontra-se a aprovação de dois documentos que são basilares na prática pastoral e educacional metodista no País: o Plano para a Vida e a Missão, e as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista. Tais documentos, novamente analisados em épocas posteriores, são vigentes ainda hoje.

O mesmo documento refere também que

a década de 1980 em nosso Estado foi marcada por uma forte prática pastoral e educacional alinhada à fundamentação da filosofia e da teologia da libertação latino-americana, sendo, especificamente na área educacional, à proposta de uma educação libertadora. As práticas pastorais e educacionais das instituições metodistas, de natureza eclesial, social ou educativa, mostraram um forte compromisso com a responsabilidade social em favor dos empobrecidos, excluídos e marginalizados. Fiel à sua tradição histórica, remota às suas origens oxfordianas inglesas, estadunidenses nortistas e platinas, a educação metodista em solo gaúcho desenvolvia-se com responsabilidade social, alinhando-se às novas diretrizes da educação metodista no País, que apontavam para a busca de alternativas que não se limitassem à reprodução do modelo educacional vigente, mas que afirmassem a sua superação, pela proposição de práticas inovadoras, capazes de atender aos anseios do povo de um país que dava os primeiros passos em seu processo de redemocratização depois de longos e duros anos de ditadura. Mais uma vez, assim como à época da Proclamação da República, quando de sua chegada ao País, o Metodismo oferecerá um modelo educacional que atendia aos interesses de modernização e de rompimento com o atraso do passado monárquico. Agora, na proclamação de uma Nova República, a educação metodista também chamava para si o compromisso de alinhar-se politicamente a esse novo momento na história brasileira. (PDI – Centro Universitário metodista – 2008.20.12)

A partir do ano de 1983, iniciou-se um processo de reestruturação administrativa com a criação da Faculdade de Ciências da Saúde (FCS), da qual passaram a fazer parte os três cursos superiores existentes à época, no IPA: Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

O Curso de Fonoaudiologia juntamente com o Curso de Nutrição constituíram a Faculdade de Nutrição e Fonoaudiologia, cujo mantenedor era o Instituto Metodista de Educação e Cultura – IMEC.

No mesmo caminho e também sob o abrigo do IMEC, o Curso de Turismo com Ênfase em Hotelaria e o Bacharelado em Administração Hospitalar organizaram-se na Faculdade de Administração.

Na continuidade, através da Portaria MEC nº 2105, de 22 de dezembro de 2000, o Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista, passou a ser mantenedor da Faculdade de Ciências da Saúde, da Faculdade de Nutrição e Fonoaudiologia e da Faculdade de Administração. O IMEC constituiu-se, assim, como o mantenedor do Colégio Metodista Americano.

Ainda no contexto da celebração dos 250 anos de Educação Metodista no mundo todo, em consonância com o tema central mundial da Conferência da IAMSCU<sup>8</sup> *Educação para a Responsabilidade Humana no Século XXI*, IPA e IMEC iniciam a formação da Rede Metodista de Educação no sul do país, no ano de 2002, na perspectiva de dar continuidade à sua trajetória histórica na educação e atender às demandas originárias da virada do século. Integrou-se a ela, também, o Colégio Metodista União, de Uruguaiana. No ano de 2006 é criada oficialmente pelo XVIII Concílio Geral da Igreja a Rede Metodista de Educação no Brasil.

Ainda em 2002, a Educação Básica foi integrada apenas no Colégio Metodista Americano. Assim, o IMEC desenvolvendo a Educação Básica e o IPA, a Educação Superior - voltando-se este à vocação para a qual foi originalmente fundado: ser uma instituição semente da universidade metodista no sul do Brasil.

No ano de 2006 é criada oficialmente pelo XVIII Concílio Geral da Igreja a Rede Metodista de Educação no Brasil.

Essa reorganização entre as mantenedoras possibilitou a elaboração do projeto de transformação das faculdades metodistas gaúchas em Centro Universitário<sup>9</sup>, o que efetivamente ocorreu com o credenciamento como Centro

---

<sup>8</sup> Conferência de IAMSCU – International Association of Methodist – Related Schools, Colleges and Universities, realizada em julho de 2001, na cidade de Belfast, Irlanda do Norte.

<sup>9</sup> Instituição de ensino superior pluricurricular, que se caracteriza pela excelência do ensino oferecido comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar ( Art. 11 - Decreto 3.860, de 09/07/2001).

Universitário Metodista em 11 de outubro de 2004, com publicação da Portaria Ministerial nº 3.186 no Diário Oficial da União.

### **2.3.2. O presente - 2006/2008 - e as políticas educacionais de inclusão<sup>10</sup>**

Com o novo status, diante da prerrogativa de autonomia que a legislação lhe permite e do desenvolvimento previsto em seu PDI, “a Instituição deu um salto de qualidade nas áreas de Ensino e de Extensão. A oferta de 07 cursos de Graduação ainda em 2003 (com uma média de 2 mil alunos) é ampliada, tendo-se o crescimento mais intenso entre 2004 e 2005, quando há um aumento de 11 para 26 cursos, ou seja, são 15 novas opções de cursos, chegando-se a 2007 com 31 cursos de Graduação em diversas áreas, atingindo aproximadamente 10 mil estudantes”. Da mesma forma, atendendo a sua missão institucional, alargou sua atuação para regiões de Porto Alegre desprovidas de Educação Superior.

Assim, além dos cursos já referidos, o Centro Universitário Metodista oferece hoje em suas Unidades, em Porto Alegre, *Bacharelado* em Administração de Empresas, Administração de Negócios Internacionais, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Comunicação – Jornalismo, Design de Moda, Educação Física, Engenharia Civil, Engenharia de Produção, Engenharia de Computação, Serviço Social e as *Licenciaturas* em Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, História, Letras Inglês/ Português, Matemática, Música e Pedagogia. Nessa trajetória, foi se constituindo como referência em educação superior na área das ciências da saúde. Dessa forma, às tradicionais ofertas das antigas Faculdades, foram agregados os cursos de Enfermagem, Farmácia, Biomedicina e, mais recentemente, o Curso de Psicologia que visam à melhoria da qualidade de vida da população, em particular, da população em situação de risco social.

---

<sup>10</sup> As citações referidas neste subtítulo encontram-se no PDI – Centro Universitário Metodista – 2008-2012

Importante destacar ainda que, no contexto do credenciamento do Centro Universitário, negociações com o Centro de Ensino Superior de Porto Alegre – CESUPA resultaram na aquisição, pelo IPA, da Faculdade de Direito de Porto Alegre – FADIPA, no ano de 2004.

Em 2007 o Centro Universitário Metodista totaliza uma população discente de 10.014 estudantes, distribuídos em seus diferentes cursos de Bacharelado e de Licenciatura.

**Quadro 06**  
**Matrícula em Cursos de Bacharelado**  
**Centro Universitário Metodista / 2007**

<b>Cursos de Bacharelado</b>	<b>Nº de estudantes matriculados</b>
Administração de Empresas	1.232
Administração de Negócios Internacionais	168
Administração Hospitalar	214
Arquitetura e Urbanismo	33
Biomedicina	278
Ciências Contábeis	347
Design de Moda	148
Direito	1.128
Educação Física	635
Engenharia Civil	25
Engenharia de Computação	56
Engenharia de Produção	44
Enfermagem	557
Farmácia	179
Fisioterapia	1.132
Fonoaudiologia	223
Comunicação Social - Jornalismo	234
Comunicação Social – Publicidade e Propaganda	258
Nutrição	514
Serviço Social	258
Terapia Ocupacional	124
Turismo - Hotelaria	261
<b>Total</b>	<b>8.271</b>

Fonte: Secretaria Acadêmica, Centro Universitário Metodista

**Quadro 07**  
**Matrícula em Cursos de Licenciatura**  
**Centro Universitário Metodista/2007**

<b>Cursos de Licenciatura</b>	<b>Nº de estudantes matriculados</b>
Ciências Biológicas	187
Educação Física	500
Filosofia	87
História	187
Letras – Inglês	145
Letras – Português	121
Matemática	100
Música	223
Pedagogia	416
<b>TOTAL</b>	<b>1.743</b>

Fonte: Secretaria Acadêmica, Centro Universitário Metodista

Ainda, segundo o PDI 2008-2012 do Centro Universitário Metodista:

Tendo como fundamento as Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista (DEIM) contidas no Plano para a Vida e a Missão da Igreja Metodista (PVMI) é que os cursos ministrados pelo Centro Universitário Metodista consideram como princípio não só a formação de profissionais competentes, mas, igualmente, a formação de cidadãos autônomos, críticos, polivalentes, criativos, capazes de discernir e interagir com os múltiplos desafios dos novos tempos. Nesse sentido contemplam o respeito à pessoa humana sem discriminação de qualquer natureza e em toda a pluralidade de suas manifestações e opções, a complexidade dos contextos sociais e suas necessidades, o compromisso com Deus e com a sociedade brasileira, visando suprir a crescente demanda de profissionais com competências específicas.

Assim:

com a consciência de seu papel e com toda a experiência adquirida pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista por décadas de atuação no ensino superior e por quase um século de vivência nas lides educacionais, o Centro Universitário Metodista propõe a formação do profissional cidadão, identificado com a cultura brasileira e que busca atender às principais necessidades do povo, como conseqüência de uma visão crítica e sensibilizada para o problema da justiça, num mundo marcado pela opressão.

Nesse sentido, o Centro Universitário - e cada uma das Unidades da Rede Metodista - assume a Missão de sua mantenedora, expressa em seu Projeto Político Pedagógico - PPP (2003, p.15)

**como promotora de Educação Básica**, ter a infância e a adolescência como prioridades absolutas, desenvolvendo prática pedagógica caracterizada pela construção crítica, criativa, responsável e social do conhecimento. Atender às diferentes fases da educação escolar e do desenvolvimento integral do indivíduo e de suas relações, visando o convívio social baseado no respeito mútuo, na diversidade e no reconhecimento do valor do outro;

**como promotora de Educação Superior**, ser instituição cuja identidade pedagógica, científica, cultural e comunitária é conferida pela prática do ensino, da pesquisa e da extensão como dimensões indissociáveis, à luz da autonomia universitária, com visão interdisciplinar e fundamentação ética, tendo a pessoa humana como centro do processo educacional, estimulada a gerar novos conhecimentos que qualifiquem as relações, as técnicas e os procedimentos do mundo do trabalho;

**como Instituição Educacional Metodista**, participar do sistema educacional metodista do país, na condição de instituição confessional que entende e pratica educação como o processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de consciência crítica, atitudes solidárias e compromisso com a transformação da sociedade, de acordo com o Evangelho de Jesus, o Cristo;

**como Instituição Educacional Privada**, entender-se como de espírito público, na defesa do interesse público, submetida à avaliação da sociedade, consciente de que sua autonomia se exerce a partir de sólida base organizacional e administrativa, garantida com austeridade, planejamento, controle de custos e uso racional de recursos;

**como Instituição Educacional Gaúcha**, interrelacionar-se com as dimensões política, cultural, científica e social do Rio Grande do Sul e de sua vizinhança, formando lideranças sociais responsáveis, cooperando na inserção do Estado no contexto nacional e internacional, de modo a resultar em melhor qualidade de vida para sua população;

**como Instituição Educacional Brasileira e Latino-Americana**, promover a consciência crítico-cidadã, de que os problemas que afligem nosso povo devem constituir a pauta da educação, como apelo e exigência de transformação. Além de essencial na construção de uma sociedade democrática, justa e solidária, tal princípio é parâmetro para o desenvolvimento pessoal, o avanço social e científico-tecnológico.

Toda a ação educativa se baseia numa filosofia, isto é, numa visão a respeito do mundo e das pessoas. O mundo moderno tem sido influenciado por idéias da filosofia liberal, típicas de uma sociedade com características marcadamente individualistas onde se evidencia, entre outros elementos, preocupação individualista



com a ascensão social, acentuado espírito de competição, aceitação do utilitarismo como norma de vida e colocação do lucro como base das relações econômicas.

Diferentemente dessa visão, e com base nas Diretrizes para a Educação na Igreja Metodista, os elementos que fundamentam a prática educativa no Centro Universitário Metodista, estão voltados para que o seu aluno e o seu egresso:

- desenvolvam consciência crítica da realidade;
  - compreendam que o interesse social é mais importante que o individual;
  - exercitem permanentemente o senso e a prática da justiça e da solidariedade;
  - busquem a sua realização profissional não como um ato de vaidade pessoal, mas como uma derivação do esforço comum;
  - tomem consciência de que todos têm o direito de opinar e de participar, de modo justo, dos frutos do trabalho;
  - reconheçam que, dentro da perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social.
- (PPP, 2003, p. 24 e PDI, 2005 -2010, p. 10)

A educação é entendida, então, como fundamental para a construção da consciência crítica. Pela educação, busca-se desempenhar um papel transformador na sociedade, de construção de uma prática solidária. Assim, é importante o fazer do educador atento ao exercício da cidadania, na construção de uma sociedade que reconheça, respeite e valorize as diferenças.

Coerente com sua Missão, a Rede Metodista de Educação e conseqüentemente o Centro Universitário têm como princípios norteadores da sua práxis educacional expressos em seu PPP (2003, p. 16):

- a pessoa como centro do processo educacional;
- a confessionalidade;
- a fundamentação ética;
- a consciência crítico-cidadã;
- o foco permanente na educação;
- a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão;
- o fortalecimento da identidade institucional: pedagógica, científica,

cultural, comunitária e confessional;

- a autonomia para a práxis universitária;
- a visão interdisciplinar;
- a formação profissional mais bem qualificada;
- a prestação de serviços comunitários;
- a identidade com o povo brasileiro e gaúcho;
- a solidariedade internacional;
- o desenvolvimento auto-sustentável.

O PDI 2008 – 2012 do Centro Universitário Metodista destaca também:

Tendo iniciado sua história oferecendo educação para crianças e jovens a partir das diretrizes metodistas, o IPA disseminou a crença na educação como meio de superação de todas as discriminações, na afirmação da autonomia dos indivíduos, na intervenção em situação de risco social, na experiência da tolerância e da liberdade, no combate pela ciência contra a ignorância e superstição.

Ainda hoje, busca “atender pessoas tradicionalmente excluídas, através de políticas e projetos que incluam os diferentes”.

Assim é que o Centro Universitário

oferta Ensino de Graduação para populações indígenas, afro-descendentes, apenas do Instituto Madre Pelletier, pessoas com necessidades especiais bem como jovens oriundos de países em processo de reconstrução após guerras, tais como Haiti, Timor Leste, Angola e Moçambique, entre outros movimentos sociais organizados.

A adoção das políticas afirmativas assumidas como uma diretriz institucional, na perspectiva de promover a igualdade, possibilita não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes. O Centro Universitário Metodista assume o compromisso do acesso e a busca efetiva da permanência dos alunos propondo ações concretas para um melhor aproveitamento no Curso. Promovem-se oportunidades ao longo da trajetória acadêmica do estudante, de forma que os mesmos superem as dificuldades oriundas da formação básica apresentadas ao ingressar no Centro Universitário Metodista.

Importante dizer, antes, que a Extensão constitui-se como lugar privilegiado da relação de reciprocidade entre universidade e sociedade, caracterizando-se pelo caráter público dos projetos pedagógicos que desenvolve com base em princípios éticos e nos ideais de solidariedade, tendo como linhas de ação:

- Práticas Sociais Inclusivas e Ações Afirmativas em âmbito nacional e internacional.
- Saúde e cuidado humano.
- Educação, trabalho e direitos humanos.
- Gestão, tecnologia e comunicação social.

Para melhor ilustrar essas ações ligadas ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão e Ação Comunitária são destacados a seguir alguns Programas e Projetos<sup>11</sup>:

a) **Clínicas Integradas no Hospital Parque Belém**, no bairro Belém Velho, zona sul da capital, voltadas para as comunidades carentes e oferecendo serviços de saúde com programas de atendimento especializado em Fonoaudiologia, Fisioterapia, Educação Física, Terapia Ocupacional, Nutrição e Administração Hospitalar. Estas ações pretendem não apenas assegurar o direito à atenção integral, na perspectiva do Sistema Único de Saúde, mas principalmente formar profissionais capazes de atuar com competência técnica e compromisso social.

A partir do ano letivo de 2007, a área da Educação integrou-se aos serviços oferecidos pelo Centro Universitário junto ao Hospital Parque Belém, através da prática de Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, realizada inicialmente por estudantes do Curso Pedagogia e, após, de outras licenciaturas, que vivenciam atividades de acompanhamento pedagógico às crianças oriundas de escolas públicas pertencentes à comunidade local, incluindo aquelas com necessidades educativas especiais, e que ali buscam atendimento clínico.

b) **Casa de Cuidados**, Programa de Extensão, criada em 2005, se caracteriza como um local de referência na Unidade IPA para o acolhimento de situações que implicam na qualidade de vida das pessoas da comunidade acadêmica – docentes,

---

<sup>11</sup> A IES considera Programas mais amplos, podendo conter diferentes Projetos.

discentes, funcionários, visitantes - especialmente no que diz respeito às necessidades de saúde.

É composta pelos Núcleos de: Nutrição e Qualidade de Vida, Desenvolvimento Pessoal, Saúde Ocupacional e Qualidade de Vida, Promoção e Prevenção à Saúde (com acolhimento às situações de urgência); Atenção e Prevenção ao Uso de Substâncias Químicas Prejudiciais à Saúde e Atenção às Pessoas com Necessidades Educacionais e de Trabalho Especiais. A esse último compete, entre outras atribuições, identificar acadêmicos e funcionários com necessidades especiais - educacionais e de trabalho - temporárias ou permanentes, realizando sondagem sobre as demandas de acessibilidade para propiciar espaço de inclusão e integração na IES.

c) **Núcleo de Acompanhamento Discente**, vinculado ao Ensino, busca priorizar o acompanhamento pedagógico do processo de aprendizagem e a formação docente, atuando de forma orgânica com as coordenações de Curso, junto:

- aos discentes com necessidades especiais: identifica as necessidades de cada um e estabelece um plano de atividades em conjunto com as coordenações dos respectivos cursos. O acompanhamento é sistemático e a avaliação é contínua. Destacam-se nestas atividades a indicação de intérprete de língua de sinais, monitores para auxílio dos cegos, impressão dos materiais em Braille;

- aos discentes oriundos dos Acordos Internacionais e que têm dificuldade com a Língua Portuguesa, além do choque cultural: identifica e acompanha os estudantes no desenvolvimento de programas de apoio e suporte pedagógico, atividades de recuperação dos conteúdos, indicações de monitorias extras e oficinas de redação e de produção textual;

- aos calouros: através de programa específico de acompanhamento no início de cada semestre, como suporte na construção da autonomia na perspectiva da metacognição – onde o estudante precisa aprender sobre as rotinas e movimentos acadêmicos, que vão exigir autonomia e condução do processo de aprendizagem.

Busca-se desenvolver nos estudantes compromisso e responsabilidade frente ao ato educativo;

- aos estudantes de um modo geral: para atendimentos, orientações e encaminhamentos de natureza pedagógica, sociais e emocionais;

- aos profissionais - Coordenadores, Docentes e Supervisores de Estágio: o desenvolvimento de um processo de comunicação sistemática com o intuito de promover um trabalho conjunto, de orientação e acompanhamento, em grupo e/ou individualmente, em relação às dificuldades apresentadas pelos estudantes; promoção de espaços de formação continuada, em conjunto com o Setor de Formação Docente para qualificação dos profissionais; assessoramento em relação às diferentes abordagens de aprendizagem de Ensino, no que se refere às peculiaridades dos acadêmicos com NEEs.

Outro destaque a ser trazido, ainda, é o encaminhamento dado aos candidatos ao processo seletivo que encontram já na ficha de inscrição, espaço destinado ao registro da “necessidade especial” e, se for o caso, qual o tipo de apoio que precisam no momento das provas. Esses candidatos são contatados com antecedência, quando a Instituição informa sobre a disponibilização dos recursos ou atendimento solicitado: sala de fácil acesso, uso de elevador, banheiros adaptados, participação de intérprete de LIBRAS, fiscais que realizam o trabalho de “leitor” ou outros.

d) **Sala de Recursos**, vinculada ao Ensino, inaugurada em 2007 também na Unidade IPA, conta com piso podotátil facilitando o acesso a deficientes visuais. É um espaço de acessibilidade para apoio ao Núcleo de Acompanhamento Discente e visa garantir o acesso e a permanência dos universitários com deficiências, proporcionar-lhes um melhor desempenho acadêmico, igualdade de oportunidades, reconhecimento das diferenças no processo educacional e bem-estar na Instituição. Promove serviços como: confecção e empréstimo de materiais transcritos da tinta para o Sistema Braille; digitalização de materiais didáticos salvos em formato txt ou doc para leitura através dos Softwares Específicos; interpretação de Língua Brasileira de Sinais para as pessoas surdas ou deficientes auditivas que solicitarem

o serviço; apoio aos acadêmicos surdos quanto a sua segunda língua, o Português; adaptação de materiais didáticos e de outros recursos disponibilizados pelos professores para uso dos acadêmicos com deficiência; atendimento às necessidades do corpo docente e discente, de diferentes turmas e unidades, e funcionários em suas solicitações para a informação, atividades em oficinas de ensino, palestras e demais atividades acadêmicas. A Sala de Recursos está equipada com dois (2) computadores com os programas: DosVox (editor de texto), assistente de acessibilidade com lente de aumento e teclado virtual, BrFácil (editor de texto para a conexão com a impressora Braille), Scanner HP para digitalização dos materiais, Juliet Pro 60 impressora para o Sistema Braille.

Para o desenvolvimento de suas atividades, a Sala de Recursos busca relações de ajuda com outros setores e serviços da Rede como, por exemplo, o Escritório de Projetos a quem compete, durante o planejamento docente, realizado em dois momentos durante o ano, fazer a reserva dos espaços físicos necessários para o atendimento de cada curso que já indica as necessidades especiais para que sejam previstas e planejadas. Neste sentido, é possível prever as necessidades de obras e adaptações, evitando transtornos no início de cada semestre.

e) **Universidade do Adulto Maior (UAM)**, implantada em 2003 como um Programa de Extensão do Curso de Terapia Ocupacional tendo como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas idosas e, também, cumprir com o papel de agente mobilizador de ações acadêmicas ou não na área do envelhecimento humano. Estruturada a partir de atividades e projetos que se constituem na expressão operacional do Programa, a UAM desenvolve-se através de módulos conforme apresentados a seguir:

**Quadro 08**  
**O currículo da Universidade do Adulto Maior (UAM)**

<b>MÓDULOS</b>	<b>SUB-TEMA</b>	<b>TEMAS</b>	<b>OFICINAS/ATIVIDADES</b>
<b>I - O SER HUMANO E SUA CORPOREIDADE</b>	Autoconhecimento	Saúde e Envelhecimento; Corporeidade e 3ª Idade; Nutrição e Dietética; Práticas alternativas de Saúde; Recreação e Lazer na 3ª Idade; A Qualidade vocal na 3ª idade; Sexualidade na 3ª idade.	Ginástica; Dança; Hidro-Ginástica; Natação; Esporte; Fonoterapia; Ritmo e Movimento.
<b>II - O SER HUMANO E SUA INTENCIONALIDADE</b>	O idoso/a e o mundo hoje	Globalização e Realidade Brasileira; Sociedade e Cultura; Sociedade e meio ambiente; A cidadania como prática cotidiana; Direitos da pessoa idosa; Projetos Sociais e Cidadania; Vida e Espiritualidade; A comunicação e as novas tecnologias.	Língua Estrangeira; Informática; Memória e cultura; Literatura e Arte; Teatro; Música; História e mitos; Vivências/ exercícios de ações cidadãs.
<b>III - O SER HUMANO E SUA COMUNIDADE</b>	Voluntariado	1º semestre: formação de GTs e visitação às instituições sociais para elaboração da proposta de engajamento social. 2º semestre: concretização do projeto de trabalho construído no semestre anterior.	Cursar disciplinas em curso do Centro Universitário; participar de Círculos de Estudo; realizar pesquisa e/ou estudos em temas de interesse, sob a orientação de professores-as do IPA; participar do NEPE.

Fonte: UAM - Programa de Extensão, Centro Universitário Metodista

Além dos programas e projetos citados anteriormente são desenvolvidos na Extensão outros tantos voltados para as áreas sociais, como Direitos Humanos do Preso; Educar para a inclusão; IPA & Fundação Pescar: Afirmação dos Direitos dos Jovens Trabalhadores; Parceria com a Via Campesina; Diálogos Interculturais; Familiar Cuidador.

Outras iniciativas de destaque são: o Núcleo de Prática Jurídica e o Núcleo de Assessoria Jurídica Popular, que prestam assistência judiciária à população de

baixa renda, particularmente da Zona Sul da cidade e também realizam assessoria jurídica a associações de moradores, movimentos sociais e organizações não-governamentais, comprometidas com práticas de inclusão social.

Entre os projetos culturais, destaca-se a manutenção do Conservatório de Música Léo Schneider, surgido na década de 1940. A atividade que, inicialmente, era baseada na prática de piano e canto, ampliou sua abrangência incluindo diversos instrumentos. Hoje, a herdeira de tão importante história, segue com a missão de desenvolver a prática de instrumento com crianças, jovens e adultos por meio dos grupos musicais e das aulas da hoje Escola de Música Maestro Léo Schneider.

Consolidadas as atividades de Ensino e de Extensão na perspectiva das diretrizes institucionais com a criação do Centro Universitário Metodista, foram dadas as condições para um novo salto: a qualificação como instituição de pesquisa.

Segundo o PDI 2008-2012, o primeiro passo para a institucionalização da pesquisa foi o investimento no corpo docente, que passou a ser estimulado, através da concessão de bolsas, a se capacitar com Cursos de Mestrado e Doutorado. Ao mesmo tempo, os editais de seleção para contratação passaram a exigir, nos critérios, a qualificação em pesquisa nas áreas em que a Instituição definiu como estratégicas, a partir da configuração de suas linhas de pesquisa. Em 2008/1, de 380 docentes, 94,2% são mestres e doutores. Aos doutores envolvidos em projetos de pesquisa foi assegurada e exigida a dedicação em tempo integral.

Ainda, a implementação de políticas comprometidas com a superação do caráter assistemático e individualizado das ações investigativas, tendo em vista a constituição da pesquisa enquanto ação intencional, sistematizada e coletiva, de modo a consolidar o caráter de interdisciplinaridade e de indissociabilidade (que já caracterizavam as primeiras ações), levou à organização de grupos de pesquisa que, numa construção coletiva, definiram três áreas temáticas e sete grupos de pesquisa, conforme verifica-se no quadro abaixo:



**Quadro 09**  
**Áreas temáticas e grupos de pesquisa indexados no CNPq**  
**Centro Universitário Metodista**

1 - Saúde e Reabilitação	<p>1 - <i>Alterações celulares e teciduais</i>, constituído pelas linhas de pesquisa “Alterações metabólicas, celulares e teciduais” e “Modificações genômicas e morfológicas sob efeitos de agentes físico, químico e biológicos.”</p> <p>2 - <i>Desenvolvimento urbano e alterações biológicas</i>, constituído pelas linhas de pesquisa “Biodiversidade e conservação”, “Biologia e microorganismos”, “Genética biológica molecular” e “Parâmetros nutricionais”</p> <p>3 - <i>Programas especiais em saúde</i>, constituído pelas linhas de pesquisa “Distúrbios Respiratórios e reabilitação” e “Exercício físico e saúde”</p>
2 - Direitos Humanos e Educação	<p>4 - <i>Reabilitação e Inclusão</i>, constituído pelas linhas de Pesquisa: “Estudos em saúde coletiva” e “Inclusão e deficiência”, “Processos normais e patológicos do envelhecimento” e “Reabilitação e transtornos do desenvolvimento”</p>
3 - Biociências e Meio Ambiente	<p>5 - <i>Conhecimento, Cultura e Inclusão</i>, constituído pelas linhas de Pesquisa “Conhecimento, ciência e metodologia”, “Conhecimento, cultura, religião e sociedade” e “Conhecimento formação e práticas sociais”</p> <p>6 - <i>Educação e Inclusão</i>, constituído pelas linhas de Pesquisa “Avaliação Institucional e Políticas educacionais” “Democratização da Escola, gestão e inclusão” e “Docência na Educação Superior”</p> <p>7 - <i>Violência controle social e mídia</i>, constituído pelas linhas de Pesquisa: “A indeterminação temporal da medida sócioeducativa de internação”, “A problemática dos direitos humanos na temporalidade moderna”, “Imaginário da violência ou violência do imaginário: uma análise dos valores da cultura contemporânea, a partir da coluna policial de Zero Hora, Folha de São Paulo e O Globo e “O que é violência?”</p>

Fonte: Programa de Pesquisa, Centro Universitário Metodista

Em julho de 2006, o Pós-Graduação *Stricto Sensu* implantou o Programa de Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão na área de concentração Saúde e Educação tendo como objetivo a produção de conhecimentos científico-tecnológicos e a formação de profissionais na perspectiva interdisciplinar, de modo a integrar as áreas da saúde e da educação nas ações de inclusão. Esse Programa possui características inovadoras para a região e para o Estado do Rio Grande do Sul, uma

vez que integra as áreas da saúde e da educação em uma perspectiva interdisciplinar e unitária em torno do foco reabilitação-inclusão.

O Centro Universitário oferece também cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em nível de especialização. Esse Programa tem como finalidade atender as necessidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento de profissionais em diversas áreas de conhecimento, vinculadas aos cursos oferecidos no âmbito da Graduação. Além dos cursos viabilizados nas diferentes Unidades são firmados convênios com outras instituições de ensino superior e entidades de classe, proporcionando assim a possibilidade de ingresso e formação de profissionais em outras cidades.

Importante citar, ainda, que o Centro Universitário Metodista tem, entre as ações afirmativas incluídas em seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI e a perpassarem todos os seus cursos e programas, as Cátedras de Estudos de Gênero e de Direitos Humanos.

A Cátedra de Estudos de Gênero Maria Luiza Schlotteildt Fagundes, que se articula com a formação de um grupo de pesquisa interdisciplinar e gerador de ações e processos (internos e externos), é um espaço aberto, criado para se pensar *gênero* como conceito democrático por sua capacidade inerente ao relacional, à reflexão, à inter e à transdisciplinaridade e ao questionamento.

A Cátedra de Direitos Humanos Bispo Federico Pagura se constitui em espaço de reforço e de explicitação dos compromissos indicados na Missão do Centro Universitário e tem como objetivo o diálogo, o ensino, a pesquisa e a extensão em direitos humanos em toda a comunidade, visando o contribuir para um projeto educativo comprometido com os princípios democráticos na construção de uma sociedade justa e solidária.

Derivadas das duas Cátedras são oferecidas quatro disciplinas eletivas, integrantes dos Projetos Pedagógicos dos diferentes Cursos: pela Cátedra de Gênero - Relações de Gênero e Educação, Relações de Gênero e Mercado de

Trabalho; pela Cátedra de Direitos Humanos: Políticas Públicas para a Infância e a Adolescência, Direitos Humanos.

De forma concomitante às ações de implantação e implementação de novos cursos, programas e projetos ligados às áreas de Ensino, de Pesquisa e de Extensão e Ação Comunitária, o Centro Universitário volta-se para a organização das questões de avaliação pertencentes ao processo regulatório proposto pelo Estado avaliador para o Ensino Superior assim como para a revisão dos processos de avaliação do ensino e da aprendizagem efetivados no interior da sala de aula, delineados nos PPC e apoiados nos dispositivos do Regimento Geral.

Ao propor uma interação entre avaliação e regulação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), implantado em 2004, introduz um caráter formativo com vistas ao aprimoramento da missão e do compromisso social das IES, indicando, assim, uma mudança na lógica de avaliação fragmentária e classificatória. Nessa perspectiva, uma reflexão sobre a pertinência do processo acadêmico passa, necessariamente, pela avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos a partir de seus currículos e programas. Considerando esse contexto, e balizado pelos princípios do SINAES, instalou-se no Centro Universitário em 2006 um redimensionamento do Programa Avaliação Institucional adequando os processos avaliativos a nova realidade institucional. Assim, ocorre um movimento de revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da IES frente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), tornando-se fundamental diante de seus propósitos e de sua caminhada histórica refletir sobre a implementação de processos emancipatórios de avaliação do currículo e da aprendizagem.

A avaliação de currículo no Centro Universitário vinculada ao programa de Pedagogia Universitária<sup>12</sup>, adota a concepção de avaliação formativa que ocorre ao longo da implantação do Projeto Pedagógico do Curso e que indica a possibilidade de tomada de decisões para superação de dificuldades.

---

<sup>12</sup> Surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria prima do ensinar aprender. No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação da universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional (Leite, D. – Enciclopédia de Pedagogia Universitária, 2003, p. 310).

O tema *avaliação da aprendizagem* se apresenta, ao longo dos tempos, com pontos de discordância e que têm merecido discussões e pesquisas, considerando que vários paradigmas se colocam defendendo modelos e práticas antagônicas de avaliação educacional.

Tomando por base o paradigma dialético, a avaliação torna-se fator central e desencadeador da melhoria do processo educativo, sendo a participação do conjunto de sujeitos envolvidos, condição fundamental para o desenvolvimento da democracia, da constituição da autonomia e qualificação do ensino e da aprendizagem.

Diz Luckesi (2005, p.166 ):

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

A avaliação da aprendizagem identifica-se com o paradigma da avaliação emancipatória, caracterizando-se por um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade visando transformá-la. O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.

Muito embora essa perspectiva teórica, o Regimento Geral do Centro Universitário Metodista revela ainda algumas contradições em seus dispositivos sobre avaliação, na medida em que mostra, por um lado, uma abordagem centrada nos resultados quantitativos, e, por outro, prevê ações mais humanistas e emancipatórias, além daqueles aspectos obrigatórios, de caráter legal. A análise de alguns dos artigos dentre os de número 95 a 100, no capítulo X do Regimento Geral vigente em parte do período pesquisado – 2006/2007, deixa evidente essa dualidade. Mudar esse paradigma torna-se um desafio permanente, e, percebe-se,

que algumas das práticas exercidas na IES demonstram que a caminhada nesse sentido já foi iniciada.

Assim, vejamos:

Art. 95 - A avaliação da aprendizagem abrange os aspectos de assiduidade e aproveitamento nos estudos, em cada disciplina, ambos eliminatórios.

§ 1º - O (a) Coordenador (a) de Curso deve convocar todos (as os(as) professores(as) que ministram aulas para cada uma das turmas, para que se reúnam em Conselho de Classe para avaliar o desempenho dos (as) alunos (as) individual e coletivamente, com o objetivo de melhorar o rendimento acadêmico.

§ 2º - Os **Conselhos de Classe** devem ser efetivados para cada uma das turmas, após a primeira avaliação geral do semestre, de modo a se planejar medidas de superação das dificuldades individuais e coletivas, de modo a indicar necessidade de acompanhamento ou nivelamento e evitar reprovações (grifo da autora).

Os Conselhos de Classe propostos regimentalmente (e habitualmente praticados nas escolas de Educação Básica) têm o objetivo de promover, no conjunto de docentes das diferentes turmas de um curso, a análise das possibilidades dos estudantes e do próprio professor, individualmente e no coletivo, com vistas a auxiliá-los em seu desenvolvimento. A realização dos Conselhos de Classe no Centro Universitário Metodista pode ser vista como uma característica humanística do processo de ensino e de aprendizagem praticado se, conforme Hoffmann (1991), mostrarem um espírito de cooperação entre os elementos da ação educativa, denotando uma preocupação com a possibilidade de que, ajudado, o aluno possa progredir em seu desempenho acadêmico. E com isso, não ser um mero cumprimento burocrático.

Art. 96 - É reprovado (a), independentemente dos resultados obtidos, o(a) aluno(a) que não apresentar frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) em cada disciplina.

§ 1º - A frequência é registrada, diariamente, pelos (as) professores(as), que devem estar na sala no instante anterior ao início dos seus horários de aula, encerrando as atividades somente quando findar o tempo regulamentar da aula.

§ 2º - Nas disciplinas do currículo em que estejam estabelecidas aulas práticas de laboratório, de clínicas, de campo ou equivalentes, a frequência será registrada e exigida separadamente nas aulas teóricas e práticas.

§ 3º - É assegurada ao (à) aluno (a) a informação mensal sobre a evolução da sua frequência, cabendo ao (à) professor (a) da disciplina comunicar ao discente, formalmente, se requisitado.

§ 4º - A reprovação por frequência apenas deve ser computada em separado, de modo que à exceção de aulas clínicas, laboratoriais, práticas e estágio supervisionado, haja a possibilidade, opcional, de nova matrícula na disciplina para cumprimento de **plano de atividades** que compense as faltas, com registro e relatórios, sem nova submissão a exames e rendimento acadêmico (grifo da autora).

Outra ação diferenciada do Centro Universitário refere-se à possibilidade que tem o estudante, reprovado apenas por frequência, em se matriculando no semestre seguinte, de realizar um plano de atividades diferenciado que o leve a compensar, através de atividades acadêmicas, as faltas que teve nos momentos teóricos. Esse procedimento, respeitando o aspecto legal referente à frequência mínima obrigatória, evidencia igualmente uma característica humanística/emancipatória praticada no Centro Universitário uma vez que não obriga o estudante a repetir os conhecimentos nos quais já demonstrou seu satisfatório aproveitamento.

Art. 97 - A avaliação do rendimento acadêmico, em cada disciplina, é procedida mediante a realização de provas, seminários, trabalhos de campo, entrevistas, testes, arguição e trabalhos escritos exigidos pelo professor ou professora, aos quais se atribuirão notas, representadas por números decimais.

§ 1º - Para o cálculo da **nota final**, a fração inferior a 0,5 (meio) será arredondada para o número inteiro imediatamente anterior e a fração igual ou superior a 0,5 (meio) será arredondada para o número inteiro imediatamente superior (grifo da autora).

§ 2º - A nota final na disciplina é representada por um número inteiro, entre 0 (zero) e 10 (dez).

§ 3º - Para cada disciplina haverá, obrigatoriamente, um mínimo de 02 (duas) **avaliações** escritas, individuais, em **datas não coincidentes** com avaliação de outra disciplina (grifos da autora).

O fato de a Instituição já ter alterado em seu Regimento Geral o que antes era “um mínimo de duas provas” para “um mínimo de duas avaliações”, revela que já está descaracterizada uma simbologia que personaliza o autoritarismo, onde o professor detém a posse de um poder atribuído pela própria instituição – e, em última análise, pelo próprio sistema educacional - ou seja, elaborar, aplicar e corrigir a “prova” e ainda aprovar ou reprovar o estudante.

Assim, a possibilidade de serem utilizados diversos instrumentos de avaliação e não somente “prova” oferece aos estudantes oportunidade de mostrar conhecimentos, habilidades, competências de diferentes formas, levando em conta um desenvolvimento mais integral. Por outro lado, coloca à disposição do professor, através de uma diversificação adequada aos objetivos propostos, mais dados e informações para rever o seu trabalho e orientar as aprendizagens dos estudantes, avaliando a si e o processo como um todo.

Citando Demo (1995, p.28), Enricone e Grilo (2000, p.47) dizem:

A avaliação deve ser entendida como um **processo de busca de significação**, que envolve tanto professor como aluno, ambos “sujeitos históricos comprometidos, porque interessados” (grifo das autoras).

Igualmente, percebe-se um cuidado da IES em relação aos estudantes, em grande parte trabalhadores, quando é proposto um calendário de avaliações para cada turma, na medida em que fica estabelecido que as datas das avaliações não sejam coincidentes entre as diferentes disciplinas daquele semestre. Isso também oportuniza um caráter de continuidade, pois podem ser estabelecidos procedimentos avaliativos que ocorram ao longo do processo de ensino e de aprendizagem e não somente em um determinado momento dele.

Entretanto, quando a esses instrumentos são atribuídas notas, o objetivo do estudante – em grande parte - transfere-se para “passar de ano” e obter o seu diploma de conclusão de curso, podendo negligenciar o conhecimento. Com isso, aquilo que seria uma conseqüência acaba se tornando uma causa, e a avaliação pode adquirir um caráter repressor onde o interesse principal é a obtenção de média para passar. Nesse aspecto, percebem-se ainda características tradicionais no sistema de avaliação do Centro Universitário Metodista.

Art. 97 § 4º - É assegurada ao(à) aluno(a) a **informação do resultado e vista de cada prova escrita ou de outra forma de avaliação** até, o máximo, a semana anterior à realização da avaliação seguinte (grifo da autora).

Essa determinação possibilita ao estudante auto-avaliar-se e verificar o alcance dos objetivos propostos pela disciplina, orientando-o sobre possíveis melhorias e estimulando-o em caso de sucessos alcançados. Por isso, a importância do docente divulgar seu plano de ensino - e nele, seus objetivos - pois se o aluno tem conhecimento do que dele é esperado saberá estudar com mais objetividade e poderá comparar o que é ensinado e o que é avaliado. Nesse sentido, a avaliação assume um caráter orientador e cooperativo, pois ajuda o estudante a tomar consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento. Também auxilia o professor a replanejar o seu trabalho, possibilitando

propor procedimentos alternativos na medida em que percebe as dificuldades dos alunos.

Art. 97 § 6º - O (a) aluno(a) que deixar de fazer provas obrigatórias, no prazo de 02 (dois) dias úteis após a aplicação da prova perdida, pode fazer solicitação de uma Segunda Chamada de Prova, mediante requerimento na Central de Atendimento ao Estudante e o pagamento na tesouraria de uma taxa administrativa para cada prova requerida, sendo que esta será aplicada conforme data prevista no Calendário Escolar, em horário marcado pela Coordenação de Curso.

§ 7º - O(a) aluno(a) que por motivo de doença, acidente, ato cirúrgico, problemas na gravidez ou parto, comprovados por atestados médicos com o registro profissional e com o CID, nos casos de doença; por prorrogação de jornada de trabalho comprovados por atestado da empresa; por casamento ou luto, deixar de fazer as provas pode solicitar no prazo de 03 (três) dias úteis a realização de uma Segunda Chamada de Prova, sem obrigatoriedade de pagar taxa administrativa

Art. 98 - Será aprovado na disciplina o aluno que, atendidas as exigências de frequência, obtiver, no conjunto das avaliações ao longo do período letivo, nota igual ou superior a 07 (sete).

Art. 99 - Será **facultada uma última oportunidade** de recuperação e aprovação para os(as) alunos(as) que obtiveram nota inferior a 07 (sete), por meio de uma prova escrita (Exame Suplementar) no valor de 10 (dez) pontos, desde que, no conjunto das avaliações do período, tenham obtido nota igual ou superior a 04 (quatro), a qual, respeitado o prazo mínimo de 03 (três) dias após o encerramento do período letivo, será realizada no prazo previsto no Calendário Escolar (grifo da autora).

§ 1º - Em **casos excepcionais**, é concedida uma segunda oportunidade de Exame Suplementar ao(à) aluno

a) ausente por motivo de morte dos avós, pais, irmãos, filhos;  
b) ou cônjuge ou por doenças ou internação hospitalar ou por prorrogação da jornada de trabalho (grifo da autora).

§ 2º - O(a) aluno(a) que se encontrar na parágrafo anterior, ou seu(sua) representante, deve requerer na Central de Atendimento ao Estudante segunda oportunidade, devidamente justificada, em prazo máximo de 48 (quarenta e oito) horas, após o horário do Exame Suplementar perdido.

§ 3º - Os requerimentos devem ser complementados com os seguintes documentos, em cada caso, no prazo máximo de 03 (três) dias úteis:

- a) Luto: atestado de óbito e documentos que comprovem o vínculo familiar;
- b) Internação hospitalar: declaração do hospital com o relativo laudo médico;
- c) Doença: atestado médico com o registro profissional e o CID da moléstia;
- d) Prorrogação da jornada de trabalho: atestado da empresa.

§ 4º - O requerimento terá tramitação em caráter de urgência, cabendo à Coordenação do Curso providenciar sua análise e, em caso de deferimento, convocar os(as) responsáveis para elaboração do novo Exame a ser aplicado no prazo máximo de uma semana após a data do Exame Suplementar perdido.

Art. 100 – Os(as) alunos(as) com rendimento acadêmico insuficiente para serem aprovados e que optarem por fazer o Exame Suplementar serão aprovados se obtiverem resultado igual ou maior que 07 (sete) pontos no Exame Suplementar.

§ Único - São reprovados na disciplina os(as) alunos(as) que obtiverem, no Exame Suplementar, nota final inferior a 07(sete) pontos.

Na leitura de alguns dos parágrafos acima se verifica, igualmente, a preocupação com a existência de situações externas que possam comprometer o desempenho dos estudantes, prejudicando-os na realização das atividades



avaliativas. A possibilidade de novas oportunidades de avaliação, quando devidamente comprovada a sua necessidade, pode-se dizer revela uma característica humanista da avaliação na IES.

O educando, como sujeito humano e histórico, contudo julgado e classificado, ficará para o resto da vida, no ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecem em definitivo nos arquivos e nos históricos escolares, pois se transformam em documentos legalmente definidos. (Luckesi, 1986, p. 29)

As análises acima refletem um dado momento institucional que, diante do permanente processo de revisão das práticas educativas – e dentre elas as de avaliação - tem passado por modificações. Nesse sentido é importante destacar a criação e a nomeação de um Grupo de Trabalho, através da Portaria nº 04/2007, da Reitoria, para reformulação do Regimento Geral do Centro Universitário, já com vistas a refletir sobre o projeto de Universidade, em gestação na IES. Assim, questões que apontam para possíveis contradições entre as políticas de inclusão e as práticas docentes poderão ser redimensionadas no novo Regimento, na perspectiva de melhorias no processo de ensino e de aprendizagem, especialmente considerando-se a possibilidade da efetiva participação dos docentes e discentes e de seus colegiados representativos, cujo funcionamento é expressamente garantido no Regimento em vigência.

### 3 EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Nos quadros que seguem, são destacados excertos das falas dos entrevistados, referentes a cada uma das cinco questões apresentadas, a partir dos quais é proposta uma análise que busca estabelecer relação entre as concepções dos discentes e dos docentes e as práticas que vivenciam no processo de ensino e de aprendizagem do Centro Universitário Metodista.

Para dar sustentação teórica às questões investigadas relaciona-se, nessa análise, as respostas dos entrevistados com estudos de diferentes autores, constituindo-se por assim dizer um *corpo teórico híbrido*, ou seja, imbricado das experiências na medida em que são trazidos diferentes olhares sobre os temas propostos.

O analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 1977, p. 101).

A seguir, então, são pontuadas e analisadas uma a uma as questões da pesquisa.

**3.1** Diante da 1ª questão, “Para ti, o que é avaliar?”, os **alunos** entrevistados revelam sua visão sobre a **CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**:

Sujeitos discentes	Respostas
E1	[...] “Avaliar é <b>observar</b> ...posso citar um exemplo? Vou avaliar uma criança: vou fazer atividade com ela, vou dar uma atividade para <b>ver como faz</b> . Vou propor uma atividade e ver <b>o que ela consegue fazer</b> , .... <b>compreender</b> a atividade, <b>acompanhar</b> ... avaliação é uma <b>análise</b> de uma situação”.

E2	[...] “Avaliação ... como a professora avalia o <b>crescimento do aluno... Como é que ... o aluno tá indo na aula...as notas</b> dele, assim que ela tem.”
E3	[...] “É <b>fazer as provas</b> de Anatomia, Neurociência, Bioquímica, Ginástica Geral, Prática Profissional, Recreação ... eu acho ... Anatomia, <b>prática de laboratório</b> e <b>teoria na sala de aula.</b> ”
E4	[...] avaliação, no sentido da palavra é tu <b>formar um conceito</b> sobre alguma coisa, tu vai pegando, vai pegando, as coisas <b>vão se somando</b> e tu vai pegando um conceito e avalia, se aquilo ou é <b>bom ou ruim</b> ou tu pode <b>dividir a tua avaliação em várias etapas</b> , né. “

A avaliação é tema presente no cotidiano da vida humana, mesmo que quase nunca nos demos conta disso. Ela se manifesta de várias maneiras, às vezes mostrando somente os seus efeitos e não o seu funcionamento. Por exemplo, uma expressão facial pode ser lida como uma manifestação de apreço ou despreço. A escolha corriqueira de determinada roupa se situa num quadro de valores e significados culturais e econômicos. Nesses exemplos, uma avaliação tácita e não percebida está na base de atitudes e ações que podem ser entendidas à luz de códigos sociais assumidos, mesmo que não bem explicitados.

E os efeitos dessa avaliação tácita estão aí, no dia a dia. É o caso quando se fala da questão do valor social dos diplomas, da evasão ou da repetência funcionando como mecanismos de seleção dos indivíduos, das escalas de apreciação que hierarquizam as profissões, dos conteúdos instituídos como saberes que devem ser ensinados e aprendidos. Podemos dizer que todos esses fatos, presentes no meio social e particularmente na educação, resultam de avaliações tácitas que produzem efeitos de caráter social e que denotam uma afirmação ou uma negação de valores. “Essas avaliações tácitas, que não aparecem como tais, fazem parte da consolidação de corpos ideológicos” (Dias Sobrinho, 2000, p.112).

Outra forma de avaliação, embora não rigorosa nem organizada, é aquela que se situa no plano da opinião, do ponto de vista pessoal, da expressão de interesses, sentimentos e juízos sobre os mais diferentes assuntos. Mesmo não sendo uma avaliação formal, essa emissão de juízo de valor representa a dimensão humana da liberdade, da cidadania e da prática das relações sociais.

Ao focarmos a avaliação como processo educativo formal - e isso desde a primeira revolução industrial, quando se intensificava a necessidade de organização

das hierarquias de trabalho - verificamos que foi justamente na escola onde a avaliação encontrou o espaço mais fértil e apropriado. A tal ponto, que ela é identificada como patrimônio da educação formal, muito embora sua origem pertença ao campo industrial.

Já a literatura pedagógica<sup>13</sup> aponta que a primeira manifestação histórica da avaliação ocorreu através de um exame configurado como um instrumento de seleção extra-escola uma vez que as práticas de avaliação realizadas para fins de seleção estavam associadas às atividades humanas antes mesmo da institucionalização das escolas.

Díaz Barriga (2000), citado por Cunha (2005, p.146), refere que, embora pensemos em *exame* como algo inerente à ação educativa, ele foi um instrumento criado pela burocracia chinesa para selecionar sujeitos do sexo masculino a serem admitidos no serviço público, configurando-se como um instrumento de controle social. Desconstituídos de elementos técnicos e científicos da avaliação moderna, tais mecanismos apareceram para cumprir funções seletivas. O exame acadêmico formal – escrito, com notas e caracterizado como prática educativa - surgiu com a universidade medieval do tipo escolástico. Historicamente, o exame constituiu-se para atender problemas especialmente de ordem social e política e não como mecanismo ligado ao conhecimento.

Ainda citado por Cunha (2005, p.147), Dias Sobrinho (2002a) afirma que é com a criação das escolas modernas que a avaliação passa a ser praticada de forma mais estruturada e constante. Especialmente na França, a avaliação adquiriu forte significado político, passando a produzir efeitos sociais de grande importância. Exemplo disso, foi a implantação de testes escritos uma vez que a avaliação, por seu caráter público, carecia de objetividade e transparência. Assim, consolidou-se como medida para efeitos de seleção e legitimação. Afirma ainda o autor, que a Revolução Francesa ampliou o acesso à educação básica, criando os sistemas de classe que organizava os alunos segundo suas idades e suas capacidades individuais. Com isso,

---

<sup>13</sup> GIMENO SACRISTÁN, 1998; GARCIA, 1999; DÍAZ BARRIGA, 2000; DIAS SOBRINHO, 2002A, citados por CUNHA (2005, p. 146)

a escola precisava preparar servidores para novas funções do sistema público, preconizadas pelos valores republicanos.

Nesse contexto, a avaliação teve grande demanda e esteve sempre baseada na noção de mérito individual. E para dar conta das novas funções, tornando-se mais eficaz e objetiva, a avaliação precisou desenvolver-se tecnicamente. É quando surgem os testes escritos com fins de medida, e com o objetivo de marcar credibilidade pública, transparência e rigor. Assim, se por um lado os testes, as provas e os exames deram maior precisão ao sistema de medidas e de seleção, por outro lado, foram determinantes nas concepções e práticas pedagógicas, pois estabeleceram um controle da aprendizagem, interferindo na organização dos conteúdos e das metodologias, legitimando saberes e valores.

A tal ponto a avaliação da aprendizagem ganhou espaço nos processos de ensino que a nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame” (Luckesi, 2005, p.17). Exemplo disso é a prática exercida no ensino médio, especialmente no 3º ano, onde todas as atividades de ensino e de aprendizagem voltam-se para resolução de provas, como treinamento, com vistas ao vestibular. E os cursos pré-vestibulares especializaram-se nesse tipo de exercício.

Vemos que o fazer pedagógico escolar é polarizado mais por uma pedagogia do exame do que por uma pedagogia propriamente do ensino e da aprendizagem. Assim, todos – estudantes, pais, docentes e o próprio sistema de ensino – têm sua preocupação maior com a promoção ou não do aluno nas etapas de sua escolaridade.

Em geral, os educandos interessam-se sempre em saber das notas necessárias para “passar de ano”, controlam ao longo do período letivo como está ficando sua média e, via de regra, estão acostumados a estudar para a prova, para “tirar nota mínima de aprovação” como se elas nada tivessem a ver com o processo de aprendizagem.

Pode-se dizer que essa não é a visão totalmente compartilhada pela maioria dos entrevistados que, ao serem questionados acerca da sua compreensão de

avaliação, deixam implícita a idéia de que avaliar é um processo que envolve a “observação” e a “análise” do fazer do estudante (E1), em ambientes de “prática de laboratório e teoria na sala de aula” (E3) com o acompanhamento de “várias etapas” (E4) durante um período de “crescimento do aluno” (E2), para “formar um conceito” (E4).

Conforme Enricone e Grillo (2000, p.46)

A avaliação deve ser entendida como um **processo**, que tem como propósito primeiro o acompanhamento contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem. [...]. Seu papel básico é contribuir para a melhoria das decisões da prática educativa, por isso avalia-se o processo vivido pelo aluno em interação com o professor e com os colegas para: 1. observar os resultados alcançados, consolidados ou em construção; 2. compreender os caminhos percorridos pelo aluno para chegar às aprendizagens demonstradas; 3. apreender o que ele ainda não sabe a fim de definir as prioridades da intervenção pedagógica feita pelo professor ou professora.

No contexto das falas dos entrevistados a avaliação aparece também como julgamento, “se aquilo ou é bom ou ruim” (E4), evidenciando que nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em “certas ou erradas” e dessa forma separando os estudantes que aprendem e os que não aprendem. E, sabemos, essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar.

Analisando ainda as respostas dos estudantes, constata-se que apenas um deles relaciona explicitamente avaliação com “fazer as provas” (E3), envolvendo conteúdos específicos das disciplinas do currículo, demonstrando uma visão ainda com base em modelos tradicionais. Segundo Luckesi (2005, p.32):

a prática da avaliação escolar no modelo liberal conservador será, necessariamente, autoritária, retratando uma sociedade que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. Nesse caso a avaliação educacional torna-se um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e sociais, retratando um paradigma positivista. De modo oposto, uma prática de avaliação preocupada com a transformação estará voltada aos modos de superação do autoritarismo em busca da autonomia do educando, diante de um modelo social que exige a participação democrática e igualitária de todos. Assim, a avaliação educacional será um mecanismo de diagnóstico da situação, considerando o avanço e o crescimento, com base em um paradigma crítico.

Percebe-se, finalmente, que um dos entrevistados relaciona avaliação com “notas” (E2), o que, conseqüentemente, coloca os avaliados em uma situação classificatória.

Em nossa sociedade, de um modo geral, ainda é bastante comum as pessoas entenderem que não se pode avaliar sem que os estudantes recebam uma nota pela sua produção.

Avaliar, para quem não lida com a educação, aparece como sinônimo de medida, de atribuição de um valor em forma de nota ou conceito. Porém, nós, professores, temos o compromisso de ir além do senso comum e não confundir avaliar com medir. O estímulo por aprender deve superar o da prova. E o desejo de crescer cada vez mais e de buscar a própria realização é o que deve ser apoiado na escola, como um processo contínuo. Além disso, a verificação da aprendizagem não pode ficar concentrada em um só prova, mas precisa envolver uma variedade de observações durante toda a trajetória escolar. Assim, estudar somente para a prova é uma motivação artificial que deve ser desencorajada pelo professor e pela escola como um todo.

Ainda referente à questão “Para ti, o que é avaliar?”, os **professores** entrevistados falam sobre sua **CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO**:

Sujeitos docentes	Respostas
P 1	“...é sempre <b>juízo</b> [...] A avaliação para mim <b>deveria ser processual e gradativa</b> . Deveria ser realizada uma <b>cartografia</b> do aluno <b>durante a formação</b> dele, por ano, e <b>ir vendo sua evolução e no que ele poderia melhorar.</b> ”
P 2	“... <b>acompanhar o aluno durante todo o seu processo</b> , há... , de aprendizado em sala de aula, em atividades onde ele possa, há...manifestar o <b>entendimento com relação aos conteúdos.</b> ”
P 3	“... é um <b>processo</b> que está relacionado a uma <b>tomada de conhecimento acerca do crescimento e das dificuldades no processo de ensino aprendizagem</b> . [...] é traduzir a de <b>critérios pré-estabelecidos</b> o aproveitamento do discente englobando <b>todos os aspectos</b> que envolvem os estudos realizados.”
P 4	“... <b>atribuir um valor de merecimento</b> ao aluno por vários itens,,, <b>no estágio, como a vontade e a busca do conhecimento</b> em cima do que seu paciente está apresentando [...] <b>discutindo com a professora e colegas seus resultados e/ou anseios... relação do estagiário com a equipe (professor e colegas) e com seu sujeito (paciente), responsabilidade, postura e apresentação pessoal, organização de materiais e box, organização administrativa, pontualidade e assiduidade.</b> Em sala de aula, avaliamos

com **prova teórica objetiva e descritiva**, e a **prova prática sorteada a questão** pelo aluno....Enfim, **atribuir um valor**, avaliar, **dar merecimento** ao que aluno faz...”

Ao visitarmos a história da educação, verificamos que a avaliação tem sido utilizada, marcadamente, como elemento de disciplinamento dos estudantes.

A título de ilustração, verificamos que os jesuítas, juntamente com as rigorosas orientações dos estudos escolásticos (visando construir uma hegemonia católica diante da oposição, especialmente dos protestantes) davam especial atenção aos momentos de provas e exames, tornando-o solenes, através da constituição de bancas examinadoras e pela divulgação pública dos resultados.

Outro exemplo, refere-se à pedagogia comeniana que, ao considerar a educação como centro de interesse da ação do professor, e por isso merecedora de especial atenção, paralelamente fazia uso de exames como meio de estimular os estudantes ao trabalho intelectual da aprendizagem. Para Comênio o medo era um excelente fator para manter a atenção dos alunos sobre as atividades escolares.

Assim como o cultivo ao medo na prática escolar, a visão culposa do erro tem estimulado o uso do castigo como forma de correção e redirecionamento da aprendizagem, e conseqüentemente da avaliação. Isso não só no passado como também nos dias atuais.

No passado (não muito longínquo), castigava-se fisicamente: era comum o professor usar a régua ou a palmatória para bater em um aluno que não soubesse responder corretamente a uma pergunta. Luckesi (2005, 49-51) relata que também era freqüente, diante de determinado “erro” colocar o aluno de joelhos sobre grãos de milho ou feijão. Uma forma mais “amena” de castigo era deixar o aluno em pé durante o período de aula, enquanto os demais ficavam sentados ou expô-lo à frente da classe, voltado para a parede. São castigos físicos e morais que expunham publicamente o erro.

Com o passar do tempo, os castigos nas instituições de ensino foram deixando de ser físicos para serem mais tênues, entretanto, não desprovidos de violência. Embora mais raro, o castigo não desapareceu do ambiente educativo. Hoje, ele se



manifesta de outras formas que não atingem diretamente o físico do estudante, mas, sim, a sua personalidade, o que Bourdieu chama de “violência simbólica”. Exemplo disso é atitude do docente que questiona um a um em uma classe, não com a intenção de verificar quem sabe o que foi ensinado, mas quem não aprendeu. Aquele que não sabe, é exposto e fragilizado perante os colegas, que devem ver a situação como exemplo, já que com qualquer um isso pode acontecer um dia.

Há, também, outros tipos de castigo, ainda usados atualmente, mesmo na educação superior: aplicação de teste *relâmpago* sem que os alunos tenham sido previamente avisados; para ridicularizar o erro, permitir por parte dos alunos a “gozação” sobre alguém que não foi bem; aplicação de questões a serem respondidas pela turma que conversa muito e que não está atenta ao professor. E mesmo nos primeiros anos da experiência educativa, ainda há o castigo de não deixar o aluno participar do lanche ou de ficar retido em sala de aula durante o recreio

Seja qual for, o castigo que emerge do erro marca tanto pelo seu conteúdo quanto pela sua forma, desenvolvendo no educando uma compreensão culposa da vida. E esse clima de erro, de culpa, de castigo e medo impede que a sala de aula (e conseqüentemente, a instituição de ensino) seja um ambiente de alegria, de prazer e de vida feliz.

Nos últimos anos muito tem sido falado sobre o significado do erro na aprendizagem. Para algumas correntes pedagógicas, ainda com base em um paradigma tradicional, o erro é o *não acerto* e evidencia a incapacidade do estudante aprender; para outras, já com base em um paradigma construtivista, o erro faz parte do processo de ensino e aprendizagem e demonstra a capacidade do estudante ao propor alternativas cognitivas.

Verifica-se aos poucos que a docência centrada na resposta, em que, nas avaliações dos estudantes, são assinalados apenas o *certo* ou o *errado* - caracterizando o que Paulo Freire chama de *educação bancária* - tem sido

substituída por uma prática que estimula a curiosidade de aprender através da pergunta, na perspectiva de uma educação libertadora.

Uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais.(...) Então, nesse sentido a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser tremendamente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. Julgo importante essa pedagogia do risco, que está ligada à pedagogia do erro. (Freire, 1985, p.52).

Hoje, novo olhar deve ser direcionado à avaliação no sentido de torná-la diagnóstica, contínua, formativa e emancipatória, em contraposição aos modelos tradicionais existentes. É preciso ver a avaliação como uma ação mediadora e, por isso, negar a prática atual quanto ao seu caráter de terminalidade e de verificação de erros e acertos.

Confrontando a teoria acima exposta com as falas dos docentes, verifica-se que também eles, na sua maioria, compartilham da visão de avaliação como processo que deve acompanhar a formação do estudante e sua evolução.

Para Luckesi (1990, p.52) trata-se de avaliação diagnóstica:

Com isso queremos dizer que a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica. Ou seja, a avaliação deverá ser assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. Desse modo, a avaliação não seria somente um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

Quando o Docente P1 refere “é sempre julgamento” é preciso, também aqui, significar o que é *certo* (que inclui) e o que é *errado* (que exclui). Conforme Luckesi (2005, p.172) “para a avaliação não há uma separação entre o certo e o errado; há o que existe e esta situação que existe é acolhida, para ser modificada. Na avaliação não há exclusão”. Ainda, quando a Docente P1 diz “penso que o processo de

avaliação deveria ser modificado na universidade, mas não apenas para os PNEEs e sim para os universitários em geral” revela uma compreensão sobre avaliação no ensino superior que vai além daquela que nesse trabalho nos propomos a examinar, voltada para estudantes com NEEs.

Os Docentes P2 e P3 compartilham da visão de processo quando dizem, respectivamente, que avaliação é “acompanhar o aluno durante todo o seu processo” e “é um processo que está relacionado a uma tomada de conhecimento acerca do crescimento e das dificuldades no processo de ensino aprendizagem”.

Na fala do Docente P4, quando diz “atribuir um valor de merecimento ao aluno” evidencia-se uma cultura meritocrática que naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados sendo que, em termos de educação institucional, provavelmente os primeiros seguirão em frente e os segundos voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é comumente incorporada em nossas práticas. Nesse sentido, repensar a avaliação deve objetivar com que o insucesso escolar, representado pela reprovação, seja substituído pelo efetivo direito ao saber, acompanhado da elevação da auto-estima e da autoconfiança, e da certeza de que todos são capazes de aprender a partir da valorização de seus interesses e manifestações.

Por outro lado, o mesmo Docente P4 relata sua experiência no que se refere às atividades de avaliação do Estágio, revelando uma proposta cooperativa e de compartilhamento, podendo-se inferir que estabelece um clima de colaboração, de troca e de ajuda mútua diante de objetivos comuns nas atividades das práticas de Estágio.

Percebe-se com esses depoimentos, o importante papel do professor, diria, do educador, que vai além do domínio dos conteúdos específicos, passando pela habilidade para conduzir e estimular os processos de ensino e de aprendizagem que se efetivam nos diferentes ambientes de sala de aula.

**3.2** Diante da 2ª questão, “Qual a finalidade da avaliação?”, os **alunos** entrevistados revelam sua visão sobre a **FINALIDADE DA AVALIAÇÃO**:

Sujeito discentes	Respostas
E1	“ <b>Análise</b> de uma situação para <b>encontrar qual o problema, encontrar um bom resultado para diminuir os problemas.</b> [...] para conseguir um <b>resultado positivo.</b> ”
E2	“... a gente vê <b>como tá indo o progresso</b> do aluno... e prá <b>saber se o aluno tá apto prá tal coisa.</b> ”
E3	“... eu digo: professora vem cá (faz com a mão sinal de chamar a professora) para <b>perguntar:</b> ” é só uma para marcar?”
E4	“..é <b>formar uma opinião...</b> ou <b>fazer uma comparação</b> entre duas coisas pra ti ter opiniões ou idéias sobre <b>outras avaliações</b> que tu fez...”.

É correto afirmar que a verdadeira aprendizagem não é aquela de conteúdos que a escola ensina. Os conteúdos são, na verdade, pretextos para se construir a capacidade de aprender, que, diante do acelerado processo de produção do conhecimento, deveria se dar continuamente. Os conteúdos são mediadores para a aprendizagem de estruturas.

Assim, conforme Enricone e Grillo (2000, p. 19)

a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno relaciona uma nova informação à rede de significados que já possui e que constitui sua estrutura cognitiva. Ao realizar tal aprendizagem, o aluno assimila os significados relativos ao novo conteúdo. [...] O objeto da aprendizagem deve se caracterizar, portanto, pela relevância e por possibilitar ao aluno novas construções.

Portanto, o trabalho do professor não consiste, simplesmente, em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os de modo que o aluno possa aprender a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes (Delors et alii, 2004, p. 157). O Discente E1 remete essa possibilidade ao processo de avaliação quando refere que, identificado um problema (supostamente na aprendizagem), a avaliação, na medida em que o detecta e o analisa, pode ajudar a diminuí-lo ou mesmo resolvê-lo, de modo a, como diz, “conseguir um resultado positivo”.

Outra resposta, a do Discente E2, expressa que a finalidade da avaliação é verificar “como tá indo o progresso do aluno” e “saber se ele está apto prá tal coisa”, ou seja, traz a idéia de acompanhamento pelo docente, mas não remete explicitamente para a possibilidade de auto-avaliação por parte do estudante.

A palavra do Discente E3 revela que não houve pleno entendimento da questão na medida em que exemplifica um procedimento numa situação de avaliação teórica.

A ação docente deve ultrapassar a mera constatação de que o estudante acompanhou o processo e alcançou os resultados esperados. Ela deve propor ações diversificadas, investigar o inesperado, provocar, questionar, exigir novas e melhores alternativas, envolvendo o estudante para que ele próprio se enxergue nas suas possibilidades, dificuldades e necessidades.

Como dizem Enricone e Grillo (2000, p. 111)

Para que a avaliação cumpra esse papel de aprimoramento docente e discente, a auto-avaliação, como exercício refletivo, deveria ser incentivada e documentada ...[...]. Através desses documentos, novas decisões seriam tomadas com vistas à correção de desvios e mudanças libertadoras.

Pode-se dizer que o Discente E4 caminha na direção do que dizem as autoras sobre a auto-avaliação e a utilização de documentação uma vez que, para ele, a avaliação permite “fazer uma comparação entre duas coisas prá ti ter opiniões ou idéias sobre outras avaliações que tu fez”.

Também os **professores** expressam sua visão sobre a **FINALIDADE DA AVALIAÇÃO**, frente à questão “Qual a finalidade da avaliação?”:

Sujeito docentes	Respostas
P1	“...a avaliação ela tem que <b>levar ao aluno a mais um processo de auto-</b>

	<b>conhecimento e conhecimento de suas capacidades e habilidades e produção de conhecimento...”</b>
P2	“... a avaliação ... busca ....o <b>retorno do que o aluno entendeu</b> em sala de aula,... dos conteúdos teóricos e práticos .., enfim, do que ele.. <b>captou</b> , do que ele <b>entendeu de todo o processo de ensino</b> que foi realizado, tanto em sala de aula teórica quanto na atividade prática.
P3	“ <b>Estabelecer parâmetros</b> que possam <b>situar e dar informações</b> sobre o <b>crescimento e as dificuldades do processo educacional.</b> ”
P4	“ <b>É contribuir para a formação adequada</b> do aluno frente a uma equipe de profissionais da qual futuramente ele fará parte [...] <b>Necessita-se</b> cada vez mais trazer <b>humanizado</b> o profissional com seu paciente...”

O educador é o mediador do desejo do aluno de aprender e, por isso, deve criar necessidades de aprender, deve ter efetivo conhecimento de seu aluno, do seu ritmo de trabalho na realização das tarefas, do seu modo de participar e de se conduzir em sala de aula.

Dessa forma, e de maneira correspondente, também a avaliação da aprendizagem deverá provocar uma reflexão crítica e não somente o armazenamento do conhecimento teórico. Nessa perspectiva, a palavra do Docente P1 traz a compreensão de que a avaliação deve revelar ao estudante aquilo de que ele é capaz, num “processo de auto-conhecimento e conhecimento de suas capacidades e habilidades e produção de conhecimento”.

Freire (2004, p. 118) diz que

ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir *entrando* como sujeito em aprendizagem (...). Então, se considerarmos a aprendizagem como um ato de ampliação da autonomia, que garante a liberdade de pensamento, a avaliação deve ser proposta também nesse sentido.

Citando Enricone e Grillo (2000, p.40): “tomar decisões, analisar, estabelecer critérios, julgar, criticar, optar são verbos indicadores de ações que fazem parte do cotidiano dos professores. Mas também deveriam ser dos alunos ao realizarem ações avaliativas a partir dos propósitos e das propostas do docente”.

Luckesi (2005, p.28) trata da questão da avaliação escolar, dizendo que:

Importa estarmos cientes de que a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

A esses aspectos técnico-profissionais, soma-se a necessidade de serem considerados os aspectos humanos do trabalho docente. Nessa perspectiva, a fala do Docente P4, que refere o profissional “humanizado”, vem ao encontro do que diz Santos Neto (2002, p. 44), que afirma:

Quando digo “aspectos humanos da formação (ou competência) docente” quero me referir àqueles elementos que são próprios da natureza humana e que dizem respeito à interioridade, à subjetividade de cada ser humano. Assim, aspectos como identidade, projetos pessoais, representações, vida emocional, espiritualidade, sensibilidade ao ouvir outro, generosidade, constituem-se no que estou chamando de *aspectos humanos*.

Considerando os depoimentos feitos até aqui, pode-se concluir que, tanto discentes quanto docentes conceituam a avaliação com um *processo* cuja finalidade é *acompanhar* os alunos na sua evolução e nas suas dificuldades em relação aos estudos realizados. Mesmo não sendo uma fala explícita de todos, percebe-se subjacente a idéia de que esse processo possibilita ao aluno auto-avaliar-se.

Os entrevistados discentes trazem mais especificidades nas suas manifestações, uma vez que pontuam outros aspectos sobre a avaliação como, por exemplo, um processo que contém *várias etapas*, que verifica *aprendizagens teóricas e práticas* em um *período* de crescimento do aluno. Já os entrevistados docentes são mais genéricos, falando do processo como um todo, embora façam menção, de forma mais individual, a aspectos como julgamento e valor de merecimento.

**3.3** Diante da 3ª questão, “Considerando a existência de estudantes com necessidades educativas especiais na turma, como tu, qual a proposta de avaliação?”, os **alunos** entrevistados falam sobre a **AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM NEEs**:

Sujeito discentes	Respostas
E1	<p>“Professores fazem <b>avaliação igual</b> aos outros. No começo eu <b>pedi intérprete</b> de Libras... eu <b>escolhi aquelas</b> (disciplinas) <b>que eu tinha mais dificuldade</b> .... Nas provas ...quando eu <b>precisava entender algumas palavras</b> do vocabulário ... antes da prova eu e a intérprete <b>pedia autorização do professor</b>.... para não ficar uma situação chata, para que a professora <b>não pense que eu “tô” colando</b>. Mesmo que um <b>professor fale bem, articule bem as palavras</b>, se um <b>colega fala com o professor e outro responde eu fico assim</b> (vira a cabeça para os lado como quem procura ver de onde estão falando). Professores tinham a <b>“mania” de fazer roda</b> (sentar em círculo) e aí <b>eu não enxergava a boca dos colegas</b>. Na avaliação são feitas <b>provas, trabalhos, artigos.</b>”</p>
E2	<p>“...eu acho que <b>sim</b>. Eu acho que eles <b>dão o apoio melhor do que tu precisa</b>, tipo deslocar, eles <b>sempre dão alguém “pra” te ajudar</b>. E eles <b>sempre “tão” tentando melhorar a maneira do ensino</b> ...e também , a gente “ta” sempre... <b>eles “tão” sempre abertos “pra” ouvir alguma reclamação</b> (risos) tipo de <b>alguma exigência</b>... que a gente tem.</p>
E3	<p>“Avaliação é <b>feita igual, sem diferença.</b>”</p>
E4	<p>“...avaliação...de todos os professores eu senti uma <b>coisa padrão, são “pra” mim e “pra” outro aluno</b> [...] A avaliação no que se refere a <b>exames, provas</b>, [...]sobre avaliação no geral...como uma <b>parte funcional da aprendizagem</b>, porque afinal de contas ele <b>“ta” ensinando e eu sou ensinado</b>. ...tem professores <b>que te avaliam, te subestimam</b>, tem professor <b>que te superestimam na avaliação</b>. Eles têm uma <b>idéia formada da deficiência</b> em si e eles, a partir dessa idéia, eles <b>constroem uma imagem</b>... Então, ... fica bem visível <b>quando muda o conceito</b>, quando eles... ah, <b>tu surpreende eles, com uma mudança total.</b>” [...] ...a prova mesmo, de conhecimento, pra mim, aqui no IPA, elas tão, 99% delas <b>foram orais</b>. . Então se encontrou um <b>método diferente</b> na aula de Anatomia: para os alunos que enxergam normalmente ... eles colocam uma bandeirinha numa determinada parte do corpo, eles têm que identificar aí e colocar no papel. Eu, como não podia escrever no papel, eu falava com a professora ou professor o que era aquela parte. Claro, que quando era uma coisa muito pequena, <b>eles procuravam me dar uma ajuda de localização anatômica</b>, mas nada..., enfim, nada que fosse prejudicar a avaliação deles, <b>eles queriam ter certeza</b>...tem uns professores que até <b>exigem mais um pouco de mim, como a prova é diferente</b> eles tentam me <b>perguntar mais coisas “pra” ver se eu “tô” entendendo</b> mesmo. E o que fica claro, é o <b>interesse deles na minha aprendizagem, né?</b></p>

Muito embora a existência de normas e orientações institucionais, a avaliação da aprendizagem, como um dos componentes do processo de ensino, acaba refletindo as diferentes concepções teórico-filosóficas assumidas pelos docentes das diversas disciplinas.

Nos casos mais comuns, as práticas avaliativas acabam ratificando, no interior da escola, a discriminação e a seletividade impostas pelo contexto social mais amplo. É assim que muitas vezes a pressão, o medo e o controle ditados e expressos nas práticas avaliativas retratam os mecanismos de uma sociedade que atua com princípios não democráticos, excludentes e de desigualdade (Chaves, 2001, p.153).

Nesse sentido, a avaliação praticada está a serviço de uma pedagogia que por sua vez traduz uma concepção teórica de educação que também é resultante de uma concepção de sociedade. E para a manutenção e reprodução desse modelo



social o autoritarismo aparece como um elemento essencial, também na educação através das práticas avaliativas.

A superação desse modelo, passa pelo entendimento de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social (Luckesi, 2005) que, se acredita, inicia no espaço da sala de aula por meio de intervenções que levem em conta as diversidades dos estudantes. Uma prática educativa que respeite e dê atenção à diversidade promoverá estratégias de aprendizagem e situações de avaliação diferenciadas: às vezes desafiar, outras vezes direcionar, outras, encaminhar.

O atendimento a essas diversidades requer também que a instituição de ensino como um todo assuma a sua parcela de responsabilidade no que se refere a garantir condições diferenciadas de auxílios ou serviços, quando requeridas por alunos que as demandam em seu processo de aprendizagem. Dentre essas condições podem ser destacadas a oferta de materiais e equipamentos específicos, a eliminação de barreiras arquitetônicas e de mobiliários assim como as de comunicação e sinalização, além do que é essencial em se tratando de processo pedagógico: a presença de docentes preparados continuamente para o exercício da profissão na diversidade.

Relacionando esse aspecto à proposta de avaliação, os entrevistados discentes fazem referência à ação do professor, de modo geral, como sendo de ajuda, embora ressaltando que “fazem avaliação igual aos outros” (Discente E1), “é feita igual, sem diferença” (Discente E3), “coisa padrão, são “prá” mim e “prá” outro aluno” (Discente E4). Mesmo com essa constatação, alguns apontam para atitudes diferenciadas de apoio, quando dizem: “sempre dão alguém “prá” te ajudar” (Discente E2), “eles “tão” sempre abertos “prá” ouvir alguma reclamação ou tipo de exigência” (Discente E2), “fica claro o interesse deles na minha aprendizagem” (Discente E4). Também é evidenciada uma crítica quanto à metodologia utilizada não só em momentos avaliativos, quando o Discente E1 diz “mania de fazer roda e aí eu não enxergava a boca dos colegas”.

Para Kern (2004, p. 157), a escola precisa transformar-se para receber o aluno com necessidade educativa especial. Na prática de educação de pessoas com NEEs, avaliação é um exemplo de procedimento que vem tomando novos sentidos, procurando levar em consideração a singularidade do sujeito. Assim, embora ainda de forma lenta, os professores vão instituindo essas mudanças em suas práticas, a partir do reconhecimento e da reflexão sobre suas implicações, quando se deparam com as diferenças dos alunos. Segundo a mesma autora, “as relações que se estabelecem entre professores, alunos, instituição, pais são produtoras de efeitos de sentido em todos eles”.

Abaixo, são transcritas as respostas dos **professores** sobre a 3ª questão - “Considerando a existência de estudantes com necessidades educativas especiais na turma, qual a proposta de avaliação para esses acadêmicos?” - em que falam sobre a **AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM NEEs**:

Sujeito Docentes	Respostas
P1	“... o processo de avaliação deveria ser <b>modificado na universidade, mas não apenas para os PNEEs e sim para os universitários</b> em geral.[...]Os <b>semestres</b> deveriam ser <b>cumulativos</b> e o aluno iria vendo as <b>tarefas e habilidades que deveria conquistar ao longo da sua formação</b> , .... com <b>parâmetros de qualidade e quantidade</b> para que os alunos e os professores tenham estes <b>instrumentos como guia do processo avaliativo.</b> ”
P2	“... <b>não foi feita nenhuma atividade diferenciada</b> pra esses alunos... o tipo de avaliação todo foi de <b>forma igual</b> ... as atividades propostas foram de <b>maneira igual</b> pra todos os alunos, não tendo diferenciação ... ..são avaliações escritas, os relatórios de prática e todos <b>são possíveis de serem realizados pelos alunos.</b> ”
P3	“...as avaliações realizadas nas disciplinas com acadêmicos com necessidades educativas especiais não foram montadas de forma que não considerassem essa questão. O processo de avaliação é estabelecido com base na <b>integração permanente entre os alunos</b> , através de <b>tarefas realizadas em grupos</b> onde a <b>participação de cada um é avaliada</b> , tanto na <b>construção</b> como <b>execução prática</b> .[...] os alunos são <b>estimulados a cooperar</b> entre si [...] ao finalizar-se o processo, as dificuldades já tenham sido <b>localizadas</b> e, em boa medida, <b>superadas.</b> ”
P4	“Estamos com esta <b>dificuldade</b> na Fisioterapia. Teríamos que ser <b>preparados para outra forma de avaliação</b> , pois ele será um profissional com o título como o meu, mas será que ele é tão apto como qualquer outra que passou por todas as fases? Acho que deveria ter <b>iniciado lá no vestibular sua avaliação diferenciada.</b> Agora estamos com um <b>problema.</b> [...] Ter <b>ferramentas diferenciadas</b> para avaliar ... Não podemos compará-lo a outro qualquer e sim <b>inserir-lo de forma que melhor explore suas habilidades, e a partir daí avaliá-lo.</b> Trazer <b>outras disciplinas diferentes</b> dos demais para este acadêmico ...dar maior ênfase em atividades como no caso do aluno com deficiência visual: anatomia palpatória, terapias manuais.... “

Das respostas dos docentes quanto às propostas de avaliação para estudantes com NEEs destacam-se basicamente dois aspectos distintos: a

organização curricular da IES e a preparação dele próprio como responsável pelo processo de avaliação da aprendizagem do aluno.

Quanto ao primeiro aspecto, é expresso pelo Docente P1 quando fala que “o processo de avaliação deveria ser modificado na universidade, mas não apenas para os PNEEs e sim para os universitários em geral”. Esse posicionamento propõe alterações curriculares que levem a uma avaliação cumulativa, utilizando “parâmetros de qualidade e quantidade” que disponibilizem aos professores e alunos “instrumentos como guia do processo avaliativo”, de modo a possibilitar que este último vá se percebendo ao longo de sua formação.

Uma revisão nos currículos, como a proposta acima, remete para o Projeto Pedagógico dos Cursos que deve se estruturar com base nas concepções educacionais assumidas pela IES, no contexto institucional como um todo e na obrigatoriedade das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Com seu depoimento, o Docente P1 de certa forma conclama a IES a se rever, tomando a diversidade como ponto de partida para refletir sobre o seu currículo e as práticas educativas que já desenvolve.

Já o Docente P3 faz menção ao seu planejamento quando, com outras palavras, diz que as avaliações são organizadas considerando a presença de estudantes com NEEs e o processo é estabelecido “com base na integração permanente entre os alunos”.

Em relação ao segundo aspecto, a palavra do Docente P4, fica evidente o seu próprio questionamento quanto ao preparo que tem para realizar uma avaliação diferenciada quando diz “teríamos que ser preparados para outra forma de avaliação”. Percebe que a formação adquirida na Graduação e na Pós-Graduação não lhe possibilita atuar adequadamente com estudantes que apresentam necessidades específicas.

Essa constatação ocorre com a maioria dos docentes de cursos da Educação Superior, mesmo sendo previsto na legislação vigente, quando trata da sua

finalidade, que tais cursos devem “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira” (art. 43, II, LDB n° 9394/96). Essa mesma Lei, no artigo 59, III, prevê “professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Stobäus e Mosquera (2004, p.192) recomendam Grupos de Ajuda, de caráter institucional, com os quais os professores que trazem preocupações como a Docente P4 possam compartilhar as dificuldades do cotidiano e “buscar soluções possíveis, contextualizadas, realistas”. Sobre esses Grupos, dizem os autores:

Baseado na igualdade (sem hierarquia, sem distinções); com estratégias colaborativas no trabalho em grupo (não só técnicas mais complexas e intersistêmicas); auto-ajuda (reflexão pessoal e com disposição e disponibilidade para mudanças); orientações para e na prática; apoio imediato em termos de tempo e espaço; apoio dirigido à atuação do professor com diversos alunos; flexibilidade técnica (sem fórmulas prontas, mas adequações contínuas); introdução de mudanças graduais e lembrando que tudo se inicia de baixo para cima, com professor, resgatando o coletivo de docentes e o que já realizam.

A fala do Docente P2, ao dizer que “não foi feita nenhuma atividade diferenciada” pode revelar falta de esclarecimentos e inércia para buscá-las, na medida em que entende que as avaliações praticadas – e cita especialmente as escritas - podem ser realizadas por todos os alunos, independente de sua condição diferenciada ou não.

Por outro lado, ao mencionar “tarefas realizadas em grupo onde a participação de cada um é avaliada” o Docente P3 fala de uma *integração* onde o aluno com NEEs desempenha suas atividades de forma cooperativa com os demais, sob a orientação do mesmo professor, o que o auxilia a detectar dificuldades e a propor alternativas para superá-las.

Mesmo referindo-se especificamente às crianças, é oportuna nesse momento a Declaração de Salamanca (1994):

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de uso de recursos e parcerias com as comunidades.

Importante destacar ainda a fala do Docente P4 que revela preocupação com a formação profissional do estudante com NEEs, na medida em que deverá estar apto como qualquer pessoa que passou por todas as fases e “será um profissional com um título como o meu”. Embora manifestando desconhecer os encaminhamentos dados pela IES quando do candidato ainda no vestibular, este docente aponta para possibilidades concretas quando refere alternativas curriculares diante de habilidades específicas do estudante, ao propor “trazer outras disciplinas diferentes dos demais para este acadêmico”.

É possível aqui perceber, diante do desafio de falar sobre a avaliação praticada, que os entrevistados docentes e discentes são unânimes em dizer que não há uma proposta diferente para alunos com NEEs, sendo, portanto, igual para todos. Mesmo identificando ações diferenciadas de alguns docentes, de modo geral os discentes manifestam-se no sentido de que elas devam ocorrer não como favorecimento ou privilégio, mas com o propósito de ajuda quanto a aspectos que pedagogicamente são necessários e significativos para eles, como o professor estar atento ao chamamento, indicar possibilidades, ver e escutar. Segundo Paulo Freire (2004, p.113) “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com* ele, mesmo que, em certas condições, precise falar *a* ele”. Também sobre a questão da avaliação praticada, os docentes falam de modo amplo ao reconhecerem a necessidade de mudanças no processo de avaliação dos estudantes com NEEs e verbalizam algumas reflexões individuais sobre a possibilidade de reorganização curricular, o que pode ser registrado como proposições à IES.

**3.4 Sobre AVALIAÇÃO INCLUSIVA**, os **alunos** respondem a 4ª questão que indaga: “Entendes que a avaliação praticada permite te incluir como aluno?”.

Sujeito discentes	Respostas
E1	“Durante o tempo que eu estou aqui, <b>nenhum professor fez avaliação diferente para que eu compreenda melhor</b> . Vou te contar uma coisa, que eu <b>fiquei para “baixo”</b> . No dia ela fez <b>uma prova, eu não tinha entendido as palavras...chamei a professora e disse</b> que não estava entendendo... Mas <b>como ela não mexia quase a boca quando falava, eu não entendia</b> . Disse que não estava entendendo e <b>ela ficou nervosa e disse em voz alta que não podia me ajudar...Isso me deixou mal</b> . Quando a intérprete tá junto ela me ajuda, mas são poucas cadeiras”
E2	“ <b>Permite. Os professores “tão” procurando ajudar ...põem uma cadeira</b> ali prá mim sentar, para que <b>eu fique junto com os alunos</b> . “ <b>Tô</b> ”sendo bem aceita, né? eu até achei interessante a <b>iniciativa do professor de colocar...um degrau [...]</b> na hora que preciso <b>utilizar o microscópio, os colegas também ajudam a subir...</b> Eu vejo que na avaliação deles, eles <b>contam tudo</b> , eles contam <b>prova, trabalho</b> , somam com a nota, no final. Mas é claro que algumas eu sinto dificuldades mais, tipo Química. E eu acho que eles tão me avaliando bem. No caso, o meu desejo é que eles <b>avaliem como uma pessoa normal</b> ...Porque tanto pra mim ter essa possibilidade .... de <b>ser uma profissional legal</b> . Prá <b>ser competente</b> e com isso eu vou ter a <b>certeza que eu vou ter capacidade de vencer. De exercer bem a função...</b> ”
E3	“Professor dá um <b>trabalho</b> , eu pergunto “ <b>é em dupla?</b> ” “ou <b>em grupo?</b> ” “ou <b>individual?</b> ” . Ele diz: “ <b>de qualquer jeito</b> ”
E4	“É, a inclusão, <b>permite...</b> como aqui já é um ensino de terceiro grau já tem uma base, já vem com uma carga, tem <b>uma bagagem de conhecimento</b> , digo conhecimento relacional, não conhecimento teórico. [...] Eu creio que os <b>professores teriam que ser mais preparados</b> , nem que fosse com a <b>vivência anterior</b> , teria que haver um trabalho de integração. Até <b>para saberem até que ponto eles podem chegar</b> , como eles <b>devem proceder</b> , porque tem professores que às vezes na hora <b>eles se perdem, depois eles acham uma solução e a gente vai, né</b> ”

Por *integração* entende-se a inserção da pessoa deficiente já preparada para a convivência na sociedade. Na instituição educacional isso deve ser visto muito mais que um processo físico; deve representar essencialmente um processo pedagógico.

Já a *inclusão* significa a modificação da sociedade como elemento essencial para a pessoa com necessidades especiais buscar seu desenvolvimento e exercer a sua cidadania. A inclusão representa uma mudança na mente e nos valores para a sociedade em geral, porque subjacente a sua filosofia está a celebração da diversidade (Mittler, 2003, p.34).

Em uma proposta de educação inclusiva, o processo educativo, como parte que é do processo social, prevê o direito de todos à escolarização o mais próximo do normal. A serem interrogados sobre a avaliação praticada nas diferentes disciplinas que compõem o currículo de seus cursos e se percebem-se incluídos por elas, os discentes entrevistados verbalizam as dificuldades que encontram principalmente quanto à ação dos docentes. Falas como a do Discente E4 “eu creio que os

professores teriam que ser mais preparados [...] até para saberem até que ponto eles podem chegar, como devem proceder” e do Discente E1 “disse que não estava entendendo e ela ficou nervosa e disse em voz alta que não podia me ajudar”, demonstram certo desconhecimento e inabilidade dos professores em relação ao processo educativo de alunos com NEEs.

Por outro lado, há depoimentos do Discente E2 que destacam propósitos de ajuda de docentes e colegas, visivelmente ligados às questões de mobiliário e equipamentos, quando diz que “põem uma cadeira” ou “achei interessante a iniciativa de colocar um degrau”, descrevendo as adaptações materiais necessárias para o desenvolvimento das aulas, neste caso, com atividades práticas de laboratório. Paralelamente, esse mesmo discente concorda que está sendo avaliado de forma adequada, uma vez que ele próprio deseja ser avaliado como “uma pessoa normal” diante da expectativa de ser um profissional “competente” demonstrando ter consciência de que sua formação precisa capacitá-lo efetivamente para o exercício profissional.

Com o entendimento de que a prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes dos convencionais como a aceitação e valorização de cada pessoa com as suas diferenças individuais, a convivência dentro dessa diversidade humana diante do direito de pertencer, a solidariedade humanitária, igual importância das minorias e aprendizagem por meio da cooperação entende-se que esses princípios devem subsidiar os objetivos, os programas e projetos de uma instituição educacional inclusiva, estendendo-se aos planejamentos docentes expressos nos seus planos de ensino. Evidentemente, isso será resultado de todo um processo de reflexão institucional sobre a assunção da diversidade e da inclusão e que conduz à negação da homogeneização, da padronização dos alunos.

Ainda sobre **AVALIAÇÃO INCLUSIVA**, os **professores** trazem sua visão quando respondem a 4ª questão que pergunta: “Entendes que a avaliação praticada permite incluir esse aluno?”.

Sujeito Docentes	Respostas
P1	“ <b>Não permite inclusão de aluno nenhum</b> quanto mais dos com necessidades especiais ...a avaliação que fazemos <b>não é processual</b> e sim de semestre em semestre, não possibilitando ao aluno desenvolver uma habilidade de se avaliar em relação a produção de seu conhecimento
P2	“... <b>sim</b> , porque não teve nenhum impedimento ..Os alunos que participam da disciplina, eles <b>todos têm capacidade</b> de. ... <b>escrever</b> , de.... <b>participar da prática, com algumas limitações</b> , mas <b>não impediu de ser avaliado</b> .”
P3	“ ...a maior parte do tempo <b>sim</b> ...essa estratégia dá <b>mais valor para a construção</b> e o <b>processo do que para o resultado</b> obtido [...] algumas <b>formalidades como provas teóricas</b> , apesar de serem <b>reconsideradas em caso de insucesso</b> não apenas com esses alunos, mas com todos, podem representar uma forma de <b>pressão contrária para essa maior inclusão</b> .”
P4	“ <b>Não</b> , mas faço a avaliação como se ela fosse diferenciada...como professora <b>tenho percepção de alguns itens que seriam injustos</b> , e <b>outros itens...avalio normalmente</b> . [...] eu <b>estou me moldando para melhor compreendê-lo</b> ...mas <b>não que tenhamos uma avaliação condizente</b> com esta situação. <b>Faço minha percepção de inclusão</b> ... Isso <b>não é uma conduta totalmente certa</b> , mas no momento estou tentando fazer algo que acredito ser o melhor para <b>incluir-lo na Instituição</b> e futuramente talvez <b>na sociedade</b> .”

As análises já realizadas até aqui remetem para a noção de que, na inclusão, a inserção se dá de uma forma mais completa, planejada e sistematizada. Na perspectiva educacional, a inclusão não se limita a olhar somente para os alunos que apresentam dificuldades, mas para todos que participam do processo educativo, seja na condição de pessoal docente, discente ou técnico-administrativo.

Essa idéia de “rede” de conhecimento e ajuda mútua tendo em vista a inclusão, não é percebida na fala dos docentes quando questionados sobre a avaliação praticada. Muito mais se verifica a visão e o empenho pessoais, como tentativas individuais de avaliar os estudantes com necessidades diferenciadas, do que ações que façam parte de um processo instituído. A fala do Docente P4 é reveladora nesse sentido: “Faço minha percepção de inclusão”. Por outro lado, há o depoimento mais radicalizado do Docente P1 quando afirma que a avaliação praticada “não permite a inclusão de nenhum aluno” relacionando-a com uma visão compartimentada e não processual o que, no dizer do entrevistado, não possibilita ao aluno avaliar-se em relação à produção do seu conhecimento.

Diz Bourdieu (1998, p.52) ao analisar o funcionamento da escola e a sua função de conservação social:



Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais. [...] A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida.

Por outro lado, detecta-se no depoimento do Docente P3, diante de sua visão de processo construtivo, a percepção de que instrumentos formais de avaliação como “provas teóricas” podem representar um caminho contrário para uma maior inclusão. Esse posicionamento deve ser relativizado se considerarmos a gama de possibilidades que, hoje, facilitam o desempenho de estudantes com determinadas deficiências com a adaptação e utilização de recursos e equipamentos de acordo com as necessidades específicas.

Ao ser analisado o conjunto das respostas dadas à questão de ser inclusiva a avaliação praticada na IES, encontra-se um assentimento na fala da maioria dos estudantes, embora permeado pelo relato de situações vivenciadas de forma não satisfatória para alguns deles, que chegam a apresentar algumas sugestões para os docentes quanto ao manejo em sala de aula assim como sugerem um preparo prévio para o trabalho com estudantes com NEEs. Quanto aos docentes, há uma divisão equilibrada nas respostas, pois a metade deles entende que a avaliação praticada é inclusiva e não cria impedimentos para os estudantes manifestarem suas aprendizagens e a outra metade admite que a avaliação não é inclusiva, mas que ele, o próprio docente, encontra alternativas para desenvolvê-la visando o sucesso do estudante.

**3.5** Questionados sobre uma **PROPOSTA DE MUDANÇA** os **estudantes** respondem a 5ª e última questão: “O que deve ser mudado na avaliação? O que o professor pode mudar?”.

Sujeito discentes	Respostas
E1	“Ter <b>intérprete</b> em todas as cadeiras; na prova pôr <b>palavras mais simples</b> para entender. <b>Professores precisam entender mais sobre o surdo</b> , as <b>dificuldades</b> dele, o <b>vocabulário</b> , <b>aprender a língua de sinais</b> basicamente. Em sala de aula, na hora da <b>discussão</b> , é muito difícil prá mim, eu <b>não consigo entender</b> quase nada. Parece um monte de <b>fantoches sem som</b> . Na hora da <b>prova</b> , <b>alguns professores</b> que têm mais preocupação comigo <b>perguntam se eu tenho dúvida</b> . Eles perguntam em geral prá turma toda. Depende do professor.”
E2	“Eu queria ... <b>não ter uma avaliação diferenciada</b> . Sim que eles poderiam me <b>avaliar</b>

	<p><b>assim como uma pessoa normal que tá fazendo o curso..</b> prá saber.... a capacidade e competência prá exercer e também na avaliação,. [...] eu acho que deveria... não, que poderia, no caso de <b>eu precisar de alguma hora a mais, para realizar a prova</b> sei lá, poderiam dar, né? Mas eu acho ...eu <b>tô conseguindo</b>, por enquanto, até agora, fazer a prova no tempo normal. Período a período. Eu acho que a maneira como eles explicam os conteúdos, tá tranquilo. Claro que <b>alguns dos professores não têm a facilidade de explicar, lidar com o aluno....</b> Acho que até <b>esse é um problema pessoal</b>, de cada um. No caso, o professor de <b>Química</b> eles <b>reclamam que ele explica muito rápido</b>, não sei o que.... Eu consigo entender a maneira dele explicar, mas é que <b>cada pessoa tem seu tempo e entende de uma maneira</b> e ... eu acho que até o professor poderia <b>explicar meio ....melhor, citar mais exemplos,...</b>”</p>
E3	<p>“Quando o professor tá na frente do quadro, eu <b>preciso ficar na frente do professor, quando escreve no quadro, quando fala, quando usa lâminas no retroprojeter</b>. Tem muito aluno (58 alunos, cadeiras muito perto). É <b>melhor quando escreve no quadro e não só fala</b>, por exemplo, <b>quando marca um trabalho e uma prova</b>. Os colegas falam muito e o barulho atrapalha. <b>O Português é muito difícil</b>. Na avaliação eu fui bem,... mais ou menos; <b>interpretar questão é mais difícil</b>. Por quê? Como ? <b>Marcar é mais fácil.</b>”</p>
E4	<p>“Não sei se falta alguma coisa, enfim, se isso <b>falta na origem</b> ou o <b>professor não teve tempo, enfim, pela vida</b>. Mas o professor, hoje em dia, ele <b>tem que conhecer esses outros horizontes</b> ... todo o professor, por ser professor, ele já tem <b>uma mente mais aberta</b>, já é <b>mais preparado</b>. Ninguém é preparado prá tudo. Mas eu sinto falta deles terem esse <b>contato prévio...</b>, de eles <b>conhecerem um pouco mais antes de chegar à sala de aula... caberia à instituição trabalhar</b> isso.[...] eu sou... um aluno como os outros. Claro que eu não sou isso, né? Não adianta... é aquela história, tu tem que entender que <b>a pessoa é igual às outras com as diferenças....</b>o que poderia ser diferente na parte teórica, <b>ter mais materiais</b> [...] o braille quando é uma matéria muito extensa ele se torna... ele não é prático. O que <b>falta muito é material</b> assim...Tem muita coisa no xerox , mas <b>xerox prá mim é irrisório</b>, ...mas não só prá mim, por exemplo, na <b>Anatomia senti falta de mais modelos....</b> a sorte que eu tive os <b>professores que eu tenho eles eram bem preparados</b>. Até inclusive, talvez a <b>minha condição estimulou que eles trouxessem mais materiais</b>, isso eu não posso reclamar ...até prá quem enxerga faz falta... tem que se ter uma <b>renovação na didática</b> ...ele vem muito daquela coisa de <b>seminários... e apresentar trabalhos...</b> Ele vem <b>munido das ferramentas de imagem</b>, retroprojeter, slides, lâminas.. Tem uns professores que dão <b>exemplo da própria vida acadêmica</b>. O curso noturno tem a particularidade que o aluno da noite é uma <b>pessoa adulta, é uma pessoa que trabalha...</b> muitos professores dão aquela aula naquele padrão e <b>não fogem daquele padrão</b>, não quero aqui ensinar ninguém, né,... mas se tu não <b>souber conquistar os alunos</b> de uma outra forma, vai acontecer o que acontece hoje em dia, que... muitos <b>saem da aula...</b>, muitos <b>não entendem....</b></p>

As respostas dadas a essa questão envolvem basicamente dois aspectos: um referente aos elementos humanos e recursos materiais disponibilizados pela disciplina e pela IES e, outro, referente ao preparo dos docentes para lidar com situações diferenciadas e às ações didático-pedagógicas que desenvolvem em sala de aula.

Quanto ao primeiro aspecto, a fala do Discente E4 “ter mais materiais” ou “xerox pra mim é irrisório”, indica a necessidade de mais investimentos nesses recursos auxiliares ao processo de ensino e de aprendizagem e, especificamente no

caso do Discente E1 “ter intérprete em todas as cadeiras” representa a continuidade de efetivação por parte da Instituição, daquilo que hoje a legislação prevê. O Discente E2, nesta questão como em outras já analisadas, reitera um sentido de realidade diante da sua competência e da concorrência que, sabe, enfrentará, quando reafirma o entendimento de “não ter uma avaliação diferenciada” para que dessa forma já possa ir se constituindo profissionalmente capaz e competente.

Quanto ao segundo aspecto, diretamente relacionado ao fazer docente, indica também investimento – de outra natureza - e que deverá ser feito pessoalmente por parte de cada profissional e também por parte da IES: a capacitação contínua diante do desconhecimento da grande maioria dos docentes e funcionários técnico-administrativos sobre as “diferenças”, por um lado, e, por outro, do reconhecimento da responsabilidade coletiva assumida quando do ingresso de alunos com NEEs, ou melhor, antes mesmo, quando da opção por ser uma instituição de ensino superior inclusiva.

Os depoimentos demonstram que esse preparo pode compreender ações simples como “no caso de eu precisar de alguma hora a mais para realizar a prova” (Discente E2) ou “é melhor quando escreve no quadro e não só fala” (Discente E3), ou ainda “ter uma renovação na didática” (Discente E4). Entretanto, esses mesmos depoimentos apontam também para atitudes mais profundas que envolvem “entender mais sobre o surdo e as dificuldades dele” (Discente E1) ou “ter esse contato prévio, conhecerem um pouco mais antes de chegar à sala de aula” (Discente E4), ou ainda “entender que a pessoa é igual às outras com as diferenças” (Discente E4). No bojo dessas falas aparece uma proposição muito clara: a de que a IES invista em capacitação voltada para as diversidades de modo a que docentes se apropriem do conhecimento sobre o estudante com NEEs.

Cabe lembrar aqui a recomendação da Declaração de Salamanca dirigida aos educadores e dirigentes de instituições educacionais no sentido de que incentivem as pesquisas para maior entendimento quanto aos processos de ensino e de aprendizagem de pessoas com diferenças.

Finalmente, os **professores** refletem sobre uma **PROPOSTA DE MUDANÇA** quando respondem a 5ª questão: “O que deve ser mudado na avaliação? O que, como professor, podes mudar?”.

Sujeito docentes	Respostas
P1	“...deveríamos ter uma <b>política de avaliação na instituição</b> [...] algo que seja <b>diretriz para orientação da política de avaliação das disciplinas</b> na universidade. Como posso mudar eu venho <b>rompendo com este processo</b> em sala de aula onde tenho uma certa <b>autonomia</b> e depois <b>transformo isto em nota com a convivência dos alunos.</b> ”
P2	“ ...talvez um <b>atendimento mais personalizado</b> . Alguém...que pudesse <b>auxiliar no manuseamento, no deslocamento dentro do laboratório</b> , bem especificamente <b>na atividade prática, de mexer em equipamentos, como microscópios, deslocamento da bancada... mudada a altura da bancada...[...] ter....um monitor.</b> ”
P3	“...necessário uma <b>reflexão maior acerca do processo e não da avaliação ... considerar</b> mais efetivamente <b>as necessidades de cada um desses alunos</b> [...] presença permanente de <b>apoio pedagógico especializado</b> , que possa referenciar o trabalho do professor.”
P4	“[...] <b>buscar auxílio</b> com Instituições que já trabalham com esse tipo de aluno ... <b>nos espelhamos e elaboramos uma avaliação da nossa Instituição</b> e dos nossos cursos .... devemos <b>divulgar nossa situação</b> aos demais colegas, sentarmos, e <b>discutir</b> com o grupo a fim de <b>buscar soluções</b> . Acho que a segunda questão... <b>minha tentativa de percepção de inclusão.</b> ”

A fala dos docentes traz aspectos diversificados e, assim como a dos estudantes, aponta para algumas questões de natureza individual e outras que são remetidas ao conjunto da IES, no seu coletivo. Fica registrado um depoimento pontual de ação “independente”, à margem das disposições regimentais como é o caso do Docente P1 “depois transformo isto em nota com a convivência dos alunos”. Podemos supor que essa prática expõe um entendimento de que a avaliação é um momento potencializador dos processos de construção dos saberes, um momento de troca dialógica, de ensinar *com* e não *para*, não havendo, assim, um jeito único de agir. Outra fala, a do Docente P3, aponta para possibilidades mais abrangentes que conduzem à “reflexão maior acerca de processo”.

Todos eles, entretanto, admitem a necessidade de ajuda: seja através do estabelecimento de “diretrizes para orientação da política de avaliação das disciplinas” (Docente P1), seja buscando referências com a “presença permanente de apoio pedagógico especializado” (Docente P3), ou também “buscar auxílio com instituições que já trabalham com esse tipo de aluno” (Docente P4) ou ainda

contando com a presença de “alguém, um monitor que pudesse auxiliar no deslocamento dentro do laboratório, no mexer com equipamentos” (Docente P2).

Mittler (2003, p. 184), falando de atitudes e sentimentos, diz:

Criar oportunidades para capacitação não significa, necessariamente, influenciar o modo como os professores sentem-se em relação à inclusão. Tais sentimentos são fundamentais e precisam ser levados a sério. Qualquer dúvida ou quaisquer reservas não devem ser consideradas como reacionárias ou simplesmente anuladas. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam sua prática profissional cotidiana.

Temos consciência de que fomos formados para ensinar o aluno-padrão e, por isso, temos muito a aprender para trabalhar na diversidade, de modo que as respostas educativas possam olhar para as diferentes necessidades apresentadas por nossos alunos. Com esse “olhar”, necessariamente serão ressignificados os objetivos do ensino, os conteúdos curriculares, a temporalidade, os processos avaliativos e os ritmos e estilos de aprendizagem de cada um. Enfim, todo um projeto pedagógico de curso. Assim, estaremos contribuindo para a criação de espaços inclusivos e não somente para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais que freqüentam as classes comuns.

No quadro que segue, procura-se delinear comparativamente algumas das concepções trazidas nas respostas dos entrevistados discentes e docentes e que serão retomadas no capítulo das idéias conclusivas.

**QUADRO 10**  
**SÍNTESE DAS CONCEPÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - DISCENTES COM NEEs E DOCENTES, DO CENTRO**  
**UNIVERSITÁRIO METODISTA (2007)**

CONCEPÇÕES	DISCENTES	DOCENTES
<b>AVALIAÇÃO</b>  <b>FINALIDADES DA AVALIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- processo cuja finalidade é acompanhar os alunos na sua evolução e nas suas dificuldades;</li> <li>- possibilita ao aluno auto-avaliar-se</li> <li>- contém várias etapas;</li> <li>- verifica aprendizagens teóricas e práticas em um período de crescimento do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- processo cuja finalidade é acompanhar os alunos na sua evolução e nas suas dificuldades;</li> <li>- possibilita ao aluno auto-avaliar-se;</li> <li>- é julgamento;</li> <li>- atribui valor de merecimento.</li> </ul>
<b>AVALIAÇÃO INCLUSIVA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não há uma proposta diferente para estudantes com NEEs;</li> <li>- ações diferenciadas de alguns docentes;</li> <li>- ter propósito de ajuda e não de favorecimento ou privilégio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não há uma proposta diferente para estudantes com NEEs;</li> <li>- necessidade de mudanças no processo;</li> <li>- possibilidade de reorganização curricular.</li> </ul>
<b>DESAFIOS E</b>  <b>PERSPECTIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- em geral, a avaliação praticada é inclusiva;</li> <li>- algumas situações vivenciadas de forma não satisfatória na sala de aula;</li> <li>- sugestão de melhorias no manejo em sala de aula;</li> <li>- sugestão de capacitação do docente para o trabalho com estudantes com NEEs.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- metade entende que a avaliação praticada é inclusiva e não cria impedimentos para os estudantes com NEEs manifestarem suas aprendizagens;</li> <li>- outra metade admite que a avaliação não é inclusiva e próprio docente encontra alternativas para desenvolvê-la visando o sucesso do estudante com NEEs.</li> </ul>
<b>PROPOSIÇÃO DE MUDANÇAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- questões de natureza individual (docente) e outras coletivas (IES);</li> <li>- recursos humanos: intérprete de LIBRAS em todas as disciplinas;</li> <li>- recursos didáticos: mais e adequados materiais às diferentes necessidades;</li> <li>- capacitação contínua dos docentes e pessoal técnico-administrativo:</li> <li>* para lidar com as diferenças diante de ações simples;</li> <li>* para conhecer e entender as diferenças.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- questões de natureza individual (docente) e outras coletivas (IES);</li> <li>- todos admitem necessidade de ajuda:</li> <li>* estabelecimento de diretrizes para avaliação das disciplinas;</li> <li>* permanente apoio pedagógico especializado;</li> <li>* auxílio de outras IES que já atuam com estudantes com NEEs;</li> <li>* auxílio de monitores nas aulas práticas.</li> </ul>

#### 4 POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR INCLUSIVA

Considerando as análises realizadas nesse estudo e que contracenam com a realidade investigada, apresentam-se nesse espaço de idéias conclusivas - porém não definitivas - apreciações e encaminhamentos quanto à *Avaliação da aprendizagem de estudantes do Ensino Superior com necessidades educativas especiais*. Com tal propósito tem-se o objetivo de colaborar para futuras reflexões diante de possibilidades de mudanças e desafios que o Centro Universitário Metodista possa ter, provocados por fatores externos ou como resultado mesmo de sua consciência crítica cultivada ao longo de sua trajetória.

Para que mudanças ocorram na sociedade, sabe-se, deve haver responsabilidade mútua assumida por docentes, pelas IES, pelos diferentes programas de governo, pela própria sociedade, enfim. Nesse sentido, ao olharmos para o Brasil, verifica-se que, apesar das inúmeras carências a serem resolvidas para avanços maiores na área da educação, já estamos vivenciando um processo que, embora lento, tem buscado ressignificar a educação escolar, e particularmente a educação voltada para pessoas com necessidades especiais; processo este, ainda com bases nas diretrizes da Declaração de Salamanca, incorporadas ao Plano Nacional de Educação quando de sua elaboração.

O princípio da inclusão e o conseqüente reconhecimento da necessidade dos *sujeitos especiais* serem aceitos em escolas regulares tem balizado os tantos desafios que a educação tem tido. Acredita-se que a barreira do ingresso e da permanência em uma instituição de ensino, seja de Educação Básica ou Superior, tem sido dos primeiros a serem enfrentados; resulta daí, o fundamental papel da IES no processo de integração e de inclusão de estudantes com NEEs no sentido de desenvolverem uma maior autonomia como estudantes, mas também, e especialmente, como pessoas.

Com base nessa premissa é que, inicialmente cabe dizer, se percebe definidos os propósitos institucionais do Centro Universitário fundados nos princípios da filosofia metodista. A opção por uma prática educativa inclusiva e emancipatória permeia a sua história e suas políticas atuais, demonstrando que também ali há um processo de transformação em andamento. Verifica-se que, no desenvolvimento desse processo e a partir do entendimento que a inclusão educacional é parte da inclusão social, a IES tem assumido o compromisso de trabalhar para que as desigualdades sociais não sejam reproduzidas. Ações no nível do Ensino, da Pesquisa, da Extensão e Ação Comunitária comprovam esse propósito, demonstrando que a educação é vista como um direito social e não apenas como um serviço oferecido pelas regras do mercado. São exemplos que evidenciam isso, entre outros:

- a opção por cursos, programas e projetos que atendam demandas das necessidades sociais;
- o ingresso de alunos com NEEs nos diferentes cursos ofertados;
- a constituição de uma turma do curso de Graduação em Serviço Social dentro da Penitenciária Madre Pelletier;
- a acolhida a alunos estrangeiros vindos de países em guerra.

Com essas escolhas, o Centro Universitário Metodista evidencia o seu entendimento quanto a necessidade de, em primeiro lugar, serem retiradas as barreiras atitudinais, como as do acesso ao conhecimento, às informações, à convivência entre os diferentes, para depois retirar as arquitetônicas.

Verificada essa realidade já como parte da pesquisa realizada, onde se procurou identificar as políticas de inclusão da IES, fundamentadas na legislação vigente e nas políticas governamentais, apresenta-se, na seqüência, a leitura dos dados colhidos junto a estudantes e professores, que relatam experiências vivenciadas em situações de avaliação permitindo, com isso, que se identifique se são inclusivas as práticas avaliativas dos



processos de ensino e de aprendizagem realizadas em cursos da área das Ciências da Saúde do Centro Universitário Metodista.

A análise dos relatos, com base nos referenciais teóricos sobre *avaliação e inclusão*, permite identificar uma prática docente ainda um tanto empirista, individualista pode-se dizer, demonstrando não estar incorporada a uma “cultura” propriamente dita de educação inclusiva. Quanto aos estudantes, manifestam o reconhecimento de sua condição de “diferentes” e uma noção muito clara daquilo que esperam dos professores e da instituição que os acolheu.

Percebe-se por parte dos docentes uma sensibilidade para com as diferenças dos alunos com necessidades especiais, evidenciada por ações solitárias realizadas no interior da sala de aula. Ao mesmo tempo em que reconhecem a avaliação como um processo, admitem, em sua maioria, não haver uma proposta de avaliação diferenciada para estudantes com NEEs. Por outro lado, apresentam proposições visando ações da IES que possam auxiliá-los em sua ação educativa.

Por parte dos estudantes verifica-se, ao lado de certa satisfação por estarem realizando um curso superior, o reconhecimento de suas possibilidades e limitações diante do desafio de uma avaliação que não é diferenciada (embora nem todos queiram essa diferenciação tendo em vista sua formação como futuros profissionais) assim como o reconhecimento das limitações dos docentes, especialmente no que se refere ao desconhecimento do que sejam as diferenças que os caracterizam. Também eles apresentam alternativas para qualificar o ensino e a aprendizagem na IES.

Com essas constatações é possível identificar possibilidades e desafios e propor alternativas que auxiliem o Centro Universitário Metodista a desconstruir o discurso que permeia a sociedade sobre a ilusão da igualdade de oportunidades apenas, para investir na construção de um discurso e de ações que revelem possibilidades efetivas da inclusão educacional e social. Importante reconhecer, também, que a ampliação dos espaços de participação democrática nas instâncias acadêmicas e administrativas através do princípio da colegialidade, envolvendo coordenações de cursos, docentes, estudantes e funcionários, tem incentivado a busca de co-responsabilização o que favorece a possibilidade de implementação de algumas das ações a seguir apresentadas.

Assim, o que segue são propostas advindas do trabalho realizado para a elaboração dessa dissertação, seja no seu conteúdo teórico seja naquilo que resultou da pesquisa *in loco* junto aos discentes e docentes.

Inicialmente, partindo da certeza de que escutar as próprias pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, é uma forma de aprender com elas o que de melhor podemos fazer para atendê-las, entende-se que os colegiados de cursos podem rever seus currículos, inserindo neles disciplinas específicas de acordo com as diferenças apresentadas pelos estudantes com NEEs, de modo a que desenvolvam profissionalmente competências, atitudes e habilidades compatíveis com suas capacidades.

Essa proposta vem respaldada pela fala de um estudante (E2) quando questionado se percebe-se incluído pela avaliação praticada pela IES: *“No caso, o meu desejo é que eles avaliem como uma pessoa normal[ ...]Porque tanto pra mim ter essa possibilidade de ser um profissional legal. Prá ser competente e com isso eu vou ter a certeza que eu vou ter capacidade de vencer. De exercer bem a função...”* e pelo depoimento de um docente (P4) quando reflete sobre a proposta de avaliação para alunos com NEEs: *“Não podemos compará-lo a outro qualquer e sim inseri-lo de forma que melhor explore suas habilidades, e a partir daí avaliá-lo. Trazer outras disciplinas diferentes dos demais para este acadêmico dar maior ênfase em atividades como no caso do aluno com deficiência visual: anatomia palpatória, terapias manuais....”*.

Com isso, caberá aos respectivos colegiados definir critérios específicos de avaliação a serem trabalhados no desenvolvimento dessas habilidades, competências e atitudes em cada curso. Assim, além de qualificar a sua formação como acadêmico, o estudante com NEEs do Centro Universitário estará voltando-se com mais efetividade para a sua inserção social quando da conclusão do curso.

Outra proposta que, entende-se viável e vinculada à anterior, refere-se ao acompanhamento do egresso com NEEs na sua colocação no mercado de trabalho e as relações que com ele estabelece. O Centro Universitário, através da sua Ouvidoria vinculada à Coordenadoria de Avaliação Institucional já desenvolve esse tipo de

acompanhamento em relação aos seus egressos de um modo geral. O que aqui se propõe é um olhar específico para os estudantes com NEEs, tendo em vista toda a caminhada da IES na direção da educação inclusiva. Digamos que isso seria para a IES um elemento balizador junto às demandas da sociedade, servindo inclusive para rever o currículo de seus cursos, seus projetos e programas.

Um terceiro elemento a ser proposto, e que pode vir derivado do anterior, refere-se ao oferecimento de cursos de especialização *lato sensu* para profissionais com NEEs já graduados, o que poderia ser efetivado a partir daquilo que é percebido através do acompanhamento do egresso ou contando com as diversas parcerias que a IES tem com a comunidade local. Através da interface esses parceiros podem contribuir trazendo as demandas da realidade social, assim incentivando a renovação e atualização do fazer da academia.

As propostas até aqui apresentadas estão pautadas, sob certo aspecto, pelo paradigma da integração que visa preparar a pessoa com NEEs para promover sua adaptação ao meio no qual está inserida. Entretanto, por outro lado, percebe-se que atendem ao princípio da inclusão quando desloca a responsabilidade do processo para a IES, que se abre *com* e *a partir* da diversidade, respeitando o direito dos alunos de se apropriarem dos espaços educativos (Mantoan, 1998).

As ações acima referidas devem vir respaldadas por uma permanente qualificação do corpo docente e técnico-administrativo, seja através da formação acadêmica ou da educação continuada, de maneira a serem motivados e envolvidos com o novo paradigma da inclusão e, sobretudo, capacitados para dar conta de atender às diversidades de alunos com necessidades especiais, para que eles não fracassem no ambiente acadêmico e na sociedade. Mittler (2003, p.35) alerta que:

a inclusão implica que todos os professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. Eles também merecem apoio dos seus diretores e das autoridades locais [...] Isso deve ser expresso com clareza no plano de desenvolvimento da instituição (PDI) e na política de necessidades especiais.

Ainda, tomando por base as relações teóricas e os dados colhidos através da pesquisa realizada, a questão da fragilidade do trabalho docente junto aos estudantes com

NEEs soma-se ao que até aqui foi trazido e deve ser focado pela IES como um dos seus pontos de “investimento” para a qualificação do fazer pedagógico. Refere-se ao que Azevedo (2007, p.223) chama de “trabalho construtor de aprendizagens significativas” efetivado no processo do ensino e da aprendizagem e trata da articulação pedagógica por parte do docente, com conteúdos e situações significativas para o estudante de modo a que ele próprio construa seus conhecimentos e suas aprendizagens, buscando com isso a construção de sua autonomia intelectual, transformando-se no dizer de Grillo (2000, p. 60) em um “pensador autônomo”. E nesse processo insere-se a avaliação, como procedimento cotidiano no decorrer do trabalho realizado em sala de aula, e que deve caracterizar uma concepção emancipatória em contraposição à avaliação classificatória e seletiva atrelada a um momento ou a uma forma de instrumento somente.

A questão da avaliação é um terreno fértil para acolher as reflexões da *práxis* docente. Os espaços já existentes institucionalmente como os Seminários de Pedagogia Universitária, realizados ao início de cada semestre letivo, podem ser o *lócus* para abrigar e aprofundar essas análises e propor encaminhamentos que se tornem compatíveis com a visão inclusiva do Centro Universitário Metodista.

Finalmente, cabe dizer que, hoje, o reconhecimento da diversidade humana, como fruto das conquistas dos movimentos sociais, das pesquisas desenvolvidas pelas IES brasileiras e das experiências das instituições de ensino em diferentes níveis, aponta para o legítimo direito de acesso à formação e à informação em espaços com condições para o atendimento adequado aos alunos com NEEs, conforme determinam os documentos normativos vigentes.

Por outro lado, as políticas de ações afirmativas estabelecidas pelos diferentes governos buscam eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras - historicamente acumuladas, bem como garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, e compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.

Nesse sentido, é necessário reconhecer o empenho que vem sendo feito pela IES na tentativa de implementar ações também afirmativas voltadas para a inclusão acadêmica e social, dando assim a sua parcela de contribuição diante do que apregoam as políticas públicas em relação aos estudantes do ensino superior com NEEs. Sabe-se que o

dinamismo da política educacional provoca avanços e recuos, desvios e contradições. Entretanto, isso não deve ser fator impeditivo para que se reivindique o comprometimento real dos gestores das políticas educacionais, para que a educação inclusiva receba as condições e os recursos indispensáveis para o atendimento adequado aos estudantes com necessidades educativas especiais. A possibilidade de parcerias com os órgãos públicos, especialmente do sistema federal, apresenta-se como uma alternativa interessante para o Centro Universitário Metodista no fomento de suas ações educativas inclusivas. Em uma ação compartilhada pode integrar-se, por exemplo, a programas e projetos educacionais do Ministério da Educação que visem ao apoio técnico e pedagógico.

Nesta conclusão verifica-se que a elaboração deste trabalho permitiu fortalecer a convicção de que a educação é permeada e conduzida por desafios que nos dão a dimensão do inacabamento humano como algo próprio da experiência vital, no dizer de Freire (2004, p.50). Isso porque se percebe que, embora o tanto que já está feito e sendo feito, há muito ainda que fazer em direção à educação realmente inclusiva, dando margem a que tenhamos ações de efetiva intervenção seja como gestores do espaço pedagógico da sala de aula ou como gestores de toda uma instituição. Assim, espera-se que as reflexões aqui trazidas sejam provocadoras de novas reflexões e, quem sabe, de futuras ações.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PESTALOZZI DE NITERÓI. Dados sobre a instituição. Disponível em: <<http://www.pestalozzi.org.br>>. Acesso em: 20 mai. 2008.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 1977.

BRUYNE, P. de; HERMAN, J.; SCHOUTLEETE, M. de. **Dinâmica da pesquisa em Ciências Sociais**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 6 ed. Porto Alegre: CORAG – Assessoria de Publicações Técnicas, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CHAVES, SANDRAMARA M. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Ensinar e aprender – a prática pedagógica do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do Ensino Superior – Identidade, Docência e Formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.

COLÉGIO EPISCOPAL. **Plano para a vida e a missão da Igreja Metodista**. 3 ed. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1983.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Jomtiem, 1990. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 15 jan. 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: Acesso e Qualidade: Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em educação especial. Disponível em: <<http://www.sespc.gov.br>>. Acesso em 15 jan. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 05 abr. 2007.

CORRÊA, Rosa Maria. Forma – Ação de Professores. In: GUIMARÃES, Tânia (Org.). **Educação Inclusiva** – construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

DELORS, Jacques et alii. **Educação**: um tesouro a descobrir. 9 ed. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: MEC: UNESCO, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ENGERS, Maria Emília Amaral. A epistemologia da prática reflexiva e a teoria do tato. In WERLE, Flávia Obino; CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

\_\_\_\_\_.(Org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs). **Avaliação uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FELTRAN, Regina Célia de Santos (Org). **Avaliação na Educação Superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. São Paulo: UNIMEP, 1993.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo e GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GOODE, W. J. & HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 3 ed. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio** – Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

KERN, Elisa. O processo de inclusão/exclusão: uma possibilidade de (re) significar práticas. In: STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

LEITE, Denise. **Reformas universitárias** – Avaliação institucional participativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Prática Escolar**: do erro fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Avaliação educacional escolar**: para além do autoritarismo. In Revista de Educação, ano 15, nº. 60, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T. E. **Ensino inclusivo** - Educação de qualidade para todos. Revista Integração, Brasília, n. 20, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.<<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 05 abr. 2007.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva – contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, São Paulo, v.9, n.2, 2003.

MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, v.1, 2003.

PERINI, Thelma Íris. **O processo de inclusão no ensino superior em Goiás**: a visão dos excluídos. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE METODISTA DE EDUCAÇÃO – IPA. Porto Alegre, 2003.

REGIMENTO GERAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA do IPA. Porto Alegre, 2006.



ROESE, Mauro. **A metodologia do estudo de caso**. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, UFRGS, v 9, 1999.

SANTOS NETO, Elydio dos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: SEVERINO, Antônio Joaquim e FAZENDA, Ivani C.A. (Orgs.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas. SP: Papyrus, 2002.

STOBÄUS, Claus Dieter e MOSQUERA, Juan José Mouriño (Orgs.). **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STOER, Stephen R, MAGALHÃES, Antonio M., RODRIGUES, David. **Os lugares da exclusão social. Um dispositivo de diferenciação pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa – como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**CARTA DIRIGIDA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO CENTRO**  
**UNIVERSITÁRIO METODISTA**

Eu, ANTONIETA BEATRIZ MARIANTE, professora do Curso de Pedagogia deste Centro Universitário Metodista IPA, encaminho o presente projeto de pesquisa constante da proposta de dissertação intitulada *A avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: entre a teoria e a prática docente*, apresentada por mim ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, desenvolvido na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Declaro, igualmente, que o conteúdo nele contido é plenamente conhecido por mim.

Porto Alegre, 05 de março de 2007.

Antonieta Beatriz Mariante

**ANEXO B**  
**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA**



MINISTÉRIO DA SAÚDE / Conselho  
Nacional de Saúde - CNS  
Comissão Nacional de Ética em  
Pesquisa - CONEP



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

**IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO**

1. Projeto de Pesquisa:

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DOCENTE

2. Área de conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS	3. Código: 7.08	4. nível (só área do conhecimento 4):
5. Área(s) temática(s) / grupo:	6. Código(s):	7. Fase: (só área temática 3) I() II() III () IV ()
8. Unitermos: ( 3 opções ) AVALIAÇÃO - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS - INCLUSÃO		

**SUJEITOS DA PESQUISA**

9. Número de sujeitos No Centro : 10 Total: 10	10. Grupos Especiais : < 18 anos ( ) Portador de Deficiência Mental ( ) Embrião / Feto ( ) Relação de Dependência (Estudantes , Militares, Presidiários, etc.) ( ) ( X ) Outros ( ) Não se aplica
---	--

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

11. Nome: ANTONIETA BEATRIZ MARIANTE			
12. Identidade: 8017556815	13. CPF 19171153004	14. Nacionalidade: BRASILEIRA	
15. Endereço: RUA ANITA GARIBALDI, 1940 AP. 311	16. CEP: 90480-200	17. Cidade: PORTO ALEGRE	18. U.F. RIO GRANDE DO SUL
19. Fones: 33282744 - 99895319	20. e-mail: amariante@ipametodista.edu.br		
21. Curso: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA	22. Semestre:		

**Termo de Compromisso:** Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima.

Data 05/03/2007

*Antonieta*  
Assinatura

**ORIENTAÇÃO DA PESQUISA**

23. Professor: MARILIA COSTA MOROSINI	
24. Titulação Acadêmica ( ) Especialização ( ) Mestrado ( x ) Doutorado	25. Formação Profissional: PROFESSORA
26. Fones: 3320 3620 Ramal 212	27. e-mail: marilia.morosini@puers.br

**Termo de Aceitação**

Declaro que o Projeto de Pesquisa acima caracterizado se enquadra nas áreas e linhas de pesquisa do curso e é assumido como produção acadêmica institucional.

Data: 05/03/2007

*Marília Morosini*  
Assinatura

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IPA - CEP**

28. Data de Entrada: ___/___/___	29. Registro no CEP:
-------------------------------------	----------------------

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO IPA - CEP**

Data de Entrada: ___/___/___	Registro no CEP:
------------------------------	------------------

OBS: a emissão do parecer ocorre após o dia 06 do mês seguinte à entrega do projeto. O(A) solicitante pode acompanhar a situação do projeto através do site [www.ipametodista.edu.br](http://www.ipametodista.edu.br). Clicar em "Centro Universitário Metodista IPA", logo após "O Centro Universitário" e "Comitê de Ética em Pesquisa".

**ANEXO C**  
**PARECER DE APROVAÇÃO**





**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
**CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA**

**PARECER DE APROVAÇÃO**

**Data da aprovação:** 27/03/2007

**Protocolo CEP-IPA nº** 014/2007

**Projeto:** A Avaliação da Aprendizagem de Estudantes com necessidades educativas especiais do Ensino Superior: entre a teoria e a prática docente.

**Pesquisador Responsável:** Antonieta Beatriz Mariante

Este projeto está de acordo com as normas éticas do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Metodista IPA e conforme a Resolução CNS nº 196/96.



**Magda Ambros Cammerer**  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

Profª Magda Ambros Cammerer  
Coord. Comitê de Ética em Pesquisa IPA



**ANEXO D**  
**TERMO DE CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL**

## TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Sr. Prof. FRANCISCO CETRULO  
Pró-Reitor Acadêmico do Centro Universitário Metodista IPA

Como aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, solicito a realização de pesquisa com vistas a integrar minha dissertação de Mestrado, intitulada *A avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior: entre a teoria e a prática docente*, sob orientação da Profª Dra. Marília Costa Morosini (33203620 ramal 212).

O objetivo da pesquisa é verificar como se dá a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem em cursos da área das Ciências da Saúde neste Centro Universitário e envolve 5 (cinco) alunos/as com necessidades educativas especiais e 5 (cinco) docentes que com eles/elas interagem em diferentes disciplinas do currículo.

Esclareço, outrossim, que mantido o necessário sigilo, os resultados alcançados neste estudo ficarão à disposição da Instituição.

Porto Alegre, 23 de abril de 2007.

*Antonieta*  
Antonieta Beatriz Mariante

Professora do Curso de Pedagogia

*De acordo*  
*FC*  
Prof. Dr. Francisco Cetrulo Neto  
Pró-Reitor Acadêmico

**ANEXO E**  
**PLANO DE ENTREVISTA**

## 1. Problema

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem que ocorre no espaço da sala de aula em cursos do Centro Universitário Metodista tem sido (é) inclusiva?

## 2. Objetivos

Com base no problema apresentado, são traçados os seguintes objetivos:

a) identificar políticas de inclusão da IES, fundamentadas na legislação vigente e nas políticas governamentais;

b) oportunizar a estudantes PNEEs e a docentes que com eles interagem, o relato de experiências vivenciadas em situações de avaliação;

c) refletir sobre os relatos, analisando-os a partir de referenciais teóricos sobre os temas AVALIAÇÃO e INCLUSÃO;

d) identificar pontos fortes (possibilidades) e pontos fracos (limitações) dessa prática avaliativa tendo em vista as possibilidades de inclusão de alunos PNEEs no mundo do trabalho.

## 3. Hipóteses

3.1. São inclusivas as práticas avaliativas dos processos de ensino e de aprendizagem realizados em cursos da área das Ciências da Saúde do Centro Universitário Metodista IPA ?

3.2. Não são inclusivas as práticas avaliativas dos processos de ensino e de aprendizagem realizados em cursos da área das Ciências da Saúde do Centro Universitário Metodista IPA ?

## 4. Questões de pesquisa

4.1. Para os **discentes**:

- a) Para ti, o que é avaliar?
- b) No teu entendimento, qual é a finalidade da avaliação?
- c) Qual a proposta de avaliação para os acadêmicos com necessidades educativas especiais como tu?
- d) Entendes que a avaliação praticada permite a tua inclusão como aluno?
- e) O que deve ser mudado na avaliação? O que o professor pode mudar?

4.2. Para os **docentes**:

- a) Para ti, o que é avaliar?
- b) No teu entendimento, qual é a finalidade da avaliação?
- c) Qual a proposta de avaliação para os acadêmicos com necessidades educativas especiais matriculados na turma?
- d) Entendes que a avaliação praticada permite a inclusão desse-a aluno-a?
- e) O que deve ser mudado na avaliação? O que tu, como professor, podes mudar?

**ANEXO F**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante,

Sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e estou realizando uma pesquisa para conclusão da Dissertação de Mestrado, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini (fone 33203620 ramal 212), cujo título é **A avaliação da aprendizagem de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior: entre a teoria e a prática docente**. O objetivo da pesquisa é verificar como se dá a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem realizada em cursos da área das ciências da saúde do Centro Universitário Metodista IPA.

A sua participação envolve uma entrevista, que será gravada, com duração aproximada de uma hora. O material a ser utilizado (fita do gravador) será de uso exclusivo desta pesquisa e será destruído após sua aplicação. Esta participação é voluntária; se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento tem absoluta liberdade para fazê-lo.

Os resultados deste estudo poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome não aparecerá e será mantido em sigilo. Apesar de você não ter benefícios diretos em decorrência de sua participação, um provável benefício que lhe poderá advir por ter tomado parte nesta pesquisa é a consciência de ter contribuído para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico. Se você tiver qualquer pergunta em relação à pesquisa, por favor, ligue para mim, para o telefone 9989 5319.

Atenciosamente,

Antonieta Beatriz Mariante.

Data:

Consinto em participar deste estudo.

Assinatura

Data

**ANEXO G**  
**PORTARIA CENTRO UNIVERSITÁRIO Nº 04/2007**



**PORTARIA CENTRO UNIVERSITÁRIO nº 04/2007**

*Cria e Nomeia o Grupo de Trabalho para  
Reformulação do Regimento do Centro  
Universitário*

A Reitoria do Centro Universitário Metodista IPA, no uso geral de suas atribuições, como parte da reestruturação do Regimento do Centro Universitário com vista a Universidade,

**Resolve:**

**Art. 1º** - Criar e nomear o Grupo de Trabalho (GT), com vistas a reformulação do Regimento do Centro Universitário;

**Art. 2º** - Nomear como membros do GT:  
Ane Lise Dalcul  
Antonieta Mariante  
Edgar Zanini Timm  
Eunice Maria Nazareth Nonato  
Isabel Cristina Gravato  
Janair de Jesus Pasecinic  
Simone Machado (coordenadora)

**Art. 3º** - Definir como objetivos do GT a reformulação do Regimento do Centro Universitário;

**Art. 4º** - Designar a Pró-Reitoria acadêmica como responsável por acompanhar o processo e subsidiar o grupo das informações necessárias para realização do trabalho

**Art. 5º** - Estabelecer o prazo de 60 dias, a contar da publicação desta portaria, para a realização e apresentação do mesmo para a Reitoria

**Art. 5º** - Esta portaria revoga-se automaticamente decorrido o prazo estabelecido no Art. 5º;

**Art. 5º** - Revogam-se as disposições em contrário.

**Art. 6º** - Esta portaria entra em vigor na data de sua assinatura.

**Registre-se, publique-se e cumpra-se.**

Porto Alegre, de 31 de maio de 2007.

Adriana Rivoire Menelli de Oliveira  
Reitora