

Artigo original

Meta-avaliação de práticas direcionadas a estudantes com deficiência na Educação Superior

Meta-evaluation of practices aimed at students with disabilities in Higher Education

Carmen Rosane Segatto e Souza^{1*} , Sílvia Maria de Oliveira Pavão¹ 

¹Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil

COMO CITAR: Souza, Carmen Rosane Segatto e, & Pavão, Sílvia Maria de Oliveira. (2024). Meta-avaliação de práticas direcionadas a estudantes com deficiência na Educação Superior. *Revista Brasileira de Avaliação*, 13(1), e132624. <https://doi.org/10.4322/rbaval202412026>

Resumo

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas avaliativas direcionadas para estudantes com deficiência na Educação Superior. Para isso, foi aplicado um questionário a coordenadores e docentes de três centros de ensino de uma universidade federal do estado do Rio Grande do Sul-RS. A análise dos dados foi realizada por meio de um processo de meta-avaliação. Os resultados mostraram ser fundamental que os docentes estejam capacitados para trabalharem com estudantes com deficiência, pois isso impacta positivamente na relação pedagógica. A inserção desses estudantes vem acontecendo anualmente nas universidades, o que exige um planejamento cuidadoso para acolhê-los. As instituições devem garantir a acessibilidade, ao passo que os professores precisam desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento global dos alunos. Conclui-se que a inclusão, na Educação Superior, envolve o acesso legal, a permanência com recursos adequados e a diplomação, com avaliações adaptadas conforme às necessidades de cada acadêmico.

Palavras-chave: Avaliação. Educação Superior. Inclusão. Meta-avaliação.

Abstract

This study aims to analyze assessment practices aimed at students with disabilities in Higher Education. For this purpose, a questionnaire was applied to coordinators and educators of three Teaching Centers of a Federal University in the State of Rio Grande do Sul. Data analysis was performed through a meta-evaluation process. The results show that it is essential that educators are trained to work with students with disabilities, as this has a positive impact on the pedagogical relationship. The insertion of these students has been taking place annually at universities, which requires careful planning to welcome them. Institutions must ensure accessibility, and professors need to develop pedagogical practices that favor the overall development of students. It is concluded that inclusion in Higher Education involves legal access, permanence with adequate resources and graduation, with assessments adapted according to the needs of each individual.

Keywords: Assessment. Higher Education. Inclusion. Meta-evaluation.

Carmen Rosane Segatto e Souza, branca, professora, Secretaria do Estado do RS; Professora, Curso de AEE, Universidade Federal de Santa Maria- UFSM.

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, branca, professora, Departamento de Fundamentos da Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

A RBAVAL apoia os esforços relativos à visibilidade dos autores negros na produção científica. Assim, nossas publicações solicitam a autodeclaração de cor/etnia dos autores dos textos para tornar visível tal informação nos artigos.

Recebido: Outubro 09, 2024

Aceito: Novembro 29, 2024

***Autor correspondente:**

Carmen Rosane Segatto e Souza

E-mail: carmenr Souza@gmail.com



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.



Introdução

O tema central do estudo circunscreve-se às práticas avaliativas e ao processo de meta-avaliação na Educação Superior. Estudos acerca do estudante com deficiência fortaleceram-se em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº 9.394 de 1996 – legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da Educação Básica à Educação Superior, em seu Art. 4º, Inciso III, determinou o atendimento gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Fato notório decorrido dessa lei é o aumento gradual da inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de Educação Superior. No entanto, de maneira geral, essas instituições não foram originalmente concebidas para lidar com a diversidade das pessoas que as frequentam. Tanto as instituições, com as suas necessidades de adequação na infraestrutura, a fim de garantir acessibilidade, quanto os professores, com suas necessidades de reinvenção, demandam uma proposta pedagógica e um ambiente estimulador, os quais sejam capazes de promover o desenvolvimento global dos estudantes.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), desenvolveu-se uma ampla discussão, nos meios educacionais, sobre os conceitos de inclusão e exclusão. Ao se direcionar essa questão à Educação Superior, configurou-se o seguinte questionamento: “As práticas avaliativas dos docentes, na Educação Superior, contribuem para uma avaliação eficaz do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência?”. Assim, como objetivo geral deste trabalho, elegeu-se analisar as práticas avaliativas, direcionadas aos estudantes com deficiência, no contexto da Educação Superior.

Postula-se que esse tema seja pertinente por se tratar de uma forma de colaboração para futuros estudos sobre o processo de inclusão e, conseqüentemente, sobre a forma de avaliação aplicada aos estudantes com deficiência na Educação Superior. A par disso, têm-se, em vista, que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Nº 13.146, de 06/07/2015, prevê, em seu Capítulo IV, o direito à educação para esse grupo de estudantes (Brasil, 2015).

Processo da investigação

Investigar sobre a temática da inclusão e avaliação requer cuidado especial sobre condicionantes de natureza diversa, como os históricos, sociais, culturais e orgânicos, os quais podem intervir na análise do problema (Yin, 2016). Quanto à natureza do estudo, pode-se considerá-la como uma pesquisa básica de abordagem descritiva exploratória, pois objetiva gerar conhecimentos novos e úteis. Ademais, trata-se de um estudo resultante de uma tese.

O estudo foi realizado em uma Instituição de Educação Superior (IES) do estado do Rio Grande do Sul-RS, escolhida por ser um espaço valioso para a compreensão do processo de inclusão, pois a mesma possui um setor de acompanhamento para pessoas com deficiência, o que a distingue nacionalmente e justifica sua seleção como campo de pesquisa. Partindo-se das informações coletadas na instituição, foram selecionados três centros de ensino e seus respectivos cursos de graduação. O critério para a escolha deu-se pelo fato de que, desde o ano de 2008, esses centros são os que possuem o maior número de matrículas de estudantes com deficiência. A amostra constituiu-se de 103 docentes, de um total de 778 professores, e de 07 coordenadores, de um total de 36 ocupantes do cargo, considerando-se os três centros de ensino. Os contatos com esses participantes foram realizados via correio eletrônico.

As informações foram coletadas por meio de dois questionários, sendo um direcionado aos coordenadores dos cursos de graduação, e outro destinado aos docentes que ministram disciplinas nesses centros de ensino. Esse instrumento de coleta apresentava o mesmo número de questões (30) e as mesmas alternativas para respostas, que eram baseadas na escala do tipo *Likert*¹, sendo que o diferencial, entre ambos, estava na especificidade de algumas

¹ A escala leva o nome de Rensis Likert (1903-1981), psicólogo americano que, em 1932, criou a escala para medir de forma mais fiel as atitudes das pessoas. “[...] O trabalho de Likert deixava claro que sua escala se



questões. Ao final das perguntas, foi disponibilizado um espaço de escrita livre, para que os respondentes pudessem se expressar sobre o tema investigado.

Para se obter o retorno dos 103 participantes na categoria docente, pertencentes a um total de 778 docentes, foi enviado um *e-mail* com a Carta Convite. Para se percorrer o caminho de apreciação dos dados, optou-se por uma análise fundamentada em Bardin (2011), por meio da técnica categorial. Pela análise estatística, foi usada a plataforma de *software* IBM SPSS STATISTIC² v.23, a qual gerou as tabelas de contingência.

A análise foi realizada utilizando-se o processo de meta-avaliação, ancorado nos estudos apresentados pelo *Joint Committee*³ (2011), o qual apresenta quatro categorias, descritas pelos padrões da avaliação de programas educacionais, que são a Utilidade, Viabilidade, Ética e Precisão. Dessas quatro categorias, foram escolhidas duas, sendo essas a Utilidade e a Precisão. A primeira, por ser a mais expressiva de todas, apresenta dados comprobatórios para se averiguar se a avaliação investigada atende as necessidades dos estudantes e, para isso, é preciso que ela seja útil e consolidada. Caso não seja, as outras categorias perderão o sentido, e a avaliação não se justificará, decorrendo disso sua expressiva importância. Já a categoria Precisão envolve garantir a fidedignidade, a adequação, a confiabilidade e a transmissão de informações adequadas sobre o fato investigado, a fim de que sejam atingidos os objetivos propostos, que, nesse caso, são as avaliações aplicadas aos estudantes com deficiência (Gimenes, 2007; Ristoff, 2020, p.3). Destaca-se, ainda, que o estudo obteve a aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP).

Considerações dos Coordenadores sobre a Avaliação de Estudantes com Deficiência

Foi enviada, para os 36 coordenadores, uma Carta Convite, com o *link* para acesso ao questionário. Posteriormente, num prazo de 45 dias entre as correspondências, foram enviados mais dois lembretes. Dentre os 36 coordenadores, somente sete participaram do estudo. Os coordenadores são os primeiros a serem informados das matrículas de estudantes com deficiência em seus respectivos cursos, ficando responsáveis por repassarem, aos docentes, a informação sobre a presença desses estudantes no curso e, também, acerca das adequações de acessibilidade necessárias. Os sete coordenadores serão identificados, no texto, pela letra "C" (coordenador), sendo apresentados como C1, C2, C3 e, assim, sucessivamente, seguindo-se a ordem exposta na planilha do Excel, gerada pelas informações oriundas do *Google Drive*. Os centros de ensino serão identificados como Centro 01, Centro 02 e Centro 03.

Ao se debruçar sobre as ponderações dos coordenadores, a respeito do que lhes foi perguntado, que foi em relação à busca de auxílio pelos docentes, no processo de avaliar os estudantes com deficiência, verifica-se que a maioria deles expressou que os professores procuram a coordenação em busca de orientações, mas o fazem de forma individualizada. Indagados sobre a existência de reuniões, propostas pela coordenação para discutir o processo avaliativo desses estudantes, ficaram divididos entre a resposta "concordo" e a resposta "prefiro não responder".

Ao se questioná-los sobre a existência de flexibilização no processo avaliativo e o respeito às potencialidades dos estudantes com deficiência, foram quase unânimes em responder

centrava na utilização de cinco pontos [...] não existe um consenso em termos do número de opções de respostas em uma escala de mensuração. Embora o uso de escalas com outro número de itens, diferente de cinco, represente uma escala de classificação, quando esta não contiver cinco opções de resposta, não se configura uma Escala Likert, mas sim uma escala do 'tipo Likert' (Dalmoro & Vieira, 2013, p. 163).

² Um conjunto amplo de ferramentas estatísticas, para executar estatísticas descritivas, regressão, estatísticas avançadas, gerando gráficos, tabelas e muito mais (IBM, 2024). O pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) é uma ferramenta para análise de dados, utilizando técnicas estatísticas básicas e avançadas. É um *software* estatístico de fácil manuseio e é internacionalmente utilizado há muitas décadas, desde suas versões para computadores de grande porte. O SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) é um *software* proprietário, sendo necessário a aquisição de licença para usá-lo.

³ *Joint Committee on Standards for Educational*: criada em 1975, essa comissão, de natureza mista, é uma coalizão em prol da qualidade da avaliação, formada por grandes associações de profissionais dos Estados Unidos e do Canadá. É uma organização privada sem fins lucrativos, sendo revista e atualizada a cada cinco anos (Elliot, 2011).



positivamente com relação ao respeito das potencialidades, mas emitiram respostas diferenciadas quanto à flexibilidade do processo avaliativo e ao que se refere a diferentes instrumentos avaliativos para os estudantes. Quando lhes foi perguntado se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) abordava, em algum tópico, o processo avaliativo dos estudantes com deficiência, ficou entendida a inexistência, até o momento, de algum capítulo sobre esse assunto, pois seis coordenadores responderam “discordo totalmente” e um preferiu não responder, podendo esses dados significarem um total desconhecimento por parte dos mesmos sobre o assunto da inclusão.

Para uma atuação eficaz no campo da avaliação, é crucial que se definam os objetivos da ação pedagógica e que se estabeleçam, claramente, os resultados desejados na formação do educando. Desse modo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) desempenha um papel central ao orientar tanto a prática educativa quanto os critérios de avaliação. Compreender e atuar de maneira adequada na avaliação da aprendizagem requer começar por esse ponto de partida (Luckesi, 2011, p. 27). Assim, infere-se que o conhecimento acerca dos serviços de acessibilidade, disponibilizados pela instituição, bem como sobre o Plano de Desenvolvimento Institucional⁴ (PDI), ainda não é tão presente no cotidiano dos coordenadores participantes do estudo.

Na sequência do questionário, ao se afirmar que *“Os currículos universitários não contemplam uma formação acadêmica focada na diversidade”*, dois coordenadores concordaram, três discordaram e dois preferiram não responder a pergunta. Com isso, conclui-se que essa questão aponta para a problemática de que muitos currículos universitários se mantêm à margem do processo inclusivo. Assim, derivado dessa constatação, suscita-se o seguinte questionamento: *“- Afinal, qual é a finalidade da Educação Superior?”*. Dentre tantas finalidades, Pimenta & Anastasiou (2014, p. 4) afirma que a universidade tem, como motivo de existência, *“[...] a produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta”*. Dessa forma, seus currículos devem incluir propostas de ações que ampliem o universo de oportunidades aos estudantes, diante das situações complexas que a sociedade lhes apresenta.

Na próxima questão, quando foi perguntado sobre o conhecimento dos coordenadores acerca das práticas avaliativas dos docentes, direcionadas aos estudantes com deficiência, não foi com a intenção de que os mesmos tivessem que aprovar tais instrumentos com antecedência, mas sim, a de perceber se estava ocorrendo um trabalho em sintonia entre o grupo de educadores que estava trabalhando com esses estudantes e a coordenação, demonstrando-se, desse modo, uma interação entre gestão e corpo docente.

No espaço deixado livre para manifestações, constante ao final do questionário, obteve-se a colaboração de três respondentes, conforme segue:

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

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

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

Segundo a análise, em nenhuma das manifestações recebidas, resta claro se os estudantes com deficiência foram encaminhados ao núcleo de acessibilidade, pertencente à instituição, para atendimento. Destaca-se que seria necessário que recebessem esse atendimento, para, então, poder-se emitir o parecer de que, realmente, não precisam de atendimento especializado.

⁴ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de ser um requisito legal, é o documento que caracteriza a identidade da instituição e busca nortear o caminho a ser seguido pela Universidade no cumprimento de sua missão institucional e no alcance dos seus objetivos para os próximos 10 anos (UFSM, 2016, p. 21).



Conclui-se, desse modo, que os estudantes com deficiência estão acompanhando a vida acadêmica com êxito, já que, segundo os coordenadores entrevistados, “*não demandam atendimento especial e é só deficiência física, sem a necessidade de adaptar qualquer tipo de instrumento avaliativo diferente*”. De todo modo, ressalta-se que seria de suma importância que se garantisse, a esse grupo de estudantes, o encaminhamento, de fato, à unidade da instituição que tem sua razão de ser na existência do mesmo, pois é o espaço onde se encontram os profissionais especialistas e capacitados para tratar de questões relativas à deficiência.

Considerações dos docentes sobre a avaliação de estudantes com deficiência: a meta-avaliação como proposta de análise

O grupo de docentes que participou do estudo foi composto por 103 professores. Cabe assinalar que não foram todos que contribuíram no espaço de livre escrita, mas os que o fizeram, deixaram alguns recados muitos significativos, como o que segue:

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

Ao se resgatar o tema da “meta-avaliação”, proposto nos objetivos, a realização dessa etapa se ancorou em uma interpretação qualitativa, a partir de critérios/categorias já previstos/definidos pelo *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (2011). A meta-avaliação oferece *insights* sobre as limitações e as potencialidades da avaliação, reforçando sua credibilidade e permitindo que os grupos de interesse contextualizem os resultados (Furtado & Laperrière, 2012).

Nos anos 1960 e 1970, nos Estados Unidos, as estratégias de avaliação dos processos avaliativos, bem como a reflexão sobre eles, em qualquer área do conhecimento, geraram 30 padrões. Mais tarde, os mesmos foram agrupados em quatro categorias, organizadas pelo *Joint Committee* (Furtado & Laperrière, 2012), sendo essas a Utilidade, Viabilidade, Ética e Precisão. No presente estudo, a ênfase residirá nas categorias da Utilidade e Precisão.

Ao pesquisador, é permitido realizar adaptações no instrumento, baseadas nos objetivos e no objeto de estudo, que é a avaliação. Assim, foram selecionadas sete questões, as quais correspondem aos sete critérios da categoria da Utilidade, além de mais doze, que atenderam aos doze critérios da categoria da Precisão. Dentre as questões, foram selecionadas aquelas que garantiriam uma análise focada nessas categorias. As outras questões foram desconsideradas para a análise, pois não atenderam aos critérios estabelecidos pelo *Joint Committee* (Elliot, 2011, p. 5).

As reflexões pautaram-se em uma análise por meio do processo de meta-avaliação de caráter somativo, pois a mesma foi realizada a partir dos dados já finalizados, e não de uma análise ao longo de um processo em curso. Para a interpretação dos resultados, por meio da escala tipo *Likert*, apropriou-se de uma sugestão de Gimenes (2007), ficando a mesma organizada da seguinte forma: uma resposta será considerada **muito adequada** quando o maior percentual concentrar-se no item “concordo plenamente” (Escala *Likert*); serão consideradas respostas **adequadas** quando o maior percentual estiver no item “concordo” (Escala *Likert*); como **inadequada**, serão consideradas as respostas relativas a “discordo totalmente” (Escala *Likert*); será considerada como **muito inadequada** quando houver um percentual alto de escolha para a opção “prefiro não responder”, na resposta (Escala *Likert*).

Por que tratar as respostas assinaladas como “prefiro não responder” como uma resposta inadequada? Com apoio em Gimenes (2007), essa resposta pode caracterizar alguns pontos negativos no processo de autoavaliação pelo docente. Esse item pode demonstrar



desconhecimento, por parte do respondente, sobre as oportunidades que a instituição, na qual o mesmo trabalha, oferece aos acadêmicos, podendo significar, também, uma omissão no processo avaliativo dos estudantes com deficiência. Além disso, pode indicar uma resistência em se envolver com as questões investigadas por esse estudo ou, ainda, significar que o entrevistado não atribui importância significativa ao processo de inclusão, que é o tema explorado neste estudo. Do mesmo modo, pode apontar que o docente não se preocupa em buscar uma metodologia focada em instrumentos de avaliação eficazes e diferenciados, que possam ser aplicados ao estudante com deficiência.

Para fins de estruturação do texto, os docentes, quando necessário, foram identificados pela letra "D", sendo denominados por D1, D2, D3 e, assim, sucessivamente, de acordo com a tabela Excel, criada a partir das respostas enviadas pelo *Google Drive*.

Reflexões sobre a categoria Utilidade e seus respectivos critérios

Afirmar que um objeto, um instrumento, uma manifestação, um serviço, uma avaliação, ou tantas outras situações que os indivíduos estão sujeitos na sociedade seja útil, requer que se tenha bem definida a finalidade da avaliação, como é o caso deste estudo. Priorizar um olhar atento, para que a avaliação não adquira finalidade em si mesma e se distancie dos seus propósitos, deve ser o objetivo de todos que se propõem a avaliar.

Quando indagados sobre o conhecimento, previsto na legislação, com relação ao processo avaliativo de estudantes com deficiência, e se concordavam que esses instrumentos avaliativos deveriam apresentar adaptações conforme a deficiência, os docentes se manifestaram positivamente, assinalando que as adaptações são necessárias e que realizam tais adaptações nos instrumentos avaliativos. As manifestações dos docentes D56 e D57 ilustram a dificuldade de escolher, a partir da especificidade da deficiência, uma avaliação para o estudante com deficiência:

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

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

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

Geralmente, o estudante traça o próprio panorama por meio do dado gerado após a realização de uma atividade. Muitos estudam de acordo com isso, ou ainda, conforme as aulas de determinado docente. Desse modo, "[...] pode-se afirmar que existe relação entre as formas de avaliação adotadas pelos professores e as atitudes apresentadas pelos alunos na graduação [...]" (García, 2009, p. 206). Em instituições do Brasil, conforme estabelecido pelo sistema, exige-se o registro, a cada final de semestre, do resultado das avaliações, que podem ser chamadas de parciais e/ou finais. A rigidez da exigência desses resultados faz com que os acadêmicos não consigam se desapegar da ansiedade de saber qual o nível alcançado por eles em determinada atividade e, na maioria das vezes, nem mesmo o docente consegue prosseguir sem, antes, conhecer o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

No caso do estudante com deficiência, torna-se ainda mais complexo esse processo, pois é preciso que fique claro quais as competências atingidas pelo mesmo segundo a verificação da aprendizagem, dando-lhe condições de perceber se terá como acompanhar as demandas



exigidas na disciplina. Esse fato, agregado a tantos outros, pode colaborar a fim de evitar, muitas vezes, a interrupção e/ou o abandono do curso.

Pode-se afirmar que o ser humano apenas se instrumentaliza para enfrentar determinadas situações quando elas, efetivamente, apresentam-se. Para 42,7% dos docentes, a Instituição de Educação Superior (IES) em questão atende os tipos de deficiência de forma individualizada, trabalho sobre o qual os docentes participantes da pesquisa não possuem grande conhecimento. É fato que a inclusão de estudantes com deficiência, na Educação Superior, é uma realidade recente, resultando que muitas instituições ainda não se prepararam, ou estão pouco preparadas, para recebê-los. Assim, acaba que se estruturam, perante os diferentes tipos de deficiência, somente quando se apresenta um caso em específico, munindo-se de conhecimentos, ações e especialistas, a fim de melhor acolher o estudante e proporcionar uma trajetória universitária bem assistida, a qual possibilite, ao estudante, sua futura inserção no mercado de trabalho.

Sobre a avaliação, no contexto da Educação Superior, de acordo com um dos docentes entrevistados,

D30 – *as coordenações de Cursos, as Unidades de Ensino e a Pró-Reitoria deveriam oferecer maior assistência aos docentes sobre processos avaliativos de ensino-aprendizagem, independentemente de o aluno possuir ou não deficiência.*

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

A situação de o docente perceber quais são os valores que o perpassam, por ocasião da interação estudante/docente, permite que seu trabalho tenha um alcance difícil de precisar, porque, muitas vezes, a evolução do estudante não acontece durante o percurso acadêmico, surgindo somente muito depois do término dessa trajetória. O estudante, ao receber orientações sobre um instrumento avaliativo, já precisa perceber, de forma clara e objetiva, o que está sendo proposto. Entretanto, a falta de detalhamento da exigência prejudica, de certa forma, a manifestação por parte do acadêmico, dificultando a resolução da tarefa, tanto por escrito quanto oralmente, ao apresentar suas conclusões sobre o fato em questão. O grupo de professores está preocupado com esse quesito e, conseqüentemente, com a qualidade da aprendizagem, já que, a partir dos resultados de uma atividade anteriormente realizada, pode-se planejar a próxima com mais qualidade. É preciso perceber que, quando se pensa sobre a lógica deste processo, apenas o fato de estudantes, com e sem deficiência, conviverem no mesmo espaço acadêmico, não significa, que esteja ocorrendo, genuinamente, a inclusão.

Os docentes concordaram que existe uma caminhada em busca de um processo de inclusão de qualidade na instituição de ensino superior pesquisada, mesmo que, em outro momento da pesquisa, tenham se manifestado sobre a necessidade de uma divulgação maior sobre o assunto da deficiência. A análise dos resultados de um instrumento aplicado para se verificar a aquisição de conhecimentos serve, com certeza, para que o docente perceba, com clareza, qual o impacto dessa avaliação para os estudantes com deficiência. Com isso, pode-se averiguar de que forma os mesmos se sentiram diante do fato de estarem sendo avaliados e o que conseguiram, efetivamente, assimilar do conteúdo estudado. Assim, esse processo é fundamental para que eles possam seguir em frente, desenvolvendo outras competências, estando todas essas de acordo com a especificidade de sua deficiência.

Ponderações

De acordo com os dados computados e transferidos para as opções escolhidas, sendo essas “muito adequada”, “adequada”, “inadequada” e “muito inadequada”, pôde-se inferir que, de acordo com as informações que as tabelas trouxeram, no item Utilidade, os docentes, em



relação aos estudantes com deficiência, consideraram adequados os seus instrumentos avaliativos e as suas conduções pedagógicas. Isso significa que julgam útil e relevante o seu trabalho junto a esse grupo de estudantes.

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

Assim, a categoria Utilidade demonstrou ser atendida pelo grupo de docentes. Todas as demais categorias são importantes para a realização do processo de meta-avaliação, mas sem a comprovação positiva da categoria Utilidade, as outras se tornam desnecessárias. Das quatro categorias propostas pelo *Joint Committee*, a “Utilidade” confere sentido à finalidade e ao uso da necessidade da realização de uma avaliação.

Reflexões acerca da categoria Precisão e seus respectivos critérios

A categoria da Precisão trata-se de uma categoria constituída por 12 diretrizes/critérios, definindo-se que “O padrão de precisão visa garantir que a avaliação revele e transmite, tecnicamente, informações adequadas sobre as características que expressem o mérito ou a relevância do foco de atenção” (Letichevsky et al., 2005, p. 258). O critério denominado Precisão não é apresentado, pois se refere à identificação da instituição investigada, sendo evidente que se trata de uma Instituição de Educação Superior (IES). Os serviços que essa instituição disponibiliza para atender o estudante com deficiência são conhecidos por alguns docentes. Entretanto, algumas queixas dos professores são representadas pela fala do docente D74, ao afirmar que:

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

Sobre o fator flexibilidade, como deixa transparecer o professor D11 em sua fala, têm-se que:

D11 – *Considero que cada caso de deficiência é muito particular. Tive a experiência no semestre passado com estudante com deficiência. Consegui interagir com ele, o que no começo era difícil, até porque eu não sabia qual era sua deficiência. Só soube por que ele tentou me dizer ao final de uma aula. A partir dali consegui compreender melhor o seu comportamento bastante retraído. Sabendo de sua deficiência, fui no órgão responsável da IES e participei de uma palestra sobre o assunto, não sabia bem como lidar com o aluno. Era muito esforçado e tinha um comportamento muito respeitoso e cordial comigo, percebi que quando eu o elogiava por qualquer coisa ele se sentia bem melhor e até começou a interagir com os colegas. Mas por mais esforçado que fosse, em um curso difícil como o [...], penso que dificilmente chegará à conclusão. Aprovei-o por média, levando em consideração o esforço dele, sabendo que cada resposta era extremamente difícil para ele. Confesso que não sei bem o que ele ou a família esperam de seu desempenho, se é uma forma de aumentar sua autoestima, como uma terapia, mas não acredito que consiga um dia exercer a profissão. Talvez ele se desse melhor em um curso com o perfil mais técnico como [...] mas não sou eu que devo decidir isso. Acho que alguns professores não conseguirão trabalhar com ele, tratando-o como um aluno como os demais, inclusive nas avaliações. Aprovei-o e fiquei tranquilo com a minha consciência, mas não consigo imaginar como será a reação dele quando for reprovado nas demais disciplinas, ou no momento de escrever uma monografia de conclusão de curso.*

As relações que se estabelecem entre docentes e estudantes vão além dos encontros que acontecem entre ambos e que, geralmente, são de periodicidade semanal. Uma interação direta entre docente e estudante precisa ser estabelecida, tornando possível um acompanhamento



e uma intervenção diferenciada nos processos de aprendizagem dos estudantes. Assim, os docentes serão capazes de atender as diferentes situações que aparecerão no percurso.

A partir das respostas assinaladas pelos docentes, quando lhes foi questionado sobre o fato de que são informados, antecipadamente, pela coordenação de curso, acerca da existência de matrículas de estudantes com deficiência, o percentual que corresponde à opinião “discordo totalmente” atingiu 40,8%. Esse é um dado que chama atenção, pois, como já foi destacado anteriormente, os trâmites de chegada, aos cursos de graduação, do estudante com deficiência, passam pela figura do coordenador, sendo que o mesmo recebe essa informação, por memorando, do setor institucional de acessibilidade, cabendo-lhe a função de repassá-la aos docentes do curso. Esse percentual precisa ser considerado, pois entende-se que, se o docente tiver a oportunidade de planejar sua atividade com antecedência, todos os acadêmicos serão beneficiados, ainda mais quando se trata dos estudantes com deficiência.

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

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

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

A avaliação não pode ser considerada como uma aferição de resultados apenas, precisando ser elaborada de forma diferente. “É impossível avaliar o que acontece na sala de aula se não conhecermos o sentido último do que ali se faz” (Zabala, 2010, p. 29). A partir dos resultados, o docente poderá ter, em mãos, um dado precioso, que é o diagnóstico do potencial de assimilação de seus estudantes. Os instrumentos, elaborados com clareza e precisão, precisam ter finalidade definida e, somente serão considerados satisfatórios, se o estudante com deficiência, a quem essa avaliação se dirige, originar novas alternativas e novos desafios, tanto individualmente quanto para o grupo ao qual ele está inserido. Escrever bem, a par de se manifestar com clareza e precisão, já é uma condição primordial referente ao educador e, portanto, ele precisa fazer valer essa premissa, pensando em como agir em relação aos desafios que se apresentam cotidianamente. Entre os docentes, obteve-se um percentual de 35,0% de concordância acerca dos currículos. Segundo esse grupo de professores, os currículos universitários não contemplam uma formação para que, após formados, esses profissionais se sintam à vontade para trabalhar com qualquer deficiência.

Para ilustrar o que se entende por currículo, Sacristán & Pérez Gómez (2007, p. 207) dizem que “[...] o currículo tem sido visto como um instrumento que permite transferir efetivamente propósitos e princípios para a prática [...]”. Poderia ser acrescentado, ainda, a possibilidade do currículo ser aberto e flexível, podendo ser permitida uma aproximação de tudo que compõe o currículo – objetivos, conteúdos, etc. – às fases e particularidades dos estudantes, como também ao meio a que esses estudantes pertencem. Uma mudança curricular implica romper barreiras cristalizadas e objetiva um desenvolvimento profissional e transformações possíveis de serem colocadas em prática, tanto em longo prazo quanto em um curto espaço



de tempo. Pensar-se em um currículo remete a se posicionar sobre os currículos universitários existentes, os quais não respondem mais às necessidades que uma sociedade, comprometida com a emancipação de todos os envolvidos, almeja se tornar.

Na Lei nº 13.146/2015, em seu Art. 28, alínea XIV, há a indicação de que seja a inclusão contemplada “[...] em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (Brasil, 2015). Muitos currículos universitários valorizam as informações teóricas que são repassadas ao estudante, atendendo as exigências do mercado de trabalho. Entretanto, como é possível atingir um currículo que se volte para a inclusão sem que sejam revistos alguns pontos já construídos, especificamente aqueles acerca do processo avaliativo? Isso requer que uma estrutura consolidada, como é a academia, saia de sua zona de conforto e repense sobre o que se pode proporcionar, efetivamente, ao estudante com deficiência, posicionando-se a léguas de distância do entendimento assistencialista que permeia o pensamento da sociedade.

Em outro momento do instrumento de coleta, foi perguntado se os docentes eram informados, com antecedência, da presença de estudantes com deficiência em sua disciplina, para poderem, então, planejarem suas intervenções com o estudante que apresenta alguma delas. Como resultado, 40,8% dos docentes disseram que não eram informados sobre isso. Nesse questionamento, obteve-se, também, um percentual elevado, de 73,8% de docentes, que concordam totalmente com a afirmação de que orientam os estudantes, no começo do semestre letivo, sobre como os mesmos serão avaliados. Se os docentes não recebem informação, logo não têm como prever como será o processo avaliativo dos estudantes com deficiência. Assim, é possível concluir que, para terem escolhido essa opção de resposta, os docentes, provavelmente, basearam-se na informação dada aos estudantes sem deficiência, como é de rotina no início do semestre letivo acadêmico.

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

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

Pode-se perceber que o percentual de docentes que optaram por concordar com a assertiva, ou seja, os que estão respeitando os conceitos de inclusão, igualdade e diferença, somaram 44,7% dos respondentes. Sassaki (2010) argumenta que uma sociedade que convive com a diversidade, respeitando as diferenças, configura-se num lugar mais rico e melhor de se viver, sendo capaz de melhor se organizar e de se projetar para o futuro. Na mesma linha de compreensão, entende-se, ainda, que “a diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem” (Rozek, 2018, p. 114).

Por outro lado, obteve-se um percentual de 22,3% de docentes que preferiram se omitir e não responder. Pode-se inferir que esses docentes talvez não tenham, ainda, bem claro o que significa “incluir” um estudante com deficiência na Educação Superior, apresentando-se, esse processo, como uma situação nova para eles. Nesse referido nível de ensino, uma nova relação entre o estudante com deficiência e o docente foi se construindo ano após ano, e acabou “invadindo” o ambiente universitário. Desse modo, o que, muitas vezes, causa



preocupação ao docente, é a exigência de uma melhor compreensão das novas configurações que se estabelecem, tanto social quanto educacionalmente.

A Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), resguarda os direitos dessas pessoas, pois objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Entretanto, mesmo com tantas referências acerca da inclusão educacional já disponíveis, para alguns docentes, a falta de mais informações ainda se faz presente, pois segundo eles

D15 – *acredito que é necessários mais curso e debate sobre o tema.... precisamos ainda entender mais e melhor como ensinar e avaliar os estudantes com deficiência.*

No contexto universitário, é necessário verificar o que se entende por formação de qualidade, sendo esse um dos mais importantes desafios das Instituições de Educação Superior (IES). O conceito de qualidade não pode ser visto como acabado e neutro, devendo ser fixado a partir das expectativas que se espera de algo, ou de alguma pessoa, em um determinado espaço de tempo, estando sujeito, também, à percepção de cada indivíduo. A Instituição de Educação Superior (IES) que serviu como campo de estudo tem, como missão, “construir e difundir conhecimento, comprometida com a formação de pessoas capazes de inovar e contribuir com o desenvolvimento da sociedade, de modo sustentável” (UFSM, 2016, p. 87). Partindo-se dessa missão e dirigindo-se para o estudante com deficiência, os docentes que concordaram com a afirmativa, e totalizaram 47,6% dos respondentes, possivelmente, entendam que o estudante com deficiência tenha que ser capaz de agir como um indivíduo autônomo, estando apto a fazer escolhas, além de também o estar para superar os obstáculos e os preconceitos de pessoas e de culturas tão diversificadas.

O contexto universitário sobrevive de relações intensas, de docentes que vivem de transmitir uma matéria aos discentes focados em uma aprendizagem mais significativa, com metas e finalidades bem definidas, com vistas a uma aprendizagem de qualidade. Diante de um processo inclusivo, que avança, lentamente, como um gigante, ou seja, um pouquinho por dia, pode-se afirmar que não existe o caminho retrógrado. Por isso, faz-se desnecessário escutar dos docentes que os mesmos “*ainda não se sentem preparados para receber alunos com deficiência*” – D63. É inevitável o envolvimento de todos, seja na troca de ideias, na troca de experiências, na divulgação dos acertos e, também, na identificação dos erros, pois caso se erre, deve-se tentar novamente, já que, somente assim, o processo inclusivo será possível de ser concretizado.

Ao se analisar a tabela, o percentual de docentes que não concordaram com a afirmativa, ou seja, os que afirmaram serem necessários instrumentos diferenciados de avaliação, de acordo com a especificidade da deficiência, totalizou 40,8% dos participantes. Assim, pode-se inferir que os docentes investigados estão se mobilizando em favor de uma flexibilização maior no que tange ao atendimento do estudante com deficiência, pois, segundo as manifestações recebidas, os docentes expressaram que:

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

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

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



Depreende-se que 60,2% dos professores participantes realizam uma autoavaliação da atuação docente, sendo que esse momento constitui-se em um grande aliado para as reestruturações que poderão vir a ser construídas. A atividade de se autoavaliar, a par do olhar crítico sobre a própria atuação docente, parte do pressuposto de que o docente se preparou, estabeleceu metas e teve objetivos que deveriam ser alcançados, devendo esses estarem concluídos até o momento do encerramento da etapa planejada.

A avaliação constitui-se em um movimento contínuo, precisando ser realizada não apenas ao término do processo, quando já estão consolidados os resultados. No fim, essa ferramenta servirá para uma reestruturação para a próxima etapa, que beneficiará, também, outros estudantes, não mais somente aqueles que, no momento, estejam sendo beneficiados pela troca de conhecimento. O ideal seria realizar uma autoavaliação enquanto o desenvolvimento do processo de aprendizagem do estudante ainda esteja ocorrendo, pois como se trata de um movimento em constante ir e vir, o docente tem a possibilidade, e o recurso, da reestruturação das estratégias. Enquanto o processo ainda estiver em andamento, pode-se, imediatamente, mudar o rumo das atividades, caso se perceba que os acadêmicos envolvidos não estejam assimilando, significativamente, os conhecimentos. Para Masetto (2015), a avaliação requer um *feedback* contínuo, presente em todas as fases da aprendizagem, não se limitando a momentos pontuais de provas mensais, bimestrais ou semestrais. Entre esses períodos, há aprendizados adquiridos, não adquiridos e alguns que não serão recuperados.

A autoavaliação expõe, ao docente, as próprias fragilidades e potencialidades, gerando tensões e conflitos, mas, em contrapartida, também possibilita importantes tomadas de decisões para a melhoria da aprendizagem. Esse processo é fundamental para que se tenha uma educação de qualidade, de modo que é necessário que se desenvolva o hábito de se autoavaliar, já que os docentes precisam de informações precisas de sua caminhada. Somente assim, os resultados dessas avaliações poderão beneficiar todos os estudantes, sejam esses com ou sem deficiência.

Ponderações

Quanto à categoria Precisão, do mesmo modo que a categoria Utilidade, obteve-se, pelas respostas dos docentes, a opção “adequada” como escolha eleita. A comprovação da Precisão, num processo de meta-avaliação, para Firme & Letichevsky (2002, p. 186), “[...] acontece quando a avaliação revela e transmite informações adequadas sobre as características que expressam mérito ou relevância do foco de atenção [...]”.

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

Meta ponderações

Este estudo permite inferências a partir do cruzamento da planificação empreendida. Parte-se do problema, tese, objetivos, dados, análise e conclusão, para se ampliar a gama de proposições em torno da inclusão educacional, em nível educacional universitário. Desse modo, chegou-se à compreensão de que a inclusão, na Educação Superior, para além do **acesso**, que garante o ingresso do estudante por meio de cotas, da **permanência** que, em sua instância, atende aos preceitos de adequações e flexibilizações curriculares, ainda engloba a **conclusão** do curso de graduação, que está diretamente vinculada às práticas avaliativas dos docentes. Esses profissionais, quando em suas práticas de avaliação, precisam submetê-



las ao crivo da categoria Utilidade e da categoria Precisão, para que os graduandos possam concluir sua trajetória acadêmica com êxito e satisfação.

Muitas vezes, o modo de aplicação de uma prova prática, uma pesquisa ou uma prova teórica, dentre tantos outros instrumentos avaliativos, aplicados pelo docente, podem contribuir para que o estudante não conclua seu curso de graduação. São por esses motivos que o processo de meta-avaliação, por meio de um estudo criterioso baseado nas categorias analíticas, faz-se necessário, pois pode detectar a fragilidade na aprendizagem do estudante com deficiência, evitando, assim, o abandono do curso por parte desse grupo de acadêmicos.

Em relação aos dados levantados, a partir dos cursos de bacharelado, foi suscitada a hipótese de que os docentes desses cursos não teriam conhecimento suficiente, acerca das estratégias de avaliação, em função da formação inicial, que não prevê componente curricular voltado aos fundamentos básicos da educação. Entretanto, de forma surpreendente, todos os professores participantes da pesquisa demonstraram consonância com os valores institucionais, bem como com as práticas avaliativas inclusivas.

Considerações finais

Conclui-se que a avaliação de estudantes com deficiência ainda representa um grande desafio para os docentes, especialmente no nível da Educação Superior. A formação docente, para aqueles que cursaram bacharelados, sem disciplinas pedagógicas, muitas vezes não oferece a preparação necessária para lidarem com a diversidade. No entanto, os resultados deste estudo indicam que, apesar das dificuldades, há um interesse genuíno, por parte dos coordenadores e docentes, em aprimorarem as práticas avaliativas e promoverem uma inclusão efetiva. A instituição estudada já demonstra um esforço significativo em acolher estudantes com deficiência, contando com um setor especializado, que auxilia no processo inclusivo. Mesmo assim, permanece a preocupação com a adequação dos instrumentos avaliativos, sendo que a meta-avaliação evidenciou a necessidade de haver critérios mais claros, além de flexíveis, para se atender as demandas desses estudantes.

Por outro lado, o alto número de docentes que preferiram não responder a certas questões suscita indagações sobre omissão, falta de preparo ou, até mesmo, descrença na inclusão. Essas questões podem ser exploradas em futuras pesquisas, ampliando-se o conhecimento sobre a inclusão educacional. Portanto, a inclusão, na Educação Superior, envolve garantir acesso, permanência e diplomação, com uma abordagem avaliativa que contemple as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Esse estudo, embora preliminar, trouxe importantes reflexões que podem fomentar mudanças nas práticas pedagógicas, sinalizando a urgência que se revisitem propostas e se criem alternativas que, realmente, promovam a inclusão e o desenvolvimento de todos os estudantes da universidade.

Da mesma forma que o ocorrido com o objeto avaliado, também foram identificadas limitações neste estudo, como o fato de o mesmo ter sido realizado em uma única Instituição de Educação Superior (IES), localizada em um estado brasileiro específico, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras instituições e/ou regiões. Embora tenha havido a colaboração de coordenadores e docentes, a participação limitada, aliada ao fato de muitos terem preferido “não responder” algumas questões, pode indicar uma limitação na coleta de dados, refletindo uma possível falta de engajamento ou desconforto com o tema. Essas limitações sugerem que pesquisas futuras, com uma amostra mais diversificada e incluindo, também, a perspectiva dos estudantes, podem oferecer uma visão mais completa e aprofundada sobre o tema tratado, que foi o da avaliação de estudantes, com deficiência, na Educação Superior.

Fonte de financiamento

Não há.

Conflito de interesse

Não há.

Referências

- Bardin, Laurence. (2011). *Análise de conteúdo*. Paris: Prensas Universitárias de França.
- Brasil. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Recuperado em 9 de outubro de 2024, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília. Recuperado em 9 de outubro de 2024, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Dalmero, Marlon & Vieira, Kelmara Mendes. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão Organizacional- RGO*, 6(Ed. Esp.), 161-174.
- Elliot, Ligia Gomes. (2011). Meta-avaliação: Das abordagens às possibilidades de aplicação. *Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 941-964.
- Firme, Thereza Penna, & Letichevsky, Ana Carolina. (2002). O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: Enfrentando o desafio através da meta-avaliação. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 10(36), 289-300.
- Furtado, Juarez P., & Laperrière, Héléne. (2012). Parâmetros e paradigmas em meta-avaliação: uma revisão exploratória e reflexiva. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 695-705.
- García, Joe. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 20(43), 201-213. Recuperado em 9 de outubro de 2024, de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1489/1489.pdf>.
- Gimenes, NAS. (2007). Estudo avaliativo do processo de autoavaliação em uma Instituição de Educação Superior no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 18(37), 1-15.
- Hoffmann, Jussara. (2014). *Avaliação mediadora* (33. ed.). Porto Alegre: Mediação.
- IBM. (2024). *Software IBM SPSS*. Recuperado em 28 de novembro de 2024, de <https://www.ibm.com/br-pt/analytics/spss-statistics-software>
- Letichevsky, Ana Carolina, Vellasco, Marley Maria B. R., Tanscheit, Ricardo, & Souza, Reinaldo Castro. (2005). A categoria precisão na metaavaliação: aspectos práticos e teóricos em um Novo Enfoque. *Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 13(47), 255-268.
- Luckesi, Cipriano Carlos. (2011). *Avaliação da aprendizagem: Componente do ato pedagógico* (13. ed.). São Paulo: Cortez.
- Masetto, Marcos Tarciso. (2015). *Competência pedagógica do professor universitário* (3. ed.). São Paulo: Summus.
- Pimenta, Selma G., & Anastasiou, Léa das Graças C. (2014). *Docência no Educação Superior* (5. ed.). São Paulo: Cortez.
- Ristoff, Dilvo I. (2020). Avaliação de programas educacionais: Discutindo padrões. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 5(4), 39-44.
- Romão, JE. (2011). *Avaliação dialógica: Desafios e perspectivas* (9. ed.). São Paulo: Cortez.
- Rozek, Marlene. (2018). Educação superior, inclusão e interculturalidade. In Miguel B. Zabalza, Manuir Mentges, & Vitória, Maria Inês Côrte (Orgs.), *Engajamento na educação superior: Conceitos, significados e contribuições para a universidade contemporânea* (pp. 113-134). Porto Alegre: ediPUCRS.
- Sacristán, José Gimeno, & Pérez Gómez, Ángel I. (2007). *Compreender e transformar o ensino* (4. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sasaki, Romeu Kazumi. (2010). *Inclusão. Construindo uma sociedade para todos* (8. ed.). Rio de Janeiro: WVA.
- Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. (2016). *Plano de desenvolvimento institucional – PDI*. IES. Recuperado em 9 de outubro de 2024, de <http://site.IES.br/IES/documentos-oficiais-diversos>.
- Yin, Robert K. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.
- Zabala, Antoni. (2010). *A prática educativa: Como ensinar* (3. ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.