

# A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA JUSTIÇA EDUCATIVA PARA POPULAÇÃO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR<sup>1</sup>

## LEARNING ASSESSMENT IN THE EDUCATIONAL JUSTICE CONTEXT FOR THE POPULATION WITH DISABILITY IN HIGHER EDUCATION

Jorge Iván Correa ALZATE<sup>2</sup>

**RESUMO:** a Instituição Universitária Tecnológico de Antioquia, localizada na Colômbia, tem possibilitado o acesso a seus programas acadêmicos sem restrições aos estudantes com deficiência. Uma questão recorrente nesse processo por parte dos docentes tem sido a avaliação da aprendizagem desses estudantes. O diálogo com os professores possibilitou compreender que eles desconheciam como agir com a valorização da aprendizagem por não conhecerem as capacidades e as habilidades dos alunos com deficiência, levando-os a atribuir uma avaliação subjetiva nos cursos. De igual modo, os docentes questionavam o seu próprio desempenho no campo laboral, uma vez graduados, pois tais situações demonstraram que as práticas de avaliação seguem sendo hegemônicas. Esses fatos motivaram a realização da pesquisa *Análise da avaliação da aprendizagem em estudantes com deficiência participantes em diferentes programas acadêmicos*. A metodologia hermenêutica-fenomenológica foi usada com o propósito de caracterizar a avaliação da aprendizagem que realizam os docentes em diferentes programas acadêmicos para estudantes com deficiência. Participaram da pesquisa 5 estudantes, sendo: um estudante com autismo, um surdo, dois com deficiência cognitiva e um com paralisia cerebral, com comprometimento na mobilidade e na comunicação verbal, e 78 docentes de diferentes programas acadêmicos. Os resultados apontam que a avaliação é uma oportunidade educativa para a participação, a qual deve ser efetuada no contexto da justiça educativa, de forma a transcender conhecimentos declarativos, dar abertura à reflexão do estudante sobre a ação e integrar os princípios do desenho universal da aprendizagem e o enfoque da aprendizagem situada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial. Avaliação da aprendizagem. Educação Inclusiva.

**ABSTRACT:** The Tecnológico de Antioquia – University Institute, located in Colombia, has enabled access to its academic programmes without any restrictions to students with disabilities. A recurring issue in this process on the part of the professors has been the evaluation of the learning of these students. The dialogue with the professors has helped to understand that they did not know how to act with valorization learning due to the lack of knowledge in relation to the skills and abilities of students with disabilities, leading them to attribute a subjective assessment in the courses. In the same way, professors questioned their own performance in their field of work, once the students were graduated, because such situations demonstrated that the evaluation practices continue to be hegemonic. These facts gave motivation to undertake the research *learning assessment analysis in students with disabilities who participate in different academic programmes*. The hermeneutic phenomenological methodology was used with the aim of characterizing the learning assessment that professors carry out in different academic programs for students with disabilities. Five students participated in the study: one student with autism, one deaf, two with cognitive impairment and one with cerebral palsy, with impairment in mobility and verbal communication, and 78 professors from different academic programs. Results point out that the assessment is an educational opportunity for participation, which must be carried out in the context of educational justice, in order to transcend declarative knowledge, evoke student's reflection on the action and integrate the principles of the universal design of learning and the situated learning approach.

**KEYWORDS:** Special education. Learning Assessment. Inclusive Education.

## 1 INTRODUÇÃO

As instituições de Educação Superior enfrentam, atualmente, o desafio da “atenção educativa à diversidade”, principalmente para grupos historicamente excluídos e discriminados. A partir da política de Educação Superior Inclusiva na Colômbia, no ano de 2013, foi

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100008>

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia Educacional e Bacharel em Didática e Dificuldades de Aprendizagem Escolar. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, Medellín, Colômbia. [jcorrea@tdea.edu.co](mailto:jcorrea@tdea.edu.co).

possível perceber a inserção de ações fundamentais em oportunidades educativas, sobretudo em relação ao acesso à educação e a como definir uma porcentagem para as vagas de ingresso aos programas acadêmicos. Exemplos disso têm sido o subsídio do custo da matrícula e, também, considerar a língua nativa dos estudantes indígenas e o espanhol como segunda língua das pessoas surdas, além de adequações com rampas no caso de pessoas com deficiência.

Ao relacionar essas ações com políticas educativas mundialmente, a Mato (2009) recomenda às universidades promover a difusão da pesquisa e o desenvolvimento comunitário, tecnológico, científico e humanístico de forma a impulsionar, diversificar e equilibrar o desenvolvimento regional, bem como o respeito e o fomento da interculturalidade entre as comunidades organizadas do estado. O intuito é atender aos estudantes e buscar diminuir as desigualdades em congruência com quatro eixos: saúde, marco jurídico, desenvolvimento econômico regional e educação intercultural, levando em conta a estruturação da oferta educativa.

É evidente que a partir do contexto internacional se promovam ações afirmativas realizadas pelas instituições com enfoque diferencial em coerência com as necessidades educativas de grupos reconhecidos, cujo direito à educação é violado em maior grau, pretendendo a equiparação de oportunidades. Essa abertura implica a estruturação de políticas de atenção à diversidade, articuladas aos processos de admissão das universidades (docência, pesquisa e projeção social), conduzindo à institucionalização da educação com enfoque inclusivo e pretendendo o empoderamento de administradores e acadêmicos para a tomada de decisões que viabilize ações referidas à acessibilidade, à flexibilidade, à pertinência, à equidade e à participação dos programas acadêmicos.

Assim, na Instituição Universitária Tecnológico de Antioquia, evidencia-se o aumento na inscrição de estudantes surdos, com autismo e deficiência cognitiva, devido à implementação de algumas estratégias na sua política de atenção à diversidade para estudantes que se reconhecem provenientes de grupos minoritários, como:

- No acesso aos programas acadêmicos, personaliza-se a entrevista para dar condições às pessoas com deficiência, especialmente aos surdos, com deficiência intelectual e autismo; para estudantes pertencentes a outras minorias, realiza-se a entrevista grupal sem restrição na matrícula.
- Na permanência educativa, há apoio psicológico em processos de adaptação ao contexto educativo, caso seja necessário; flexibilização em relação à segunda língua de estudantes indígenas e surdos e adaptação das avaliações coerentes com os sistemas comunicativos dos estudantes.
- Prevenção de situações de discriminação, implementando uma campanha com o propósito de promover o respeito pela diferença e a convivência harmoniosa entre a comunidade educativa.

Além disso, convida-se a revisar e modificar enfoques e práticas avaliativas hegemônicas em busca de outras de caráter humanístico que respondam às necessidades, aos interesses e aos potenciais das diversidades dos estudantes, assumindo o desafio de não minimizar os

currículos dos programas acadêmicos. Isso tem implicado na análise de alternativas; nesse caso, na revisão dos perfis profissionais para serem coerentes com a dialogicidade entre o ensino dos saberes próprios das áreas de conhecimento e da avaliação dos aprendizes.

A função educativa da instituição vai além de políticas de acesso à diversidade estudantil ou de implementar o enfoque de inclusão. Faz-se necessária a abordagem de aspectos que perpetuam a exclusão e a discriminação no âmbito social, como são os imaginários e as expectativas frente à aprendizagem e, também, evitar que a problemática tome diferentes matizes no interior da instituição e o sujeito seja discriminado e estigmatizado. A proposta é gerar espaços formativos para aprender a conviver com a diferença a partir das potencialidades de cada um.

Para uma educação que valorize e reconheça a diversidade dos estudantes, é necessário assumir práticas de ensino e avaliação que respondam às possibilidades de aprendizagem desses alunos. Assim, a avaliação articula-se à prática de ensino e evidencia que os estudantes estão aprendendo de forma coerente e diferenciada a partir das formas de ensino do docente. Essa ideia relaciona-se ao argumento de Litwin (1998, p. 2): “[...] o lugar da avaliação como o lugar que gera informação de sua própria proposta de ensino”. A atuação pedagógica do docente, portanto, diz respeito a um currículo que geralmente está imbricado à área de conhecimento próprio dos programas acadêmicos e às políticas organizativas das instituições educativas. Segundo Palou de Maté (2008, p. 98), “[...] avaliar é valorizar o que leva a emitir um juízo de valor de acordo com marcos axiológicos, tendentes à atuação. Isso implica aproximar-se do objeto de conhecimento, tomando como ponto de partida a sua descrição, a sua compreensão e a sua explicação”. As autoras assinalam a importância da atuação pedagógica enfocada desde um marco epistêmico que se encontra no currículo e na didática para dar sentido à avaliação como prática responsável a partir do ensinado pelo docente e o aprendido pelos estudantes.

A avaliação também deve ser realizada de forma justa em relação ao que foi ensinado aos estudantes e o que se espera deles. É preciso vivenciar a harmonia entre ensino e aprendizagem, sem pretender igualá-las, mas, sim, colocá-las em dialogicidade entre quem ensina e quem aprende. Palou de Maté (2008, p. 108) sugere que a avaliação deve ser estruturada em um projeto com os seguintes elementos: “[...] o objeto que deverá ser avaliado, o campo científico de referência do objeto a ser avaliado e a estrutura ter um marco de referentes fixos”.

Essas posturas permitem a busca de referências pertinentes para explicar e justificar a avaliação e a concepção de um dispositivo educativo, que, no marco da justiça educativa, implica que o sistema educativo forma os alunos considerando suas especificidades para atuar em liberdade e em diversas áreas da vida social. Essa visão contrasta “[...] com os enfoques da igualdade de oportunidades e da qualidade educativa” (VELEDA; RIVAS; MEZZADRA, 2011, p. 64-65).

Essas visões conceituais colaboram para que o Tecnológico de Antioquia considere a avaliação como um processo contínuo de garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem em seus programas acadêmicos, coerente com o modelo formativo de tipo sociocrítico. Além disso, dá significado aos saberes disciplinares e à apropriação dos postulados da avaliação de caráter processual, formativo e contextualizado; facilita a valorização de processos e resultados de aprendizagem, realizada de maneira permanente, dinâmica, contínua, holística, flexível, cooperativa, dialógica, personalizante, qualitativa, sistemática, objetiva, processual e com postura de

respeito pelo outro, em que prevalece a realimentação frente ao que, por que, para que, quando e como avaliar como ação sistemática.

## 2 METODOLOGIA

A referida pesquisa foi realizada durante dois anos. Utilizou-se o enfoque hermenêutico-fenomenológico com o propósito de analisar a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência participantes em diferentes programas acadêmicos. Assume-se a avaliação da aprendizagem como o objeto de estudo e os fatos da prática avaliativa constituem-se elementos de interpretação, voltada tanto ao docente como ao estudante. A unidade de análise é de caráter situacional que discute a avaliação da aprendizagem implementada por docentes para estudantes com deficiência em programas acadêmicos em uma instituição de Educação Superior.

Para chegar aos resultados, implementou-se a técnica de discussão de grupos, realizados separadamente entre docentes, estudantes e famílias, cumprindo com o critério de os integrantes não se conhecerem para possibilitar maior transparência na informação que se pretendia analisar. Foram obtidos 9 espaços de discussão com os docentes, organizados em seis diferentes grupos; cinco com estudantes; e dois com famílias. As reuniões foram realizadas a cada dois meses com os docentes para ter-se tempo de implementar ações e refletir sobre a execução, uma no início do período letivo e outra no final. Também foram realizadas reuniões com os estudantes e suas famílias no início e no final da pesquisa. Em todos os casos, obteve-se o aceite, sendo o termo de livre consentimento assinado de acordo com o Comitê de Ética da Instituição.

A abordagem da pesquisa guiou-se por duas características: espaços abertos aos discursos, de forma a permitir que os participantes contassem suas vivências; e a necessidade de chegar-se a um consenso - ambas mediadas pelo diálogo para a construção de sentidos. Nesses grupos, foi proposto aos docentes discutir sobre as experiências avaliativas da aprendizagem dos estudantes com deficiência; aos estudantes sobre como foram ensinados e avaliados por seus professores; às famílias sobre o resultado de aprendizagem dos filhos. Entre um grupo de discussão e outro, três profissionais com formação em processos educativos para pessoas com deficiência que sabiam manejar a proposta do desenho universal para a aprendizagem assumiram a função de apoio de acordo com demandas de assessoria aos docentes e às necessidades dos estudantes.

Durante os dois anos da pesquisa, participaram 78 docentes (69 mestres e 9 doutores), 11 da área da Educação, 6 da área Social, 20 de Engenharia, 5 de Direito, 33 de Administração e 3 de Medicina. Do total, 15 cursavam Pedagogia Bacharelado (e não licenciatura). Nesse curso, há um módulo de educação inclusiva; no entanto, nos outros cursos dos demais 63 participantes (administração, matemática e engenharia – não há elementos da Pedagogia, nem atenção à diversidade.

Os estudantes com deficiência participantes nesta pesquisa estavam inscritos em diferentes programas acadêmicos, a saber:

- Dois estudantes em Tecnologias da informação e comunicação, um com autismo e outro com deficiência cognitiva.

- Um surdo usuário da língua de sinais colombiana em licenciatura em Educação Básica, ênfase em humanidades e língua espanhola.
- Dois em Engenharia de Sistemas, um com paralisia cerebral e outro com deficiência cognitiva.

Dentre as 5 famílias dos estudantes com deficiência, três delas possuem Ensino Superior e duas, Ensino Médio completo. Apesar da confiabilidade da informação (assegurando o sigilo dos participantes da pesquisa), é importante ressaltar que as situações nos grupos de discussão foram pertinentes ao objeto de estudo, validando-se por meio do consenso entre os resultados das situações em relação à avaliação da aprendizagem.

### 3 RESULTADOS

No desenvolvimento dos grupos de discussão, foi possível perceber o consenso entre os relatos dos participantes dos dois primeiros grupos. No primeiro e segundo grupos, as discussões realizadas com os docentes possibilitaram reconhecer que eles atribuem valorizações subjetivas ao resultado dos estudantes com deficiência, sem ter clareza da aprendizagem lograda. Eles se questionaram sobre o desempenho da aprendizagem desses estudantes e como estes poderiam ser profissionais após o egresso da universidade.

No terceiro grupo de discussão, as contribuições dos integrantes permitiram identificar que a prática da avaliação é hegemônica. Eles utilizam as mesmas estratégias para todos os estudantes. A única diferença foi em relação aos estudantes surdos que eram avaliados com a ajuda de um intérprete de língua de sinais durante a aula. No quarto e quinto grupos, discutiu-se sobre como avaliar esses estudantes; e, a partir do sexto, refletiu-se sobre as suas experiências, que se centraram, inicialmente, nas aprendizagens conceituais e culminou com a reflexão sobre as práticas profissionais dos graduados.

O grupo de discussão com os estudantes, mostrou que eles não entendem o que fazer em relação aos trabalhos escritos como resenhas, ensaios e artigos. Atualmente, essa dificuldade tem sido superada por conta do acesso a classes de instruções e normatizações acadêmicas que ajudam a suprir as dificuldades a respeito da escrita científica. Além disso, a respeito das apresentações científicas, eles pontuaram que algumas vezes vão bem e outras não. O consenso com o grupo permitiu identificar que há desconhecimento das estratégias a serem empregadas nas produções, sendo nas de tipo verbal que eles apresentam maiores dificuldades.

O grupo das famílias tem a expectativa centrada em seus filhos terem um título universitário. Os familiares temem que seus filhos desistam do programa se não obtiverem êxito nas propostas dos programas. Uma das famílias (F2) afirmou:

Para ingressar na escola, disseram-me que ele necessitava de acompanhamento de alguém, para ser monitor\suporte dele e, para poder ajudá-lo, eu ia à escola com ele todos os dias; [...] na universidade, pensei que seria igual. Custou para eu entender que meu filho podia desenvolver-se sozinho e que eu devia dar-lhe a oportunidade de aprender rápido a fazer as coisas.

Nesse sentido, participar dessa experiência foi útil para os familiares perceberem que algumas estratégias eram igualmente válidas.

Nesse grupo de discussão formado pelas famílias, vários momentos de vivências foram reconhecidos, os quais se deram em sequência cronológica, especialmente no caso de estudantes com deficiência cognitiva: a negação do diagnóstico, pois se considera que é só questão de lentidão na aprendizagem; seguido do temor de que os filhos sejam suspensos da instituição por não chegarem ao resultado esperado no programa; a tendência em controlar a aprendizagem, centrada em resultados. Paralelamente, manifesta-se a superproteção, coerente às práticas de criação; e o último, modificação no acompanhamento, possibilitando dar maior autonomia aos filhos e confiar no que eles podem realizar de maneira independente. Para ilustrar, um dos jovens com autismo relata: “Não ia à biblioteca (a biblioteca pública implicava pegar um ônibus de rota distinta ao do retornar para casa), minha mãe dizia: ‘Você pode perder-se e como te encontro?’; ‘Não sei’”. O aluno foi orientado por um mapa e um plano gráfico sobre como chegar à biblioteca e como voltar a casa sem ter de regressar à universidade e como utilizar o celular em caso de perda. Agora, o estudante desfruta a biblioteca pública várias tardes por semana.

Nas práticas de avaliação dos docentes, predomina, inicialmente, o uso de linguagens profissionalizantes próprio dos campos de formação de cada programa acadêmico, fato que implicou abordar, com os estudantes, o acesso a uma linguagem particular em espaços fora das salas de aula, para facilitar o acesso à informação e ao conhecimento. Nesse caso, um dicionário com os nomes técnicos do programa foi realizado, apoiando-se no uso dos pictogramas pelo processamento da informação e dos mapas mentais para favorecer o processo de sínteses. Todas as situações são acompanhadas da reflexão do estudante sobre a ação realizada.

No início do processo, a comunicação pedagógica foi caracterizada como limitada. A maioria dos docentes (51) acreditava ter a certeza do que ocorria com o processo de apropriação da informação de seus estudantes, consideravam que os resultados na aprendizagem eram determinados de acordo com a estratégia usada na avaliação, seja ela oral ou escrita. Nos grupos de discussão, concordou-se em conhecer o pensamento do estudante por meio de hipóteses, perguntas, reflexões e suposições. Implementar essa ação permitiu complementar a estratégia avaliativa com o reconhecimento do pensamento reflexivo e evidenciar processos de compreensão de saberes conceituais com palavras próprias dos estudantes; além disso, favoreceu a comunicação entre pares.

No terceiro grupo de discussão com docentes, observou-se que as situações de avaliação propostas pela valorização da aprendizagem consideravam os desempenhos nas diferentes provas como único critério e que os resultados eram um problema próprio da aprendizagem dos estudantes e não do ensino. A transformação dessa concepção deu-se no processo da inclusão de quatro estratégias: ambiente centrado na confiança, dando tempo ao processamento da informação; espaço para escutar o estudante com deficiência, sem julgá-lo, de forma a refletir sobre a ação a partir do ele que realiza; observação pelo registro sistemático que permitisse dar conta de condições particulares do estudante; e análise e realimentação periódica depois do ensino de cada temática e não no final do curso.

Os docentes passaram a ver a aprendizagem do estudante centrando-se nas limitações próprias da deficiência. Depois, associavam essas dificuldades aos canais de aprendizagem visual

ou auditivo, e, posteriormente, a potencialidade da aprendizagem sem ser associada à deficiência. Essa troca de concepção deu-se pela sistematicidade no acompanhamento até chegar-se em um momento em que reprovavam as suas propostas e iniciaram a organizar novas propostas e estratégias.

Os estudantes familiarizaram-se com as estratégias de aprendizagem para minimizar as práticas de tentativa-erro e garantir a velocidade no processamento da informação. Isso significa que as estratégias são objeto de ensino. Em relação a esse ponto, um docente (D13) expressou:

Ele me demonstrou que não é menos que outros, que ele é capaz e que, embora se sabe que é uma pessoa com deficiência, não se pode tratar como tal, mas como uma pessoa como qualquer outra para que ele se esforce e não fique impedido pela sua deficiência. Essa foi a minha aprendizagem.

Essa experiência evidencia que ocorreram mudanças nas concepções.

As práticas profissionais dos estudantes é um dos processos da formação que preocupa os docentes. Definiu-se uma estrutura de forma a articular as exigências às possibilidades de aprendizagem: no primeiro ciclo, instaura-se a prática guiada, com guias para sua aplicação, centrada nas potencialidades do estudante. O resultado dessa ação aprende-se no processo inerente à prática; dá-se continuidade com a generalização dessa aprendizagem a outros contextos, empresas, instituições ou comunidades, com acompanhamento de um tutor; autocontrole e autoavaliação de desempenho dos estudantes culmina com práticas autônomas, em que ele planeja, executa e avalia o processo e o resultado, além da coavaliação de um par e a heteroavaliação de seu professor do curso.

#### 4 DISCUSSÃO

A prática da avaliação tem um construto teórico que a guia, ficando evidente no currículo e relacionada a uma política institucional para suporte dos programas acadêmicos. Além disso, implica domínio da disciplina que se ensina, compromisso pela aprendizagem dos estudantes, mentalidade aberta às possibilidades do outro, de forma a reconhecer seus processos individuais, suas expectativas e realizações. Para isso, são necessários critérios que se centrem no ensino e na aprendizagem, livre de preconceitos devido às condições pessoais, sociais e culturais dos alunos. Assume-se que, na formação de docentes, a avaliação é, em si, um processo de aprendizagem para o docente, pois este tem a possibilidade de refletir sobre sua atuação pedagógica, para significar, pesquisar e realizar novas construções. Isso é coerente com a responsabilidade que a instituição assume em relação aos saberes e às práticas da população que provém de contextos de maior vulnerabilidade social para construir oportunidades educativas.

A avaliação como prática deve transcender a ideia centrada nos resultados finais dos cursos nos programas acadêmicos, não só relativo às pessoas com deficiência, mas a todos os estudantes. São poucos os docentes que avaliam o processo, pois desconhecem que é possível perceber o avanço dos estudantes valorizando o seu próprio ritmo em relação à aprendizagem. Além disso, a aplicação de instrumentos para a aprendizagem é repetitiva. A esse respeito, Morales e Zambrano (2016, p. 17), ao consultarem os instrumentos de avaliação do processo, apontam que “[...] as respostas dos docentes enfocam naqueles instrumentos destinados a uma

avaliação final ou somativa, com notas desenvolvidas como forma de avaliar até onde se alcançou a aprendizagem”. Os autores apontam que, na seleção de procedimentos e sua aplicação, a atitude que se assume frente ao saber desempenha um papel importante, pois, em alguns casos, é preciso verificar o que o professor tem ensinado e não o que o estudante tem aprendido. É necessário, portanto, incluir estratégias de ensino e de avaliação pertinentes às formas de representação conceptual e comunicativas. Alfageme-González, Miralles Martínez e Monteagudo Fernández (2015, p. 577) explicam que “[...] os professores necessitam aplicar uma grande variedade de instrumentos para avaliar corretamente. Para isso, utilizam procedimentos de avaliação qualitativos embora sejam subjetivos e consideram que o exame é o instrumento mais objetivo”. Desse modo, a chave está na seleção de instrumentos que respondam às possibilidades reais dos estudantes.

As práticas de avaliação adquirem sentido quando o docente reflete sobre elas para a autorregulação de seu próprio ensino, de forma a projetá-la na valorização da aprendizagem significativa de seus estudantes. Suárez Vallejo (2014, p. 54) expressa que, “[...] a partir das experiências docentes, é a oportunidade de mostrar ao professor que ele deve ser protagonista, propositivo, em busca de alternativas pelos desafios que se impõem à escola”. Essas intencionalidades devem ter um respaldo institucional. Nesse sentido, Correa, Bedoya e Agudelo (2015, p. 58) afirmam que “[...] a confiança que se dá ao docente no acompanhamento é um elemento para ser reivindicado e lhe dá segurança para atuar com maior assertividade”. Assim sendo, a proposta institucional e as orientações de avaliação da aprendizagem levam em consideração elementos conceptuais e práticos que lhe dão identidade em sua implementação, a saber:

- O currículo: define, no ciclo de ensino, processos de contextualização, internalização, aplicação, transferência e socialização dos saberes, possibilitando que o docente não se fixe na orientação de um deles, mas favoreça o processo de aprendizagem de qualquer estudante.
- O ensino: assume, como ponto de partida, o consenso entre as metas para orientar conceitos relevantes e aplicar estratégias que permitam ao estudante a ressignificação dos saberes; a avaliação centrada em situações reais permite ao sujeito apropriar-se do conhecimento, apoiando-se no uso de pictogramas e organizadores gráficos. Os mapas mentais têm sido mais significativos na aplicação com estudantes com deficiência e favorecem outros estudantes nas salas de aula. Contribuem para essa reflexão os resultados de Rojo e Chaverra (2017, p. 188)

Se evidencia a efetividade que tem o uso das estratégias tanto do mapa mental como do pictograma, já que “estes permitem a representação gráfica do aprendido e facilitam a contextualização quando necessária. Além disso, favorece a habilidade de reflexão, a síntese e a compreensão, permitindo-lhes avançar nos processos cognitivos mais complexos.

Nesse processo, a observação instala-se como uma técnica avaliativa para reconhecer aprendizagens em estudantes que não o fazem explicitamente, por meio de descrições verbais - é o caso de estudantes surdos e com autismo.

- A aprendizagem: as estratégias de ensino e de avaliação são objeto de aprendizagem e, quando estas são familiarizadas pelos sujeitos, estes passam de fases mais elevadas de

conhecimentos. Leva-se em conta, também, o ritmo do estudante e a concentração na ação. Na implementação do modelo da avaliação formativa, a estratégia da narrativa é importante para reconhecer a reflexão sobre a ação e identificar as aprendizagens, o que está sendo exitoso ou requer ser mais qualificado.

- A flexibilidade curricular: conservar os critérios de avaliação propostos pelo grupo geral com inúmeras estratégias que favoreçam a aprendizagem coerente com as capacidades dos estudantes com deficiência.
- A aprendizagem dialógica: é uma forma de favorecer as aprendizagens em contextos e setores desfavorecidos; ajuda a superar limitações linguísticas que se reconhecem pelas limitações do contexto. A aprendizagem constrói-se na interação comunicativa entre pares (estudante\estudante, estudante\docente).

Correa e Restrepo (2017, p. 65) afirmam que,

[...] através do uso da linguagem se permitem diálogos entre todas as pessoas, levando a elaborar alterações na educação, na forma como o conhecimento é ensinado e dado a conhecer, nestas sociedades onde consta compreender e aceitar a diferença do outro, este é um elemento transformador da educação em prol da igualdade porque tem como objetivo a solidariedade entre todas as pessoas.

Nessa proposta, a equiparação de oportunidades educativas oferecida para as pessoas com deficiência é um tema que demanda avaliações. Nesse caso, a instituição, a partir da pesquisa aqui apresentada, é fundamentada em cinco enfoques:

- De direitos: necessidade de realizar os ajustes razoáveis para garantir o direito à educação sem exclusões nem discriminações.
- Aprendizagem situada: conhecimento vinculado ao mundo real e à vida cotidiana dos estudantes.
- Potencial da aprendizagem: reconhecer as possibilidades reais de resolver problemas do contexto e orientar as estratégias que levem os estudantes a serem protagonistas na resolução das atividades propostas.
- Dinâmica da avaliação: revisar o processo ensino e aprendizagem para identificar o que e como se aprende.
- Aprendizagem autônoma: a avaliação é, em si, uma experiência de aprendizagem para docentes e estudantes. Para os primeiros, fica claro como está ensinando e, para os segundos, fica claro aquilo que está aprendendo significativamente, gerando processos de autorregulação em ambos.

A prática da avaliação como uma proposta para avançar na construção de um sistema educativo mais justo deve reconhecer as expectativas de desempenho dos estudantes com deficiência relacionadas ao desempenho acadêmico, articulado ao perfil profissional, livre de preconceitos devido às condições pessoais, sociais e culturais, prevalecendo a capacidade sobre

a limitação. Além disso, a avaliação articulada ao ensino permite orientar e valorizar processos como internalização, aplicação, transferência e socialização do conhecimento.

Ressignificar a avaliação, pensada na diversidade dos estudantes, implica o olhar em duas direções: por um lado, quem é o excluído das aprendizagens e as condições de ensino efetivas. Ambos têm implicações no currículo, de maneira que promovam práticas orientadas a desenvolver habilidades, orientando estratégias pelo empoderamento, que permitam à pessoa recuperar-se, sobrepor-se e adaptar-se com êxito à adversidade gerada por situações de exclusão ou discriminação.

Nesse sentido, a educação emancipadora é ratificada pelo reconhecimento de grupos da sociedade que têm sido marginalizados e que têm vivenciado desigualdades em relação ao direito à educação. É preciso, desse modo, superar a visão profissionalizante da avaliação, de maneira que relacione as situações de aprendizagem e as exigências do contexto laboral às expectativas e às possibilidades de aprendizagem de cada estudante. Além disso, aquilo que se ensina e se avalia tenha aplicabilidade na vida profissional. Sobre isso, Valassina et al. (2014, p. 152) estabelecem que:

A pertinência, ou relevância social, da formação exige que esta seja desenhada e implementada de acordo com uma sequência lógica de componentes que incorporem tanto as demandas sociais como a missão institucional em forma harmônica e factível de levar à prática em determinadas estruturas curriculares.

A avaliação terá de focar mais nos processos pedagógicos que orientam os professores e na dinâmica da aula, de maneira que se analise a eficácia do ensino em função da aprendizagem do estudante. Implica “[...] refletir sobre o que permite o sucesso do estudante, que dificuldades são observadas, como essas são enfrentadas e como melhorar a prática docente” (CORREA, 2010, p. 71).

A avaliação, nessa perspectiva da equidade e da justiça, possibilita a compreensão ontológica, de forma a interpretar, reconstruir e autoavaliar a própria prática da avaliação voltadas às populações que, tradicionalmente, têm sido excluídas do sistema educativo ou que, por condições pessoais, culturais ou sociais, são objeto de discriminação e de subvalorização das capacidades. A avaliação terá de responder às possibilidades de todos os estudantes e valorizar saberes, habilidades e práticas do conhecimento.

Ao transcender a justiça educativa, é possível construí-la. Isso é evidenciado na pesquisa em três frentes: atenção às necessidades na inclusão de alguns saberes próprios dos grupos minoritários como, por exemplo, o espanhol escrito como segunda língua para estudantes surdos. Nesse caso, isso reflete na participação dos estudantes com deficiência com relação à sua autonomia, sem dependerem de suas famílias. O consenso de estratégias para o diálogo intercultural de forma a harmonizar o currículo e a formação implica reconhecer as formas de comunicação de cada um no currículo. E, também, o acompanhamento pedagógico dos docentes, a implementação e a sustentabilidade de currículos contra-hegemônicos, aspectos que seguem em discussão no trabalho com o coletivo de docentes. Nesse sentido, Suárez Vallejo (2017, p. 125) expõe:

[...] o problema da justiça social no campo educativo continua sendo objeto de pesquisa, pois é preciso encontrar alternativas para obter a garantia de práticas educativas que permitam o acesso, a permanência, a graduação e a projeção para a inclusão laboral dos estudantes que estão em situação de vulnerabilidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES

As conclusões são apresentadas em coerência com o objetivo da investigação, que foi analisar a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência participantes em diferentes programas acadêmicos. Por meio do enfoque hermenêutico-fenomenológico, encontrou-se que a avaliação é consequência da postura do ensino justo, articulando o ensino e a aprendizagem, sem pretender igualá-los, mas colocá-los em diálogo com quem e como ensina e quem e como aprende.

A avaliação é assumida como uma prática sociocultural, que não é exclusiva à Educação Superior. O papel docente tem conotações próprias como as aprendizagens valorizadas, com a aplicação de modelos, definição de critérios, uso dos resultados e a autoavaliação sobre o ensino dos conteúdos estabelecidos no currículo, sem deixar de lado o reconhecimento da validade da avaliação.

A avaliação centrada em produções tangíveis e observáveis no estudante é, segundo opinião da maioria dos docentes nesta pesquisa, aquela que leva em consideração estratégias mais flexíveis de acordo com as capacidades de todos de forma a estabelecer a relação entre o perfil profissional e o desempenho individual para garantir o posterior exercício laboral.

O perfil profissional deixa de ser uma preocupação quando o processo de ensino se orienta por meio de estratégias que permitem o estudante compreender o objeto de conhecimento do programa acadêmico e reconhecer as possibilidades de transferências para o desempenho profissional, centradas nas próprias capacidades e nas oportunidades dadas pelo contexto; sem desconhecer que deve ser mediado em situações de aprendizagem que facilitem a participação nos programas acadêmicos com vistas ao futuro desempenho laboral.

A proposta é garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando os ritmos de apropriação do conhecimento de cada um. Essa prática exige acompanhamento constante no processo de aprendizagem e a implementação de apoios pedagógicos quando necessários, de modo a evitar que os alunos fracassem. Igualmente, faz-se necessário promover tutoria de parecer, fato que dá maior segurança ao estudante com deficiência quando este pode transitar de um nível a outro com seus colegas de classe - quando o estudante com deficiência se encontra permanentemente ligado a um grupo de colegas estável, cursando o programa acadêmico, maior é a possibilidade de adaptação e de ele obter mais confiança em sua aprendizagem.

Por fim, como produto da pesquisa, é possível dizer que a instituição tem fomentado a avaliação da aprendizagem levando em consideração a atenção à diversidade na Educação Superior com convite aberto aos docentes; em sua estrutura, além de orientar as práticas no conceito do desenho universal para a aprendizagem articulada ao ensino dos saberes disciplinares. Todavia, os desafios no âmbito institucional continuam, pois a avaliação é um processo

que demanda reflexões constantes sobre como articulá-la à aprendizagem de forma a promover a autodeterminação como um processo de aprendizagem nos estudantes com deficiência para que sejam preparados para o desempenho profissional autônomo.

## REFERÊNCIAS

ALFAGEME-GONZÁLEZ, M. B.; MIRALLES MARTÍNEZ, P.; MONTEAGUDO FERNÁNDEZ, J. Cómo evalúa el profesorado de Geografía e Historia de Enseñanza Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 26, n. 3, p. 571-589, 2015.

CORREA, J. I. Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. *Revista Senderos Pedagógicos*, Medellín, v. 1, p. 67-74, dez. 2010.

CORREA, J. I.; BEDOYA, S.; AGUDELO, G. Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, v. 9, n. 1, p. 43-61, mai. 2015.

CORREA, J. I.; RESTREPO, N. *Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades*. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia, 2017.

LITWIN, E. *La evaluación: campo de controversias y paradojas o un lugar para la nueva enseñanza*. 1998. Disponível em: <<https://ciier10.wikispaces.com/file/view/Edith+Litwin.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

MATO, D. Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible /Buen Vivir: experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. In: MATO, D. (Org.). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible /Buen Vivir: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, 2009. p. 11-64. Disponível em: <[www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/version\\_final.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/version_final.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MORALES, S.; ZAMBRANO, H. Coherencia evaluativa en formación universitaria por competencias: estudio en futuros educadores en Chile. *Revista Infancias e imágenes*, Santa Fe de Bogotá, v. 15, n. 1, p. 9-26, jun. 2016.

PALOU DE MATÉ, M. del C. La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación. In: CAMILLONI, A. R. W. de et al. (Orgs.). *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 2008. p. 93-132.

ROJO, J.; CHAVERRA, J. El mapa mental y los pictogramas, estrategias de aprendizaje visual en niños y niñas con discapacidad intelectual. In: CORREA ALZATE, J. I. et al. (Orgs.). *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas*. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia, 2017. p. 183-191.

SUÁREZ VALLEJO, J. P. Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa, *Revista Uni-pluri/versidad*, Medellín, v. 13, p. 52-60, 2014.

SUÁREZ VALLEJO, J. P. Apartado II Equidad y justicia social: categorías necesarias para abordar la vulnerabilidad. In: CORREA ALZATE, J. I. et al. (Orgs.). *Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social: identidad y equiparación de oportunidades*. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia, 2017. p. 123-127

VALASSINA, F. et al. Propuesta de un modelo orientador para la evaluación de aprendizajes en carreras universitarias. In: CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO. *Evaluación del aprendizaje en innovaciones curriculares de la educación superior*. Santiago: CINDA, 2014. p. 149-190. Disponível em: <<https://www.cinda.cl/download/libros/2014%20-%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

VELEDA, C.; RIVAS, A.; MEZZADRA, F. *La construcción de la justicia educativa: criterios de redistribución y reconocimiento para la educación Argentina*. Buenos Aires: CIPPEC, UNICEF, 2011.

---

Recebido em: 19/01/2018  
Reformulado em: 09/02/2018  
Aprovado em: 15/02/2018

