

## **A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tania Mara Zancanaro **Pieczkowski** – UNOCHAPECÓ

Agência Financiadora: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES, do Estado de Santa Catarina.

### **Resumo**

O texto aborda a avaliação no contexto de inclusão de estudantes com deficiência na educação superior na perspectiva da aprendizagem estudantil, porém, tensiona também alguns aspectos da avaliação no âmbito da instituição. O artigo está inspirado em um excerto da Tese de doutorado da autora, a qual problematizou a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e seus efeitos na docência universitária. O material empírico, gerado por meio de entrevistas narrativas realizadas com professores atuantes com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. O estudo aponta que os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, vista como essencialmente boa. Esse jeito de conceber a sociedade e a educação gera conflitos diante de perspectivas seletivas e excludentes ditadas pela sociedade. A avaliação potencializa esses conflitos, pois ela é predominantemente classificatória e seletiva, enquanto a inclusão produz subjetividades com vistas à solidariedade.

**Palavras-chave:** Inclusão na educação superior. Estudantes com deficiência. Docência universitária.

## **A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

### **Introdução**

Este texto está inspirado em um excerto da Tese de doutorado inserida na Linha de Pesquisa Educação Especial, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (RS), defendida em 2014, a qual aborda a inclusão

de estudantes com deficiência na educação superior e seus efeitos na docência universitária.

Para o estudo que resultou na Tese foram entrevistados professores atuantes com estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades localizadas no município de Chapecó – SC, identificadas como A (pública) e B (Comunitária). O material empírico gerado por meio de entrevistas narrativas foi examinado pela perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. A Tese desenvolvida é de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a forma de conceber a docência.

Exercer a docência com “o diferente” é uma possibilidade para que o profissional de distintas áreas do conhecimento atuante na educação superior descubra que mesmo que domine o conteúdo específico e acumule títulos acadêmicos isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, não há a pretensão de tecer juízos de valor ou apontar o caminho verdadeiro, mas evidenciar os efeitos de verdade criados pelas políticas de inclusão.

Um dos agrupamentos temáticos da pesquisa para a Tese de doutorado discute a avaliação de estudantes com deficiência na educação superior e foi ponto de partida para a elaboração deste texto, redimensionado para esta versão. O estudo para a Tese analisou os discursos de 10 docentes. Para este texto são consideradas manifestações de seis entrevistados, especificamente no que se refere à avaliação.

Este texto está ancorado no cenário de crescente expansão da educação superior brasileira nos últimos anos e vinculado a esse fato, o aumento do ingresso de estudantes com deficiência nesse nível de ensino. A ordem atual, na educação superior, é expandir e incluir.

### **Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior**

As estatísticas oficiais mostram que contribuem para o aumento das matrículas na educação superior, os estudantes com deficiência. Conforme o Censo Demográfico 2010, pessoas com deficiência, no Brasil, somam 45.606.048 milhões. Esses registros, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas

corresponde a 23,9% da população brasileira. A investigação da deficiência no Censo Demográfico 2010 considerou a percepção do próprio indivíduo “[...] sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir ou se locomover, e na existência da deficiência mental ou intelectual” (IBGE, 2012, p. 79).

Informações do Ministério da Educação (MEC), divulgadas por meio de seu site, no dia 01 de outubro de 2012, indicam aumento de 933,6% na quantidade de matrículas de pessoas com deficiência na educação superior entre 2000 e 2010. “Estudantes com deficiência passaram de 2.173 no começo do período para 20.287 em 2010 - 6.884 na rede pública e 13.403 na particular” (BRASIL, 2012).

A presença de tais estudantes cria novas demandas, dentre elas, o cuidado para não os penalizar pela falta de adequação institucional; a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem; o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença; uma nova racionalidade na educação superior; a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, entre outras.

### **Avaliação de estudantes com deficiência na perspectiva docente**

O quadro apresentado na sequência sintetiza informações relativas aos docentes que participaram do estudo por meio de entrevistas narrativas. As informações que seguem visam a situar o leitor acerca do contexto das materialidades empíricas. Trata-se de professores com caminhadas na docência entre dois anos e meio até 25 anos, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento e atuantes em vários cursos de graduação. Embora cada participante da pesquisa seja identificado como “docente”, seguido do número que representa a ordem sequencial crescente do nosso encontro, foram entrevistados docentes de ambos os sexos. Optei por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para preservar os entrevistados e simplificar a escrita. O quadro indica apenas os docentes cujas contribuições estão registradas neste texto e não a totalidade dos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Relação e informações dos participantes das entrevistas narrativas mencionados neste texto.

Entrevistados	IES	Área administrativa de vinculação profissional universitária do entrevistado	Formação profissional do entrevistado	Tempo de atuação na docência superior	Cursos de graduação em que atua	Cursos e períodos frequentados por estudantes com deficiência nos quais atua	Caracterização do estudante com deficiência

Docente 1	B	Professor.	Graduação em Jornalismo; Mestrado em Comunicação midiática.	3 anos	Jornalismo; Publicidade e Propaganda; Produção Audiovisual.	Jornalismo (1º e 2º períodos).	Cegueira
Docente 2	B	Professor; Vice-diretor de Área Administrativa; Ex-coordenador de curso de graduação.	Graduação em Serviço Social e Direito; Mestrado em Administração.	20 anos		Serviço Social (4º a 8º períodos); Design – ênfase Visual (5º período).	Deficiência auditiva; Problemas neurológicos (disfunção na fala); Deficiência mental; Distúrbio psíquico; Surdez.
Docente 3	B	Professor; Coordenador de curso de graduação.	Graduação em Desenho Industrial; Mestrado em Educação.	9 anos	Artes; Arquitetura e Urbanismo; Publicidade e Propaganda; Produção Audiovisual; Design - ênfase Visual; Design - ênfase Moda.	Design - ênfase Visual (1º a 4º períodos).	Surdez; Deficiência auditiva; Deficiência física (atrofia dos membros superiores); Baixa visão.
Docente 4	B	Professor; Coordenador de Núcleo de Inovação Tecnológica.	Graduação em Ciência da Computação – Processamento de Dados.	25 anos	Ciência da Computação; Sistemas de Informação; Engenharia de Alimentos; Agronomia; Administração; Engenharia Mecânica; Engenharia civil; Medicina.	Ciência da Computação (1º e 2º períodos); Sistema de Informação (1º período).	Cegueira; Surdez.
Docente 5	A	Professor.	Graduação em Psicologia; Especialização em Fundamentos da	2,5 anos	Administração; Enfermagem; Engenharia	Administração (2ª fase).	Surdez.

			Psicoterapia Analítica; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação.		Ambiental; Agronomia.		
Docente 6	A	Professor; Assessor da reitoria.	Graduação em Administração; Mestrado em Administração; Doutorado em Engenharia e Administração do conhecimento.	6 anos	Administração	Administração (atuou com os mesmos estudantes em vários períodos).	Surdez.

A avaliação é um tema polêmico e falar da avaliação na Educação Especial é ainda mais desafiador. A escola moderna funcionou (e ainda funciona) como uma eficaz estratégia de disciplinamento e controle, ideia salientada por Foucault, especialmente na obra *Vigiar e punir*. Embora as tendências atuais sejam para estruturar os ambientes de aprendizagem e as metodologias de forma que a colaboração, a resolução de problemas, o trabalho em redes, o protagonismo estudantil ganhem espaço, ainda são muito presentes as tecnologias individualizantes, que segundo Gallo (2004), amparado em Foucault, nos parecem naturais, mas são recentes. Transpondo essa ideia para o contexto escolar, indica que um recurso simples e eficaz para disciplinar e exercer o poder controlador é a disposição das classes em filas.

Essa disposição permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor. Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira ‘anatomia política’, que individualiza a relação de poder. Essas estratégias de dominação, através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, diferem quase nada em sua aplicação, seja nos exércitos, seja nas escolas (GALLO, 2004, p. 92).

Para que a Educação, afirma Gallo, pudesse cientificizar-se com a Pedagogia, era necessário mais do que controlar os alunos, “[...] também era necessário poder quantificá-los em seu processo de aprendizagem, para ordená-los através da *máthêsis* e da *taxinomia*. Uma das táticas instrumentais mais eficazes foi fornecida exatamente através da tecnologia do exame” (GALLO, 2004, p. 92). Para Foucault, “[...] *máthêsis* é a ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos; é a ciência da verdade; já a *taxinomia* trata das identidades e das diferenças; é a ciência das articulações e das classes; é o saber dos seres” (FOUCAULT, 2007, p. 102).

Foucault descreve as tecnologias de disciplinamento, vigilância, normalização e controle utilizadas pelas instituições modernas, especialmente no século XVIII, que resultam, dentre outras manifestações, na quantificação dos estudantes, o que vivenciamos também nos dias atuais. “E pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças aos cálculos permanentes das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (FOUCAULT, 1999, p. 151). O autor prossegue afirmando que as classificações têm um duplo papel: “[...] marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar” (FOUCAULT, 1999, p. 151).

Assim, o exame se constituiu numa estratégia de controle e vigilância, de acesso à intimidade do estudante, tanto no aspecto pedagógico, quanto no aspecto político. “[...] este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc” (GALLO, 2004, p. 93). Nesse sentido,

O nascimento da Pedagogia como ‘ciência da educação’ deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais ‘visível’, muito mais palpável, e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame (GALLO, 2004, p. 94).

A centralidade da condução da aula já foi papel inquestionável do professor, na lógica de que este ensinava e o aluno aprendia. Os estudos relativos aos processos de aprendizagem, somados aos efeitos da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços equivocadamente concebidos como homogêneos, contribuíram para tornar mais explícita a singularidade humana e produzir deslocamentos no conceito de aula.

Gallo questiona-se se Foucault teria algo a nos dizer sobre a escola enquanto perspectiva de futuro e acena positivamente acerca desse seu questionamento, expectativa da qual compartilho. Afirma que,

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o ‘estrategismo

pedagógico' do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos (GALLO, 2004, p. 94).

Diante das mudanças no mundo profissional, são intensas e crescentes as constatações acerca da necessidade do estudante contemporâneo ser um aprendiz mais ativo. Atualmente, os recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), são apontados como aliados no ensino e aprendizagem e imagens de estudantes sentados em ilhas, conectados aos seus computadores, são bastante difundidas, sugerindo uma aprendizagem colaborativa. Tiffin e Rajasingham alertam que a tecnologia da informação “[...] pode abrir a porta para avanços extraordinários na educação, mas igualmente pode tornar-se um instrumento de padronização e de automação para substituir a rica variedade da vida universitária” (TIFFIN; RAJASINGHAM, 2007, p. 64-65).

Retomo o tema da avaliação da aprendizagem e o poder que esta prática delega ao professor. Como gestora, já acompanhei depoimentos referentes a atitudes de docentes, que no primeiro encontro com a turma, já sinalizavam para uma minoria exitosa e uma maioria incapaz de se apropriar de conhecimentos considerados mais relevantes do que outros. Refiro-me a uma experiência em um curso de engenharia, no qual o professor anunciava que esta é uma área para poucos. E isso se confirmava ao final da disciplina, do semestre e do curso. A reprovação de mais de 60% era justificada pelas limitações dos estudantes, pela falta de “base”, fruto de lacunas na educação básica ou pela falta de maturação, o que sugerem crer ser consequência natural da passagem do tempo. Ouvi o depoimento de um consultor universitário que, alegando o rigor acadêmico, a qualidade da universidade, tranquilizava acerca das práticas docentes de reprovar em torno de 80% dos estudantes de um curso, dizendo que, provavelmente, esses alunos escolheriam justamente esses professores para serem homenageados na ocasião da formatura. De fato, se a formação desses estudantes se dá no sentido de que o sucesso é para alguns, sentir-se-ão merecedores de comemorar com poucos. Não quero fazer apologia à aprovação de todos, sem critérios, mas também não quero concordar com a naturalização e legitimação da exclusão.

Particpei de um diálogo com professores de disciplinas nas quais, em determinado período, os percentuais de reprovação foram de 60% a 80%. O intuito do encontro foi ouvir os docentes desses componentes e, na sequência, dialogar também com os estudantes acerca dos resultados constatados e, juntos, pensarmos possibilidades de favorecer a aprendizagem. Observei o discurso da naturalização da reprovação no

campo das ciências exatas, o que não me surpreende, pois convivo há vários anos, com docentes que o manifestam. A reprovação, na percepção dos integrantes do grupo, acontece porque a educação básica está falida; porque as famílias não definem limites na educação dos filhos e isso repercute na universidade; porque os estudantes “de hoje” não tem interesse nenhum, são adeptos às futilidades e facilidades da vida; porque os estudantes trabalham o dia todo e, cansados, não têm motivação para estudar; porque os estudantes não estão “maduros” etc. Ao finalizarmos a conversa, a sensação é de que nada há por fazer para esse percentual de estudantes, mas que representa a maioria nas turmas das disciplinas em questão.

Um dos professores presentes empolgou-se ao relatar suas vivências e dizer que as pessoas aprendem pelo amor (quando atendem ao alerta docente de que precisam dedicar-se a esses componentes difíceis, cujo êxito é para poucos, para os iluminados) ou, pela dor da reprovação. Entendo que essa fala está impregnada pelo poder disciplinar que direciona seu foco para a punição. Esse mesmo poder que castiga, controla e pune, também recompensa os poucos que obedecem, que incorporam o princípio do mérito individual.

Contudo, professores que se expressam na forma descrita acerca da educação mudam seu discurso ao referir estudantes com deficiência, tornando-se mais amenos e solidários. O que a deficiência desperta nesses docentes? Como se exerce o poder, questiona Eizirik, que escreve amparando-se em referenciais foucaultianos. “O poder se exerce como uma força que afeta outras forças com as quais está em relação. Produz efeitos” (EIZIRIK, 2005, p. 74).

Faço essas considerações com o intuito de reforçar minha convicção de que o contato com o estudante com deficiência é uma possibilidade de rever práticas cristalizadas, presentes em muitos professores universitários. Alguns, sensibilizados pela deficiência, ficam em conflito, especialmente diante da avaliação da aprendizagem. É um conflito diante de um mecanismo de poder docente, a avaliação (ou o exame) e a fragilidade que alguns visualizam nas pessoas com deficiência. O poder docente se torna difuso, diluído, estranho. É o que deixa transparecer o Docente 1, que relata ter encontrado muitas dificuldades em relação à avaliação de um estudante cego.

[...] não posso avaliar ele da mesma maneira e é bastante complicado. Porque ao mesmo tempo que eu não posso dar um tratamento privilegiado, exclusivo, eu tenho que incluir ele. [...] Uma das maiores dificuldades foi a avaliação, realmente. [...] eu aplico provas, algumas provas teóricas que são importantes porque a gente também trabalha com conceitos além de práticas. No caso desses alunos eu fiz sempre provas orais, expliquei as questões, mas,

mesmo assim, acho que talvez não seja a melhor avaliação, mas também eu desconheço a melhor maneira de avaliar (Docente1).

Em diálogo com o Docente 3, questionei se já teve conflitos em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes em pauta, a exemplo de uma estudante de Fotografia que não consegue segurar a câmera em razão da limitação motora. Indago se ela foi avaliada de outro jeito, se ele precisou mediar de forma a facilitar a avaliação, ou se conseguiu manter os critérios aplicados à turma e verificar a existência ou não das habilidades esperadas.

Assim, o rigor eu mantive. O que eu não pude exigir, obviamente, foi a pessoa fazer sozinha o exercício da foto. Agora, o domínio da teoria e do controle do aparelho o aluno tinha, mas ele não tinha era o domínio do corpo dele com esse potencial. Então, foi rigorosa igual. O que eu posso dizer é que no caso desses quatro alunos que eu tive, um quase cego, uma aluna com paralisia, duas surdas, a verdade é que esses alunos são mais dedicados e apresentam resultados, no geral, melhores do que os outros. É o que eu posso relatar. Então, se eu for rigoroso não serão eles os prejudicados (risos), né, porque outros são os que reprovaram (Docente 3).

Compreendo que a cultura da competição está tão arraigada nas subjetividades contemporâneas que os vencidos e vencedores são citados, mesmo quando se deseja salientar propostas consideradas inclusivas. Quando se quer evidenciar as possibilidades de pessoas com deficiência, são salientadas as lacunas de quem é considerado normal. Isso eu tenho ouvido em palestras de autoajuda promovidas por empresas, nos procedimentos denominados conselhos escolares de classe, em depoimentos familiares. “A excelência para todos é um mito, a não ser que se entenda a excelência no sentido kantiano da educação: o de levar cada indivíduo a realizar a máxima perfeição que a sua natureza comporta [...]” (ESTRELA, 2010, p. 24). Comparar o desempenho de estudantes com e sem deficiência, destacando aspectos lacunares destes e aspectos positivos dos que possuem deficiência, parece amenizar a angústia docente no momento de avaliar a aprendizagem e definir a trajetória do estudante no curso, ideia ilustrada na narrativa que segue.

E aí sabe que tu tens que nivelar, eu nívelo por baixo, eu não nívelo por cima, e mesmo nivelando por baixo você entra em conflito com o aluno, tem problema com o aluno. Eu não passo a mão na cabeça de aluno, mas eu dou oportunidade. Tu não entregou? Então tá, tu vais ficar sem nota, mas tem mais outro exercício adiante, a gente vai levando e vai avaliando, no final das contas vê que o A (referência ao estudante com deficiência) fez todos os exercícios e te procurou e os outros não. Mas tu vê que pela dificuldade que ele tem, muitas vezes ele está nivelado ali, ou ele está um pouco acima dos outros, do que muitos dos outros, né (Docente 4).

Os docentes entrevistados relatam que fazem várias tentativas para favorecer a aprendizagem do estudante com deficiência, ou, pelo menos, evitar a sua reprovação. Trata-se de um princípio pedagógico de promover a aprendizagem? Essa postura é aplicada também aos demais discentes, ou os que possuem deficiência recebem um tratamento distinto? O Docente 2 informa, em duas passagens da sua narrativa:

[...] ele vai reprovando, reprovando, reprovando, mas de alguma forma, em algum momento ele vai passar, ele vai se formar (Docente 2).

[...]

Inclusive a nossa paciência, dos professores, de todos aqui, já estava no limite. A gente já estava assim: [...] vamos passar porque deu, a nossa parte a gente já fez, e já fez demais (Docente 2).

Não foram os critérios pedagógicos que definiram a aprovação, mas um “não saber o que fazer” diante de um estudante que foi disciplinado pela escola, que cumpre com horários, entrega os trabalhos nos prazos estabelecidos, é obediente às regras da universidade, mas não se apropria do conhecimento como esperado para a turma. Colocar o carimbo da reprovação noutros estudantes, os indisciplinados, parece não ser tão difícil, mas quando o estudante é concebido como frágil, desprotegido, deficiente, o professor entra em conflito e, muitas vezes, transfere para outros a difícil tarefa de informar que nem todos podem, ou precisam estar nos mesmos lugares.

Fui procurada, na universidade, pela mãe de uma jovem com deficiência intelectual que conheço desde a infância. A mãe narrou que a filha concluiu o ensino médio e era desejo da família que ela ingressasse na educação superior, seguindo a trajetória da irmã que já havia concluído um curso de graduação na mesma universidade. Contava-me, essa mãe, do orgulho pela conquista da filha com deficiência, pois os prognósticos dos primeiros anos de vida não eram nada animadores em relação à caminhada acadêmica e, foi surpreendente vê-la concluindo o ensino médio. A mãe narrou que a filha gosta muito de desenhar, por isso a família pensava que ela deveria cursar Artes Visuais, um curso de Licenciatura existente na universidade na qual atuo.

A aluna não teria dificuldades em ingressar no curso, pois há vagas disponíveis nas licenciaturas, como é o caso da graduação almejada. O ingresso dar-se-ia pela análise do histórico escolar e o documento atendia aos critérios. As notas sete, no caso dessa candidata, eram quase a totalidade, revelando uma prática bastante comum na região. O dilema da avaliação tem sido registrado com notas sete: o mínimo para aprovar. Já orientei pesquisas sobre a avaliação de crianças/adolescentes com deficiência na educação básica e constatamos que as notas sete sintetizam a não

aprendizagem de muitos estudantes e dúvidas/culpas/angústias/silenciamentos de professores.

Ao mesmo tempo em que a mãe estava entusiasmada com a possibilidade de ingresso da filha na educação superior, manifestou sua preocupação em relação ao desempenho da filha, informando-me que ela escreve frases simples, lê com muita dificuldade, soletrando, mas não consegue interpretar textos básicos, ou resolver operações simples de adição, subtração, etc. Entendi que ela sabia das fragilidades de um sistema de ensino que parece mais preocupado com índices de aprovação, com titulação, do que com a aprendizagem dos sujeitos.

Matricular uma estudante com essas características em um curso superior é um direito, mas é ético? Não representa uma forma de exposição? Licenciados em Artes Visuais possuem habilidades e competências (termo adotado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais) a serem desenvolvidas na perspectiva do curso, o que não se resume a exercer o gosto pelo desenho. Compreendo que há um vácuo criado entre a inclusão e o papel da escola/universidade que tem gerado receios, medos, dúvidas por parte dos professores e, muitas vezes, resultado na opção por caminhos mais fáceis: aprovar, maquiar resultados, transferir para outros a dura tarefa de informar que numa sociedade competitiva, excludente, meritocrática, a inclusão, às vezes, soa como falácia. A avaliação da aprendizagem é potencializadora desses conflitos, pois ela é predominantemente classificatória, categorizante, seletiva, enquanto a inclusão produz subjetividades com vistas à solidariedade, à aprendizagem mútua, ao ocupar-se com o outro.

A insegurança frente ao ato de avaliar é relatada pelo Docente 5 na seguinte narrativa:

Eu não me sentia segura para avaliar se ela tinha entendido. Eu fazia a correção com ajuda do intérprete. Sentava com ele, reservava uma, duas horas e pedia: lê para mim o que ela quer dizer, o que está escrito aqui, traduz para mim, e aí eu fazia isso rotineiramente com todas as avaliações. [...] A avaliação no trabalho grupal é complicadíssima, porque atribuir uma nota pelo material escrito, pela produção escrita é para todos, mas existe uma apresentação oral, né (Docente 5).

O depoimento docente aponta para as dificuldades de inserção de duas estudantes surdas nos grupos para a realização de trabalhos, uma vez que a turma não dominava LIBRAS. Relata, também, o cuidado no sentido de manter as estudantes no mesmo grupo, de forma que o intérprete estivesse concomitantemente com as duas. Acrescenta que buscava inseri-las com alunos que se destacavam na turma, no sentido

de liderança e responsabilidade, para que pudessem incluí-las no processo. Prossegue narrando:

E eu precisava atribuir nota e avaliar tal como eu avaliava os outros. Se tu me perguntares, tua avaliação foi fidedigna, foi o mais correto possível? Como tentativa sim, em nenhum momento eu facilitei, não existia na minha avaliação assim, ah... elas têm deficiência então vou dar uma mãozinha, vou dar sete para ficar na média. Não aconteceu. Uma passou com nota boa e a outra passou raspando, mas porque conseguiu se safar na recuperação (Docente 5).

Mesmo sinalizando a intencionalidade de avaliar com rigor, de não entender a avaliação como facilitação, o Docente 5 afirma direcionar as questões da prova para que o estudante “explique com suas palavras” o que me mobiliza a questionar como atribuir uma nota “com rigor” a questões com o comando descrito. O que é ser rigoroso, nesse contexto?

Ainda, em relação ao tema avaliação da aprendizagem, o Docente 6 relatou tentativas para envolver duas estudantes surdas nas aulas e na avaliação.

[...] o fato de elas estarem na turma, me motivou a começar a trabalhar com os mapas mentais, porque para mim foi uma alternativa ao texto, para que elas não tivessem que produzir textos. Eu adaptei a turma a elas e não elas à turma. [...] mas quando me deparei com o primeiro texto delas, que foi um *paper* que elas escreveram de cinco páginas, aí que eu me dei conta que talvez a leitura delas não fosse tão fluente como eu imaginava. Que elas escrevem com uma estrutura completamente diferente... (Docente 6).

A narrativa descreve o sofrimento docente diante do desejo de incluir quando há dúvidas do que seja fazer isso, numa sociedade que quer resultados e exclui quem não os obtém da forma esperada, mas fala em escola para todos e inclusão para todos. Parece instalar-se suspeitas de ineficiência do trabalho docente. Prossegue relatando:

No primeiro semestre, o que aconteceu: a avaliação delas não foi tão positiva, e aí de novo eu entro em desespero quando vejo que elas não vão conseguir nota para aprovar. Aí surge aquela situação de “será que sou eu que estou sendo crítica demais?” Mas ao mesmo tempo você tem que ser justo, porque a avaliação tem que ser a mesma, afinal, é exigência, a delas vai ter que ser a mesma. Então, a proposta não é passar a mão na cabeça, é de que elas têm as mesmas condições (Docente 6).

Conta o docente que conversou com as duas estudantes surdas com as quais atuou e elas mesmas admitiram que “estavam devendo” na disciplina, ou seja, apresentavam lacunas no conhecimento, o que as três concluíram tratar-se de “falta de base”.

Então, elas não tinham as disciplinas de base, que vêm antes dessa em um currículo normal do curso, por elas terem entrado por transferência. Então, foi essa a principal dificuldade, e elas relataram isso. Então eu fiquei mais tranquila, elas concordaram com a não aprovação delas, elas mesmas entendiam que elas não tinham condições de ir adiante (Docente 6).

Assim, a reprovação, mencionada pelo eufemismo de “não aprovação”, ficou legitimada. A culpa não é da professora. A culpa não é das estudantes. A culpa é da “falta de base”, termo que circula amplamente nos discursos de professores universitários. Nessa relação, a culpa, assim como o poder, ficam difusos, diluídos, abstratos. Existem culpados nessa relação? O que fazemos com quem não tem as medidas do Leito de Procusto dos espartanos? A lenda do “Leito de Procusto” é ilustrada por Amaral ao escrever que:

Uma antiga lenda nos conta sobre um homem rico, poderoso, obsequioso e cortês, de nome Procusto, que tinha por hábito convidar estranhos para seu palácio. O hóspede era recebido com requinte: túnica primorosamente talhada, vinhos muito especiais, iguarias inesquecíveis e [...] um leito suntuoso. Ao visitante, porém, um único problema se apresentava: encaixar-se perfeitamente no leito. Se houvesse qualquer discrepância, entre os tamanhos da cama e do convidado, este era cortado ou esticado para que se adequasse às proporções devidas. A morte era quase certa! Só poucos e raros convidados, absolutamente adequados à dimensão pré-estabelecida, alcançavam a velhice (AMARAL, 1994, p. 43-44).

O Leito de Procusto pode ser reconhecido na figura do Estado, que com seus instrumentos de controle monitora o risco populacional por meio da avaliação dos estudantes, dos docentes e das instituições. Tomo por exemplo as avaliações como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). As políticas de avaliação, num contexto de expansão comemorado, não possuem o intuito de matar, de eliminar as instituições educacionais, mas gerenciar os riscos e manter os sujeitos em circulação, impedindo que saiam do jogo. As instituições que não cumprem seu papel, aos olhos do Estado, são punidas (cursos desativados, vagas reduzidas) e estas, por sua vez, punem seus docentes por meio de não contratação ou demissões de quem não possui titulação de mestre e doutor (uma vez que a titulação é um elemento a ser recompensado) e pune seus estudantes (o FIES não é acessado por estudantes com baixo desempenho no ENEM ou vinculados a cursos avaliados com conceito inferior a três) ou pelo abalo no reconhecimento social das IES, dos cursos mal-avaliados e dos estudantes provenientes deles.

Precisamos falar mais sobre: os estudantes que temos e não os que idealizamos; temporalidades diferentes na apropriação do conhecimento; compreensão dos processos de ensino e aprendizagem para exercer a docência; desejo que os estudantes aprendam;

processos de autonomia estudantil; mitos de generalização acerca do “perfil dos estudantes de hoje”; nossa contribuição possível para as mudanças da educação?

Saliento as afirmações de Foucault que a existência de tecnologias de poder, dentre elas a disciplina, permitem controlar as condutas. O professor controla a conduta do estudante, mas o professor também é controlado por esferas mais amplas, a exemplo das políticas de inclusão, dos discursos midiáticos etc. O poder, “[...] não é detido por alguns e despossuído por outros e nem atua somente como uma força que diz ‘não’; ao contrário, produz saber, gera discursos e práticas, constitui formas de subjetivação” (EIZIRIK, 2005, p. 82).

Os professores são subjetivados pelos discursos da inclusão, os quais difundem a ideia de solidariedade, de respeito à diferença vista como essencialmente boa, como elemento que soma, que produz uma sociedade mais acolhedora. Esse jeito de conceber a sociedade e a educação gera conflitos diante de perspectivas seletivas e excludentes ditadas pela sociedade neoliberal.

Possa, Naujorks e Rios (2012) nos provocam a pensar sobre a Educação Especial como uma invenção possibilitada graças ao arranjo de saberes médicos, psicológicos e pedagógicos. Mencionam o apagamento do discurso diagnóstico, como nomeação da anormalidade, e o fortalecimento do discurso da avaliação pedagógica. Para as autoras, a área de estudo e de atuação nominada Educação Especial, surgida no final do século XIX e o início do século XX, “É a possibilidade de estabelecer uma verdade para conhecer sobre aquele que não era normal, que destoava do conjunto, aquele que se apresentava como enigma a ser ‘desvelado’ e, por fim, curado ou (re)habilitado à vida humana” (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012, p. 471). Ao fazer referência à avaliação no campo da Educação Especial, as autoras destacam:

O olhar, o exame, a observação, o monitoramento e a experimentação são práticas não discursivas que produzem os discursos de diagnóstico e avaliação, elas têm uma mesma referência, pois têm o poder de estabelecer uma verdade, de inventar uma verdade sobre o sujeito da deficiência e uma forma de atuação do professor da Educação Especial.

Tornando o indivíduo visível, fragilizado e susceptível a uma circunstância, a uma necessidade educacional, social e cultural, produz-se um sujeito pedagógico, com vista a igualá-lo e normalizá-lo. Aquilo que se descreve como necessidade do sujeito é, portanto, um discurso de referência pedagógica, que tem a função de produzir um sujeito que precisa ser educado (POSSA; NAUJORKS; RIOS, 2012, p. 477).

Vivemos tempos em que a avaliação parece ser a mágica para qualquer solução. Nos circuitos universitários, as diferentes facetas da avaliação têm se constituído numa engrenagem poderosa. Os estudantes são avaliados para ingressar na educação superior

(se bem que no contexto de disponibilidade de vagas em muitas instituições, predominantemente privadas, a avaliação via vestibular e processos seletivos tem representado um jogo de faz de conta. Cada vez mais algumas Instituições de Educação Superior disputam estudantes, investindo fortemente em estratégias midiáticas de sedução para um mundo de facilidades e, nem sempre para o envolvimento necessário na elaboração do conhecimento e engajamento na construção de um mundo mais ético e justo como, a meu ver, condiz a um projeto de educação superior). Os estudantes são avaliados também para prosseguir nas diferentes etapas de cada componente curricular e de cada semestre; são avaliados pelo ENADE, cujo conceito assume o status de vitrine do curso. Os professores são avaliados; os cursos são avaliados; as Instituições são avaliadas e os resultados frequentemente usados como fatores de ranqueamento em contextos de mercadorização da educação. A avaliação funciona como um dispositivo pedagógico que captura, regula, classifica, nomeia e como uma prática que opera através de mecanismos de poder e disciplinamento, necessária para colocar em funcionamento a escola e suas práticas pedagógicas.

### **Considerações**

Ao fazer esses tensionamentos sobre a avaliação de estudantes com deficiência na educação superior, não quero negar a importância que atribuo à avaliação que ajuda a olhar “para dentro”, a reescrever e executar projetos de forma mais profícua, a olhar para o alcance e fecundidade das ações no campo da educação. Procurei ressaltar a avaliação a partir da experiência da diferença, quando as relações de poder e saber presentes nas práticas avaliativas ficam abaladas. A diferença produz efeitos na docência e na estrutura pesada, fixa, cristalizada da escola, provocando fissuras, abalos, inquietações que mobilizam a revisitar a história da escola com novos olhares, que nos auxiliam a perguntar como, porque e para que avaliamos.

Tensionar a avaliação de estudantes com deficiência implica o tensionamento do próprio processo de inclusão. A ideia difundida no cenário da política de inclusão é de avanço, de sucesso, pouco se discutindo o aspecto qualitativo desse movimento, a exemplo de quantos desses estudantes concluem seus cursos ou qual o índice de êxito profissional dos egressos. Os dados oficiais apontando a expansão no número de matrículas de pessoas com deficiência, difundidos pelos censos da educação superior, são dispositivos que nos subjetivam, nos atravessam de diferentes formas, criando racionalidades que produzem efeitos nas universidades e nos modos de ser e constituir-

se docente. Tal racionalidade também afeta as pessoas com deficiência e suas famílias, criando nelas o desejo de consumir cursos superiores, de ser incluídas no ensino superior, onde muitos querem estar, mesmo que esse espaço posteriormente gere exposição e exclusão.

Questões acerca da inclusão e acessibilidade estão presentes nos instrumentos oficiais do sistema de avaliação da educação superior. Porém, a forma genérica como as questões são apresentadas, muitas vezes resulta em respostas positivas, em gráficos animadores, mas nem sempre significa que tais resultados atendem às especificidades dos sujeitos.

As avaliações docentes estão focadas na titulação e produção e as atitudes inclusivas em relação aos estudantes com deficiência, disseminadas como sendo de colaboração, solidariedade, altruísmo, entre outras, ficam à sombra de resultados quantificáveis, inerentes aos princípios econômicos da produção.

Existe lugar para a dúvida em relação ao êxito do docente e da instituição no processo de profissionalização de estudantes com deficiência, entendido como papel da universidade. Alguns docentes entrevistados identificam uma inclusão romanceada, naturalizada, mascarada, ambivalente, cujas fragilidades e até impossibilidades estão silenciadas. A ambivalência da inclusão se manifesta no fato da escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém, organizar-se predominantemente, com base em princípios da modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos. Ao mesmo tempo em que o apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, as universidades são avaliadas por indicadores padronizados com foco nos resultados. Na conjuntura atual, a avaliação e a regulação assumem grande prestígio, e as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si na busca de melhores colocações. Qual o lugar, por exemplo, das pessoas com deficiência intelectual, que também estão matriculados em cursos superiores, nesse cenário?

## Referências

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação superior**: Em 10 anos, número de matrículas de alunos com deficiência sobe 933,6%. out. 2012. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18124](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18124)>. Acesso em: 01 out. 2012.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault**: um pensador do presente. 2. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2005.

ESTRELA, M. T. Ética e pedagogia no ensino superior. In: LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Portugal: CIIE/Livpsic, 2010. p. 11-28. (Coleção Ciências da Educação, 7)

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos)

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, G. M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da Educação Especial. **Educação Especial**, Santa Maria: UFSM, v.25, n. 44, p. 465-489, set./dez. 2012.

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A universidade virtual e global**. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2007.