

Secretaria de Educação Especial
Esplanada dos Ministérios
Bloco L, 6º andar - Gabinete
seesp@mec.gov.br - www.mec.gov.br



Saberes e práticas da inclusão

**Avaliação para identificação das
necessidades educacionais especiais**

Presidente da República

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Fernando Haddad

Secretário Executivo

José Henrique Paim Fernandes

Secretária de Educação Especial

Claudia Pereira Dutra

Saberes e práticas da inclusão

**Avaliação para identificação das
necessidades educacionais especiais**

SÉRIE: SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO

Caderno do Coordenador / Formador de Grupo

Recomendações para a construção de escolas inclusivas

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos Surdos

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos com Deficiência Física/neuro-motora

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Desenvolvendo Competências para o Atendimento às Necessidades
Educaçãoais Especiais de Alunos Cegos e de Alunos com Baixa Visão

Avaliação para Identificação das Necessidades Educaçãoais Especiais

FICHA TÉCNICA

Coordenação Geral
SEESP/MEC

Consultoria
Rosita Edler Carvalho

Revisão Técnica
Francisca Roseneide Furtado do Monte
Denise de Oliveira Alves

Revisão de Texto
Maria de Fátima Cardoso Telles

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Saberes e práticas da inclusão : avaliação para identificação das necessidades educaçãoais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
92 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

1. Necessidades educaçãoais. 2. Aluno portador de necessidades especiais. I. Brasil. Secretaria de Educação Especial.

CDU: 376.014.53

CDU 376.2

Prezado (a) Professor (a),

A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino.

Considerando a importância da formação de professores e a necessidade de organização de sistemas educacionais inclusivos para a concretização dos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais a Secretaria de Educação Especial do MEC está entregando a coleção “**Saberes e Práticas da Inclusão**”, que aborda as seguintes temáticas:

- Caderno do coordenador e do formador de grupo.
- Recomendações para a construção de escolas inclusivas.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação.
- Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e com baixa visão.
- Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais.

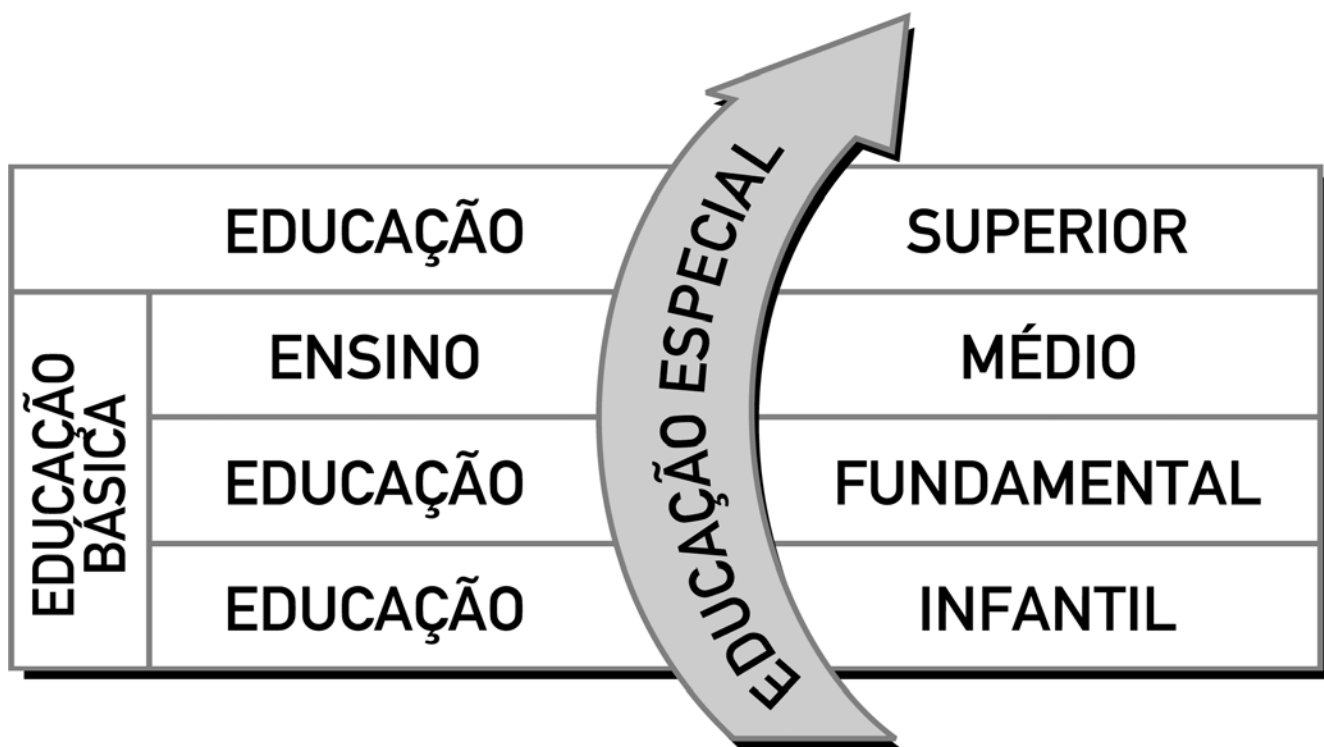
Desejamos sucesso em seu trabalho.

Secretaria de Educação Especial

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

“O quadro a seguir ilustra como se deve entender e ofertar os serviços de educação especial, como parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino”.

(Parecer CNE/CEB Nº 2/2001)



	Introdução _____	7
1	O Processo de Avaliação na Escola: revido conceitos e posições _____	13
2	A Avaliação como Processo de Tomada de Decisões para Fundamentar as Respostas Educativas _____	19
2.1	A importância da avaliação, sua finalidade e objetivos ou, para quê e por quê avaliar _____	19
2.2	Avaliadores e avaliados ou quem avalia, a quem avalia, que avalia, como e com que _____	21
2.3	As necessidades educacionais especiais dos alunos como objeto da avaliação _____	32
2.4	As necessidades educacionais extrínsecas aos alunos como objeto de avaliação _____	38
2.5	Procedimentos e instrumentos de avaliação _____	40
3	Construindo um Novo Modelo para a Identificação de Necessidades Educativas Especiais _____	45

3.1	O contexto educacional como âmbito da avaliação: dimensão e aspecto _____	50
3.2	O aluno como âmbito da avaliação: dimensões e aspectos _____	61
3.3	A família como âmbito da avaliação: dimensões e aspectos _____	74
3.4	Algumas sugestões operacionais _____	78
4	Apontando Caminhos para Remover Barreiras para a Aprendizagem e para a Participação de toda a Comunidade Escolar _____	81
5	Conclusões _____	85
6	Bibliografia _____	89



TEMPO PREVISTO

16 horas



FINALIDADE

Subsidiar os sistemas de ensino na reflexão dos seus atuais modelos de avaliação.



EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM

Ao final deste módulo, o professor deverá ser capaz de:

➤ COMPREENDER A AVALIAÇÃO COMO UM PROCESSO PERMANENTE E CONTÍNUO, COMPARTILHADO POR TODOS OS QUE ATUAM NA ESCOLA;

- Identificar os elementos que intervêm no processo de ensino e de aprendizagem: o aluno, o contexto escolar (escola e sala de aula) e o contexto familiar;
- Rever as práticas pedagógicas e a fundamentação teórica que as embasa;
- Identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Conhecer os procedimentos e instrumentos de avaliação, como subsídios à prática pedagógica;
- Considerar as diferenças individuais dos alunos, valorizando as competências de cada um e a diversidade;
- Construir caminhos para a remoção de barreiras na aprendizagem, a partir da reflexão sobre os objetivos da prática avaliativa;
- Contribuir para a construção de uma escola inclusiva.

O presente documento inspira-se na intensificação dos movimentos em prol da efetiva melhoria da qualidade da educação para todos e com todos, oferecida em escolas que:

- cultuem valores alicerçados na Democracia;
- não excluam alunos e nem os rotulem;
- funcionem como sistemas abertos;
- criem condições para que seus atores também sejam autores das ações educativas;
- se estruturem para funcionar como comunidades de aprendizagem;
- busquem os meios necessários para remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos, com todos e para toda a vida, isto é,
- escolas que sejam **inclusivas**.

É consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias, em uso nos sistemas educacionais, substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação (Hoffmann, 2001).

No caso das necessidades educacionais especiais, os rumos da avaliação devem estar a serviço da implementação dos apoios necessários ao progresso e ao sucesso de todos os alunos, bem como para a melhoria das respostas educativas oferecidas no contexto educacional escolar e, se possível, no familiar.

Igualmente é unânime a necessidade de ressignificar os procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem em geral e os fins a que se destinam. Destaca-se, ainda, a importância de contextualizar os procedimentos avaliativos incluindo-se outras variáveis de análise, além daquelas referentes aos alunos, apenas.

Em relação a estes, fica evidente a necessidade de se levar em consideração as diferenças individuais, particularmente em se tratando de pessoas com deficiências e com limitações decorrentes de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou de quadros psicológicos graves, além daquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação.

O documento situa-se na perspectiva da educação inclusiva e, em decorrência, tem como princípios básicos e norteadores:

- (a) a avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino;
- (b) a avaliação constitui-se em processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e de aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família.

A proposta, decorrente dos princípios acima, insere-se num novo paradigma para a avaliação, e que está concretizado no trecho que se segue, extraído das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar. (p.33 e 34).

Com base nessas recomendações que ressaltam as dinâmicas interativas e sua natureza contextual, deduz-se que o processo avaliativo servirá para a tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades identificadas, isto é, para construir caminhos que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os que compõem a comunidade escolar.

Ou, em outras palavras, a avaliação torna-se inclusiva, na medida em que permite identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, das escolas e dos professores. Mas, identificá-las, apenas, não basta. É preciso construir propostas e tomar as providências que permitam, concretamente satisfazê-las.

A fundamentação teórica baseia-se na concepção interativa e contextual do desenvolvimento e do processo de ensino e aprendizagem. É importante que os resultados da avaliação com base, apenas, em determinados dados coletados não sejam tomados de *per se*, fragmentados, pois as análises devem relacioná-los integralmente.

O objetivo do documento é subsidiar os sistemas de ensino quanto às práticas avaliativas. Tais práticas, além de servirem para a identificação das necessidades educacionais especiais devem oferecer subsídios para a indicação dos apoios e recursos pedagógicos que contribuam para a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos os alunos.

Esta é a finalidade deste documento: oferecer sugestões de como obter informações acerca do processo de ensino e de aprendizagem e de como utilizá-las para as decisões a serem tomadas pelas equipes educativas das Secretarias de Educação e, principalmente, das escolas, em busca do sucesso na aprendizagem de qualquer aluno, com ênfase para aqueles com necessidades educacionais especiais.

Levando-se em conta as atuais concepções sobre a proposta de educação inclusiva e que se aplicam a todas as etapas e modalidades da educação básica -, torna-se importante oferecer aos sistemas de educação, com a colaboração das equipes de educação especial, as orientações que lhes permitam enfrentar as mudanças que se impõem, face às atuais exigências da universalização da educação, com boa qualidade.

Deste texto constam algumas premissas pertinentes à proposta de educação inclusiva e um modelo com configuração matricial, concebido como ferramenta de trabalho, como um recurso, para organizar as idéias em torno: de quem avalia e do que avalia; de quem são os avaliados; dos procedimentos e instrumentos com que se avalia e do quando e do onde avaliar.

Não se pretende que seja um documento normativo, calcado nos desejos positivistas de objetividade e precisão nas medidas educacionais. A normatização dos procedimentos seria contraditória com a própria concepção de avaliação adotada.

Mais adequado é considerar este documento como indicativo das ações passíveis de serem desenvolvidas pelas equipes de avaliadores. Espera-se que também lhes sirva como estímulo para a revisão crítica dos, aspectos conceituais que devem constar dos procedimentos de avaliação, garantindo-lhes a característica de processos formativos, porque informativos, em substituição às práticas em curso, particularmente na educação especial.

Não se trata, portanto, de uma fôrma que dê forma, pois sabe-se que ela deforma.

Somente com reflexão e análises críticas, calcadas em alguns referenciais teórico-metodológicos, é que os usuários deste documento poderão reconstruir suas práticas avaliativas para otimizar seus procedimentos durante e após o processo avaliativo, a partir de análises integradas das informações obtidas.

O documento está estruturado em capítulos que se seguem a esta introdução.

Extraídos da literatura a respeito e de documentos oficiais, no primeiro capítulo examinam-se alguns conceitos de avaliação e suas funções.

No segundo capítulo delinea-se o recorte atribuído à avaliação que, neste documento, está voltada para a identificação das necessidades educacionais especiais. As questões básicas referentes a quem avalia o que, quando, onde e como são igualmente discutidas, entendendo-se que o principal papel da avaliação seja o de contribuir para a melhoria da resposta educativa das escolas.

Deste capítulo constam, também, algumas considerações sobre as necessidades educacionais especiais, inclusão escolar e uma breve retrospectiva histórica das práticas avaliativas usadas em educação especial.

O terceiro capítulo contém o modelo, configurado como matriz da qual constam os âmbitos, as dimensões e os aspectos a serem considerados na ressignificação dos processos avaliativos.

O referido modelo é, apenas, um exemplo que pode ser aprimorado, substituído ou mesmo abandonado, pois não se pretende compartimentalizar a análise dos dados e sim organizar, didaticamente, sua coleta. O que importa é garantir diferentes dimensões de análise e enfatizar a importância de interrelacionar todos os aspectos avaliados.

Constam desse capítulo algumas sugestões de indicadores, possibilitando a identificação de necessidades educacionais especiais, sem que se pretenda esgotar todas as possibilidades de construção de indicadores a que o modelo induz. Igualmente estão apresentadas algumas sugestões operacionais para implementar novas propostas de avaliação para identificar necessidades educacionais especiais.

O quarto capítulo oferece algumas pistas para a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação durante e após o processo avaliativo, com

ênfase para o trabalho em equipe, valorizando-se os profissionais que atuam na escola, entendidos como os principais avaliadores.

O quinto e último capítulo de caráter conclusivo, sem pretender colocar um ponto final nas discussões a respeito, assinala alguns obstáculos que deverão ser enfrentados.

I. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA: REVENDO CONCEITOS E POSIÇÕES

O termo avaliação aparece no Dicionário como “determinar o valor de”¹ por meio de um processo de apreciação, de ajuizamento ou de análise das características observáveis em pessoas, objetos, fatos ou fenômenos.

Com propriedade Luckesi(1996) substitui a expressão “juízo de valor” por “juízo de qualidade” explicando:

O termo *valor* possui uma significação sócio-filosófica-política abrangente que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação da aprendizagem que subsidia as decisões do processo ensino-aprendizagem (p.9, nota de rodapé).

Além dessa razão, pode-se acrescentar o aspecto quantitativo que o termo “valor” sugere. Tal observação reveste-se da maior importância, principalmente porque, tratando-se da avaliação que se realiza na escola, constata-se que a maior parte da literatura diz respeito à aprendizagem do aluno e às técnicas usadas, com o objetivo de aferir (medir) seu rendimento escolar.

Sob essa ótica, a avaliação tem sido utilizada como aferição, como julgamento do aluno, atribuindo-se ‘valores’ que, supostamente, ‘medem’ o que ele aprendeu, ou não, e que o promovem ou que o reprovam.

O resultado da medida, apresentado como nota ou como conceitos (geralmente referidos a escalas intervalares de notas previamente definidas), traduz o erro ou o acerto dos alunos em determinadas questões de um teste, de uma prova, de um exame, ou de um exercício que ‘vale nota’.

¹ Dicionário Aurélio, 15ª reimpressão.

Tais práticas têm sido veementemente criticadas por inúmeros autores (Demo,1988; Luckesi,1996 e 2000; Giné, 1998; Melchior,1999; Perrenoud, 1999; Hoffmann,1999 e 2001; Fonseca, 1999; Hadji, 2001; dentre outros) que entendem a avaliação como parte integrante do projeto pedagógico da escola, como um de seus elementos constitutivos e não como procedimento técnico² referente aos desempenhos dos aprendizes, apenas.

Mas, as críticas à ‘determinação do valor’, traduzido como nota, numa pedagogia do exame (que se constitui num exercício autoritário), não significa que se tenha que desprezar ou abolir as práticas avaliativas. Tão pouco deve-se desconsiderar - nelas - a importância dos julgamentos, das apreciações ou análises de características consideradas como significativas para o sucesso do processo educacional escolar de todos os que convivem na comunidade de aprendizagem que, em última instância, a escola é.

Além dos questionamentos cabíveis quanto à qualidade da medida utilizada, diversos autores têm questionado acerca do sentido e do significado da avaliação. Esse tipo de problematização do tema tem levado os educadores à revisão de alguns conceitos.

Hoffmann (2001) alerta para as diferenças entre pesquisar e avaliar em educação pois, enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada (p.20).

Luckesi (op.cit.) distingue a verificação da avaliação da aprendizagem, na medida em que o ato de verificar pode ser traduzido como “ver se algo é ou não verdadeiro”³. No caso do aluno, pode ser interpretada como investigação ‘da verdade que ele sabe (ou não sabe) isso ou aquilo’. No momento em que o dado obtido configura o objeto examinado, a verificação do aprendizado encerra-se aí, por meio de uma aferição, como medida.

Deve-se considerar, ainda, o quanto a verificação está impregnada de arbitrariedades, desde a escolha do padrão da medida, até as categorizações que impõem aos sujeitos analisados, segundo sua performance.

² Segundo Moacir Gadotti (1987), que prefaciou o livro Avaliação Qualitativa de Pedro Demo, a avaliação é, também, uma questão política, pois pode se constituir num exercício autoritário do poder de julgar.

³ Verificar provém do latim de verum facere, que significa “fazer verdadeiro” (ibid, p.92).

Acresça-se mais um aspecto, este referente às perversas conseqüências que acarreta para o aprendiz. Segundo o resultado da aferição ele será ou não aprovado/reprovado, repetente ou evadido, ficando com sua auto-estima muito comprometida, além do tempo de vida que isso representa.

Embora possa parecer mais cômodo aos professores organizar provas que lhes permitam atribuir pontos- para os acertos- e retirá-los- para os erros-, organizar tais procedimentos de verificação da aprendizagem, não é tarefa fácil. De modo geral os professores preparam os exames sob pressão: há que apresentar, de tempos em tempos, as notas dos alunos (ou os conceitos), preenchendo-se fichas com os resultados das medidas que, supostamente, informam sobre a aprendizagem.

Muito diferente é o ato de avaliar⁴ porque não se encerra na configuração do objeto avaliado, traduzido por médias que têm sempre uma unidade de medida, como escopo.

Segundo esse autor (op.cit.):

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (p.93).

Com essa linha de raciocínio prossegue Luckesi, comentando que a escola brasileira opera com a verificação e não com a avaliação da aprendizagem, o que precisa ser revisto em prol de uma pedagogia transformadora (Melchior,1999).

Esta autora também ressalta esse viés, pois, em nossa cultura, os professores mostram-se mais preocupados em atribuir notas ao desempenho dos alunos, como se a medida que expressa os resultados fosse o mais importante aspecto da avaliação em vez de seu significado e, principalmente, sua função. Enfatiza que a avaliação é elemento do processo de ensino e de aprendizagem e sugere que tenha características que a tornem importante para melhorar a qualidade do referido processo.

Ainda na problematização do conceito e das finalidades da avaliação, Perrenoud (1999) refere-se a ela colocando-a entre duas lógicas: uma a serviço da seleção e a outra a serviço das aprendizagens. Aquela estabelecendo hierarquias de excelência

⁴ O termo avaliar também tem sua origem no latim, de a-valere que quer dizer “dar valor a” (ibid, p.92).

(resultantes das medidas de rendimento) e estas subsidiando o processo decisório em favor de pedagogias de intervenção diferenciada, que valorizem os apoios de que alunos e professores necessitam. Aquelas referidas a normas ou a critérios e estas com caráter eminentemente formativo.⁵

As justas críticas aos procedimentos de avaliação como ‘determinar a valia de’ por meio de notas ou conceitos, têm gerado interpretações equivocadas, como a de se eliminar a avaliação das escolas e promover, automaticamente, os alunos. Por esse procedimento deixam-se de analisar as habilidades que os educandos desenvolveram, os conhecimentos que puderam construir e as necessidades que eles apresentam para aprender, efetivamente.

Quando os autores citados, dentre outros que ressaltam que avaliar é preciso, mas com um outro enfoque, que não o de aferição, seleção, etc., o que pretendem sinalizar é a importância de mudarmos o entendimento acerca das funções da avaliação.

Faz-se urgente ampliar sua abrangência envolvendo, além dos aprendizes, os demais atores do processo de ensino e de aprendizagem, valorizados como autores. Igualmente importante conhecer aspectos dos contextos familiar e escolar pela influência que exercem no referido processo.

Para tanto, além de ampliar o recorte do que deve ser avaliado, também devem ser ressignificados os procedimentos de análise e, principalmente, a utilização das informações obtidas. Sob esse enfoque e parafraseando Hadji(op.cit.) a avaliação deve ser formativa, colocando-se a serviço do fim que lhe dá sentido, inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de exercer função de controle...

Em outras palavras, avalia-se para conhecer e compreender a dinâmica existente entre todas as variáveis em que circunscrevem o aluno⁶, objetivando-se a melhoria das respostas educativas, de modo a que atendam ao compromisso de desenvolver a cidadania de todos os aprendizes.

Todas as considerações apresentadas neste capítulo de revisão conceitual aplicam-se aos procedimentos ainda em uso na educação especial, particularmente, na utilização- como rotina- de avaliações psicométricas, isto é, aquelas que

⁵ A idéia da avaliação formativa foi desenvolvida originalmente por Scriven, 1967, segundo Perrenoud (op. cit) p.14.

⁶ Usam-se os termos aluno, alunos, pretendendo-se neles incluir a aluna e as alunas...

apresentam seus resultados também sob a forma de “medida”, como é o caso do quociente intelectual (QI), por exemplo.

Este documento diz respeito ao processo de avaliação e não de aferição seja dos conhecimentos ou de quaisquer outros processos de desenvolvimento e aprendizagem referentes aos alunos.

Ainda que centrada nos processos de “aprender a aprender” e “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a viver junto” (os quatro pilares propostos pela UNESCO para este século), as indicações contidas neste documento vão além do aluno, como sujeito/objeto da avaliação. Embora ele seja o maior beneficiário das ações que visem à melhoria das escolas, não é o único responsável por seus possíveis fracassos.

Ao conduzir a reflexão dos avaliadores para a identificação das necessidades educacionais especiais, pretende-se refletir em torno daquelas apresentadas pelos alunos, bem como considerar outras, referentes à escola, à prática pedagógica e à família.

2. A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES PARA FUNDAMENTAR AS RESPOSTAS EDUCATIVAS

O próprio título do capítulo já contém a mensagem que se considera como a mais significativa e que substitui qualquer outra posição quanto à função da avaliação.

Reitera-se a idéia de que serve, particularmente, para subsidiar o processo decisório de gestores educacionais comprometidos com a necessidade de contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. Todos.

Com este propósito, muito mais significativo do que o exame de como se comportam os sistemas de ensino, em macro dimensões de análise, é o conhecimento de como se organizam e funcionam as escolas e, nelas, as salas de aula onde, por maior tempo, permanecem os alunos, enquanto estão na escola.

Tendo sempre como fio condutor do texto a avaliação com seu caráter formativo porque informativo (Hadji, op.cit.) e inspirador de mudanças, este capítulo induz a reflexões em torno das clássicas indagações: Por que e para que avaliar? Quem avalia? A quem avalia? O que avalia? Como? Com que? Quando?

2.1 A importância da avaliação, sua finalidade e objetivos ou, para quê e por quê avaliar.

A avaliação, enquanto processo, tem como finalidade uma tomada de posição que direcione as providências para a remoção das barreiras identificadas, sejam as que dizem respeito à aprendizagem e/ou à participação dos educandos, sejam as que dizem respeito a outras variáveis extrínsecas a eles e que possam estar interferindo em seu desenvolvimento global.

A tradicional finalidade de controle, por meio da avaliação como aferição realizada no dia da prova ou dos exames, é substituída por práticas de contínuas observações, registros e análises do que for coletado, em todos os espaços de aprendizagem, particularmente, na escola.

Para planejar o seu fazer pedagógico e estabelecer objetivos, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos.

Mas sua tarefa como permanente avaliador não se encerra na identificação das referidas necessidades pois, a partir do seu conhecimento, dentre outras, fazem-se necessárias, na escola, providências para:(a)reorientar o processo ensino-aprendizagem;(b) garantir formação continuada de todos os que trabalham na comunidade escolar; (c) encaminhar os educandos aos atendimentos de que necessitam, em benefício de sua aprendizagem e participação;(d)prover os recursos necessários à melhoria da qualidade de sua resposta educativa e (e)criar as condições necessárias à inclusão, a partir da mudança de atitudes frente às diferenças, pois a valorização da diversidade está na base de todos os movimentos pela inclusão (Dens⁷, 1998).

Considerando-se que os professores, em sua maioria, não têm acesso garantido à literatura sobre avaliação e às questões que o tema tem suscitado, é de compreender que avaliem de forma inadequada, ainda que desejando fazer o melhor. Eles próprios mostram-se insatisfeitos com o uso de medidas, embora sem saber com clareza, como avaliar, o que avaliar e qual a função da avaliação, inclusive de suas próprias atividades, na prática pedagógica.

Demo(1988) refere-se à avaliação qualitativa; Hoffmann (1993)à avaliação mediadora; Giné (1999) à avaliação psicopedagógica; Fonseca (1999) à avaliação psicopedagógica dinâmica; Hadji (2001) à avaliação instituída, todos enfatizando os reais objetivos da avaliação que devem estar comprometidos com o projeto pedagógico.

Apropriadamente Hadji (op.cit.), como já comentado anteriormente, afirma que a avaliação deve ser formativa porque informativa, subsidiando as mudanças que se fazem necessárias para garantir o sucesso na aprendizagem e no processo educativo.

⁷ Em 1998 foi o Presidente da Comissão Européia que coordena, na Europa, todo o movimento integracionista.

Este é mais um de seus objetivos: subsidiar com informações acerca das potencialidades e dificuldades dos alunos, das condições em que ocorre sua aprendizagem seja na escola, como um todo, seja na sala de aula que frequenta. E, como diz Castro (1992) citado por Melchior(op.cit.) “a avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como busca de excelência pela organização escolar como um todo”(p.17).

Em síntese, a função da avaliação é que a torna uma das mais importantes práticas para a elaboração do projeto político-pedagógico de qualquer escola é a de transformação.

Atualmente, propõe-se avaliar a avaliação como princípio, tendo como finalidades e objetivos promover mudanças, para melhor, seja: nas atitudes dos educadores frente à facilidade em aprender ou em relação às dificuldades de muitos alunos; nos processos utilizados para a construção de conhecimentos ou nas atividades desenvolvidas, buscando-se alternativas diversificadas, sempre visando a atingir todos os níveis de concretização da intencionalidade educativa.

Como menciona Luckesi(1996) (op.cit)”epistemologicamente a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as conotações filosóficas, políticas e técnicas da atividade que subsidia”.

Em outras palavras, a avaliação, definitivamente, há que servir para auxiliar e orientar os educadores na tomada de decisões que contribuam para o aprimoramento de respostas adequadas às necessidades dos alunos.

2.2 Avaliadores e avaliados ou quem avalia, a quem avalia, o que avalia, como e com que.

A avaliação faz parte do nosso dia-a-dia e aplica-se a qualquer prática, seja ela educacional, social ou outra.

A avaliação implica, sempre, na relação entre quem avalia(avaliador ou avaliadores) e quem é avaliado, cabendo ao(s)primeiro(s)apreciar, refletir, analisar determinados aspectos- o que será avaliado- considerados como significativos. Se há avaliação, há julgamento. Este se processa em um contexto de valorização, o que requer os devidos cuidados com o uso do poder e com a maior ou menor influência da subjetividade no ato de julgar.

Em outras palavras, no processo avaliativo que é intencional haverá, sempre, uma tríade composta de avaliador, avaliado e do (s) aspecto (s) que, nele, se quer conhecer, compreensivamente, indo-se muito além da simples tomada de informações.

Para melhor julgar as complexas relações que se estabelecem entre os componentes da tríade, tendo como finalidade melhorar o que precisa ser mudado, fazem-se necessárias e urgentes algumas providências como:

- a ressignificação da função da avaliação, pelo professor e pelos demais avaliadores;
- a participação do aprendiz que, em vez do medo dos resultados, terá interesse em auto-avaliar-se, bem como em colaborar no processo avaliativo, na certeza de que ele contribuirá para seu progresso;
- a participação da família;
- a escolha cuidadosa de procedimentos e instrumentos;
- se for o caso de se usarem indicadores, que sirvam como pistas, como sinalizadores e não como itens de um instrumento no qual se assinala a presença ou a ausência do fato ou fenômeno observado ou, o que seria pior, para atribuir-lhes pontos;
- a utilização das análises em ações de melhoria do que tiver sido avaliado.

Todos esses cuidados servirão para o aprimoramento do projeto político pedagógico da escola e, em decorrência, de suas ofertas educativas, particularmente quanto à intensidade dos apoios que precisam ser oferecidos aos alunos, ao longo de sua escolarização.

No âmbito educacional escolar, a avaliação deve ter sempre a característica de processo, de um caminho e não de um lugar, porque implica numa seqüência contínua e permanente de apreciações e de análises qualitativas, com enfoque compreensivo. Assim sendo, convém evitar as atitudes maniqueístas dos juízos de valor em termos de bom/mau, certo/errado, que descaracterizam os objetivos a serem alcançados.

Dessas afirmativas podem ser extraídas outras:

- (a) na escola todos são avaliadores e avaliados, sem que possamos estabelecer e determinar quem são uns e outros porque, na verdade todos são avaliadores e tudo o que fazem pode ser considerado como objeto de avaliação;
- (b) as apreciações, como análises qualitativas, devem envolver todos os atores, bem como suas ações, suas histórias, suas interações, necessidades, expectativas e, ainda, os contextos em que se inserem;

- (c) a avaliação não deve ser reduzida a um momento escolhido para este fim, nem às técnicas a serem utilizadas;
- (d) na condição de processo contínuo, permanente e compartilhado, a avaliação não diz respeito ao aluno e apenas a ele;
- (e) devem ser analisados todos os aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, o que implica, necessariamente, avaliar o contexto em que se realiza: o “clima” da escola e da sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios, dentre outros;
- (f) no caso da identificação de necessidades educacionais, elas tanto dizem respeito ao aprendiz quanto ao contexto em que a aprendizagem ocorre e
- (g) a identificação dessas necessidades deve impulsionar a comunidade escolar às providências cabíveis para satisfazê-las.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (op.cit.)

“Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, contando, para tal com:

- I- a experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II- o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III- a colaboração da família e a cooperação dos serviços de saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Art.6°).

2.2.1 Os avaliadores ou quem avalia.

Quando os professores, em geral, avaliam a aprendizagem de seus alunos o fazem como aferição, o que já foi objeto de análise anterior, neste texto.

A idéia de que a avaliação é medida dos desempenhos dos alunos está fortemente enraizada no imaginário dos educadores e dos aprendizes. Tanto, que a presença de alunos com deficiências em turmas regulares faz com que muitos professores, dentre outras inquietações que o trabalho com esses educandos lhes acarretam, manifestem as dificuldades que sentem em “dar provas”, corrigi-las e atribuir notas, usando os mesmos critérios que são usados para os “outros” ditos normais.

Estão aí configurados dois importantes aspectos: o instrumento de avaliação propriamente dito – a prova- e a nota-como tipo de avaliação de referência normativa e criteriada (Hadji, op.cit.p.17/18).

O professor do ensino comum percebe que o instrumento pode ser inadequado para determinados alunos com necessidades educacionais especiais (embora reconheça que também o é, para os outros) e preocupa-se em como adaptá-lo para, de algum modo, conhecer o que o aluno aprendeu.

Se na concepção de avaliação do professor predominar a referência normativa, segundo a qual a avaliação da aprendizagem permite situar uns indivíduos em relação a outros, os alunos com deficiências ou com distúrbios de aprendizagem estarão em desvantagem ao serem comparados com os outros colegas.

Caso prevaleça a referência criteriada, também esses alunos estarão em desvantagem pois, por mais que se tenham desenvolvido e aprendido, provavelmente não terão conseguido atingir todos os objetivos do ensino ministrado, usados como critérios para aferição do rendimento escolar.

Como a maioria das provas e exames fundamentam-se em procedimentos estatísticos e se baseiam em comparações dos avaliados entre si e/ou no julgamento do quanto a maioria dos alunos conseguiu alcançar em determinados objetivos, esses procedimentos, consideradas as verdadeiras finalidades da avaliação, pouco ou nada subsidiam na definição de mudanças.

Numa breve retrospectiva histórica do trabalho que ainda vem sendo desenvolvido por muitas equipes de avaliadores da educação especial, além das considerações acima, referentes à avaliação normativa e à criteriada, cabem algumas outras: (Ysseldyke, 1991; Giné, 1999; Fonseca,1999, Edler Carvalho, 2000):

- a administração de testes psicológicos⁸, dentre outros procedimentos, tem feito parte da avaliação, qualificada como diagnóstica;

⁸ De acordo com a *American Psychological Association (APA)* um teste “pode ser considerado como um conjunto de tarefas ou questões concebidas para determinar tipos particulares de comportamentos, quando apresentadas sob condições padronizadas e para fornecer escores que possuam as propriedades psicométricas convenientes (1974). Testar significa, portanto, expor uma pessoa a um conjunto específico de questões com o intuito de obter um escore que situa essa pessoa em relação a muitas outras e em relação ao alcance, ou não dos objetivos do teste.

- o uso desses instrumentos, de referência normativa⁹, é exclusivo de psicólogos, profissionais que, geralmente, não fazem parte dos quadros das Secretarias de Educação, o que sempre dificultou sua presença “oficial” na rede pública governamental de ensino¹⁰;
- os resultados da avaliação diagnóstica, pretensamente úteis aos professores, para auxiliá-los na compreensão das necessidades dos alunos e elaboração de planos de educacionais, não têm servido a esses objetivos;
- diferentemente do que se pensava e gostaria, as informações obtidas têm servido para aumentar os preconceitos e reforçar a falsa idéia que um quociente intelectual – QI-, e/ou Idade Mental – IM - baixos, por exemplos, são determinantes de aprendizagens igualmente baixas ou qualitativamente pobres;
- a maioria dos testes utilizados, de base clínica, pouco contribuem para a tomada de decisões nos aspectos curriculares ou de prática pedagógica, principalmente se não forem ressignificados – particularmente na interpretação dos dados que oferecem-, com vistas à educação escolar;
- de igual modo, os contextos da aprendizagem tanto em casa como e, principalmente, na escola nem sempre são devidamente considerados, fazendo com que os diagnósticos sejam formulados com base nos resultados absolutos dos testes usados, nas informações colhidas em breves entrevistas e nas observações do comportamento do avaliado, circunscritas ao espaço restrito das salas de exames usadas pelos avaliadores;
- as condições em que a avaliação diagnóstica ocorre, geralmente são artificiais, fora do cotidiano dos avaliados, o que interfere em sua performance;
- o próprio linguajar do avaliador, que segue instruções padronizadas, pode ser outra limitação que mascara o potencial real do avaliado;
- mesmo sendo examinado por vários profissionais da educação especial, eles dificilmente se reúnem para a discussão dos casos e para construir sugestões para o trabalho pedagógico;

⁹ Os resultados obtidos por um indivíduo são comparados com outros, de um grupo de referência e cujas performances permitiram, por critérios estatísticos, organizar tabelas de classificação.

¹⁰ Merecem citação os movimentos realizados nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo para criação destes cargos nas escolas públicas, algumas das quais já contam com psicólogos.

- a formação inicial e a continuada de nossos professores e gestores não os instrumentalizou para a compreensão das informações resultantes da aplicação dos testes psicológicos (não só os de inteligência, mas os de personalidade, dentre outros);
- o mesmo aplica-se à formação dos psicólogos que, quando não têm o curso de formação de professores, também se sentem constrangidos em fornecer orientações de natureza pedagógica, pois sua formação é, predominantemente, voltada para práticas terapêuticas;
- de modo geral, na tradição da educação especial, a avaliação diagnóstica, geralmente realizada em equipe multiprofissional, com médico, psicólogo e assistente social, tem servido para a triagem, isto é para informar se o aluno deverá ser ou não encaminhado para atendimento educacional especializado, em classes e escolas especiais;
- mesmo com os avanços quanto à composição das referidas equipes, nela inserindo-se pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicopedagogos, a problemática permanece. Além da dificuldade de dispor desses profissionais em todas as redes (mesmo nas não-governamentais), as queixas quanto à utilização dos resultados, sem serem para triagem, ainda perduram;
- apesar de todos os esforços para modernizar as práticas avaliativas no ensino regular, os professores continuam a organizar listas de alunos que *não-aprendem*¹¹, para avaliação diagnóstica, em busca de uma patologia que explique e justifique o fracasso do aluno;
- essas listas representam um enorme desafio às equipes pois não conseguem avaliar todos os alunos, no tempo desejado pela escola. E, quando os educandos são de outras cidades, onde não há equipes, estas precisam deslocar-se do município onde residem para, em poucos dias, avaliar alunos, que acabam rotulados e inseridos em classificações, no mínimo perversas;
- conscientes das “conseqüências” de seus “laudos” e inspiradas no ideário da inclusão muitas equipes de educação especial têm optado por manter os alunos no ensino regular, recomendando que sejam atendidos nas salas de recursos.

¹¹ O grifo justifica-se para trazer ao debate a reflexão da Dra Sara Paín (1985), para quem essa expressão é incorreta, pois a “não aprendizagem” é um processo diferente de aprender e não o seu oposto.

A partir dessas considerações, cumpre lembrar que a permanência da avaliação como diagnóstico clínico pode pressionar a criação de salas de recursos, como já acontece em algumas redes de ensino. Tais salas desviando-se de suas finalidades, organizam-se como, as classes especiais, agora com outro nome. Outros agravantes:

- a) nas salas de recursos, nem sempre se desenvolve a programação desejada para a satisfação das necessidades educacionais identificadas e em parceria com os professores do ensino regular, e
- b) muitas classes especiais têm sido rebatizadas como salas de recursos, desviando-se, igualmente, de suas finalidades.

Faz-se necessário, portanto, discutir o sentido e significado dessas classes especiais e salas de recursos.

Com esses comentários não se pretende criticar a existência dessas mas, sim, evidenciar a necessidade de repensarmos o processo de encaminhamento de alunos. Ou, dizendo com outras palavras, do mesmo modo que há toda uma outra narrativa sendo construída para a avaliação da aprendizagem, no ensino regular, a educação especial também precisa rever a sua. Não é justo para o aluno, nem satisfaz o profissional apenas encaminhá-lo, ficando-se, na maioria dos casos, sem saber o que ocorrerá com ele durante seu atendimento nas referidas salas.

Em termos mais abrangentes, a proposta de educação inclusiva ainda exige inúmeros debates entre todos os educadores. As interpretações do que seja essa proposta são muito controversas, mesmo para os que atuam na educação especial e que criticam suas práticas excludentes.

Prevalece o equívoco de que educação inclusiva é uma proposta dirigida, apenas, ao alunado da educação especial.

Todas essas questões, em torno das quais não há consenso, representam sérios impasses, particularmente, para as finalidades e objetivos que se esperam da avaliação.

Para evitar mal-entendidos, cumpre sublinhar que não se pretende desvalorizar a contribuição que os profissionais das equipes de diagnóstico da educação especial podem oferecer. Eles proporcionam informações complementares, que não substituem a avaliação contextualizada, de cunho psicopedagógico e dinâmico e que deve ocorrer nos ambientes de aprendizagem da escola.

Com esse enfoque, os avaliadores são todos os que lidam com o avaliado, além de que todos podem ser sujeitos avaliadores ou sujeitos avaliados, buscando-se identificar as necessidades que apresentam e que precisam ser supridas, pela escola.

Sugere-se que, na fase de transição entre os procedimentos de avaliação ainda em uso pela equipe da educação especial e a adoção, na escola, do “modelo proposto”, a equipe de avaliadores da educação especial trabalhe articulada com a coordenação pedagógica das escolas. À medida em que estas puderem assumir a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos - com a participação efetiva dos seus professores -, a equipe de avaliadores da educação especial passará a contribuir, como assessoramento especializado.

Espera-se que, após análises e reflexões críticas mude-se o enfoque e revejam-se as práticas avaliativas de modo a: (a) substituir os instrumentos referidos a normas por outros que permitam analisar as variáveis implícitas no contexto onde o aprendiz está; (b) valorizar a contribuição dos professores, preparando-os para avaliar as necessidades especiais de seus alunos em relação às demandas e aos apoios que lhes oferece; (c) utilizar o diálogo e as observações como importantes ferramentas de trabalho; (d) compartilhar a análise dos dados obtidos, relativizando-os com os múltiplos fatores que interferem na aprendizagem (e) envolver o próprio avaliado e sua família e (f) se necessário para a satisfação das necessidades educacionais do avaliado, complementar as informações, com a participação de outros profissionais.

2.2.2 Os avaliados.

Ainda com base na história da educação especial, constata-se que, embora poucos, há alunos chegam à escola trazendo um laudo médico que os insere numa determinada condição de deficiência (mental, sensorial, física, motora, múltipla) ou de portadores de condutas típicas de síndromes psiquiátricas, neurológicas ou com quadros psicológicos graves. Costumam ser matriculados na educação especial, sem passar pela equipe de diagnóstico da educação especial, exceto se surgem algumas dúvidas quanto à modalidade de atendimento, na qual devem ser matriculados. Neste caso, são examinados para maior aprofundamento diagnóstico.

Outros chegam para a primeira matrícula na escola e, se há alguma suspeita de futuras dificuldades de aprendizagem, passam pelo diagnóstico, previamente. O que a prática tem evidenciado é que, sendo muito grande a demanda para as

equipes de diagnóstico, em geral com número insuficiente de profissionais, esses futuros alunos costumam ficar numa fila, esperando até serem examinados. Ou simplesmente desistem.

O maior contingente de alunos para a avaliação diagnóstica vem do ensino comum, geralmente porque há suspeita de alguma deficiência, de distúrbios de aprendizagem, ou porque incomodam, pelo comportamento.

Embora possa vir dos pais, ou de outras pessoas que convivem com o aluno, a decisão de seu encaminhamento para a avaliação, tem sido, usualmente, tomada pelo professor da classe comum, que busca uma assistência adicional, oferecida pelos especialistas da educação especial.

Ysseldyke (op.cit.) menciona 5 (cinco) tipos de decisão que antecedem a avaliação realizada pelas equipes de diagnóstico: encaminhamento para tratamento, triagem, classificação, planejamento educacional e análise do progresso do aluno. Os 3 (três) primeiros tipos são os mais comuns, sendo que a análise do progresso do aluno é, de todos, o que menos ocorre.

Encaminha-se para a avaliação em busca de tratamento para o aluno pois, ainda se supõe que haja alguma patologia que explique suas dificuldades. Assim sendo é nele que está o “defeito” que precisa ser conhecido e tratado. O aluno com “defeito” fica como o responsável solitário por seu fracasso.

As decisões de triagem estão relacionadas com as de encaminhamento. Como durante décadas a educação especial foi considerada como compensatória e como espaço de pedagogia terapêutica, o encaminhamento para a avaliação tinha como expectativa o tratamento¹² em escolas ou classes especiais.

Ao serem avaliados, tem-se considerado a maneira como os sujeitos executam as tarefas padronizadas nos testes que lhes são aplicados. Espera-se que o avaliado forneça todas as informações que viabilizem ao avaliador compreender seu desempenho tanto nas tarefas, quanto no seu dia-a-dia. Espera-se, também, que as informações obtidas permitam decidir se é ou não é caso para classes ou escolas especiais. Ou, na melhor das hipóteses, para as classes comuns com apoio das salas de recursos.

¹² Cumpre lembrar que nas leis 4024/61 e 5692/71 e que vigoraram até dezembro de 1996, os artigos referentes à educação especial usavam o termo *tratamento*, embora na Constituição de 1998 ele tenha sido substituído por *atendimento educacional especializado* (art. 208).

Quanto às decisões de classificação, relaciona-se com as outras duas, sendo mais dirigidas à intensidade com que se manifestam as necessidades dos alunos, evitando-se as tradicionais categorizações por graus de excepcionalidade.

Qualquer dessas 3 (três) decisões de avaliação, que têm prevalecido na história da educação especial destina-se, em última instância, a informar se o avaliado é ou não é para a educação especial (triagem, portanto) e em que grau de profundidade manifestam-se suas necessidades, fruto das limitações impostas por suas deficiências.

Sublinhe-se, uma vez mais, que os pedidos de diagnóstico alcançam números consideráveis de alunos, de modo que se formam longas listas de espera. Quando chega a vez (para alguns, meses depois), os exames são realizados por equipes cuja composição profissional varia, principalmente, segundo os recursos humanos disponíveis.

No caso das Secretarias de Educação de estado ou de municípios brasileiros, algumas dessas equipes contam com psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e profissionais de órgãos de saúde, quando há parcerias entre estes e os órgãos de educação.

As Organizações não-governamentais, geralmente, dispõem de equipes próprias que realizam a avaliação diagnóstica do alunado de suas escolas especiais. Muitas vezes, em parceria, contribuem com as secretarias de educação.

Quanto às duas outras decisões - de **planejamento educacional** (com as adequações necessárias) e **progresso dos alunos** (sob o enfoque global de seu desenvolvimento)- são as que, hoje, devem nortear as práticas avaliativas escolares em geral e, particularmente, na educação especial.

A intensificação das reflexões em torno da educação inclusiva tem gerado algumas mudanças nessas direções, embora muito haja por fazer, em todos os países e também no Brasil, por suas dimensões continentais e pelos elevados índices de desigualdade social existentes .

Não se trata da proposição de mudanças superficiais, como troca de cosméticos que só se evidenciam na aparência; tão pouco pretende-se estimular a adoção de uma nova proposta porque “imposta”.

Realmente crucial é a mudança de atitudes dos avaliadores em relação aos avaliados e ao que pretendem avaliar, bem como sua atualização referente à base

teórica e metodológica das práticas avaliativas. Imprescindível, ainda, a assunção, pelos avaliadores, da idéia que avaliação é processo contínuo, compartilhado que não se explica pela necessidade de triagem, de encaminhamento e muito menos de classificação. Justifica-se se, e apenas se, na escola, servir para a identificação das necessidades educacionais especiais objetivando contribuir para o planejamento educacional e para o progresso de todos.

Os avaliados têm o direito de ter suas características conhecidas, entendendo-se que suas deficiências e limitações não são atributos imutáveis, numa visão fatalista e determinística. “Este raciocínio se estende, também, às **potencialidades identificadas** que podem ser enquadradas e conformadas a padrões mínimos de desempenho”. (Delou, 2002, Apud Delou 2001).

Conhecer, compreensivamente, as características dos avaliados irá contribuir para que as decisões acerca do planejamento educacional incluam todas as providências que permitam a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação. Finalmente, os dados do processo de avaliação servirão para acompanhar os progressos dos alunos, comparando-o com ele mesmo.

A avaliação dos progressos dos avaliados está intimamente ligada à oferta educativa, nela incluídos os apoios de que necessita. Os eixos de análise ampliam-se. Além do rendimento- entendido como o que o aluno aprendeu na escola- consideram-se todas as suas aquisições, as conquistas que fez, o desenvolvimento de suas habilidades, independentemente de que as tenha logrado na escola ou fora dela.

No caso da avaliação do aprendizado acadêmico, certamente importante, há que se ter o cuidado de que o conteúdo da avaliação corresponda ao conteúdo escolar, observado não só em provas ou exames, mas no que o avaliado demonstra no dia-a-dia, por meio de suas produções cognitivas, atitudinais ou procedimentais.

Até aqui o avaliado foi o aluno. No entanto, professores, gestores e outros profissionais que convivem com o aprendiz também devem ser avaliados, preferentemente por processos de auto-avaliação estimulados na escola. Não como num tribunal e, sim, em busca do aprimoramento pessoal e profissional. Trata-se de uma prática complexa, mas se entendida como benéfica, não será impossível.

2.3 As necessidades educacionais especiais dos alunos como objeto da avaliação.

As expressões “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais” são usadas, particularmente, pelos que trabalham em educação especial para substituir várias outras, atribuídas ao alunado por ela atendido .

O conceito de necessidades educacionais especiais¹³foi, definitivamente, consagrado no Relatório Warnock, em 1978¹⁴. Para os objetivos e funções da educação, a importância de denominar as pessoas segundo categorias classificatórias de deficiência ou de desajustamento social foi questionada, o que representou, à época, uma abordagem inovadora em educação especial, evitando-se a terminologia da deficiência, entendida como de cunho pejorativo.

Os conceitos de deficiência (*disability*) e o de desvantagem educacional (*educational handicap*)- associados às dificuldades de aprendizagem foram examinados, alegando-se que não há uma relação bi-unívoca entre inabilidade física, mental, sensorial e as dificuldades educacionais enfrentadas pelos alunos.

Em outras palavras, o Relatório deixa evidente que a presença da deficiência não implica, sempre, em dificuldades de aprendizagem. De outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem sem serem, necessariamente, portadores de deficiência. Mas, ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos que não são utilizados na “via comum” da educação escolar, para alunos das mesmas idades.

Segundo as estatísticas apresentadas no documento, é muito grande a proporção de alunos com dificuldades de aprendizagem. Ambos os grupos- pessoas com ou sem deficiência- encaixam-se na condição de “necessidades educacionais especiais” exigindo respostas educativas adequadas, além de medidas preventivas para evitar que, na escola, os “casos” se originem ou se intensifiquem.

¹³ Segundo Coll(1995) e outros autores, o conceito de necessidades educacionais especiais começou a ser usado nos anos 60, sem ter sido incorporado ao vocabulário de todos educadores.

¹⁴ O Relatório ou Informe Warnock, assim conhecido internacionalmente, é um documento publicado em 1978, fruto do trabalho coordenado por Mary Warnock, do Departamento de Educação e Ciência, da Inglaterra. Trata-se do relatório de uma investigação acerca das condições da educação especial inglesa, nos anos de 70 e que durou quatro anos.

Suas conclusões e recomendações (mais de 200) foram apresentadas ao Parlamento inglês e tiveram repercussão nacional e internacional, influenciando textos de mandamentos legais, como é o caso, em 1981, do *Education Act*; da nossa própria LDB (1996) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Também se incluem, nessa condição, outros alunos como os que apresentam condutas típicas de distúrbios invasivos do desenvolvimento e os de altas habilidades/superdotados.

Cabe, de nossa parte, uma referência explícita a este grupo pois supõe-se, equivocadamente, que, por serem superdotados, conseguirão sozinhos e sem apoios, satisfazer suas necessidades educacionais que também são especiais por lhes serem específicas e diferenciadas das demais. As condições pessoais desses alunos precisam ser, igualmente, avaliadas para as providências cabíveis por parte da escola, no sentido de oferecer-lhes os apoios suplementares de que necessitam.

Dentre os dados apresentados no relatório, cumpre mencionar que, na época, 20% de todas as crianças poderiam apresentar necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes, em sua trajetória escolar. Desses 20% estimou-se, para a população inglesa, que apenas 2% seriam decorrentes de deficiências, das quais um percentual muito baixo, em grau severo.

Esses, dentre outros aspectos apresentados no Relatório provocaram inúmeras reflexões com implicações nos procedimentos de avaliação e posterior organização do atendimento educacional escolar: se por um lado o impacto educacional provocado pela deficiência depende, principalmente, do estágio do desenvolvimento global alcançado pela criança, por outro lado, as dificuldades enfrentadas, mesmo pelas mais severamente comprometidas, dependem dos estímulos e dos apoios que lhes são oferecidos em casa e na escola. O mesmo aplica-se às necessidades educacionais especiais dos alunos com distúrbios de aprendizagem, sem serem deficientes.

A ênfase desloca-se, pois, do “aluno com defeito” para situar-se na resposta educativa da escola, sem que isso represente negação da problemática vivida pelo educando.

Essas considerações permitem concluir que diagnosticar a natureza da deficiência considerando-a como o único critério de abordagem para as desvantagens escolares, “comunica” pouco acerca das necessidades educacionais a serem supridas, na escola. Dizendo de outro modo, não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência - enquanto atributo isolado do indivíduo - e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois a maioria destas é devida às condições educacionais incapazes de suprir-lhe as necessidades que, nem sempre, decorrem de deficiência, com base orgânica.

O trecho que se segue, extraído e traduzido do livro *Special Needs in Ordinary Schools*, parece bastante esclarecedor:

Desejamos apontar uma abordagem mais positiva para o que adotamos o conceito de necessidades educacionais especiais, não como nomenclatura aplicada a uma determinada deficiência que se supõe que uma criança possa ter, mas em relação a tudo o que lhe diz respeito: tanto suas habilidades e quanto suas inabilidades – na verdade todos os fatores que imprimem uma direção no seu progresso educativo (DES, 1978, p.37, citado por Norwich,1990, p.7).

Nas entrelinhas dessa citação estão implícitas algumas mensagens críticas, seja em relação ao modelo médico de avaliação diagnóstica para inserir pessoas em determinadas categorias, seja para advertir que pessoas de altas habilidades/superdotadas, também apresentam necessidades educacionais especiais.

Ainda do Relatório Warnock consta que, para atender às necessidades, dentre outros recursos educacionais, é preciso: preparo e competência profissional dos educadores, inclusive para organizar adequações curriculares; aumentar a quantidade do material didático existente incorporando-se, como rotina, a aquisição de recursos didáticos específicos para alunos cegos, surdos, com paralisia cerebral, dentre outros; promover as adaptações dos equipamentos escolares, removendo-se todas as barreiras arquitetônicas e oferecer apoio psicopedagógico ao aluno e orientação a seus familiares.

No Brasil, a expressão necessidades especiais foi legalizada no Art. 58 da LDB 9394/96 em seu Capítulo V, referente ao alunado da educação especial. Considerando-se que a nova LDB veio à luz no auge de todo um movimento em prol de uma escola inclusiva - uma escola de boa qualidade para todos -, a expressão tornou-se mais abrangente, aplicando-se, não só aos alunos com deficiências, como a todos aqueles “excluídos” por diversas razões.

Na Resolução CNE/CEB N°2 de 11 de setembro de 2001, o Art.5 deixa clara essa abrangência na medida em que se consideram como educandos com necessidades especiais todos os que, durante o processo educacional apresentarem dificuldades de aprendizagem vinculadas, ou não, a uma causa orgânica específica; os que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e os de altas habilidades (p.70).

Dentre outras razões, com a substituição dos termos: “excepcional”, “deficiente”, “portador de deficiência”, “pessoa com deficiência” e outros, pela expressão “necessidades especiais”, objetiva-se a substituição do paradigma reducionista

organicista- centrado na deficiência do sujeito- para o paradigma interacionista - que exige uma leitura dialética e incessante das relações sujeito/mundo.

Sob este enfoque interacionista, necessidades especiais traduzem as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade. Enquanto que na expressão “pessoa portadora de deficiência” destaca-se a pessoa que “carrega” (porta, possui) uma deficiência, pretende-se que a expressão “necessidades especiais”¹⁵ evidencie a responsabilidade social de prever e prover meios de evitá-las ou de satisfazê-las.

Cumpramos ressaltar que, na mudança para o paradigma interacionista, devemos considerar, também, os alunos de altas habilidades/superdotados, evitando-se “cair na cilada em que tantos textos especializados em Educação Especial caem (Delou, 2002), na medida em que se referem às necessidades especiais apenas ou quase que só em relação a pessoas com deficiência.

Usando-se uma imagem da Psicologia da Forma, a deficiência ou a superdotação deixam de ser as “figuras” passando a ser o “fundo” de um contexto no qual a sociedade tem o principal papel, seja na produção das necessidades especiais de determinadas pessoas ou grupos, seja na satisfação dessas necessidades.

E, no âmbito escolar, a expressão passa a ser necessidades educacionais especiais, amplamente usada por profissionais da educação especial. Devido a isso estabeleceu-se a relação entre as necessidades educacionais especiais e a deficiência, embora, todos os alunos, indiscriminadamente, sintam e manifestem necessidades educacionais, alguns temporariamente e outros de forma mais duradoura, dependendo de suas características biopsicossociais e da ajuda e apoio que recebem.

Se, por um lado, é pertinente, como direito de cidadania, conhecer as necessidades dos diferentes alunos, por outro lado, teme-se que, com outra maquiagem, os procedimentos de identificação das necessidades educacionais especiais reproduzam o modelo médico de avaliação. E assim será, tanto mais quanto as necessidades educacionais especiais forem concebidas como “déficits” que precisam ser diagnosticados, e, posteriormente, inseridos numa categorização, que rotula e gera preconceitos¹⁶.

¹⁵ Ainda que se utilizem as expressões “necessidades especiais” e “necessidades educacionais especiais”, para evitar rótulos e não excluir nenhum aluno, elas continuam sendo muito debatidas e criticadas, por serem excessivamente genéricas.

¹⁶ Observe-se que alunos de altas habilidades/superdotados também podem sofrer discriminações e serem vítimas de preconceitos.

Feita essa longa digressão em torno da expressão - necessidades educacionais especiais - que, por ser genérica e abrangente, tem gerado polêmicas, cabem algumas reflexões em torno das referidas necessidades, propriamente ditas.

Podemos descrevê-las a partir de vários recortes epistemológicos baseados nos conceitos e teorias de educação, de desenvolvimento e de aprendizagem e que mantêm, entre si, inúmeras interfaces, como explicitado por Luckesi(op.cit.):

A educação escolar é uma instância educativa que trabalha com o desenvolvimento do educando, estando atenta às habilidades cognoscitivas sem deixar de considerar significativamente a formação das convicções. Junto com o desenvolvimento das habilidades cognoscitivas, dão-se também, a formação de múltiplas convicções, assim como de habilidades motoras. A escola não poderá descuidar dessas convicções e habilidades. “À escola cabe trabalhar para o desenvolvimento das habilidades cognoscitivas do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do viver. *Habilidades como analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, julgar, escolher, decidir* etc... (p.126).

Assim, as necessidades educacionais (referentes à educação escolar) podem se manifestar como exigências de mediação nos aspectos cognitivos, lingüísticos, afetivos, motores, psicomotores, práticos e sociais, para o desenvolvimento de competências e de habilidades, inclusive nas condutas adaptativas, estas mais concernentes aos alunos com deficiências.

Os grifos na citação, nossos, pretendem destacar a abordagem das habilidades e competências que devem ser construídas e/ou desenvolvidas desde a escola, graças aos processos de ensino e de aprendizagem.

Segundo Perrenoud¹⁷ (1999 b) a competência traduz-se por **saber e fazer**, envolvendo “diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas ...”(p.24 e 27). Ainda com esse autor (*ibid*, p.26), as habilidades fazem parte das competências.

Em relação a estas, do documento intitulado Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação de Educação Básica –SAEB- (1999) constam inúmeras competências cognitivas agrupadas em “três níveis distintos de ações e operações mentais que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento”(p.10).

¹⁷ Construir as competências desde a escola.(1999,b).

Os níveis são: o básico, o operacional e o global. No nível básico, encontram-se as ações mentais que possibilitam a apreensão das características e propriedades dos objetos, propiciando a construção de conceitos. Citam-se como exemplos de competências nesse nível: observar para levantar dados; identificar, reconhecer, indicar, apontar, dentre diversos objetos, aquele que corresponde a uma descrição; localizar um objeto descrevendo sua posição.

No nível operacional, as competências traduzem-se por ações mentais coordenadas que pressupõem o estabelecimento de relações entre os objetos, possibilitando: classificar, organizando objetos de acordo com um critério, incluindo classes e subclasses; seriar, organizando objetos de acordo com suas semelhanças ou diferenças; fazer antecipações sobre o resultado de experiências; justificar acontecimentos.

No nível global, encontram-se ações e operações mentais mais complexas que exigem a aplicação dos conhecimentos a situações diferentes e à resolução de problemas inéditos. As seguintes competências, à guisa de exemplos, inserem-se no nível global: analisar determinados objetos com base em princípios, valores; explicar causas e efeitos de determinados fatos e fenômenos; fazer generalizações a partir de leis ou de relações descobertas ou estabelecidas em situações diferentes.

Quanto às habilidades referentes às condutas adaptativas, elas têm sido o foco da avaliação (Tamarit, 1999), usando-se procedimentos de caráter ideográfico, tais como as observações, entrevistas e elencos de indicadores que são analisados, qualitativamente.

Sob o ângulo de análise das condutas adaptativas, cabe referir o trabalho construído no Estado do Rio de Janeiro (2000)¹⁸ e que apresenta um inventário de habilidades adaptativas. Inspirado em documentos oficiais brasileiros e na orientação da Associação Americana de Retardo Mental (1992), o texto aponta um conjunto de indicadores que permitem avaliar as habilidades de alunos suspeitos de deficiência mental ou que manifestam padrões adaptativos diferenciados.

Existem inúmeras escalas que permitem tais avaliações, como a de comportamentos adaptativos organizada pela Associação Americana de Retardo Mental, na década de 70 e na qual, constam duas partes: uma voltada para as habilidades adaptativas e a outra para a avaliação da conduta.

¹⁸ Trabalho elaborado pela Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro com a consultoria de especialistas.

Essa escala foi revisada em 1992, mantendo-se a subdivisão: uma parte contendo habilidades para a vida em comunidade e residencial e a outra referente à vida na escola, num total de 10 (dez) habilidades adaptativas.

Na contribuição organizada pela Coordenação da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro (op.cit.), foram utilizadas essas 10 (dez) habilidades adaptativas indicadoras de níveis de desenvolvimento e aprendizagem em: comunicação; auto-cuidado; vida familiar; social; uso comunitário; autonomia; saúde e segurança, funcionalidades acadêmicas; lazer e trabalho. O documento inclui, ainda, como dimensões de análise: as manifestações psicológico - emocionais dos alunos e as condições de suporte e apoio do meio ambiente.

Recentemente houve mais uma revisão calcada no conceito ecológico da deficiência, isto é, relacionando a pessoa ao seu ambiente. Com esse enfoque faz-se necessário avaliar os apoios que são oferecidos para as pessoas evoluírem nas suas habilidades adaptativas. Trata-se de uma proposta importante, na medida em que desloca o eixo da avaliação da pessoa, propriamente dita, para a existência e qualidade dos apoios de que necessita.

Segundo essa proposta, o processo de avaliação envolve as habilidades intelectivas, as adaptativas, as afetivo-emocionais, físicas/de saúde e as condições ambientais, para determinar o nível e a intensidade dos apoios a que as pessoas fazem juízo para prosseguirem, com sucesso, seu processo educativo, de desenvolvimento e de aprendizagem.

Convém lembrar que o desempenho de alguém, em qualquer tarefa, é influenciado pelas exigências da própria tarefa, pela história do indivíduo e pelos fatores inerentes ao meio em que é realizada a avaliação, quaisquer que sejam os instrumentos de avaliação utilizados, já padronizados, ou não.

2.4 As necessidades educacionais extrínsecas aos alunos como objeto de avaliação.

Considerando-se que o desenvolvimento e a aprendizagem têm natureza interativa, ao identificar as necessidades educacionais de qualquer aluno, traduzidas como manifestações de dificuldades, há que analisar:

- o processo de ensino e de aprendizagem;
- o contexto em que se realiza e

- as ajudas e apoios que se oferecem aos alunos para que progridam, envolvendo professores, especialistas e as famílias.

No processo de ensino e de aprendizagem que ocorre nas escolas, destacam-se três elementos-chave: os próprios alunos que constróem seus conhecimentos, os objetos do conhecimento, organizados sob a forma de conteúdos programáticos e os educadores que atuam como mediadores entre os sujeitos/ alunos e os objetos do conhecimento.

Essa tríade não existe no vácuo pois a interação entre os elementos ocorre em contextos como as salas de aula, as escolas que, por sua vez pertencem a um sistema educacional de determinada sociedade.

Algumas vezes são oferecidos apoios e ajudas que permitirão facilitar a dinâmica entre as variáveis do processo de ensino e de aprendizagem. Infelizmente constata-se que são, ainda, insuficientes.

Importante ressaltar que, sob esse enfoque, não se pretende negar ou banalizar a existência de dificuldades de aprendizagem e de participação, devidas às características dos próprios alunos.

A proposta é analisar tais dificuldades relacionando-as às respostas educativas da escola, ou seja, às medidas organizacionais providas pelo sistema, pela escola e pela professora em sala de aula, envolvendo recursos humanos, financeiros e materiais para fazer frente a tais dificuldades.

A expansão do enfoque das necessidades educacionais para além das dificuldades de aprendizagem de determinados alunos, leva à identificação das necessidades dos sistemas educativos, das escolas e das salas de aula para promoverem a aprendizagem e a participação de todos e com todos.

Em outras palavras e parafraseando Manjón (1995):

Uma necessidade educacional especial pode tomar diversas formas. Pode tratar-se da necessidade de provisão de meios especiais de acesso ao currículo, através, por exemplo, de equipamento especial ou de técnicas de ensino especializadas; ou bem pode se tratar da necessidade de modificar o currículo, ou da necessidade de prestar atenção particular ao contexto social e ao clima emocional nos quais se desenvolve a educação(p.12 e 13).

2.5 Procedimentos e instrumentos de avaliação

Existe, no mercado, uma série de instrumentos de avaliação já padronizados e que têm sua importância e utilidade. Não se pretende desconsiderá-los, mas questionar o que permitem oferecer como subsídios à prática pedagógica.

Sugere-se que as equipes de avaliação construam seus próprios instrumentos, como, aliás, e felizmente, já ocorre em algumas redes de educação. Sob a forma de diários de classe, relatórios, **fichas** ou similares contendo indicadores, os avaliadores registram suas observações para analisá-las em equipe da qual os professores devem fazer parte, sempre.

Os **questionários** também têm sido usados como instrumento de coleta de dados. Mesmo rigorosamente construídos, estruturados ou semi-estruturados, sempre deixam algumas dúvidas quanto à fidedignidade e validade das informações.

Quanto aos procedimentos de avaliação, pode-se considerar a **observação**¹⁹, como o mais recomendado para a coleta de informação e de análise dos dados do contexto educacional escolar.

Convém atentar para as exigências dos processos de observação²⁰, pois não se trata de tarefa fácil, principalmente em nossa cultura. A presença de avaliadores/observadores na sala de aula tem sido vivida pelos professores como ameaçadora e persecutória, principalmente se for imposta.

Mas as observações (sistemáticas ou ocasionais) devem envolver outros espaços de aprendizagem, além da sala de aula: o recreio, a merenda, a chegada e saída da escola.

Devem ser seguidas de registros, recomendando-se que sejam feitos fora do contexto de observação mas, imediatamente após.

¹⁹ Segundo Anguerra –1988- (apud documento do MEC/Madrid, p.134), a metodologia observacional pode definir-se como “um procedimento encaminhado a articular uma percepção deliberada da realidade manifesta com sua adequada interpretação, de forma que, mediante um registro objetivo, sistemático e específico da conduta gerada de forma espontânea, em um determinado contexto, e uma vez submetida a adequada codificação e análise, nos proporcione resultados válidos, dentro de um marco específico de conhecimento”.

²⁰ Uma das exigências é a delimitação dos objetivos; dos sujeitos e fenômenos a serem observados; a preocupação de análises globais, molares, em vez das moleculares, segmentadas; ao tipo de participação dos observadores e à natureza da observação, se direta e presencial ou por vias indiretas.

Além das observações de comportamentos relacionais entre pessoas, cabem como procedimentos:

- **a análise da produção escolar dos alunos**, usando-se como fontes seus cadernos, folhas de exercícios, desenhos e outros trabalhos que realiza em sala de aula, sem perder de vista a necessidade de contextualizá-los;
- **a análise de documentos** pois eles permitem conhecer a orientação filosófica, a base teórica e operacional sobre as quais a escola se organiza e se planeja;
- **entrevistas**, igualmente complexas, mas necessárias. Importante descaracterizá-las como obtenção de dados de pesquisa pois, como comentado anteriormente, há uma diferença teórico-metodológica entre as práticas de pesquisa e as de avaliação. Sob esse prisma a entrevista deve ocorrer em clima de solidariedade, sob a forma de relações dialógicas entre avaliador e avaliado. Espera-se que ambos estejam compartilhando informações para o mesmo objetivo;
- Inúmeras são as “fontes” para as entrevistas, educadores, gestores da escola, funcionários como merendeiras, familiares e os próprios alunos. As entrevistas podem ser dirigidas ou não, sempre seguidas de registro.

Qualquer instrumento ou procedimento de avaliação deve envolver indicadores que facilitem a análise dos contextos em que as pessoas se desenvolvem e não apenas conhecer suas características, evitando-se comparar pessoas umas com as outras.

As informações colhidas ao longo do processo, sejam as referentes às avaliações, sejam as decorrentes delas e que redirecionam as ações pedagógicas devem ser guardadas convenientemente. Dentre outras razões, por se constituírem em inestimável material para estudos e pesquisas acerca dos instrumentos e procedimentos utilizados, além de permitirem acompanhar os progressos obtidos.

2.6 A questão do quando avaliar

Considerando-se que a avaliação é um processo de coleta de dados com pelo menos dois propósitos: identificar necessidades e tomar decisões, devem-se analisar, permanentemente, todos os elementos constitutivos do processo de ensino e de aprendizagem.

O que se tem constatado, na educação especial, é que a época da avaliação foi concebida para anteceder o encaminhamento para classes ou escolas especiais, embora dados de pesquisa (Anache,1997)evidenciem que as crianças têm sido encaminhadas, antes da avaliação ocorrer ou terminar. Isso ratifica que pouco tem contribuído para a ação pedagógica da escola.

Com as idéias e ideais da escola inclusiva essa prática de diagnosticar antes que o aluno freqüente esta ou aquela modalidade de atendimento escolar tem sido reduzida, embora ainda perdure. Depoimentos dos professores (tanto os da educação especial quanto os do ensino regular) evidenciam sua frustração pela demora dos resultados e porque se sentem como meros espectadores desse processo. Alegam que, dificilmente, recebem orientações sobre os alunos, independentemente de permanecerem em classes comuns do ensino regular ou de serem encaminhados para a educação especial.

Este documento, trata da avaliação sob um outro enfoque: como processo permanente e contínuo, que deve ocorrer na escola, compartilhado por todos os que nela atuam, particularmente pelos integrantes da equipe pedagógica.

Objetiva recolher informações que permitam identificar as necessidades educacionais de inúmeros alunos que apresentam facilidades ou dificuldades de aprendizagem e no seu desenvolvimento pessoal, analisando-as compreensivamente, com ênfase para os fatores que, eventualmente, estejam impedindo ou dificultando-lhes a participação.

A análise qualitativa das informações reunidas servirão como subsídios para a tomada de decisões, no caso dos alunos para: o sucesso de sua aprendizagem acadêmica, o desenvolvimento de suas habilidades e competências e, no caso da escola para: o aprimoramento de seu projeto político-pedagógico com ênfase para a formação continuada dos que trabalham na comunidade escolar e para a organização das ajudas de que os alunos necessitam para progredir.

Tal como enfatiza Giné (op.cit.) convém destacar que se trata de um processo contínuo e não mais um conjunto de atos pontuais, por mais sofisticados que sejam os instrumentos utilizados. Como processo compartilhado que ocorre no interior das escolas, a avaliação tem características predominantemente pedagógicas contemplando os elementos que intervêm no processo de ensino aprendizagem: o aluno, o contexto escolar (escola e sala de aula) e o contexto familiar.

As atuais equipes de avaliação diagnóstica da educação especial precisarão repensar suas práticas e seus espaços de atuação, pois as informações deverão ser obtidas na própria escola onde as avaliações, compartilhadas com os que lá trabalham, devem contemplar todas as relações que se estabelecem em seu interior e os próprios alunos, observados em suas características pessoais e interações com pessoas e com os objetos do conhecimento.

Esta proposta não descarta a possibilidade da participação dos mesmos profissionais que têm atuado, numa abordagem clínica. Ao contrário, torna imprescindível a estreita colaboração, entre eles e os outros mediadores da aprendizagem, em especial os professores e os pais.

As atuais práticas classificatórias devem ser substituídas. O uso de testes psicológicos deve restringir-se a situações muito especiais, pois a importante participação do psicólogo deverá assumir outra vertente, abandonando-se as posições centradas no diagnóstico do aluno, apenas. Convidam-se tais profissionais a considerar, em suas práticas avaliativas, que o desenvolvimento e a aprendizagem humana têm natureza social, ocorrendo em contextos determinados nos quais são complexas e contínuas as relações das pessoas com objetos e entre si.

Com essas observações, a questão do quando avaliar acarreta outras, referentes ao que avaliar, numa abrangência bem maior e num trabalho compartilhado, predominantemente fora dos gabinetes e das salas de exames.

Certamente essa proposta requererá um tempo para a transição, durante o qual as atuais equipes possam rever suas práticas e a fundamentação teórica que as embasa, relacionando-as com as contribuições teórico-metodológicas contidas na proposta de educação inclusiva.

3. CONSTRUINDO UM NOVO MODELO PARA A IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A proposta que se segue, considerada como um novo modelo, não deve ser interpretada como impositiva. Os sistemas educacionais em suas esferas governamentais e não-governamentais devem ajustá-la às suas características, valorizando e respeitando suas experiências, historicamente construídas e relacionando-as com os valores que, atualmente, servem de referência às políticas educacionais.

Enquanto modelo proposto para a identificação de necessidades educacionais especiais, não pretende ser exaustivo nem servir como fôrma que engessa, com características positivistas e de cunho eminentemente tecnicista.

Em interessante estudo realizado sob a coordenação de Barreto e Pinto(2000) referente às publicações em periódicos brasileiros sobre avaliação, dentre outros dados obtidos, as autoras apontam para:

A presença, pouco expressiva de teorias específicas, modelos, métodos e técnicas, indica lacuna importante na produção de conhecimento no país; falta, em particular, instrumental que permita tratar aspectos técnico-pedagógicos do processo de avaliação sob a postura crítico-transformadora (grifo nosso).

Sem pretender que a construção desse novo modelo seja uma forma de supressão dessa lacuna, certamente é um esforço nesse sentido.

O modelo proposto inspira-se nas modernas concepções interativas e contextuais do desenvolvimento humano(Winnicot,1956; Erikson,1971; Schaffer,1977 e 1993; Bruner,1977 Brofenbrenner,1987; Wertsh,1979 e 1988; Rappaport,Fiori & Davis, 1981; Kaye, 1986; Vygotsky, Luria & Leontiev, 1988; Rogoff, 1993; Klein & Fontanive, 1995; Pestana, 1998, dentre outros).

Em síntese, está baseado na premissa de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são resultantes da interação do sujeito (com seu equipamento heredo-biológico de base e sua história de vida) com os adultos, colegas e amigos significativos, nos diversos contextos de vida (família, escola e sociedade) e com os objetos do conhecimento

Em decorrência, há que se convir que a avaliação dos possíveis transtornos que, eventualmente, possam aparecer ao longo do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos alunos devem levar em conta todas as variáveis que deles participam: as de cunho orgânico e as relacionais.

Dizendo com outras palavras, o modelo proposto para a identificação das necessidades educacionais especiais descentra-se do aluno, como o único foco de análise, pois se baseia numa concepção interativa e contextualizada de seu desenvolvimento e aprendizagem. A avaliação estende-se, portanto, aos diversos âmbitos e dimensões presentes no seu processo de educação, com ênfase para a escolar, examinados em suas múltiplas e complexas inter-relações.

Deve-se admitir que é praticamente impossível avaliar tudo ao mesmo tempo. Por essa razão, pragmática, apontam-se indicadores específicos de aspectos a serem considerados, mas que devem ser analisados na reciprocidade de suas influências. Com as pressões decorrentes do fator tempo e com a escassez de recursos, há que prevalecer o bom senso na seleção de prioridades para análise, segundo os objetivos da avaliação.

No caso deste documento, voltado para a identificação das necessidades educacionais especiais, os resultados da avaliação, sob o enfoque psicopedagógico, servirão como importantes subsídios para a elaboração de projetos político pedagógicos que garantam respostas educativas adequadas às diferentes necessidades dos alunos e da própria instituição educacional escolar.

Os âmbitos, dimensões e aspectos a serem considerados, tal como constam do modelo (Quadro nº1), são como “vias de acesso” que nos orientam na análise das respostas educativas e que podem contribuir para seu aprimoramento.

A adoção do modelo proposto, apresentado como matriz de pensamento, pode facilitar a tomada de decisões acerca do processo de avaliação, em geral. Porém, com o objetivo de identificar necessidades educacionais especiais, espera-se que a utilização do modelo tenha sempre presente as indagações:

- o que nos permite afirmar que determinados alunos apresentam necessidades educacionais especiais exigindo atenção diferenciada?
- Que necessidades são essas, considerando-se tanto os alunos individualmente, como os ambientes da escola e de sua casa?
- Como supri-las, em casa ou na escola oferecendo recursos e atendimentos que contribuam para o progresso pessoal-social e acadêmico dos alunos?

QUADRO Nº 1

MODELO PROPOSTO PARA SUBSIDIAR A IDENTIFICAÇÃO DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.

ÂMBITOS	DIMENSÕES DE ANÁLISE	ASPECTOS	INDICADORES DE AVALIAÇÃO
1-CONTEXTO EDUCACIONAL	1.1) A instituição educacional escolar	<i>a) filosófico: valores e crenças</i> <i>b) estrutura organizacional</i> <i>c) funcionamento organizacional.</i>	
	1.2) A ação pedagógica	<i>a) o professor</i> <i>b) a sala de aula</i> <i>c) recursos de ensino e de aprendizagem</i> <i>d) estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares</i> <i>f) estratégias avaliativas</i>	
2-ALUNO	2.1) Nível de desenvolvimento	<i>a) características funcionais</i> <i>b) competências curriculares.</i>	
	2.2) Condições pessoais	<i>a) natureza das necessidades educacionais</i>	
3-FAMÍLIA	3.1) Características do ambiente familiar	<i>a) condições físicas da moradia</i> <i>b) Cultura, valores e atitudes</i> <i>c) Expectativas de futuro.</i>	
	3.2) Convívio familiar	<i>a) pessoas que convivem com o aluno</i> <i>b) relações afetivas</i> <i>c) qualidade das comunicações</i> <i>d) oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia.</i>	

OS ÂMBITOS, AS DIMENSÕES E ASPECTOS A SEREM CONSIDERADOS

Na nossa língua a palavra âmbito quer dizer contorno, periferia, espaço delimitado ou, ainda, campo de ação, zona de atividades. É com este último significado que se identificaram como âmbitos da avaliação:

- **o contexto educacional escolar;**
- **o aluno²¹ e a**
- **a família.**

Baseando-se na concepção interativa do desenvolvimento e da aprendizagem, uma adequada avaliação de necessidades educacionais especiais (do aprendiz, propriamente dito e das escolas e famílias que o educam) pressupõe a análise de algumas dimensões instituintes daqueles âmbitos, sugeridas para organizar as análises.

O termo dimensão foi o escolhido porque, segundo nossa língua, diz respeito a um determinado número de variáveis consideradas como importantes para a compreensão de determinados conjuntos (no caso do modelo, os conjuntos de variáveis que compõem os âmbitos).

Esse é o propósito didático do modelo: em cada âmbito- como zona de atividades ou ‘espaços’ delimitados - pretende-se examinar algumas variáveis a eles pertinentes e que foram escolhidas como as mais significativas.

Para o **contexto educacional** as dimensões estabelecidas para a análise são:

- instituição educacional escolar e
- a ação pedagógica.

Para o **aluno**, as dimensões de análise são:

- nível de desenvolvimento e
- condições pessoais.

No caso da **família**, as dimensões estabelecidas para a análise são:

- as características do ambiente familiar e
- o convívio familiar.

²¹ No caso do aluno, certamente, não se aplica, ao pé da letra, os referidos conceitos que constam no dicionário. Mas, como é um ser ativo, decidiu-se mantê-lo como âmbito de avaliação, mais no sentido de elemento específico, a ser considerado.

Como se tratam de dimensões muito abrangentes, torna-se importante examiná-las segundo alguns aspectos, isto é, orientar as análises para determinadas manifestações de suas variáveis. Com isso o modelo vai se detalhando para, em decorrência, facilitar as discussões em torno do quê avaliar, de que caminhos tomar para obter as informações e, principalmente, após as análises dos resultados obtidos que providências tomar.

A dimensão de análise instituição educacional escolar comporta, dentre outros, os seguintes aspectos:

- *filosóficos (crenças e valores);*
- *estruturais e*
- *funcionais.*

A dimensão de análise ação pedagógica pode desdobrar-se nos seguintes aspectos:

- *o professor;*
- *a sala de aula;*
- *os recursos de ensino e de aprendizagem;*
- *as estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e*
- *estratégias avaliativas.*

Para o nível de desenvolvimento do **aluno**, os aspectos apresentados para serem analisados são:

- *características funcionais e*
- *competências curriculares.*

Nas condições pessoais dos **alunos** deve ser analisada

- *a natureza das necessidades educacionais que apresenta.*

Quanto às características do ambiente familiar, três aspectos, pelo menos, merecem atenção:

- *condições físicas da moradia*
- *cultura, valores em que acredita e atitudes frente à vida e*
- *expectativas de futuro.*

Finalmente, para a dimensão convívio familiar, cinco aspectos podem ser considerados na avaliação:

- *pessoas que convivem com o aluno;*
- *relações afetivas;*
- *qualidade das comunicações e*
- *oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia.*

Consta, ainda, do referido Quadro uma coluna referente aos indicadores²² e que está em aberto, para que sejam construídos pelas equipes. Devem ser relacionados aos diversos aspectos assinalados que, por sua vez, também não pretendem esgotar a matriz.

As equipes de avaliadores podem identificar outros aspectos que sejam mais significativos às suas realidades, assim como apontar outras dimensões e âmbitos de análise a serem acrescentados ou para substituir os que constam do modelo sugerido.

O que realmente importa é que os procedimentos e instrumentos de avaliação sejam mais abrangentes e menos normativos do que os usualmente usados, centrados nos alunos, apenas.

À **guisa de exemplos**, logo após os comentários que se seguem acerca de cada uma das dimensões e aspectos que compõem o modelo, serão apresentados alguns indicadores cuja ordenação não obedece a nenhum critério de prioridade. Tratam-se, apenas, de sugestões.

3.1 O Contexto Educacional Como Âmbito da Avaliação: Dimensões e Aspectos.

O contexto educacional diz respeito à totalidade do campo de ação em que se pensam, implantam e implementam atividades na área de educação.

Envolve todas as esferas administrativas (federal, estadual, municipal e o Distrito Federal) e, nelas, as organizações governamentais e as não-governamentais de ensino, bem como as famílias, no seio das quais ocorrem, igualmente, processos educativos, ainda que informais e não sistematizados como os das escolas.

Dentre outros, fazem parte do contexto educacional: os recursos (humanos, financeiros, tecnológicos); as políticas educativas; a legislação pertinente; as condições materiais de concretização da intencionalidade educativa; a produção acadêmica; os órgãos coordenadores e implementadores de ações educativas; as escolas e as salas de aula.

Considerando-se a finalidade deste documento, nem todas as dimensões acima citadas constam como elementos de análise. O foco é a escola.

²² Os indicadores podem ser transformados em itens que comporão os instrumentos de avaliação, como fichas ou questionários, bem como servirão para orientar as observações, entrevistas e outros procedimentos necessários à coleta de informações.

Partindo-se do pressuposto que é necessário relacionar os processos individuais de aprendizagem e de participação dos alunos, primeiramente com as estratégias de ensino, com os recursos disponibilizados em sala de aula, além das ajudas que recebe para, logo a seguir, relacioná-los com as variáveis contextuais da escola e do sistema em que se insere, foram destacadas as duas dimensões já citadas.

3.1.1) A instituição educacional escolar.

A escola é uma organização, pois é uma entidade que reúne pessoas em torno de objetivos comuns, levando-as a trabalhar para a concretização de ações de interesse político, administrativo e social.

Na medida em que essas pessoas se inter-relacionam e se organizam para fazer funcionar a instituição escolar, buscando os processos e os meios para a consecução de seus objetivos, pode-se afirmar que a escola é um sistema. E é um sistema aberto, principalmente porque sofre influências do exterior (sociedade) e do interior (seus atores).

Uma concepção sistêmica da realidade escolar conduz à análise de inúmeros aspectos a serem examinados sob diversos modos, seja do ponto de vista de sua filosofia, estrutura e funcionamento.

a) A filosofia corresponde à vertente axiológica e, traduz-se pelos valores e pelas crenças que compõem a cultura da escola²³.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- como foram estabelecidas as finalidades e os objetivos que pretendem alcançar; que grau de consenso existe em relação a eles; se estão formulados de forma rígida, imposta, ou como propostas a serem continuamente analisadas; se contribuem para a autonomia de todos os alunos; se são excessivamente ambiciosos; que implicações práticas representam para os integrantes da comunidade escolar;
- como se sentem os que participam da comunidade escolar, em especial os alunos com necessidades educacionais especiais e seus professores;
- as interações entre alunos, dos alunos com os professores e destes entre si e, ainda, com a família e com a comunidade;

²³ A cultura da escola é entendida como conjunto de princípios, valores e crenças compartilhados pelos seus integrantes e que lhe conferem uma identidade própria, explicando sua forma de pensar, “sentir” e agir.

- se os valores inclusivos são discutidos(ou não) e com que abordagem: crítica, reflexiva ou como determinação das políticas educacionais a serem cumpridas;
- quais os “rituais” estabelecidos no cotidiano e em situações específicas;

b) No aspecto estrutural, o foco é predominantemente de natureza administrativa, isto é, de como o sistema está organizado para o seu funcionamento. Em outras palavras, trata-se de conhecer as divisões de funções que geram subsistemas administrativos com ações específicas e que estão “desenhadas” no organograma da escola, articulando-se entre si segundo certas diretrizes, estabelecidas internamente nas escolas ou determinadas, hierarquicamente, por órgãos da rede de educação.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- como estão estabelecidas as hierarquias, seja no desenho do organograma da escola, seja em seus espaços físicos, segundo a distribuição e ocupação das salas para a direção, coordenação pedagógica, professores, leitura, etc.;
- a intensidade e a qualidade das vinculações com os órgãos gestores (coordenadorias, distritos, núcleos, etc.)que representam as figuras administrativas descentralizadas das Secretarias de Educação;
- a localização geográfica da escola;
- a organização das turmas: número de alunos, critérios de enturmação, localização das salas de aula dentro da escola, com ênfase para as classes especiais e para as salas de recursos - se houver -;
- a organização do processo de escolarização; se séries ou ciclos;
- os critérios de distribuição dos professores pelas turmas;
- a existência de biblioteca; salas de reunião de professores; salas de recursos para ajuda a alunos com necessidades educacionais especiais; auditórios, refeitório; quadras de esportes, áreas para a educação física; para lazer; espaços cobertos;
- instalações físicas e mobiliário adequados e recursos didáticos disponíveis;
- os critérios de escolha de coordenadores pedagógicos;
- os critérios de matrícula;

c) No aspecto do funcionamento organizacional, os focos de análise estão nas regras que determinam os diferentes papéis organizacionais; nos processos interativos, com ênfase na ação comunicativa²⁴; nos recursos humanos, tecnológicos, financeiros e materiais (incluindo-se aqui a edificação, mobiliário e material didático); nos estímulos à participação dos membros da comunidade escolar; na utilização dos tempos e dos espaços internos e externos da escola.

Os aspectos externos à escola representam diversas formas de pressão para o interior da escola, particularmente pela influência que exercem na modalidade de gestão escolar.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- as diretrizes que regem o funcionamento da escola;
- estímulos ao trabalho em equipe; a natureza do trabalho realizado na tomada de decisões e para o planejamento;
- a forma de resolver conflitos;
- os estilos de liderança usados pela equipe da direção (diretor, sub-diretor);
- o “clima institucional” gerador de satisfações ou de muitos conflitos;
- os sistemas de comunicação adotados e seus efeitos;
- a utilização dos espaços físicos;
- as interfaces com as famílias e a comunidade;
- a existência ou não de grupos de trabalho e seu funcionamento;
- os níveis sócio-econômicos e culturais das pessoas que vivem na comunidade onde a escola se localiza;
- a previsão e provisão de ajuda e apoio a professores, alunos e pais, objetivando a remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos;
- as demandas que se originam das famílias e da comunidade;
- os procedimentos utilizados para a avaliação do desempenho institucional;
- os procedimentos de formação continuada para todos os integrantes da comunidade escolar;
- os limites de autonomia dos membros da comunidade escolar, impostos pelo organograma;
- a existência de uma equipe de técnicos educacionais, que atuem na escola;

²⁴ Segundo Jürgen Habermas (1980) da Escola de Frankfurt, a ação comunicativa pode ser compreendida como um processo circular no qual os atores representam um duplo papel: de emissores que dominam a situação das quais são responsáveis e de produtos: dos grupos aos quais eles pertencem e dos processos de socialização nos quais foram criados. O poder é o conceito chave para a compreensão da ação comunicativa.

A própria comunidade escolar²⁵ pode constituir-se na equipe de avaliação e/ou, no caso de haver equipes de avaliadores que se deslocam para as escolas²⁶, poderão compartilhar do processo, por meio dos procedimentos e instrumentos escolhidos em equipe e que permitirão a coleta de dados para serem analisados, também coletivamente.

Nunca é demais enfatizar que essa coleta diz respeito àqueles dados que têm maior implicação para a tomada de decisões quanto à satisfação das necessidades educacionais de seus alunos e da instituição escolar.

Os procedimentos, estabelecidos em consenso pela equipe de avaliadores, devem incluir observações e seus registros, entrevistas, estudo e análise de documentos tais como:

- o projeto político-pedagógico da escola,
- seu estatuto e regimento (se houver), o plano de desenvolvimento, dentre outros documentos elaborados na escola ou procedentes de segmentos hierarquicamente superiores;
- o organograma em vigor;
- planos de cursos e de aulas;

Quanto aos instrumentos, como fichas de registros ou similares, podem conter os indicadores estabelecidos para os diferentes aspectos de análise pertinentes às dimensões e âmbitos em estudo. Devem dispor de espaços para os registros discursivos, evitando-se a formatação de questionários fechados nos quais o avaliador assinala sua observação marcando quadrinhos ou respondendo com sim ou não, à maioria dos itens.

Outra observação, importante, refere-se à análise dos dados coletados. O modelo proposto, por razões didáticas, discrimina aspectos e indicadores específicos a eles referentes, podendo induzir a uma visão estática da organização. Mas o estudo da instituição educacional escolar exige considerar a interação entre todos os aspectos, pois eles não são independentes. Embora na configuração

25 Em princípio todos são avaliadores e avaliados, como já explicitado no texto. No entanto as escolas podem criar um grupo para coordenar essa tarefa, composto pelos coordenadores, orientadores, professores, gestores, pedagogos, representantes de pais, alunos, funcionários administrativos, psicólogos e assistentes sociais se houver.

26 Essas equipes podem ser as que têm trabalhado na função de avaliação diagnóstica, com objetivo de triagem, particularmente. Na medida em que o modelo clínico médico for substituído pelo enfoque da avaliação mediadora (Hoffmann), psicopedagógica (Giné) dinâmica (Fonseca), informativa (Hadji), abandonando-se, como rotina, o caráter de aferição, essas equipes deverão estar atuando diretamente nas escolas.

do modelo possam parecer assim, a avaliação deve considerar as influências recíprocas existentes entre todos eles, numa abordagem dinâmica e qualitativa. Essa observação serve a todos os âmbitos constituintes desse modelo.

Usemos como exemplo uma escola localizada numa zona de periferia urbana, com recursos escassos e cuja estrutura seja hierárquica, com segmentos organizacionais muito rígidos e com direção autoritária. Em decorrência, o funcionamento dessa escola sofrerá a influência dessas características, os processos comunicativos estarão comprometidos, ocorrendo num provável clima de insatisfações que atingirá a todos os alunos.

Provavelmente, numa escola com essa cultura, os alunos com necessidades educacionais especiais estarão em maior desvantagem e as providências decorrentes da avaliação não ficarão concentradas neles, apenas, o que requererá muita habilidade no processo de tomada de decisões.

Os avaliadores, por sua vez, devem lembrar-se que não são infalíveis e considerar a provável interferência subjetiva naturalmente projetada em suas análises. Por essa razão, principalmente, as reflexões/decisões devem ser em grupo, permitindo-se o intercâmbio de “olhares” e de sugestões entre todos os avaliadores que, afinal, pertencem ao contexto em apreço sendo, portanto, sujeitos a serem igualmente avaliados. Daí a preferência de que os avaliadores pertençam à instituição que avaliam.

As equipes da educação especial que assumirem essa proposta, além de organizarem de outro modo as suas práticas, poderão capacitar a equipe pedagógica da própria escola. Essa ação, a longo prazo, não dispensará a contribuição das equipes da educação especial, sempre importante, particularmente para determinados alunos, considerados como os mais “problemáticos”.

Serão muito úteis, também, para aprofundar a análise institucional pois ela se reveste da maior importância no processo decisório sobre as providências a serem tomadas.

3.1.2 A Ação pedagógica ou seja a inter-relação entre diversos elementos constitutivos do processo educativo, na escola.

A ação pedagógica pode ser considerada como a resultante de todas as interações que se processam no contexto da escola. A qualidade do processo depende das atividades construtivas do conhecimento que os alunos realizam, da natureza do conteúdo a ser aprendido, da metodologia didática usada e das ajudas que lhes são prestadas por professores e pelos próprios colegas.

Analisando a ação pedagógica em seus diferentes aspectos dispõe-se dos elementos necessários para melhor compreender as necessidades individuais dos alunos. Há que examiná-las em relação ao binômio de ensino e de aprendizagem, com ênfase para o dia-a-dia em sala de aula, sem desconsiderar que esse binômio, como as duas faces da mesma moeda, está presente em todas as práticas interativas que ocorrem dentro da escola, além da sala de aula.

Objetiva-se compreender o desempenho geral do aluno, relacionando o seu processo individual de aprender com os processos sociais que ocorrem no contexto educacional, como um todo. Os aspectos identificados como relevantes para avaliação da ação pedagógica são: o professor, a sala de aula, as estratégias metodológicas usadas para o ensino dos conteúdos curriculares e as estratégias avaliativas em curso na escola.

a) O professor, concebido como profissional da aprendizagem com paixão de ensinar, motivado a desempenhar seu papel pedagógico que também é político e social, tendo disso plena consciência. Sua prática pedagógica diz respeito às suas ações docentes, desde o planejamento de suas aulas, até a avaliação dos resultados obtidos.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- sua formação inicial e continuada;
- suas características no que respeita às atitudes frente às diferenças, entre seus alunos;
- sua motivação para trabalhar como mediador da aprendizagem;
- como reage às facilidades de aprendizagem dos alunos de altas habilidades/ superdotados;
- como reage às dificuldades dos alunos;
- se acredita, firmemente, que todos os alunos são capazes de aprender, bem como que há aqueles que aprendem por motivação própria e descompasada do coletivo;
- a natureza dos vínculos que estabelece com seus alunos;
- domínio do que ensina e seu conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento humano;

b) A sala de aula é aqui entendida como o cenário de desenvolvimento, de aprendizagem e de participação de todos e com todos os alunos, já que na sala de aula ocorrem as aprendizagens específicas da educação escolar. Ela se constitui como um dos aspectos mais importantes para a avaliação com vistas à identificação de necessidades educacionais especiais.

Pode-se considerar a sala de aula como espaço das relações interpessoais e com os objetos do conhecimento e, ainda, como espaço físico. É sob este último enfoque que será examinada neste tópico.

As questões referentes aos aspectos relacionais constam dos tópicos seguintes, ainda correspondentes à ação pedagógica, dimensão ora em apreço.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação do aspecto físico da sala de aula implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- as características como: tamanho, iluminação, arejamento, acessibilidade arquitetônica; arrumação das carteiras dos alunos; a altura do quadro de giz ou similar; seu estado de conservação; mobiliário adequado à idade dos alunos e às suas características pessoais; presença de livros, materiais didáticos;
- a organização das carteiras facilitando os trabalhos em grupo, a comunicação entre os alunos e ajudas complementares que o professor possa oferecer em sala;
- o ambiente da sala de aula se é acolhedor, dispondo, por exemplo, de murais organizados pelos próprios alunos;
- a localização da sala no prédio da escola;

c) Os recursos tanto envolvem as pessoas, quanto os materiais e equipamentos que contribuam para o êxito na aprendizagem.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- tipos de mediação complementares oferecidas em salas de recursos ou similares, para alunos com deficiência integrados nas turmas comuns;
- tipos de mediação suplementares oferecidos em núcleos de enriquecimento ou similares para alunos com altas-habilidades/superdotados;
- a presença, em sala de aula de intérpretes de língua de sinais, para surdos;
- o uso de próteses auditivas, sempre que necessárias ou de lupas para alunos com visão sub-normal;
- ensino da língua brasileira de sinais para alunos surdos e para surdo-cegos da língua de sinais digitais, tadoma e outras técnicas;
- o uso de computadores, se há, e a acessibilidade a ele para todos os alunos;
- a participação (frequência e condições de apoio) do pessoal da educação especial como especialistas em métodos e recursos específicos para ajudar a alunos, professores e familiares;
- diversidade de materiais;
- utilização, pelo professor, de recursos pedagógicos (quais, condições de aquisição, estado de conservação);

- resposta do aluno ao material usado;
 - características da turma: número de alunos, idade, sexo, interesses e atitudes;
- d) As estratégias metodológicas para o ensino dos conteúdos curriculares dizem respeito aos processos mais usados, ou seja às atividades docentes para facilitar e promover a relação sujeito cognoscente (aluno) com o professor, com os colegas, com os materiais didáticos e com os objetos do conhecimento (quase sempre organizados como conteúdos das áreas de conhecimento).

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- o planejamento elaborado pelos professores para o ano letivo e para as aulas, de modo a atingir os objetivos previstos na proposta curricular adotada;
- as características dos planos elaborados: se homogeneizadores, organizados para um aluno “padrão” ou se flexíveis, para atender à diversidade do alunado;
- a coerência entre o planejado e o executado;
- os objetivos estabelecidos pelo professor: mais em termos de seu desejo de alcançá-los do que na clareza de sua explicitação;
- a organização e seqüenciação dos conteúdos programáticos e seus níveis de significação e interesse para os alunos;
- a organização dos conteúdos em sua seqüência lógica e na interrelação das diversas áreas de conhecimento;
- se o ensino confere significado à aprendizagem;
- a freqüência no uso de atividades mecânicas como cópia do livro, do quadro de giz, preenchimento de folhas de exercícios, ditados;
- tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula ou para serem feitas em casa;
- se as experiências e os conhecimentos dos alunos são considerados como relevantes e valorizados no processo de ensino e de aprendizagem;
- como as atividades contribuem para a autonomia e para o auto-conceito do aluno;
- se há predomínio de conteúdos conceituais, procedimentais ou atitudinais na prática pedagógica do professor;
- a natureza do trabalho para realização das atividades propostas pelo professor: se individual, sempre, ou se é valorizada a aprendizagem cooperativa (com que freqüência);
- se os alunos são estimulados a pensar, a pesquisar, redescobrando o conhecimento;
- se são respeitados os ritmos de aprendizagem dos alunos e como os professores reagem a tais diferenças;
- se presta ajuda diferenciada a determinados alunos, como, quando, onde e de que tipo;

- se há utilização de linguagens e códigos aplicáveis para alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos;
 - a valorização conferida ao multiculturalismo;
 - a possibilidade de aceleração para alunos com altas habilidades/superdotados;
 - se o professor usa vocabulário acessível à compreensão de todos os alunos (ou prevalece, sempre, a norma culta);
 - se os alunos são ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem;
 - se há estímulos às estratégias metacognitivas;
 - como o professor trabalha no início e no fim das aulas;
 - se utiliza de diversas explicações para o mesmo assunto de modo a atingir todos os alunos;
 - se a organização do tempo de explicação é coerente com o tempo de atenção do aluno;
 - como problematiza a apresentação dos conteúdos de modo a estimular o aluno a raciocinar, construir hipóteses, etc.
 - se faz ajustes curriculares²⁷ e de que tipo;
 - a importância conferida à disciplina em sala de aula e as providências que são tomadas em caso de indisciplina;
 - a ocorrência de atividades fora da sala de aula e da própria escola;
 - a natureza da interação professor/aluno;
 - a qualidade das relações que se estabelecem entre os colegas;
 - o “clima” emocional que predomina na sala de aula em decorrência das relações dos alunos entre si e com o professor;
 - as manifestações de liderança;
 - a valorização das respostas dos alunos contribuindo para sua auto-imagem positiva;
 - a participação dos alunos nos planos de trabalho;
 - a participação das famílias no plano de trabalho;
 - os graus e manifestações de rejeição e indiferença entre alunos;
- e) as estratégias avaliativas referem-se aos procedimentos usados pelos professores, particularmente àqueles voltados para o rendimento escolar dos alunos.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- a natureza dos procedimentos usados, se somativos ou formativos;
- a frequência das práticas avaliativas;

²⁷ Cabe uma observação quanto aos ajustes ou adaptações curriculares, evitando-se que sejam interpretados como redução dos conteúdos, no mínimo. Sugere-se a leitura e discussão do documento publicado pelo MEC sobre o tema: (1999)

- as ações que se seguem ou, como usa os resultados das avaliações;
- os tipos de perguntas que o professor faz para avaliar a aprendizagem dos alunos;
- a participação dos alunos em processos auto-avaliativos;
- se prevalecem as comparações entre resultados obtidos por alunos ou o aluno é comparado com ele mesmo;
- se são feitas análises das habilidades adaptativas, sociais e das competências curriculares²⁸ dos alunos;
- o uso de adequações nos processos avaliativos;
- a avaliação por meio de várias tarefas em diferentes contextos;
- a comunicação dos resultados aos alunos e familiares;
- se os alunos também avaliam a prática docente;

Devido à sua complexidade e à dificuldade de se prestar atenção a toda a trama de relações implícitas entre os aspectos assinalados, a avaliação da ação pedagógica é uma tarefa altamente complexa, mas imprescindível, pois é, muitas vezes, fator que contribui para a satisfação das necessidades educacionais especiais ou, paradoxalmente, para que elas se instalem ou se agravem.

3.2 O Aluno como âmbito da avaliação: Dimensões e Aspectos

Diferentemente do que ocorre com os outros dois âmbitos que compõem este modelo – o contexto educacional e a família – , pode-se afirmar que a maior experiência dos profissionais concentra-se na avaliação do aluno. Tradicionalmente, na escola, as práticas avaliativas consideram quase que exclusivamente o aprendiz, enquanto indivíduo.

²⁸ Os conceitos de habilidade, competência têm sido muito discutidos e apresentados pelos autores ora como sinônimos, ora como estágios de um processo que culmina na utilização, pelo indivíduo de todos os seus conhecimentos e de todo o seu potencial para resolver situações-problema, com êxito.

Lino de Macedo(1999) estabelece que a distinção entre competência e habilidade, depende do recorte. Resolver problemas é uma competência que supõe o domínio de várias habilidades como calcular, interpretar, etc. Mas, “deixando o recorte da resolução de problemas e considerando a complexidade envolvida no desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, podemos valorizá-las como competências que, por sua vez, requerem outras tantas habilidades”. É com esses significados que esses termos são empregados, na construção dos indicadores sugeridos.

No entanto, e mais uma vez, para identificar necessidades educacionais especiais, além do aluno, faz-se necessário examinar outros âmbitos, suas dimensões e aspectos.

Certamente essa proposta acarreta mudanças nas práticas avaliativas em uso, o que representará a substituição de alguns procedimentos e instrumentos por outros, nem sempre familiares às equipes psicopedagógicas.

Mas não se trata apenas de trocá-los, a partir de um novo modelo. Objetivando-se atingir e modificar a atitude dos avaliadores, o primeiro passo é a resignificação do processo de avaliação que se utiliza, em suas finalidades.

Igualmente importante é a fundamentação teórica na qual a proposta se alicerça, seja para construir os instrumentos de avaliação, seja para melhor analisar e compreender os dados obtidos e, a partir deles, propor alternativas.

O aprendiz como sujeito da avaliação é o objeto desse tópico do trabalho. Enquanto indivíduo ele pode ser examinado em suas características biopsicossociais, para fins de diagnóstico, de triagem, de prognóstico ou para tratamento. Como aluno de qualquer instituição educacional tem sido avaliado em termos de seu rendimento escolar, por meio de provas e de exames, como comentado e criticado anteriormente.

No caso deste documento, o objetivo da avaliação dos alunos não se restringe a nenhum dos aspectos acima assinalados. Tão pouco se pretende que as informações obtidas sirvam para classificá-los neste ou naquele grupo, segundo as limitações que os colocam em desvantagem. Pretende-se identificar suas necessidades educacionais especiais, suas facilidades na aprendizagem e suas dificuldades gerais e específicas e que se manifestam no processo educacional escolar. Conhecendo-as, podem-se tomar as providências para supri-las, sejam as dos aprendizes ou da própria instituição, aprimorando-a para que ofereça respostas educativas adequadas a todos os alunos com necessidades educacionais especiais - Altas Habilidades/Superdotação de modo que possam ser atingidas as finalidades do processo educativo²⁹.

²⁹ A educação básica que se pretende para todos está voltada para a formação integral do educando, em seu tríplice aspecto: um individual de 'auto-avaliação; outro individual e social, de qualificação para o trabalho e um terceiro, predominantemente social, de preparo para o exercício de uma cidadania consciente. (Mazzotta, 1973 p.20-21)

Parte-se do pressuposto de que identificando necessidades educacionais dos alunos, em relação às exigências da escola e dos apoios que lhes oferece, ficará mais fácil, inclusive, reconhecer e promover as mediações de que necessita para seu progresso pessoal e acadêmico. Sob este enfoque, os apoios devem ser oferecidos na e pela escola, como é o caso, por exemplo, da aceleração de estudos para os superdotados.

Em termos individuais, alguns alunos poderão precisar de atendimento de profissionais fora da escola, como de fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, dentre outros, que decidirão quanto à necessidade de complementar a avaliação realizada na escola com procedimentos e instrumentos clínicos e específicos de suas atividades.

As dimensões de análise propostas para melhor identificar necessidades educacionais dos alunos são: seu nível de desenvolvimento e suas condições pessoais.

3.2.1) O nível de desenvolvimento envolve a análise de múltiplos e complexos fatores, objeto de estudo de inúmeros pesquisadores e que lhes permitiram construir teorias a respeito. Alguns, examinando a aprendizagem e o desenvolvimento como categorias de análise relacionadas mas como processos independentes; outros, considerando que aprendizagem é desenvolvimento, o que torna ambos os processos interdependentes e simultâneos.

A base teórico-metodológica que norteia esse documento, em síntese, defende que o desenvolvimento e a aprendizagem têm natureza interativa e sofrem as influências do contexto. Por isso torna-se indispensável, para sua avaliação, inserir como critério de observação, o que o aluno é capaz de realizar com ou sem ajuda (explicitando-se o tipo de ajuda que a escola lhe oferece), explorando-se melhor, em sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991), o que conquistou e se manifesta como nível efetivo do desenvolvimento, o que está em processo de efetivação e o que ainda é desenvolvimento potencial, sem manifestação concreta.

No modelo apresentado neste documento, sugere-se que o nível de desenvolvimento do aluno seja avaliado, na escola, nos aspectos referentes às suas (a) características funcionais e às (b) competências curriculares.

(a) As características funcionais dizem respeito às habilidades básicas que permitem, de modo mais ou menos eficaz, que o aluno enfrente as demandas das diferentes etapas do fluxo da educação básica.

Para que se possam fazer adequações e oferecer as ajudas e apoios pessoais, as diferentes habilidades básicas cujo nível de desenvolvimento precisa ser conhecido são: motoras e psicomotoras, cognitivas, com destaque para as lingüísticas e comunicativas e ainda as pessoais-sociais, nestas incluídas as afetivas.

Para alguns sistemas educacionais a avaliação dos graus de desenvolvimento dessas habilidades assume tamanha importância que, a partir dessas análises tomam-se decisões de grande transcendência, como a promoção de ciclos, ou de séries, a permanência ou não de mais um período naquele ciclo ou curso, a participação em programas de diversificação curricular e a obtenção da certificação de terminalidade(doc. MEC/Espanha, op.cit. p.61).

Para a avaliação dessas habilidades deve-se levar em conta a idade e, se for o caso, a natureza da deficiência das dificuldades específicas de aprendizagem, das condutas típicas das síndromes neurológicas, psiquiátricas e dos quadros psicológicos graves e, ainda, a superdotação dos alunos, bem como as expectativas curriculares, contidas nos **objetivos gerais de cada etapa** do fluxo da escolarização básica(educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Sob este enfoque, a primeira providência será a de analisar, cuidadosamente, os objetivos gerais de cada uma daquelas etapas, identificando, com base neles, as habilidades indispensáveis para que qualquer aluno seja bem sucedido.

Parte-se da premissa que os objetivos definem habilidades e que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento dessas habilidades, formando uma unidade orientadora da proposta curricular.

Serve, como exemplo, um dos objetivos gerais do ensino fundamental³⁰:

Utilizar diferentes linguagens- verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal- como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura (p.70).

Analisando este objetivo, podem-se construir pautas de observação dos alunos, quanto às suas habilidades, dentre inúmeras outras, para:

- **Observar** as características de determinados objetos, animais, plantas, fenômenos da natureza e **relatar** suas percepções e sentimentos a respeito, **usando diferentes formas de expressão;**

³⁰ Este objetivo, ao lado de outros, por se um dos objetivos gerais do ensino fundamental, aparece em todos os volumes dos PCN, a ele referentes.

- **Imitar por meio de expressão corporal** a postura de animais ou o movimento de folhas quando venta forte, etc.;
- **Selecionar informações** relevantes extraídas de um texto, de uma pintura, de uma cena, etc. e **comunicá-las** usando diferentes formas de expressão;
- **Refletir** sobre notícias de jornal que digam respeito a temas sociais e **expressar**, a seu critério, suas opiniões a respeito;
- **Criar problemas** para cuja solução sejam necessárias as operações matemáticas de multiplicação e subtração;

Esta prática de análise de objetivos, traduzindo-os em habilidades ainda não faz parte de nossa cultura de avaliação em geral e para a identificação de necessidades educacionais, em particular. Trata-se, portanto, de uma tarefa a ser exercitada em equipe de orientação ou coordenação pedagógica da escola, para o que a participação de psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e de outros profissionais será de grande valia.

A partir da identificação do maior número de habilidades necessárias para que os objetivos gerais sejam atendidos, será possível eleger aquelas tidas como indispensáveis, ainda que, em termos ideais, todas devessem ser avaliadas, o que, na prática é praticamente impossível³¹.

Apresentam-se, a seguir, alguns aspectos específicos do desenvolvimento de características funcionais e que podem ser úteis na construção de instrumentos de avaliação em termos de:

- flexibilidade motora: tonicidade, movimentos involuntários, possibilidades de executar, intencionalmente, determinados movimentos com o corpo;
- equilíbrio estático e dinâmico; controle mental das ações motoras em diferentes posições ou movimentos como ficar em pé, sentado, ajoelhado, andando, correndo, parado fazendo pose, etc.
- dominância lateral e o domínio do esquema corporal.

Em se tratando de identificar necessidades educacionais especiais, a avaliação deste aspecto implicará em indicadores que permitam conhecer, por exemplo:

- o conhecimento que o aluno tem de seu próprio corpo: denominação de suas partes, localização e função das mesmas;
- reconhecimento, nomeação, localização das partes do corpo em relação a uma outra pessoa ou a uma figura humana desenhada;

³¹ Muitos estudiosos do tema avaliação discordam de procedimentos que a detalhem em longas pautas de observações, o que procede, principalmente porque os professores, particularmente, teriam enorme dificuldade de preencher fichas e fichas, além da questionável credibilidade das informações registradas.

- coordenação motora geral na execução de movimentos solicitados, seja por comando verbal ou por imitação gestual, nos jogos com bola, peteca, etc;
- coordenação motora geral no caminhar, correr, sentar, levantar;
- equilíbrio estático, observável em situações lúdicas como “brincar de estátua”;
- coordenação visual motora observável na escrita, no desenho, recorte, modelagem e outras atividades que exijam coordenação mão/olho;
- preferência e uso predominante da mão, pé, olho, ouvido direito ou esquerdo, em homolateralidade, ou não;
- a existência de problemas de fala e linguagem;

Além da análise dessas habilidades motoras e psicomotoras, a partir das expectativas curriculares, pode-se recorrer, de forma complementar, a algumas avaliações já padronizadas para tais habilidades procurando-se, sempre, relacionar os dados obtidos com as exigências do contexto educacional, objetivando-se identificar as mediações que devem ser oferecidas.

Os professores de educação física, geralmente, oferecem excelente ajuda, seja na identificação dos níveis de desenvolvimento das habilidades motoras e psicomotoras dos alunos, quanto nas sugestões de como ajudá-los. Importante lembrar que, na avaliação dessas habilidades, deve-se evitar os constrangimentos provocados por situações competitivas e comparativas. Nelas, inúmeros alunos poderão, particularmente, desenvolver sentimentos de baixa auto-estima, tanto mais intensos quanto mais frustrantes forem suas experiências de fracasso.

Igualmente alunos com altas habilidades/superdotados, poderão sentir-se frustrados quando não lhes forem oferecidas oportunidades de desenvolver suas atividades físicas preferidas.

Outro aspecto para análise do nível de desenvolvimento das características funcionais do aluno, refere-se às suas habilidades cognitivas. Elas se revestem de particular importância porque estão sempre presentes em quaisquer das atividades que os alunos desenvolvem na escola. A percepção, a atenção, a memória, as representações mentais, a metacognição, o pensamento e a linguagem por diferentes meios de expressão, dentre outros processos cognitivos, permeiam todas as relações dos aprendizes com os objetos do conhecimento, com seus professores, colegas e familiares.

Na abordagem de avaliação que este documento adota, a identificação das habilidades cognitivas relaciona-se com as exigências curriculares. Em decorrência, sugere-se avaliar o grau de desenvolvimento dessas competências-suas possibilidades e dificuldades- a partir de indicadores que permitam conhecer, no aluno: a representação mental e a compreensão do mundo que o cerca; o

pensamento e a resolução de problemas; seus processos metacognitivos e as formas de comunicação que utiliza.

A pergunta chave, norteadora da coleta e da análise das informações é: Que necessidades educacionais especiais têm os alunos em relação às aprendizagens que exigem, predominantemente, os processos cognitivos acima assinalados?

Tendo essa indagação sempre presente, os avaliadores, particularmente os professores, serão estimulados a rever a avaliação que têm realizado, com vistas a aprimorá-la indo além dos alunos e buscando, sempre, alternativas que possam contribuir para a satisfação das necessidades educacionais especiais de muitos deles.

Apresenta-se, a seguir, um conjunto de sugestões que podem ser úteis na construção de instrumentos de avaliação com indicadores referentes aos níveis de desenvolvimento das características funcionais dos alunos, sob o ângulo de suas habilidades cognitivas, para identificar necessidades educacionais, segundo a natureza dos conteúdos curriculares (conceituais, procedimentais ou atitudinais)³²:

- expressa seus interesses;
- compreensão de ordens, recados, histórias ouvidas, diálogos, textos escritos, identificando a principal idéia ou sentimento que o autor quer transmitir;
- utilização de diferentes códigos como o oral, o escrito, o gráfico, o numérico e o pictórico;
- explicitação das representações mentais referentes às idéias centrais do texto lido, por meio de palavras, gestos, sinais lingüísticos, desenhos, etc.;³³
- idem para parágrafos, frases;
- conhecimento do vocabulário empregado no texto ;
- os mesmos indicadores para as comunicações verbais desde as ordens simples até as narrativas mais complexas;
- as estratégias usadas pelos alunos quando percebem que se enganaram;
- os conhecimentos prévios sobre o tema do texto lido ou das narrativas orais;
- identificação dos principais personagens, fatos e fenômenos contidos na mensagem;
- representação da seqüência dos fatos e de sua localização temporal;
- domínio no emprego de conectivos como preposições, conjunções;
- no caso da leitura (oral ou silenciosa) a relação entre o ritmo em que executa a tarefa e a compreensão das idéias contidas no que lê;
- estratégias de memorização que utiliza;

³² Vide volume 1 dos PCN, página 74.

³³ A leitura tanto pode ser oral como silenciosa, sendo que autores (Capovilla, 2002) comentam sobre as diferentes dificuldades enfrentadas pelos alunos em um e no outro caso.

- conhecimento dos próprios processos de pensar e resolver problemas (metacognição);
- resolução de situações- problema, incluindo-se desde a interpretação da situação até as inferências necessárias para a busca das soluções;
- juízos morais que realiza;
- formas de expressão de que se utiliza e o uso de recursos como os gráficos, computacionais, os códigos aplicáveis, sinais, e outros meios de comunicação;
- se reconhece seu nome, palavras, sílabas ou letras dentro das palavras;
- se escreve seu nome, outras palavras, frases e textos;
- organização da comunicação oral, escrita, por sinais ou códigos, acerca de determinado assunto, com lógica;
- dificuldades que apresenta na comunicação oral e escrita;

Para encerrar esse tópico de análise, ainda referente às características funcionais dos educandos, apresentam-se algumas considerações referentes aos níveis de desenvolvimento das habilidades pessoais-sociais dos alunos, com ênfase para as afetivas.

Inicialmente cabe destacar sua importância, nem sempre tão valorizada como elementos de análise dos professores, mais preocupados com o rendimento escolar e na falsa suposição de que aspectos sociais e afetivos são mais pertinentes nos processos de avaliação clínica. No entanto, quando examinamos o sentido e o significado da educação, damos-nos conta de que o processo educativo diz respeito ao sujeito, considerando-o na integralidade de seu ser.

Outra razão para a valorização dos aspectos pessoais-sociais é a íntima relação existente entre o desenvolvimento psicossocial e afetivo do indivíduo e as influências que exerce nos processos de aprendizagem, em incessante relação dinâmica e dialética. E mais, a motivação para aprender, fator inquestionável, além de outros e complexos aspectos, também está intimamente relacionada com os níveis de desenvolvimento psicossocial dos aprendizes.

Apresentam-se, a seguir, alguns aspectos específicos do desenvolvimento das habilidades pessoais-sociais e que podem ser úteis na construção de instrumentos de avaliação das necessidades educacionais em termos de:

- equilíbrio pessoal e afetivo-emocional;
- relações interpessoais;
- inserção social.

Sugerem-se como itens a serem observados, no aluno:

- a imagem que tem de si mesmo;

- a auto-estima em relação ao seu corpo, à sua imagem, a seus movimentos corporais, seu sexo, suas competências curriculares, sua aceitação por familiares, professores, amigos da vizinhança, colegas da escola, etc.;
- habilidade de fazer amigos, para conviver, seguir regras sociais;
- habilidade de colocar-se no lugar dos outros;
- sua relação social e de comunicação com colegas em várias situações de vida na escola: sala de aula, refeitório, pátio do recreio, prática de educação física e desporto, etc.;
- persistência para atingir seus objetivos;
- resolução de conflitos nos quais esteja envolvido, dentro da escola;
- como controla suas emoções e impulsividade em situações de frustração;
- forma de valorização das ajudas; se as solicita, aceita, rejeita;
- perspectivas de futuro, em especial em termos da profissão que pretende;
- formas de convivência, manifestações de hostilidade, de solidariedade, de dependência, de autonomia, em diferentes situações de interação: com seus pares, seus professores, familiares e outras pessoas de seu convívio;
- como sente e percebe o par educativo;
- figuras significativas dentro e fora da escola;
- manifestações de tristeza, apatia e outras evidências de transtorno de humor;

(b) As competências curriculares- como outro aspecto da análise do nível de desenvolvimento do aluno - são de extremo significado, principalmente pela valorização conferida ao conhecimento construído na escola, instituição pensada por muitos como o lugar do professor ensinar e do aluno aprender, apenas.

As competências curriculares referem-se ao aprendizado e à utilização dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento que compõem os currículos brasileiros do ensino fundamental (língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências naturais, artes, educação física e língua estrangeira, além dos temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, para a problematização de temas sociais relevantes).

Cabe uma referência à tipologia dos conteúdos que são desenvolvidos em qualquer das áreas de conhecimento: conceituais, procedimentais e atitudinais, já mencionados anteriormente. Justifica-se esse destaque pela relação entre eles e os quatro pilares que a UNESCO estabeleceu para a educação deste século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto³⁴.

³⁴ Sugere-se a leitura do cap.4 do livro Educação: um tesouro a descobrir, citado na bibliografia.

A avaliação das competências curriculares que se propõe neste documento distancia-se das práticas de aferição de aprendizagem, comentadas no capítulo 1. Também não se tem como objetivo inserir alunos em categorias classificatórias.

Os indicadores sugeridos devem servir como elementos que permitirão conhecer as potencialidades, as condições de desenvolvimento e as possibilidades do aluno, numa abordagem qualitativa.

Os dados coletados devem ser obtidos por meio de observações do aluno e de suas produções, no espaço escolar e por meio de interações dialógicas com ele, seus professores e outros agentes educativos. Também devem ser analisados os recursos pedagógicos utilizados, a metodologia adotada pelo professor em sala de aula para levá-lo a aprender a conhecer- desenvolvendo conceitos; a aprender a fazer- desenvolvendo procedimentos e a aprender a ser e a viver junto- desenvolvendo atitudes e valores.

A partir de todas essas análises será possível, no próprio contexto escolar, organizar os ajustes necessários que permitam alcançar os objetivos estabelecidos no currículo.

Estes é que servirão para a construção de indicadores. Em outras palavras, a avaliação das competências curriculares deve ser construída em relação aos **objetivos gerais de cada área do conhecimento.**

Como eles não são diretamente avaliáveis, cumpre examiná-los buscando-se indicadores que permitam conhecer os níveis de desenvolvimento alcançados pelos alunos, particularmente em termos de: segurança, independência, interesse, curiosidade, iniciativa, compreensão, expressão do pensamento, criatividade e estabelecimento de relações entre objetos, fenômenos e situações (Kamii,1985).

Para tanto, as observações e registros dos dados devem levar em conta a competência do aluno (o que sabe e pode fazer) com e sem ajuda. Esse critério é muito significativo, particularmente para alunos com necessidades educacionais especiais, pois precisa ser conhecida, na zona de desenvolvimento proximal, o que já adquiriu e o que potencialmente pode desenvolver.

Como já foi sugerido anteriormente para os objetivos gerais de etapas do fluxo de escolarização, o mesmo exercício deve ser feito, pelas equipes de avaliação, em relação aos objetivos de área de conhecimento.

Tomando-se como exemplo, um dos objetivos de Ciências Naturais, para o primeiro ciclo:

Observar, registrar e comunicar algumas semelhanças e diferenças entre diversos ambientes, identificando a presença comum de água, seres vivos, ar, luz, calor, solo e características específicas dos ambientes diferentes.

No exercício de traduzi-lo em elementos observáveis durante o processo de ensino-aprendizagem na escola servem como indicadores das habilidades dos alunos:

- **identificação** dos diferentes componentes dos ambientes: seres vivos, ar, solo, luz e calor;
- identificação das **relações** entre eles;
- **diferenciação** entre ambientes naturais e construídos;
- **valorização** das relações entre o homem e os ambientes;
- **Caracterização** dos diferentes hábitos dos seres vivos;
- **descrição** de suas observações por diferentes meios de expressão;
- **organização** de suas observações e estudos, colocando os fatos e fenômenos observados segundo suas **similaridades e diferenças**;

As competências curriculares avaliadas segundo esse procedimento prevêem a organização de indicadores por objetivo geral de cada área do conhecimento que conste do projeto curricular. Trata-se de uma enorme tarefa, possivelmente inédita entre nós, embora em alguns outros países já ocorra desse modo.

Uma das possíveis estratégias para a avaliação das competências curriculares, objetivando-se identificar necessidades educacionais especiais de alunos, é a construção de indicadores inspirados nos objetivos gerais das diferentes áreas de conhecimento.

Outra observação é quanto ao estabelecimento de critérios, sejam os apontados anteriormente, sugeridos por Kamii, sejam os inspirados nas manifestações de desenvolvimento efetivo e potencial (desempenho satisfatório, em processo, não passível de observação), ou outros. Qualquer que seja a opção é de fundamental importância considerar se a competência curricular observada manifestou-se, ou não, com e sem ajuda.

3.2.2) Avançando no modelo proposto, ainda tratando do aluno, examinam-se, a seguir, aspectos relacionados com suas condições pessoais, como dimensão de análise.

Esta dimensão está mais relacionada com as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências como: mental, sensorial, física, motora, múltipla ou decorrentes de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou com quadros psicológicos graves e, ainda, dos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Não se pretende e nem seria o caso, discorrer acerca das necessidades especiais de cada grupo. Embora existam homogeneidades básicas (Myklebust, 1971 e 1987)³⁵ que permitem identificá-los como grupo, seria absurdo imaginar que seus integrantes também são homogêneos, no sentido de que todos, sem exceção, apresentam necessidades educacionais especiais da mesma natureza.

Sob esse enfoque equivocado, além de desconsiderarmos as diferenças individuais existentes, mesmo do ponto de vista orgânico, estaríamos, também, desconsiderando suas trajetórias e as histórias de suas vidas.

Para os objetivos deste documento, interessa conhecer como as condições individuais de todos os alunos, particularmente das pessoas com deficiências, com condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas e com quadros psicológicos graves, podem afetar-lhes a aprendizagem.

A avaliação, neste caso, não pretende aprofundar as características clínicas de cada caso, nem compará-lo com o grupo normativo de referência. Buscam-se, em contrapartida, as informações de como essas pessoas interagem com os objetos do conhecimento e com as pessoas com quem convivem na escola e fora dela. Igualmente relevante conhecer os níveis de aceitação e rejeição dos familiares, assim como as providências tomadas pela escola para que possam ser incluídas.

Em outras palavras, na análise das condições pessoais de cada aluno, mantém-se o mesmo referencial teórico metodológico adotado neste documento, centrado na concepção interativa do desenvolvimento e da aprendizagem e na análise integrada de todas as variáveis intrínsecas e extrínsecas aos alunos.

Alunos com deficiências, em geral, apresentam necessidades especiais no seu dia-a-dia, com inúmeras peculiaridades que interferem em seu processo de

³⁵ Esse autor e posteriormente associado a Johnson (op.cit) considera a base da homogeneidade a característica orgânica comum aos integrantes de um mesmo grupo. Assim, a base da homogeneidade de pessoas cegas é a cegueira; das surdas, a surdez; e assim por diante. Convém retomar esse enfoque para reconhecer a existência de limitações impostas pelas deficiências sem que elas nos permitam considerar o grupo como constituídos por pessoas idênticas. Definitivamente não o são.

aprendizagem, principalmente, se não lhes forem oferecidos recursos humanos, materiais e tecnológicos de acesso aos conteúdos curriculares. Conhecer a natureza de suas necessidades, examinando tanto suas dificuldades e possibilidades, relacionando-as com o contexto escolar, permitirá a tomada de decisões quanto às adequações na resposta educativa das escolas e às ajudas e recursos pedagógicos a que fazem juz.

Não se pretende negar as deficiências ou desconhecer que muitas das dificuldades que esses alunos enfrentam, decorrem de suas próprias condições pessoais, o que implica no conhecimento das suas deficiências e das inabilidades delas decorrentes.

A proposta de se conhecer as especificidades de suas necessidades, decorrentes das deficiências de que são portadoras, relacionando-as com as exigências e ajudas e apoios proporcionados pelos contextos sociais por onde transitam, é uma expansão do foco da avaliação, nos moldes em que ocorre, atualmente.

Em vez de centrá-la nas limitações dos alunos para situá-los em determinadas categorias e prescrever-lhes tratamento, objetiva-se otimizar seu processo de aprendizagem, valorizando-se suas potencialidades e criando condições de desenvolvimento global.

Alguns aspectos físicos, biológicos e psicológicos que estão intimamente relacionados com as diferentes formas de manifestação de deficiências e de alterações condutuais, estão além das possibilidades de avaliação psicopedagógica, exigindo a parceria com outros profissionais da área de saúde. Articulados com os professores poderão oferecer relevantes informações acerca das especificidades de cada aluno.

Essa parceria embora ideal, nem sempre se concretiza, principalmente para alunos oriundos das camadas populares. Na medida em que o sistema educativo se esforçar por estabelecer parcerias em nível institucional, poder-se-á enfrentar melhor a problemática. Mas embora deva-se lutar pelo ideal, sempre, há que trabalhar com os dados da realidade, ainda que adversos. Neste sentido, a avaliação, mesmo com cunho psicopedagógico, apenas, não deixará de ocorrer pois pretende-se melhorar a resposta educativa das escolas objetivando a aprendizagem e a participação de todos.

Os indicadores já sugeridos neste documento podem servir para que se avalie, mais profundamente, a natureza das necessidades educacionais desse alunado.

Acrescente-se a eles um outro elenco, mais específico e que permite conhecer, ainda, o atendimento que lhes é oferecido por outros profissionais da área de reabilitação.

Antes de encerrar as considerações em torno do aluno como âmbito de avaliação, cabem algumas observações, tais como:

- os indicadores sugeridos devem ser ajustados para a etapa do fluxo de escolaridade em que o aluno esteja matriculado;
- para os aspectos psicossociais são freqüentes os encaminhamentos para avaliações com perspectiva clínica, examinado-se o indivíduo, isoladamente e em consultórios, sem a devida consideração ao contexto escolar, muitas vezes fonte das dificuldades manifestas;
- a avaliação na escola, realizada preferentemente por educadores e pelas equipes de avaliação da educação especial que passem a trabalhar sob um enfoque dinâmico e presencial, muitas vezes necessita ser complementada;
- para alguns casos, a serem indicados pela equipe da escola, a avaliação deve ser complementada com a contribuição de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos ou outros profissionais que possam contribuir para a identificação das necessidades dos alunos e das providências pedagógicas que devem ser tomadas para satisfazê-las;
- as relações de indicadores apresentadas não pretendem ser completas e nem dispensam o trabalho compartilhado em equipe, seja para complementá-los, substituir alguns ou todos, optando-se por outros referenciais de avaliação de cunho abrangente;
- uma vez mais insiste-se que, na abordagem de educação inclusiva, os processos de avaliação para a identificação de necessidades educacionais especiais devem ocorrer no interior das escolas, levando-se em conta todas as variáveis intervenientes no processo ensino-aprendizagem, objetivando apontar caminhos que contribuam para o aprimoramento institucional e pessoal, de todos.

3.3 A família como âmbito da avaliação: dimensões e aspectos

Embora a família esteja, fisicamente, fora do espaço educacional escolar, seria incompleta qualquer avaliação para identificar necessidades educacionais especiais, que não a valorizasse como âmbito de análises. Assim é, particularmente porque, a vida familiar representa um significativo cenário para o desenvolvimento afetivo-emocional e social de qualquer pessoa. É na família que os indivíduos

desenvolvem seus primeiros vínculos, onde experimentam interações com adultos e com irmãos, se houver.

A Família é

“Uma das instituições responsáveis pelo processo de socialização, realizando mediante práticas exercidas por aqueles que têm o papel de transmissores – os pais – desenvolvidas junto aos que são os receptores – os filhos. Tais práticas se concretizam em ações contínuas e habituais, nas trocas interpessoais” (Szymanski, 2000:16).

Segundo essa mesma autora, “como instituição social, sempre esteve inserida na rede de inter-relações com outras instituições, em especial, com a escola” (p.17).

Importante ressaltar que a família não representa, apenas, uma fonte de informações sobre os alunos e que, somente as tradicionais práticas de entrevistas, como as anamneses, não contemplam a proposta contida neste documento.

Do mesmo modo que na avaliação do aluno e do contexto educacional escolar pretende-se, em ações compartilhadas, conhecer melhor as necessidades educacionais especiais para satisfazê-las, a avaliação de determinados aspectos da vida familiar também servirão aos mesmos fins e, ainda, para orientá-la em como proceder.

Para garantir a colaboração da família é necessário esclarecê-la sobre a utilização das informações a que a equipe de avaliadores terá acesso e quanto ao sigilo, eticamente necessário.

As dimensões de análise- características do ambiente familiar e convívio familiar- examinadas por meio de indicadores relativos a diferentes aspectos, permitem avaliar “em que medida as condições de vida no lar e as práticas educativas familiares influem na direção que toma o desenvolvimento dos alunos”(Giné, op. cit.p.404).

3.3.1- As características do ambiente familiar envolvem inúmeros aspectos, dos quais foram destacados:

a) as condições físicas da moradia que podem ser avaliadas por informações dos alunos, dos próprios familiares ou por observações diretas.

Dentre os indicadores a serem examinados sugerem-se:

- tipo de moradia, sua localização e facilidades de acesso à escola;
- características da comunidade em que fica a moradia;

- estado de conservação e de higiene da casa e da localidade;
- dependências internas, inclusive se há um quarto ou similar para uso exclusivo do aluno com necessidades educacionais especiais;
- adaptações arquitetônicas para os filhos (as) que apresentam dificuldades locomotoras;
- condições de salubridade e de infra-estrutura como rede de esgoto;
- mobiliário, estado de conservação e de higiene;
- recursos disponíveis como telefone, carros, etc;
- existência de fogão, de aparelhos eletro-domésticos como televisão, rádio, máquina de lavar, computador, etc;

b) As características culturais , dentre outros aspectos, manifestam-se pelos valores cultuados e pelas atitudes nas relações entre seus membros e destes com a comunidade.

Inúmeros indicadores permitem conhecer esses aspectos. Apresentam-se, a seguir, alguns deles, como sugestão:

- papéis desempenhados pelos diversos membros que compõem a estrutura familiar;
- relações hierárquicas e exercício da autoridade segundo as regras de convivência estabelecidas;
- valores que a família atribui aos estudos, ao trabalho, ao lazer, ao esporte, etc.
- atitudes frente às diferenças de idade, de sexo e às decorrentes de deficiências;
- tipo de lazer preferido e oferecido aos filhos(as);
- importância conferida à religiosidade;
- estímulos ao letramento;
- hábitos de estudo de qualquer membro da família e do aluno, em particular;
- nível de escolaridade dos pais ou responsáveis;
- profissão em que trabalham e graus de satisfação de que desfrutam;
- relações família-escola (frequência, natureza das tensões, motivações, etc.);
- atitudes frente ao consumo;
- valorização das relações sociais fora do contexto doméstico;

c) As expectativas de futuro da família repercutem e influenciam sobre modo a motivação extrínseca dos alunos. Tais expectativas tanto dizem respeito à vida familiar, globalmente, quanto às possibilidades dos filhos.

Pode-se conhecer essas expectativas em torno de:

- visão otimista ou não da vida, das possibilidades de melhoria salarial e na qualidade de vida;

- planos para futuro incluindo viagens, mudança de casa, de carro, aquisição de bens de consumo, etc.
- condição de saúde e de expectativa de vida;
- possibilidades atuais e futuras do filho(a) com necessidades educacionais especiais;

3.3.2- O convívio familiar é um aspecto muito complexo e sua avaliação não é nada simples, embora necessária.

Geralmente o aluno é o principal informante, embora os depoimentos dos outros membros da família sejam significativos, ainda que possam ser de difícil obtenção.

Para casos considerados como muito sérios, do ponto de vista social, recomenda-se a visita de assistentes sociais ou de outros profissionais que possam, presencialmente, buscar as informações, avaliando o contexto.

Qualquer que seja a fonte e os procedimentos adotados sugerem-se indicadores que permitam conhecer:

a) as pessoas que convivem com o aluno. Neste caso são relevantes informações acerca:

- de quem e quantas são as pessoas que moram junto com o aluno e os graus de parentesco;
- de pessoas que, mesmo não residindo com ele, convivem cotidianamente ou com muita frequência e que papéis exercem na estrutura familiar;
- as rotinas estabelecidas e a divisão de tarefas;
- quem exerce maior autoridade sobre a criança;
- se demonstra medos, desejos, irritação;

b) Nas relações afetivas, são informações significativas aquelas que permitem conhecer:

- como o aluno se relaciona com as pessoas com quem convive, suas preferências e desafetos;
- como é o sono da criança;
- se tem brinquedos e qual é seu brinquedo preferido;
- se tem alimentos preferidos e se são respeitadas as preferências;
- o “clima” de respeito ou de agressão, inclusive de violência;
- as expectativas da família em relação ao filho que apresenta necessidades educacionais especiais;
- pessoas mais significativas;
- estabelecimento de limites: como, por quem e quais;

- enfrentamento de conflitos;
- níveis de aceitação e de rejeição das dificuldades de seus filhos, particularmente daqueles com necessidades educacionais especiais;
- qualidade e frequência de ajudas prestadas ao filho com necessidades especiais;
- preocupações com a saúde (idas a médicos, medicamentos que usa, etc);

c) A qualidade das comunicações pode ser avaliada usando-se como indicadores, por exemplo:

- quando ocorrem conversas entre pais e filhos e o tom das falas: se de advertências, censuras, de solicitações ou, se amigáveis e alegres, em torno de assuntos do cotidiano do aluno avaliado;
- a qualidade da escuta dos pais;
- a explicitação, pelo filho (a), de seus interesses e preferências, desde as situações alimentares até às lúdicas;
- características dos intercâmbios comunicativos, especialmente com filhos (as) que apresentam problemas significativos de comunicação e linguagem;
- com quem fica em casa e como reage;

d) Importante avaliar as oportunidades de desenvolvimento e de conquista da autonomia que são oferecidas ao filho com necessidades educacionais especiais, pois elas contribuem para o exercício da liberdade no contexto escolar, além de servirem ao “crescimento” psicossocial do filho.

Sugerem-se como indicadores para avaliação:

- independência do aluno, desde os cuidados fisiológicos até a locomoção independente pelo grupo de vizinhança ou na ida e vinda à escola;
- tipos de responsabilidades permitida ao filho(a) no dia-a-dia;
- tipos de estímulos oferecidos para a autonomia do filho (a);
- cuidado com os objetos pessoais e com os coletivos;

3.4 Algumas Sugestões Operacionais

Sem que se pretenda “engessar” a avaliação apresentando-a sob a forma de um roteiro, com prescrições metodológicas inflexíveis, seguem-se algumas sugestões quanto a procedimentos para sua implementação. Objetiva-se, com as referidas sugestões, subsidiar as decisões das diferentes instituições de ensino e de aprendizagem quanto às fases da revisão dos procedimentos de avaliação que estejam utilizando.

- Análise crítica do que consta deste documento e outros no que tange à

avaliação, para deles extraírem-se aspectos considerados como os mais relevantes e pertinentes a cada contexto;

- Construção, em equipe, de uma proposta de avaliação da qual constem a filosofia do processo, os âmbitos, as dimensões e aspectos a serem avaliados, bem como os indicadores coletivamente elaborados, ou outros vetores que abrangem os alunos e os ambientes em que vivem;
- Implantação da Proposta, o que exigirá: (a) a capacitação de todos os envolvidos no processo educacional escolar, ressignificando-se conceitos e procedimentos avaliativos, principalmente se calcados na concepção de avaliação como medida; (b) o estabelecimento de mecanismos de acompanhamento da proposta a ser utilizada; (c) análise do próprio processo de implementação da proposta; (d) criação de instrumentos de avaliação (fichas, diários de classe, relatórios, folhas de registro ou similares) para a transcrição das informações sobre variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, com vistas à identificação de necessidades educacionais especiais e (e) escolha de procedimentos de avaliação que permitam observar todos os atores que participam da comunidade escolar e os externos a ela, mas que exerçam influência nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Tais procedimentos poderão ser utilizados em determinadas etapas do processo educacional escolar, embora a concepção de avaliação seja a de um processo contínuo.

No entanto, recomenda-se que, desde o primeiro dia de trabalho com a turma, o professor esteja atento às características do desenvolvimento e da aprendizagem de seus alunos, manifestadas em sala de aula, principalmente, relacionando-as com suas ações pedagógicas.

Durante um período, no início do ano letivo, é importante que o professor conheça as necessidades de aprendizagem de todos os seus alunos e que não estão, estritamente, relacionadas à série ou ciclo no qual estão matriculados. Essa avaliação inicial, não deve ser confundida com um longo período de diagnóstico no qual o professor [...] não avança em suas propostas, perdendo o escasso e precioso tempo escolar de que dispõe.

Como já foi enfatizado, inúmeras vezes, avalia-se para que o professor possa planejar e por em prática sua proposta de trabalho para atender, de forma adequada, às características de seus alunos.

- utilização dos instrumentos e Procedimentos consensualmente estabelecidos, ainda que se decida pela adoção dos mesmos em forma provisória, pois poderão ser modificados à medida que a proposta for implementada e criticamente acompanhada,
- análise dos dados obtidos, sempre com vistas ao aprimoramento das ações educativas em benefício do êxito na aprendizagem de todos, revisão e
- aprimoramento da proposta utilizada, identificando-se aspectos positivos e entraves experimentados com vistas aos reajustes necessários.

Destaca-se, uma vez mais, que a ênfase recai na avaliação psicopedagógica, sem que se exclua a possibilidade de alguns alunos requererem a contribuição de especialistas da área clínica. Para tanto, deve-se ampliar a disponibilidade de acesso a esses profissionais, estimulando-os a manter relações dialógicas com as equipes da educação.

4. APONTANDO CAMINHOS PARA REMOVER BARREIRAS PARA A APRENDIZAGEM E PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODA A COMUNIDADE ESCOLAR

A mensagem contida na idéia de apontar caminhos merece ser analisada, pois sugere a indicação de possíveis trajetórias a serem percorridas, sem que se pretenda afirmar que esta ou aquela é a melhor ou, que o processo termina quando se indica este ou aquele percurso. Mesmo nas orientações mais diretivas, há sempre um percurso que precisa ser compartilhado.

O que deve ser consensual é o objetivo que se pretende alcançar na caminhada: remover barreiras para a aprendizagem e para a participação.

A referência à toda comunidade escolar também tem muita importância, na medida em que a remoção de barreiras, tanto facilita o progresso e o sucesso dos alunos, quanto de todos os que interagem com ele na escola- professores, gestores, equipe técnica, funcionários em geral. E repercutirá na sua vida fora da escola.

Este capítulo tem como escopo a remoção de barreiras e, em um documento sobre avaliação comporta, pelo menos, duas vertentes: uma delas (A) referente à remoção de barreiras para que a avaliação possa ser repensada e realizada sob referenciais teórico- metodológicos distintos dos que prevaleceram, até então. A outra (B) alusiva à tomada de decisões quanto ao aprimoramento do fazer pedagógico, após a análise das informações obtidas durante o processo avaliativo e com os dados analisados.

Ambas são tarefas complexas e que exigem mudanças no pensar e no fazer a avaliação. Ainda que mudanças sejam difíceis e sofridas, sabe-se o quão são necessárias pois, em realidade, há insatisfações explícitas com as práticas em uso. Assim, apontando caminhos em relação à vertente A:

Os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre

um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos.

Os estudos contemporâneos[...]apontam novos rumos teóricos tendo como diferencial básico o papel interativo do avaliador no processo, influenciando e sofrendo influências do contexto avaliado. O que passa a conferir ao educador uma grande responsabilidade, por considerá-lo indelevelmente comprometido com o objeto da avaliação e com a sua própria aprendizagem do processo de avaliar (Hoffmann,2001:18).

O grifo, nosso, é para ressaltar o papel do educador como o principal avaliador.

Sem desconsiderar a importância das equipes de avaliação que ainda atuam nos setores de educação especial das secretarias de educação de estado e de município, sugere-se um novo e possível caminho para elas. Trata-se de ampliar os espaços restritos de suas salas de trabalho onde “examinam” os avaliados, pelo dinâmico espaço da escola, no qual podem situá-los em interações constantes.

Na escola, a equipe de avaliadores, também pode contribuir para que os professores avaliem a avaliação que têm praticado, bem como para levá-los a refletir sobre a real necessidade que têm de conhecer o quociente intelectual, a idade mental ou outros índices psicométricos sobre seus alunos, para aprimorar a prática pedagógica.

Com propriedade Hadji (op.cit.) aponta quatro pistas para colocar a avaliação a serviço da ação educativa. Podem ser consideradas como caminhos a serem percorridos pelas equipes de avaliadores que trabalhem nas escolas, ainda que estejam nelas durante alguns períodos, na impossibilidade de pertencerem a seus quadros, como seria o ideal.

1- Um dos caminhos **é refletir sobre os objetivos da prática avaliativa**, assumindo-se que está a serviço de ações que levem à melhoria, qualquer que seja o sujeito ou o objeto avaliado. Neste percurso, a equipe pedagógica da escola exerce papel destacado. Nela, o professor é o principal autor da prática pedagógica em sala de aula porque é o que mais convive com o aluno.

No caso deste documento, pretende-se identificar necessidades educacionais para que se possam tomar as providências que permitam satisfazê-las.

Nunca é demais lembrar que as decisões precisam estar registradas no Projeto Político Pedagógico das Escolas.

2- Outra pista é referente às **modalidades da prática avaliativa**. A criatividade, o bom senso e a experiência do professor são altamente significativas e, muitas vezes, seus relatórios são tão esclarecedores que dispensam-se instrumentos a serem preenchidos e, depois, examinados por outras pessoas.

Este documento apresenta um elenco de indicadores, como sugestões. No entanto, qualquer que seja a organização deles em instrumentos como questionários, folhas de registro, fichas de avaliação, ou apenas como “lembretes”... não dispensam as observações e registros, inclusive os espontâneos do professor. E, sua presença na análise das informações obtidas é indispensável.

3- As **condições técnicas de avaliação** é outra das pistas apresentadas por Hadji (ibid). Relaciona-se com as demais, particularmente com as modalidades da prática avaliativa. E, sob o enfoque técnico, o caminho a ser percorrido deve conduzir à remoção das barreiras ainda existentes quanto ao uso de técnicas padronizadas, normativas ou referidas a critérios.

Recomenda o autor que os avaliadores “não devem se afogar num mar de observáveis, ampliando, entretanto, o campo das observações, a fim de tornar a avaliação mais informativa” (p.74).

Trata-se de um ‘apontar’ bastante consentâneo com o modelo apresentado no qual o campo das observações é bem mais abrangente do que usualmente tem ocorrido.

O ‘não afogar-se num mar de observáveis’, no caso deste documento é, também, uma recomendação importante principalmente pelo risco de que se tomem os indicadores apresentados como itens a serem preenchidos para posterior quantificação. Definitivamente não é para isso que estão sugeridos!

4- Finalmente, um outro caminho é o da **deontologia do trabalho dos avaliadores**, isto é, a preocupação com os princípios éticos que devem presidir qualquer atividade, em especial aquelas que ‘desvendam’ situações e condições, como é o caso da avaliação para a identificação das necessidades educacionais de alunos, escolas e famílias.

Certamente é um percurso desafiador, necessário, ainda que complexo. Mas, se não houver ousadia e determinação, os discursos continuarão bem construídos e idealizados e a prática contraditória a eles, gerando frustrações e desejo de mudanças. São estas as mais fortes motivações para impulsionar a caminhada.

Quanto à segunda vertente (B) alusiva à tomada de decisões quanto ao aprimoramento do fazer pedagógico, os percursos são igualmente complexos e desafiantes, mas possíveis.

Ainda com o objetivo de apontar caminhos sugere-se:

Nas escolas: que a avaliação seja processo contínuo e compartilhado, reservando-se espaços constantes para que os professores se encontrem, em relações dialógicas, para avaliar e aprimorar suas práticas, para analisar as necessidades educacionais especiais de alunos, trocando sugestões e buscando alternativas para o enfrentamento das dificuldades existentes.

Nos órgãos centrais, implementadores de políticas de educação inclusiva: que se possibilite a ressignificação do papel e das práticas avaliativas em uso pelas equipes de diagnóstico da educação especial, levando-as a trabalhar nas escolas onde, juntamente com os professores e a equipe técnica pedagógica, possam extrair dados, analisá-los em conjunto, e participar do processo decisório quanto às estratégias a serem implementadas para resolverem problemas.

No caso de secretarias de educação dos estados nos quais o número de municípios é muito grande e não se dispõe de equipe técnica de diagnóstico ou, se existente, não conseguiria atender a toda a demanda, sugere-se que as equipes pedagógicas das escolas sejam estimuladas e adquiram competência técnica para realizar a avaliação, com vistas, sempre, à melhoria da qualidade da resposta educativa.

Para tanto, a remoção de barreiras implicará na inclusão do tema em todos os processos de formação continuada, trabalhando-se a avaliação sob um novo enfoque, mais dinâmico e de cunho psicopedagógico.

Uma pergunta que sempre paira no ar diz respeito à contribuição dos profissionais da área de saúde. Serão sempre importantes e, em alguns casos, insubstituíveis. Não se pretende desconsiderar ou remover suas práticas mas, rever a ajuda que, efetivamente, possam oferecer ao trabalho dos professores em sala de aula e da escola, em geral.

Como bem afirma Fonseca (1999) a agenda de futuro da avaliação por ele denominada de psicopedagógica e dinâmica deverá abandonar a filosofia da classificação tornando os educadores como observadores e mediadores ativos no desenvolvimento e na aprendizagem de seus alunos.

5. CONCLUSÕES

Este documento é fruto de um esforço coletivo com o objetivo de oferecer algumas sugestões em torno de um tema extremamente complexo: a avaliação na escola.

A vasta literatura a respeito, de origem nacional e internacional, é indicativa da importância do assunto, bem como das polêmicas que tem gerado. Algumas em torno de seus referenciais teóricos, outras a respeito da aplicabilidade de propostas inovadoras a respeito. Muitas decorrentes das práticas avaliativas tradicionais no campo da educação em geral.

Mas, quando o tema é a identificação de necessidades educacionais especiais, constata-se que a contribuição teórica a respeito, ainda é insuficiente.

O modelo de avaliação sugerido pela SEESP/MEC é uma tentativa de colaboração. Pode servir às equipes de avaliação das escolas em geral, embora destine-se, particularmente, às da educação especial e que ainda trabalham em ambientes fora da escola.

Para essas equipes tem sido rotina receber crianças encaminhadas pelas escolas regulares, para serem diagnosticadas, pois seu insucesso é, comumente, atribuído a distúrbios de conduta ou a alguma deficiência. Dentre elas, a que prevalece como a mais freqüente causa das dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança é a deficiência mental, segundo a concepção dos professores.

O encaminhamento para diagnóstico pode ser considerado como resquício do modelo clínico que, durante décadas, inspirou o pensar e o agir no trabalho com alunos com deficiências, desde a avaliação até os atendimentos educativos.

Agravando todo esse quadro, talvez a maioria dos municípios brasileiros não dispõe de equipes de diagnóstico, o que tem gerado a itinerância de profissionais lotados no município sede do governo, de localidade em localidade, avaliando alunos como triagem, o que já foi analisado e criticado, anteriormente.

Nesses municípios mais interioranos, mesmo quando em parceria com ONGs ou outras instituições, os alunos são avaliados, o enfoque ainda está centrado em suas limitações. Busca-se identificá-las por procedimentos estandardizados e tradicionais que permitem chegar a um diagnóstico clínico, importante para outras finalidades terapêuticas e não, necessariamente, para as pedagógicas.

Os próprios integrantes de equipes de diagnóstico, geralmente composta por psicólogos, pedagogos e fonoaudiólogos, declaram-se insatisfeitos com suas práticas, pois reconhecem que são pautadas numa visão estática do quadro em que se encontra o aluno avaliado. Sabem, ainda, que os laudos funcionam como “etiquetas” que rotulam, discriminam e segregam. E, o que é mais sério, pouco têm servido para orientar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelos professores, como já comentado, por diversas vezes.

O que se propõe tem novo enfoque, inspirado nos princípios de educação inclusiva e em teorias mais centradas nos aspectos relacionais e contextuais do desenvolvimento e da aprendizagem do aluno a ser avaliado.

Considerando-se que, na prática, o preenchimento de fichas de avaliação deixa muito a desejar, gerando inclusive rejeição dos professores, sugere-se que as equipes de avaliação discutam-no criticamente, examinando seus âmbitos, dimensões e aspectos. A construção de indicadores deve ser posterior a essa análise, aceitando-se ou não os que foram sugeridos. O modelo contido neste documento não pretende ser diretivo, oferecendo as respostas de como avaliar e o quê. É apenas indicativo e indutor de reflexões.

Alguns dos indicadores poderão servir para orientar os registros dos professores, outros para observadores externos (como psicólogos, psicopedagogos, coordenadores pedagógicos, etc.), mas todos os que estão apresentados ou a serem construídos, devem resultar de um trabalho coletivo e calcado no diálogo.

Como são inúmeros os obstáculos a serem enfrentados e já reconhecidos pelos especialistas no assunto, tem-se consciência de que qualquer proposta em termos de avaliar necessidades educacionais especiais será objeto de inúmeras críticas.

Assim sendo, conclui-se este trabalho esperando-se que possa ser retomado e reescrito, sempre em busca de se oferecer o melhor, para que se possa construir, de fato e de direito, escolas responsivas e consoantes com os princípios da educação inclusiva.

Com essa observação, dentre as demais que constam deste documento, espera-se que as Secretarias de Educação de estados e municípios brasileiros, além de outras instituições de ensino-aprendizagem, formulem suas propostas de avaliação a serem encaminhadas ao MEC/SEESP.

Além de constituírem importante acervo para intercâmbios entre gestores, também servirão para o acompanhamento, pelo MEC/SEESP, da implementação das ações e análise de seus resultados, contribuindo efetivamente com todos os seus interlocutores.

Afinal, todos lutamos por escolas inclusivas, isto é, escolas de boa qualidade para todos e com todos.

6. BIBLIOGRAFIA

- AGRELLO, M.P. *O ressignificar do processo avaliativo à luz da psicopedagogia para portadores de necessidades educativas especiais*. In Psicopedagogia, Volume 19- N°58,2001.
- ALLESSANDRINI, C.D. *Avaliando competências no professor e no aluno*. In Psicopedagogia, Volume 19- N°58,2001.
- ANACHE,A.A. *Diagnóstico ou Inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola*. Tese de doutoramento. São Paulo: USP/IP, 1997.
- BARRETO,E.S.S. & PINTO,R.P. (coord.) *Estado da Arte da Avaliação na Educação Básica*. São Paulo:Fundação Carlos Chagas,2000.
- BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N° 9394 de 1996*. Brasília, DF,1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF:MEC/SEF, 1997.
- _____.Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação. INEP. *Matriz Curriculares de Referência para o SAEB./Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. 2ª ed*. Brasília: INEP, 1999.
- _____.Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial*. MEC/SEESP, 2001.
- _____.Ministério da Educação. Secretarias de Educação Fundamental e Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Adaptações Curriculares: ensino de 1ª e 8ª série*. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

- _____.Ministério da Educação: UNESCO. *Educação:um tesouro a descobrir*. São Paulo:Cortez; Brasília, DF:MEC:UNESCO, 2000.
- BREGANTINI, E.C. *O mito da avaliação do 'deficiente'. As múltiplas formas se aprender em busca do 'eficiente'*. In *Psicopedagogia*, Volume 19- Nº58,2001.
- BASSEDAS,E. et al.. *Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico*. 3ªed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COLL,C.; PALACIOS,J; MARCHESI,A.*Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Trad. Marcos A G.Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas:1995.
- DEPRESBITERIS,L. *Fragmentos de avaliação 'amorosa'*. In *Psicopedagogia*, Volume 19- Nº55,2001.
- DELOU, C.M.C. Parecer encaminhado ao MEC/SEESP, por solicitação, acerca do presente documento. Mimeo, 2002.
- DEMO,P. *Avaliação qualitativa*. 2ªed.São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- DENS,A. *La educación especial una visión sobre la integración y la inclusión desde un enfoque pedagógico*. Tema livre apresentado no II Encontro Mundial de Educação Especial, Havana, Cuba, 1998.
- EDLER CARVALHO,R. *Temas em Educação Especial*. 2ª ed. Rio de Janeiro, WVA, 2000.
- _____.*Removendo Barreiras para a Aprendizagem*. 2ª ed.Porto Alegre: Mediação, 2001
- FABRÍCIO, N.M.C. *Avaliação num modelo de escola mais do que especial*. In *Psicopedagogia*, Volume 19- Nº58,2001.
- FELDMAN, C. *Avaliação dinâmico de áreas integradas- Teoria*. In *Psicopedagogia*, Volume 19- Nº55,2001.
- FONSECA,V. *Avaliação Psicopedagógica Dinâmica*. Mimeo, 1999.
- GINÉ,C. *La evaluación psicopedagógica. In Desarrollo Psicológico y Educación. Transtornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.,1999.

- GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Identificando o aluno com deficiência mental. Critérios e Parâmetros.* Rio de Janeiro, 1999.
- HADJI,C *Avaliação Desmistificada.* Trad. Patrícia C Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora,2001.
- HOFFMANN,J. *Avaliar para promover: as setas do caminho.* Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____.*Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.* 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998
- _____.*Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade.* Porto Alegre: Mediação, 1993.
- KAMII,C.*O conhecimento físico na educação pré-escolar: implicações da teoria de Piaget.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- LEITÃO,L.F *Avaliação: ato reflexivo.* In Psicopedagogia, Volume 19- Nº55,2001.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MACEDO.L. *Competência e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica.* (mimeo, 1999).
- MANIS,M. *Processos cognitivos.* Trad. de Olgierd Ligesa-Stamirowski. São Paulo: Herder, 1973.
- MANJON.D.G. *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración.* 2ª ed. Málaga: Ediones Aljibe, 1995.
- MASINI, E.F.S. *Avaliação: inclusão – Promoção automática: exclusão.* In Psicopedagogia, Volume 19- Nº55,2001.
- MAZZOTTA,M.J.S. *Fundamentos da Educação Especial.* São Paulo: Pioneira, 1973.
- MENDES, M. H. *Avaliação contínua: um passo para a aprendizagem.* In Psicopedagogia, Volume 19- Nº58,2001.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. *La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: Ibersaf Industrial,S.L.1998.
- NÉBIAS,C. *A participação do psicopedagogo na avaliação institucional*. In Psicopedagogia, Volume 19- N°55,2001.
- NORVICH,B. *Special needs in ordinary schools*. London:Cassel, 1990.
- PAÍN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PERRENOUD (a). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. (b) *Construir competências desde a escola*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RUBINSTEIN,E. e GOUVEIA, D.C. *Avaliação psicopedagógica interventiva*. In Psicopedagogia, Volume 19- N°55,2001.
- SANTOS, M.P. Parecer encaminhado ao MEC/SEESP, por solicitação, acerca do presente documento, 2002.
- SOUZA,V.M.C.B. *Avaliação a partir do potencial do aluno*. In Psicopedagogia, Volume 19- N°58,2001.
- SZYMANSKI, H. *A família como “locus” educacional: perspectivas para um trabalho psicoeducacional*. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, jan/abr. 2000. Brasília, v. 81, n. 197, 2002.
- YSSELDYKE,S. *Avaliação em Educação*. Trad. Doris Sanches Pinheiro. 4ª ed. São Paulo: Manole, 1991.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Trad.Ernani F.da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.