

INTRODUÇÃO

A avaliação das possíveis necessidades educativas dos alunos revela-se como um dos componentes mais críticos da intervenção psicopedagógica não apenas porque os profissionais da área psicopedagógica (psicólogos, pedagogos e psicopedagogos) dedicam a tal tarefa boa parte do seu tempo, mas porque nela se fundamentam as decisões voltadas à prevenção e, se for o caso, à solução das possíveis dificuldades dos alunos e, em última análise, à promoção das melhores condições para o seu desenvolvimento.

O contexto em que os psicopedagogos situam a maior parte de suas atuações no campo da avaliação psicopedagógica talvez seja o escolar, razão pela qual o presente capítulo centra-se preferencialmente nesse âmbito. Nesse sentido, é preciso ter presente que a concepção atual do processo de ensino e aprendizagem implica mudanças importantes no modelo de avaliação das necessidades educativas dos alunos e, conseqüentemente, nas práticas e nos instrumentos utilizados; o modelo vigente até agora – e que ainda se manifesta com muita vitalidade –, orientado para o indivíduo e baseado na utilização de instrumentos muitas vezes descontextualizados, revela-se claramente insuficiente para a formulação da resposta educativa.

Essas mudanças têm sua origem na necessidade de analisar e conceituar as dificuldades e os problemas que os alunos apresentam ao longo de seu desenvolvimento a partir de um modelo que, no plano psicológico, assu-

ma a origem social do desenvolvimento e da aprendizagem; e, no plano pedagógico, obedeça a um enfoque plenamente educacional. Ou seja, voltado à identificação dos apoios necessários para o seu progresso. As características mais importantes de tal modelo, no contexto escolar, são apresentadas no Quadro 14.1.

Conseqüentemente, a prática da avaliação psicopedagógica deve ser coerente, tanto do ponto de vista conceitual quanto do metodológico, com a origem social do desenvolvimento, e portanto da aprendizagem, e com uma visão das diferenças individuais como indicadores da natureza e do tipo de apoios que devem ser proporcionados aos alunos. Não é inútil recordar que a tradição nesse campo e as inércias profissionais, provavelmente decorrentes tanto da formação recebida quanto das insuficiências próprias do modelo e dos instrumentos utilizados, seguem mais um modelo clínico, que tende à categorização dos indivíduos a partir das características do sujeito, normalmente expressas em termos de déficit.

Por outro lado, a importância dos contextos no desenvolvimento e na adoção de um enfoque educacional implica admitir que a avaliação psicopedagógica não é uma tarefa que um profissional (pedagogo, psicólogo, psicopedagogo) possa assumir de forma exclusiva. Ao contrário, é imprescindível a estreita colaboração desses profissionais com os outros indicadores presentes nos diversos contextos de desenvolvimento; em particular, os pais e os professores. A interdisciplinaridade é um requisito para a adequada avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos, embora se deva

QUADRO 14.1 Principais aspectos que caracterizam as dificuldades de aprendizagem

O desenvolvimento é fruto da interação do indivíduo, com seu equipamento biológico de base, com os adultos e os colegas significativos nos diferentes contextos da vida.

A interação se dá pelas oportunidades e pelas experiências que os adultos/colegas proporcionam ao indivíduo (aluno).

Para que se possa produzir desenvolvimento (aprendizagem) é necessária a participação do aluno e a orientação do adulto (professor) e/ou de colegas mais capazes.

O que deve preocupar o profissional não é aprofundar-se no déficit, mas sim conhecer as possibilidades.

Deve-se evitar o estabelecimento de categorias entre os alunos conforme suas condições pessoais, centrando-se nas condições que afetam seu desenvolvimento pessoal e que justificam a provisão de determinadas ajudas específicas.

Existe uma ampla gama de necessidades comuns a todos os alunos e, por isso, os apoios especiais de que possam necessitar alguns deles terão sempre um caráter complementar.

As necessidades educativas especiais revelam sempre um elevado grau de relatividade e podem ter um caráter permanente ou transitório.

As necessidades educativas de um aluno devem ser identificadas com base nas exigências que a escola lhe coloca, de maneira geral, em torno do currículo.

A identificação das necessidades educativas especiais dos alunos converte-se no início da determinação das atuações educativas apropriadas e dos recursos pessoais e materiais que se deve proporcionar a eles tendo em vista seu progresso pessoal.

reconhecer a pouca tradição de trabalho cooperativo e respeitoso entre os diversos profissionais envolvidos.

Assim, neste capítulo,¹ propõe-se, em primeiro lugar, um marco conceitual e metodológico para a análise e a conceituação das dificuldades e dos problemas que os alunos apresentam ao longo de seu desenvolvimento e, portanto, para a identificação das eventuais necessidades especiais decorrentes. Em outras palavras, oferece-se e justifica-se uma concepção interativa e contextual da avaliação; esta não pode limitar-se ao sujeito, mas deve estender-se aos diversos âmbitos e às circunstâncias presentes no desenvolvimento. Nesse sentido, a avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos adquire pleno sentido quando, além das condições particulares de um aluno determinado, é orientada à melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem e à identificação dos apoios necessários para o seu progresso.

Em segundo lugar, descreve-se o processo de identificação das necessidades educativas especiais no contexto escolar e os aspectos que devem ser contemplados; ao mesmo tempo, sugerem-se práticas avaliadoras e instrumentos coerentes com o modelo proposto.

O último item centra-se na identificação e na valoração dos apoios necessários ao longo do processo educacional com especial referência à elaboração das adaptações curriculares, como medida de ajuste da resposta educativa às necessidades especiais de alguns alunos.

A AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA: A TRANSCENDÊNCIA DE UM NOVO MODELO

Uma concepção interativa e contextual do desenvolvimento

Nas últimas décadas, foram numerosos os autores (Schaffer, 1977 e 1993; Bruner, 1977; Bronfenbrenner, 1987; Wertsch, 1979 e 1988; Kaye, 1986; Rogoff, 1993) que coincidiram em destacar a natureza social do desenvolvimento humano, no sentido de que este ocorre no âmbito das relações pessoais no marco de um contexto determinado; como afirma Martí (1994), abandonam-se, conseqüentemente, posições centradas no indivíduo e que concebem o desenvolvimento principalmente como uma “viagem solitária”, para usar a metáfora

de Bruner, e também aquelas que, mesmo reconhecendo a importância do contexto no desenvolvimento, consideram o indivíduo e o contexto como entidades independentes que se condicionam mutuamente.

De acordo com a obra de Vygotsky, o desenvolvimento humano é visto como uma atividade social em que as crianças participam de ações de natureza cultural que se situam além de sua competência mediante a ajuda dos adultos ou de colegas mais experientes.

Em síntese, pode-se afirmar que o processo de desenvolvimento, e portanto de aprendizagem, é fruto da interação do sujeito (com seu equipamento biológico de base e sua história pessoal) com os adultos e os colegas significativos nos diversos contextos da vida (família, escola, sociedade); assim, a valoração dos possíveis transtornos e problemas que eventualmente possam surgir ao longo do processo de desenvolvimento deverá levar em conta todas as diferentes variáveis que intervem nele, estabelecendo uma clara diferença em relação a outros modelos de avaliação (diagnóstico), centrados unicamente na valoração do sujeito.

A natureza interativa e contextual do desenvolvimento tem, ainda, uma outra consequência que não se pode ignorar. Não basta identificar as possíveis variáveis capazes de explicar o problema. A solução passa também pela mudança das condições do ambiente, de forma que incidam favoravelmente no progresso dos alunos. As dificuldades e os transtornos dos alunos não são independentes das experiências que lhes são proporcionadas em casa e na escola nem dos suportes que lhes oferecem.

Algumas consequências para a avaliação das necessidades educativas dos alunos

Parece claro que, se o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos dependem das oportunidades e das experiências que os adultos e os companheiros lhes ofereçam nos diversos contextos do desenvolvimento, o processo de identificação das possíveis necessida-

des educativas especiais dos alunos no âmbito escolar terá de contemplar todas as variáveis que incidem no ensino e na aprendizagem.

É preciso, porém, reconhecer que não é por esse enfoque que se tem abordado tradicionalmente a avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos. Em geral, a preocupação tem sido diagnosticar com base em determinados critérios (QI, tipo de déficit ou transtorno) e classificar os alunos afetados em grupos supostamente homogêneos.

Pelo menos quatro características destacam-se no enfoque tradicional:

1. A avaliação centra-se fundamentalmente no aluno.
2. A avaliação é feita com testes, à margem dos contextos de desenvolvimento.
3. O QI transforma-se em um critério para determinar o nível de desenvolvimento.
4. O tipo de déficit converte-se no melhor indicador para determinar os apoios necessários.

Assim, parece que a adoção de um modelo de desenvolvimento de natureza interativa e contextual deveria gerar mudanças importantes nas práticas de avaliação próprias desse enfoque tradicional. Entre outras, vale assinalar os seguintes:

Em primeiro lugar, é preciso dotar-se de um modelo explicativo do desenvolvimento como o que se indicou, que permita, por um lado, identificar as práticas de avaliação mais apropriadas em cada caso e, por outro, relacionar as diversas informações coletadas e atribuir-lhes o sentido adequado.

Em segundo lugar, as práticas profissionais e os instrumentos devem acomodar-se à concepção interativa do processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula, mas também, quando for o caso, em relação ao contexto familiar ou social.

Em terceiro lugar, acima de outros interesses, o que realmente importa é saber quais são as necessidades dos alunos em relação aos suportes de que necessitam para progredir.

Em quarto lugar, a informação coletada deverá permitir o ajuste constante (tipo e intensidade) da ajuda que o professor presta ao aluno ou ao grupo de alunos.

E, em quinto lugar, a informação coletada deverá permitir a tomada de decisões referentes à otimização do contexto, nesse caso, a escola.

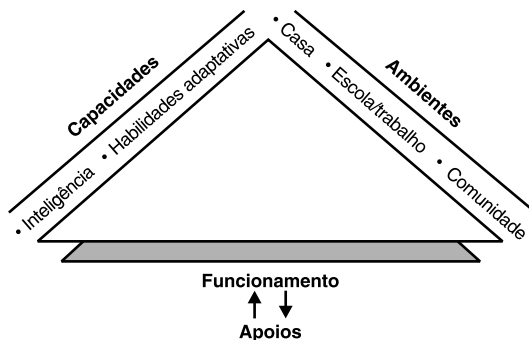
A nova definição de deficiência mental proposta pela American Association on Mental Retardation (1997) oferece um bom exemplo do que acabamos de assinalar, ao mesmo tempo em que constitui um referente de autoridade. Tal definição baseia-se em uma aproximação multidimensional do fenômeno de deficiência, que acarreta consequências importantes para a avaliação psicopedagógica. Se a mencionamos de maneira necessariamente breve no âmbito deste capítulo, é simplesmente porque constitui um claro exemplo do que se afirmou até agora, concretizando-se no campo de uma das condições pessoais de deficiência mais frequente, como é a deficiência mental.²

De fato, a nova definição converte-se em um indicador da força e da universalidade das posições sustentadas; ou seja, o enfoque interativo e contextual do desenvolvimento e da avaliação é amplamente compartilhado, e não pode ser atribuído a razões de oportunidade nem de modismo presentes nas novas formulações da reforma educacional espanhola.

As consequências da nova definição são:

1. Amplia o conceito de deficiência mental – até agora muito limitado aos aspectos intelectuais –, incorporando dimensões não consideradas devidamente.
2. Rechaça a confiança depositada no QI como critério para atribuir um nível de deficiência.
3. Deixa claro que as capacidades do indivíduo são moduladas pelas exigências que lhe sejam colocadas nos vários contextos.
4. As necessidades particulares dessas pessoas apresentam uma estreita relação com o tipo e o nível de apoio de que dispõem.

A American Association on Mental Retardation utiliza um triângulo para representar a definição:



O ponto mais importante desse tema reside do enfoque funcional do atraso mental e, portanto, em sua avaliação; de fato, a avaliação das capacidades não pode ser feita sem relacioná-las com as exigências do ambiente (na escola, articuladas em torno do currículo) e com os apoios que o ambiente lhe proporciona para funcionar.

Os pontos débeis de uma pessoa sempre se manifestam em relação a um ambiente determinado (exigências e apoios) e, portanto, se ele é provido de suportes apropriados, seu funcionamento melhorará. Fica claro, mais uma vez, que a atenção deve ser deslocada do sujeito para o ambiente, sendo fundamental a identificação dos apoios adequados ao sujeito em cada contexto.

Como afirma a American Association on Mental Retardation (1997, p. 26), “para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição desse estado de funcionamento requer conhecer suas capacidades e compreender a estrutura e as expectativas de seu ambiente pessoal e social”.

A definição da avaliação psicopedagógica

Assim, a avaliação psicopedagógica deve prestar informações relevantes para orientar a direção das mudanças que têm de ser feitas visando ao adequado desenvolvimento dos alunos e à melhoria da instituição escolar.

Dessa perspectiva, pode-se definir a avaliação psicopedagógica como:

Um processo compartilhado de coleta e análise de informação relevante acerca dos vários elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem, visando a identificar as necessidades educativas de determinados alunos ou alunas que apresentem dificuldades em seu desenvolvimento pessoal ou desajustes com respeito ao currículo escolar por causas diversas, e a fundamentar as decisões a respeito da proposta curricular e do tipo de suportes necessários para avançar no desenvolvimento das várias capacidades e para o desenvolvimento da instituição.

Convém deter-se um pouco na análise e nas consequências da definição que se propõe (Giné, 1997). Trata-se de um processo compartilhado de coleta e análise de informação relevante; a avaliação psicopedagógica não pode restringir-se a um ato pontual, por mais sofisticados que sejam os instrumentos utilizados, nem à soma de diversas explorações em um mesmo período de tempo. Além disso, deve contemplar os diversos elementos que intervêm no processo de ensino e aprendizagem; ou seja, o próprio aluno, o contexto escolar (classe e instituição) e o contexto familiar.

A informação coletada deve permitir a identificação das necessidades educativas dos alunos. A finalidade mais importante da avaliação psicopedagógica não é classificar os alunos em diferentes categorias diagnósticas e fazer uma previsão sobre seu possível rendimento, mas orientar o processo de tomada de decisão sobre o tipo de resposta educativa que o aluno precisa para favorecer seu adequado desenvolvimento pessoal. Em outras palavras, a avaliação psicopedagógica deve servir para orientar o processo educacional em seu conjunto, facilitando a tarefa dos professores que trabalham cotidianamente com o aluno.

Uma avaliação centrada apenas na análise descontextualizada e normativa das capacidades do aluno, ou dos níveis de afecção ou perda, e concebida como tarefa exclusiva de um especialista, mostra-se claramente insuficiente. A multidisciplinaridade revela-se, assim,

como uma condição indispensável do modelo de avaliação que se propõe, porque os agentes que intervêm nos diversos contextos, e em particular no processo de ensino e aprendizagem, são diferentes, todos eles devem ter um papel importante no processo de avaliação. Se a informação tem de ser coletada nas situações de aprendizagem na sala de aula, o professor passa a ocupar um lugar de primeira ordem no processo de avaliação e, além disso, ele será o responsável pelas diversas medidas de apoio que eventualmente se considerem necessárias.

A avaliação psicopedagógica, em última análise, deve proporcionar uma informação relevante não só para conhecer de forma completa as necessidades dos alunos e seu contexto escolar, familiar e social, como também para fundamentar e justificar a necessidade de introduzir mudanças na oferta educacional e, se for o caso, a adoção de medidas de caráter extraordinário. Conseqüentemente, essa informação deve ser obtida pela avaliação dos aspectos que se destacam a seguir:

1. A interação entre o professor e os conteúdos de aprendizagem, isto é, as práticas educativas na sala de aula, supõe avaliar fundamentalmente a qualidade da docência e a natureza da proposta curricular, ou seja, as programações da classe, o equilíbrio entre as diferentes capacidades e os vários tipos de conteúdo, a sequência, a metodologia e os critérios de avaliação.
2. A interação do professor com o aluno e a turma com relação aos conteúdos de aprendizagem; supõe estar atento à natureza da participação que se exige dos alunos, como também às ajudas que o professor lhes presta e à relação pessoal e afetiva que se estabelece entre este e o grupo; tal relação é crítica para o equilíbrio emocional e para a formação do autoconceito dos alunos.
3. A interação do aluno com seus colegas, seja individualmente com alguns deles, seja com o grupo; supõe conhecer o tipo e a qualidade da re-

lação, tanto no campo mais lúdico e afetivo como em relação à aprendizagem; ou seja, se existe ou não uma cultura de trabalho compartilhado.

4. Os contextos de desenvolvimento: a escola e, se for o caso, a família. Quanto à escola, interessa tanto a dimensão institucional como a mais próxima da classe, como cenário no qual ocorrem as interações do aluno com os professores, com os colegas e com os conteúdos de aprendizagem.

Finalmente, a avaliação psicopedagógica deve perseguir também a melhoria da oferta educativa em seu conjunto e, portanto, o desenvolvimento da instituição escolar entendida como sistema.

O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES ESPECIAIS DOS ALUNOS

Conforme o que se destacou no item anterior, o processo de identificação das necessidades educativas especiais dos alunos deve contemplar tanto o próprio indivíduo, com seu equipamento biológico de base e sua história pessoal de relação com o meio, como os diversos contextos de desenvolvimento dos alunos e, sobretudo, a relação que se estabelece entre eles.

Assim, tanto o indivíduo como a família e a escola convertem-se nos âmbitos próprios de avaliação; interessa conhecer as condições pessoais do aluno e a natureza das experiências que lhe são proporcionadas em casa e na escola, a partir da interação com os adultos e os companheiros em tais contextos e com os elementos materiais presentes.

Para cada um desses âmbitos, será necessário dispor de instrumentos adequados tanto para a avaliação do aluno (nível de competência curricular; ritmo e estilo de aprendizagem; condições pessoais de limitação) como para as experiências que lhe sejam proporcionadas na escola (aspectos institucionais; prática docen-

te na classe) e na família (condições de vida em casa; práticas educativas familiares).

De todo modo, constata-se facilmente que, no modelo de avaliação que se propõe, a metodologia observacional e qualitativa tem primazia sobre outros enfoques. Ou seja, a informação verdadeiramente relevante é a que dá conta da relação entre as características do sujeito e as dos contextos em que este se desenvolve. Nesse sentido, as maiores dificuldades que os professores encontram para adotar um enfoque de avaliação como o que se propõe residem, por um lado, na possibilidade de dispor de instrumentos que respeitem o caráter interativo do desenvolvimento e, em particular, do processo de ensino e aprendizagem; e, por outro, na falta de formação específica e talvez de condições de trabalho que o ajudem. O estágio atual da pesquisa nesse campo faz com que seja praticamente impossível remeter o leitor a fontes de informação comparada.

A presença dessas dificuldades, porém, não pode ser desculpa para endossar o uso de métodos e instrumentos de avaliação com características clínicas, centrados exclusivamente no indivíduo; ao contrário, deveria servir de estímulo para um maior número de iniciativas que permitissem a médio prazo consolidar e comparar aproximações alternativas. De qualquer forma, é preciso insistir em que, para além dos instrumentos que eventualmente se possam utilizar, o importante é o marco conceitual (o modelo de avaliação) a partir de que são decididas as atuações a seguir e analisados os resultados.

Seria injusto não reconhecer a existência de um bom número de iniciativas orientadas para essa direção; nos últimos anos, alguns profissionais, seja no âmbito de uma equipe psicopedagógica, seja em uma escola, elaboraram diversos instrumentos, aperfeiçoados ano a ano por meio da prática e da reflexão conjunta. O que ocorre, infelizmente, é que, por diversas razões, tais iniciativas ficam restritas a um círculo reduzido de colegas e não são divulgadas pelos meios habituais.

E este é o caminho a seguir. Apesar das evidentes dificuldades, os desafios são claros:

poder coletar informação relevante sobre a interação do aluno com o professor, com os colegas e com os conteúdos, no âmbito da escola, que permita tomar decisões relativas à oferta educativa. O trabalho diário e a colaboração entre os profissionais envolvidos permitirão avançar na direção adequada.

A colaboração entre os profissionais não é apenas uma exigência do enfoque interdisciplinar da avaliação das necessidades educativas especiais, mas é também imprescindível para desenvolver posteriormente iniciativas que permitam dispor, a curto prazo, de procedimentos e instrumentos úteis que melhorem a atenção que se dá aos alunos e às escolas. Portanto, não se trata de uma questão estratégica nem metodológica, mas que é inerente à própria ação de avaliação.

O aluno e a avaliação psicopedagógica

O objetivo é saber em que medida as condições pessoais do aluno, inclusive as associadas a algum tipo de deficiência, podem afetar seu processo de desenvolvimento e, portanto, sua aprendizagem; ou seja, como incidem em suas possibilidades de relação com os adultos, com os colegas e com os conteúdos de aprendizagem. O nível de competências do aluno, seu autoconceito, as características e a gravidade de uma possível deficiência, a existência de outros transtornos associados ou de problemas de saúde, ou suas experiências precoces no âmbito familiar ou na escola podem ser indicadores extremamente úteis.

A exploração deveria incluir estas duas dimensões:

1. Aspectos referentes ao grau de desenvolvimento alcançado (em relação a todas as capacidades: cognitivas, motoras, de equilíbrio pessoal, etc. e em todas áreas).
2. Condições pessoais de deficiência (incluem-se aspectos físicos, biológicos e de saúde).

Grau de desenvolvimento

No que diz respeito à primeira dimensão, é necessário explorar a interação do aluno com os conteúdos e os materiais de aprendizagem, com os professores e seus colegas. A análise deve centrar-se na natureza das demandas do meio escolar, refletidas no currículo, em relação às características dos alunos. Dessa maneira, será mais fácil identificar o tipo de ajuda de que necessitará ao longo de sua escolarização.

a) *A avaliação das competências curriculares.* – Uma das informações mais relevantes sobre os alunos será proporcionada por uma avaliação de suas competências em relação ao currículo; recordando-se que a identificação das necessidades educativas especiais de um aluno não pode limitar-se a explorar seu “problema” ou suas condições pessoais de deficiência, mas deve estar atenta fundamentalmente à natureza das demandas da escola refletidas no currículo.

Em torno do currículo, os professores organizam as experiências de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, concretizam as oportunidades para estimular o progresso dos alunos; por isso, o conhecimento dos pontos fortes e fracos do aluno quanto à proposta curricular de sua escola é indispensável para poder ajustar a oferta educativa às suas necessidades e proporcionar-lhe os ajustes necessários.

Em suma, a avaliação das competências curriculares do aluno deve permitir a identificação do que o aluno é capaz de fazer em relação aos objetivos e aos conteúdos das diferentes áreas curriculares, levando em conta todas as capacidades (cognitivas ou intelectuais; motoras; de equilíbrio pessoal ou afetivas; de relação interpessoal e de atuação e inserção social) e os três tipos de conteúdos (conceitos, procedimentos e valores).

Segundo Coll e Martín (1993), avaliar as aprendizagens de um aluno equivale a especificar até que ponto ele desenvolveu determinadas capacidades contempladas nos objetivos gerais da etapa. Para que o aluno possa atri-

buir sentido às novas aprendizagens propostas, é necessária a identificação de seus conhecimentos prévios, finalidade a que se orienta a avaliação das competências curriculares.

Do ponto de vista metodológico, surgem três questões importantes: determinar os referentes que vão servir para realizar a avaliação; propor um protocolo de registro ágil e eficaz e concretizar o tipo de responsabilidade do professor e do psicopedagogo em tal processo (Giné, 1997).

Em primeiro lugar, é preciso especificar os referentes da avaliação das competências curriculares. Estes não podem ser outros senão os critérios de avaliação previstos para cada uma das áreas curriculares, visto que tais critérios informam o grau de desenvolvimento que se deseja que o aluno tenha alcançado ao final do ciclo e da etapa sobre cada uma das capacidades. Considerando que um critério não é, em si mesmo, diretamente observável, para cada critério de avaliação deverão ser escolhidas, necessariamente, diversas atividades ou tarefas referentes aos diversos conteúdos envolvidos, que possam informar sobre o grau em que o aluno cumpre os critérios de avaliação indicados.

Assim, trata-se de identificar, para cada uma das áreas, aquelas atividades – normalmente incluídas nos objetivos didáticos – mais representativas de cada um dos três tipos de conteúdos e que permitam avaliar o grau de cumprimento de cada um dos critérios de avaliação.

Ao final, a reflexão deve ser transferida a um duplo plano. Primeiro, o plano da análise das causas pelas quais um aluno não desenvolveu suficientemente uma determinada capacidade, o que leva a dirigir a atenção aos processos, que logicamente envolveriam tanto o aluno (como aprende) quanto o professor (como ensina). A análise dos conteúdos referentes aos procedimentos e às atitudes é particularmente aconselhável nesse campo. Segundo, o plano das medidas de ajuste da proposta educacional adequadas ao grau de desenvolvimento do aluno e, sempre que necessário, dos apoios necessários.

Em segundo lugar, é preciso decidir sobre o protocolo, que deve ser direto e simples.

Deve considerar, por um lado, as atividades – objetivos didáticos – selecionadas e, por outro, se o aluno realiza ou não a atividade; sem dúvida, pode ser útil incluir alguma informação complementar a respeito da situação, se ofereceu ajuda ao aluno ou não, etc.

Convém assinalar, também, que o protocolo pode variar em função de uma circunstância muito frequente na prática psicopedagógica, que é se a avaliação da competência curricular é feita previamente à escolarização do aluno ou se ocorre quando o aluno passa a frequentar regularmente a escola. A diferença só poderia se justificar por razões de organização, e não de fundo. A realidade é que o tempo de que se dispõe em uma ou outra situação certamente é distinto, de modo que o razoável é que se adaptem as estratégias no momento de avaliar as competências curriculares de um aluno em uma ou outra situação; provavelmente, a adaptação poderia consistir em uma seleção maior das atividades no caso da avaliação prévia à escolarização.

Em terceiro lugar, é preciso estabelecer os termos de colaboração entre o professor e o psicopedagogo na avaliação das competências curriculares dos alunos. Não é uma tarefa simples e, seguramente, não é possível fixá-los de antemão. O que parece claro é que uma avaliação desse tipo adquire pleno sentido se for planejada, posta em prática e avaliada de forma conjunta entre o professor e o psicopedagogo. Fazer de maneira conjunta não significa que a participação dos dois profissionais tenha de ser necessariamente simétrica em todas as fases do processo; significa apenas que a colaboração é necessária e que só será obtida a partir da vontade e do trabalho, que permitirão encontrar as vias mais adequadas em cada caso.

Parece claro que o maior conhecimento do aluno e do currículo outorga uma responsabilidade particular ao professor ao longo de todo esse processo; a contribuição do psicopedagogo pode consistir mais em oferecer critérios psicopedagógicos para a seleção das atividades, na análise das causas que permitirão explicar o rendimento do aluno, na busca das alternativas de resposta e na avaliação da virtude do processo.

b) *Ritmo de aprendizagem.* – É importante saber como o aluno aprende e como é seu desempenho: as características individuais que definem a forma como enfrenta as tarefas escolares, suas preferências, seus interesses e suas habilidades. Em resumo, se trataria de obter informações sobre a combinação de processos cognitivos, motivacionais e afetivos.

A informações acerca dos níveis de competência e do tipo e do grau de conhecimento que o aluno manifesta em relação à proposta curricular, e também sobre a forma como aprende, é indispensável para tomar decisões sobre ajudas necessárias para facilitar seu progresso pessoal e acadêmico, quer digam respeito a procedimentos metodológicos, a alternativas de organização ou mesmo a modificações da proposta curricular.

Condições pessoais de deficiência

O que interessa saber, nesse caso, é como as condições pessoais de deficiência podem afetar a aprendizagem. Os alunos com necessidades educativas especiais decorrentes de deficiências sensoriais, motoras ou psíquicas apresentam um série de peculiaridades que incidem em seu processo de desenvolvimento pessoal e que é preciso conhecer a fundo para ajustar a resposta educativa e proporcionar-lhes as ajudas necessárias. Visto que nesse âmbito há uma tradição maior, são citados aqui apenas os três aspectos mais importantes:³

1. Natureza da deficiência motora, sensorial ou mental e sua incidência na aprendizagem. Ou seja, de acordo com a American Association on Mental Retardation (1997), identificar as capacidades, as limitações e as necessidades de apoios. Por exemplo, a avaliação da mobilidade e da comunicação nos alunos com deficiência motora com o objetivo de identificar os suportes técnicos mais adequados; ou a avaliação, tanto das características comunicativo-linguísticas nos alunos surdos, co-

mo também o grau de perda dessas características.

2. Aspectos etiológicos e, se for o caso, neurológicos.
3. Aspectos de saúde: condições de saúde/doença; higiene; hábitos alimentares.

Diferentemente dos modelos mais clínicos, não interessa o aprofundamento das condições e da natureza do déficit, mas o esforço deve ser dirigido à identificação de como esses fatores condicionam a aprendizagem e, portanto, quais os apoios de que se necessita.

O contexto escolar como âmbito da avaliação psicopedagógica

Em uma concepção interativa do desenvolvimento, a avaliação adequada do processo de aprendizagem de um aluno exige que se leve em conta o conjunto de experiências ao longo de seu processo de escolarização, mediadas fundamentalmente pelas variáveis que afetam a escola em seu conjunto e pelos processos de ensino.

Trata-se, em suma, de explorar, por um lado, em que medida a existência ou não de um projeto educacional compartilhado e de um projeto curricular que leva em conta a diversidade dos alunos, com todas as medidas organizacionais e metodológicas que isso implica, pode afetar a qualidade do ensino que o aluno recebe; e, por outro, os processos de ensino implementados na sala de aula: a relação do professor com os conteúdos e com o aluno, como também a relação do aluno com seus colegas.

A análise da instituição escolar

É preciso examinar os aspectos institucionais mais relevantes para a resposta educativa. Em primeiro lugar, como são atendidas as diferenças individuais na escola e como são identificadas as necessidades educativas. Em segundo lugar, quais as decisões adotadas em relação à metodologia e à avaliação dos alu-

nos. Em terceiro lugar, os critérios utilizados para a distribuição dos espaços e do tempo, como também para a organização das atividades de ensino. Finalmente, as relações entre os professores e, de forma particular, a coordenação entre os professores de cada turma e o professor de apoio.

A análise da prática docente na sala de aula

Anteriormente (ver o item “Grau de desenvolvimento”, p. 285), descreveu-se o instrumento de avaliação mais centrado na aprendizagem do aluno. Agora, abordamos a outra face da moeda, o processo de ensino que tem como protagonista o professor. Os dois processos, embora não esgotem todas as variáveis significativas, tornam-se críticos na valoração das necessidades educativas especiais dos alunos. De fato, deve-se ter presente que, nesse ponto, só se faz referência à relação do professor com os conteúdos e com os alunos, aspectos que deveriam ser complementados com a avaliação da relação do aluno com os conteúdos, com o professor e com os colegas.

No que se refere à avaliação da atividade docente, colocam-se três tipos de questões: quais podem ser os indicadores, como obter a informação mais relevante e em que deve consistir a colaboração entre o professor e o assessor psicopedagógico.⁴

a) Com respeito aos indicadores⁵ que podem proporcionar informação sobre a atividade docente, isto é, sobre como o professor favorece a aprendizagem de seus alunos, podem-se indicar os seguintes:

- se a unidade didática foi adequadamente planejada;
- se as atividades são realizadas desde o início da sessão de trabalho;
- como o professor explica os conteúdos;
- que metodologia o professor adota;
- se são realizadas atividades de comprovação da compreensão pelo aluno dos conteúdos explicados e se, em consequência disso, adotam-se medidas de ajuste;
- natureza dos ajustes que o professor assegura aos alunos;
- tipo de participação que se pede ao aluno durante as aulas;
- se utiliza ou não estratégias de aprendizagem;
- que atividades de avaliação o professor utiliza e como utiliza esta informação com os alunos;
- a relação afetiva do professor com os alunos.

b) Uma forma de obter essa informação poderia consistir em analisar detidamente esses indicadores – e outros que a experiência dos profissionais aconselhe – para transformá-los em itens mais detalhados de observação na sala de aula. Ou seja, é fácil perceber que de cada indicador podem-se deduzir diversas atividades consideradas como “boas práticas”, que se converteriam em aspectos a observar. O resultado seria uma lista – não necessariamente exaustiva – de itens para a observação da turma.

Fica claro, assim, que a metodologia a empregar nesse caso seria a metodologia observacional, que proporciona uma informação qualitativa sobre a natureza das experiências dos alunos na sala de aula e pode contribuir para uma compreensão melhor das dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, do tipo de ajuste de que poderiam necessitar.

Não é demais advertir para o fato de que tal metodologia requer uma formação específica, e que não se pode banalizar a prática da observação: à falta de tradição relativa à observação na sala de aula, devem-se acrescentar as dificuldades metodológicas que implicam uma observação rigorosa e confiável.

c) A cooperação do professor com o psicopedagogo se estabelece em uma dupla direção. Por um lado, na elaboração dos itens de observação. Da experiência dos dois tipos de profissionais e da reflexão dentro das equipes podem emergir os indicadores e as atitudes que permitirão concretizar os itens que devem guiar a observação. A ambição de serem exaustivos e o preciosismo não costumam ser bons conselheiros nessa tarefa; todo registro de observação deve ser claro e de fácil utilização, tendo em vista que poderá ser aprimorado pela experiência.

Por outro lado, essa cooperação se concretiza na observação propriamente dita. É preciso uma boa dose de confiança, gerada por outras colaborações, antes de enfrentar o novo desafio. Além disso, não se deve partir de papéis predeterminados no que se refere ao observador e ao observado; todos – professores e psicopedagogos – deveriam ter alguma experiência de observar e de ser observados, pois só assim se percebe a riqueza e as dificuldades da metodologia empregada. Deve-se ter presente que a observação pode ser feita em tempo real, observação direta na sala de aula, ou gravação em vídeo da sessão de trabalho com os alunos para posterior observação.

A família como âmbito da avaliação psicopedagógica

Como se indicava no início do presente item, o contexto familiar constitui um âmbito fundamental para a identificação das necessidades dos alunos e, em consequência disso, para tomar decisões quanto à resposta educativa. De fato, a pesquisa atual atribui à família uma responsabilidade decisiva no desenvolvimento de todas as pessoas, dado que se configura como um contexto básico em que tem lugar a interação das crianças com seus pais e irmãos por meio da relação afetiva e das atividades e das experiências que estes lhes proporcionam. Como afirma Kaye (1986), “não devemos confiar em descobrir as explicações para o desenvolvimento dentro da criança; uma parte da responsabilidade do desenvolvimento cabe aos adultos que organizam as experiências dessas crianças e que lhes permitem estar ativas em diferentes tipos de atividades”. Assim, o objetivo é saber, até onde seja possível, em que medida as condições de vida em casa e as práticas educativas familiares influem na direção que toma o desenvolvimento desses alunos.

Já que a intervenção no contexto familiar e, conseqüentemente, também na avaliação, é amplamente abordada em outro capítulo deste volume (ver o Capítulo 17), não parece necessário insistir nessa questão aqui. Basta

recordar apenas a necessidade de dispor de informação relevante, tanto sobre as características do meio familiar – que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento do aluno (entre outras variáveis, é preciso levar em conta a estrutura, as condições físicas, os valores, as atitudes e as expectativas das famílias) – quanto sobre a interação que o aluno mantém com as várias pessoas que configuram seu ambiente familiar (relações afetivas, qualidade da comunicação, confiança/autonomia que lhe concedem, oportunidades que lhe proporcionam). O objetivo, em suma, é analisar as variações do ambiente familiar capazes de condicionar o desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de melhorar, se for o caso, as práticas educativas familiares.

Para finalizar este item dedicado à avaliação psicopedagógica, vale recordar que não basta obter informação a respeito dos três âmbitos citados; o realmente decisivo é relacioná-la no marco da concepção do desenvolvimento indicado. O que sucede com a criança (seu progresso e suas dificuldades) não independe das experiências que lhe proporcionam em casa e na escola: ao contrário, a aprendizagem é construída por meio da interação que mantém com os adultos e os companheiros significativos nos diferentes contextos de desenvolvimento. E é justamente nesse trabalho de inter-relacionar a informação que aparece como imprescindível o caráter interdisciplinar da avaliação. A avaliação psicopedagógica não é uma questão reservada exclusivamente a especialistas; todos os profissionais – e os pais – devem participar do processo, evidentemente em graus distintos. É certo, porém, que as pessoas que ocupam um lugar relevante no processo de ensino e aprendizagem não podem ser excluídas do processo de avaliação.

A FINALIDADE ÚLTIMA DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A função dos apoios

Se levarmos em conta a natureza social da aprendizagem, haveremos de convir que a avaliação psicopedagógica não pode limitar-se

à descrição e à análise das características individuais do sujeito; nem tampouco, embora signifique um decisivo passo adiante, a estabelecer relações funcionais entre o nível de desenvolvimento desse sujeito e determinadas variáveis de seus contextos de desenvolvimento. A avaliação psicopedagógica deve ser orientada necessariamente para identificar as necessidades dos alunos em relação aos apoios pessoais e materiais necessários para estimular seu processo de desenvolvimento.

Algumas razões justificam tal afirmação. Em primeiro lugar, deve-se ter presente que o progresso do aluno não depende tanto de suas características pessoais quanto da natureza das oportunidades e das ajudas que lhe são oferecidas. Consequentemente, o tipo de apoios que eventualmente é oferecido a um aluno adquire um relevo particular. Não é demais lembrar que, como afirma Coll (1990), no processo de ensino e aprendizagem, o papel ativo do aluno na construção do conhecimento é tão importante quanto o apoio que lhe presta o professor. A influência eficaz exercida pelo professor é entendida em termos de um ajuste constante e interno de ajuda no processo de construção que o aluno realiza. Nessa mesma linha, deve-se entender o conceito de “participação guiada” introduzido por Rogoff (1993), que supõe a participação do aluno em atividades culturalmente valorizadas e o papel de guia/direção por parte do professor. Ambas as contribuições proporcionam o marco psicopedagógico adequado para compreender e situar o conceito de apoio.

O professor, porque dispõe dos cenários em que se concretizarão as situações e as oportunidades para a aprendizagem dos alunos e para guiar sua atividade, exerce uma influência decisiva. Nesse sentido, deve-se considerar as características dos alunos, visando ao ajuste da resposta mais adequada. O trabalho de ajuste progressivo é feito fundamentalmente mediante o aporte dos apoios adequados, que podem concretizar-se de forma diferente e que, às vezes, podem necessitar do concurso de elementos pessoais e materiais não costumeiros na classe.

Em segundo lugar, é preciso reportar-se à definição já mencionada de deficiência mental proposta pela American Association on Mental Retardation (1977), pela importância decisiva que atribui aos apoios no processo de desenvolvimento das pessoas com deficiência mental. Embora certamente seu objetivo esteja centrado nessas pessoas, sua contribuição também se aplica a pessoas com outra deficiência ou com outro problema de aprendizagem. A crença de que a oferta razoável de apoios necessários pode melhorar as capacidades das pessoas com alguma deficiência explica a necessidade de seu papel na educação de tais alunos (Schallock et al., 1994).

De tudo o que foi exposto, depreende-se que, no âmbito escolar, o tipo e o grau de apoio que deve ser prestado aos alunos é postulado pelo ajuste da oferta educacional, concretizada fundamentalmente no currículo, à natureza de suas necessidades identificadas por meio da avaliação psicopedagógica.

A título de resumo, e com relação ao ambiente escolar, a avaliação psicopedagógica dos alunos terá de proporcionar informação relevante, que permita responder às seguintes questões:

- a) Necessidades educativas, condições do aluno e do contexto escolar:
 1. Necessidades educativas do aluno em termos de competência com relação às aprendizagens contempladas no currículo escolar.
 2. Condições do aluno que facilitam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem.
 3. Condições do contexto escolar, sobretudo da classe, que facilitam ou dificultam o processo de ensino e aprendizagem.
- b) Tipos de atuações educativas que devem ser desenvolvidas na escola:
 1. Decisão quanto à escolarização (em uma escola regular ou em uma escola de educação especial).
 2. Decisão quanto à proposta curricular que, em função das com-

petências, poderia concretizar-se em uma adaptação do currículo.

3. Decisão com respeito às ajudas e aos apoios pessoais ou aos materiais necessários.

- c) Tipos de atuações educativas que devem ser desenvolvidas no âmbito familiar.

A resposta educacional às necessidades dos alunos pode concretizar-se de forma distinta; às vezes, podem ser suficientes algumas decisões de organização e metodológicas na escola com relação a alguma área específica; outras vezes, no entanto, pode implicar uma proposta curricular que não seja a mesma dos colegas e que pode exigir a participação de outro professor ou especialista, inclusive em espaços e tempos diferentes.

Uma das formas mais frequentes dos apoios aos alunos com necessidades educativas especiais veio se concretizando nos últimos anos com a adaptação do currículo. Essa é uma questão que, por sua atualidade e por sua transcendência no processo educacional do aluno, mereceria ser abordada de forma mais detida e aprofundada; de todo modo, oferecemos a seguir algumas orientações gerais, tanto para sua elaboração como para sua avaliação.

A avaliação das adaptações do currículo

Em um sentido amplo, a adaptação do currículo pode ser entendida como um processo compartilhado de tomada de decisões voltadas a ajustar a resposta educativa às diferentes características e necessidades dos alunos, tendo em vista assegurar-lhes o pleno acesso ao ensino e à cultura. Portanto, essas decisões devem ser tomadas no âmbito do projeto educacional da escola, do projeto curricular da etapa e paralelamente às programações da classe. Devem participar delas tanto os profissionais diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desses alunos, como os outros profissionais que podem oferecer uma infor-

mação relevante acerca de suas necessidades, como é o caso daqueles que prestam serviços nas equipes psicopedagógicas e nos departamentos de orientação.

No próximo capítulo, aborda-se amplamente o significado das adaptações curriculares e as fases de sua elaboração; por isso, não parece razoável fazê-lo nestas páginas. Basta dizer que o conceito de adaptação curricular não pode ser confundido com a programação da aula, que procura adaptar o projeto curricular da etapa às características dos alunos. O conceito de “adaptação do currículo” é reservado para quando a turma responde a um processo motivado, por diversas circunstâncias, de caráter extraordinário e que supõe uma resposta diferenciada para os alunos tributários dela; além disso, em determinados casos, a adaptação pode afetar um ou vários componentes prescritivos do currículo e, por isso, poderia ter consequências na vida acadêmica dos alunos, visto que pode comportar itinerários curriculares que não conduzam à obtenção do diploma de ensino médio.

Em síntese, trata-se de uma medida *refletida*, de caráter *extraordinário* – visto que se diferencia do que é de caráter geral, requerido pela maioria dos alunos –, que pode ter *transcendência* na vida acadêmica e que persegue o *máximo desenvolvimento* pessoal e social dos alunos.

O que é importante destacar no capítulo dedicado à avaliação psicopedagógica é tudo aquilo que se refere à própria avaliação das adaptações curriculares. Trata-se de um campo de estudo ainda com pouca tradição e escasso desenvolvimento no âmbito educativo. Está fora de dúvida, tendo em vista que a oferta educacional para determinados alunos pode concretizar-se em uma adaptação ou uma modificação do currículo, a necessidade de avaliar tanto a forma como se realizou o processo de tomada de decisões como a qualidade de seu conteúdo e sua contribuição para o progresso pessoal e acadêmico do aluno/a.

A seguir, apresentam-se brevemente três dimensões que deveriam ser levadas em conta em todo processo de avaliação das adaptações do currículo: sua qualidade, o processo de ado-

ção das decisões e os resultados, e os apoios e serviços. De cada uma delas, sugerem-se algumas questões que podem orientar a tarefa de avaliação.

A qualidade das adaptações do currículo

Uma das preocupações constantes nesse campo remete à necessidade de assegurar que o conteúdo das adaptações cumpra determinados parâmetros e seja orientado a facilitar aos alunos seu máximo desenvolvimento pessoal e social para uma vida adulta autônoma e plena; ou seja, a máxima qualidade de vida nos termos que a sociedade estabelece para todos os seus cidadãos.

Diversos autores concordam que as melhores práticas educativas para os alunos com necessidades especiais são as funcionais, adequadas à idade cronológica e, sempre que possível, desenvolvidas nos ambientes comunitários e escolares do ensino comum – ainda que seja de forma parcial –, favorecendo assim a interação social.

Outro parâmetro a considerar é a necessidade de que os conteúdos da adaptação reflitam sempre aspectos “valorizados” na sociedade (Wolfensberger, 1986), mesmo que às vezes as atividades possam ser diferentes das que seus colegas realizam. Consequentemente, é imprescindível relacionar seus objetivos às capacidades que se estabelecem para cada etapa educacional.

Eis aqui algumas questões que podem ajudar a tornar claros os objetivos da avaliação, embora naturalmente não esgotem o tema:

1. Em que medida as adaptações do currículo facilitaram o progresso do aluno com necessidades especiais no que diz respeito à aquisição das capacidades da etapa? Quais foram os referentes curriculares?
2. Em que medida a adaptação do currículo que se propõe é realmente uma adaptação do currículo geral ou procede de enfoques e de materiais alheios a ele e inclusive antagônicos?
3. Até que ponto a adaptação do currículo facilitou a participação desses alunos em ambientes e atividades de ensino e de aprendizagem comuns a todos os alunos, ou geraram dinâmicas de segregação?
4. Será que se enriquece suficientemente a base de experiências do aluno? Qual é o tipo e o grau de participação do aluno na aplicação da adaptação?

O processo de tomada de decisões e os resultados

Há três parâmetros fundamentais que devem ser considerados. Em primeiro lugar, assegurar seu caráter extraordinário e que se ajuste às necessidades do aluno. Em segundo lugar, garantir que a adaptação seja fruto de um processo compartilhado pelos profissionais que têm a ver com a educação do aluno: o tutor, outros professores, o departamento de educação ou a equipe psicopedagógica, a comissão de coordenação pedagógica, os departamentos didáticos e os especialistas. Em terceiro lugar, é necessário avaliar até que ponto a adaptação elaborada serve aos objetivos de progresso do aluno que se tenham estabelecido.

As questões a seguir indicam alguns temas que é preciso ter presentes:

1. Que fatores foram levados em conta para proceder à elaboração de uma adaptação do currículo? De que maneira se identificaram as necessidades dos alunos?
2. Que processos e operações se seguiram para a adaptação do currículo, e qual seu vínculo com a identificação das necessidades especiais do aluno?
3. Em que medida a adaptação do currículo foi um processo compartilhado de tomada de decisões? Como intervieram na tomada de decisões os diferentes profissionais menciona-

- dos antes, os pais ou tutores e, dependendo do caso, o próprio aluno?
4. Até que ponto foram consideradas as consequências de fazer uma adaptação do currículo com relação ao crescimento pessoal do aluno, sua promoção escolar, a passagem para outros ciclos, etapas educativas e estudos posteriores?

Os apoios e os serviços

Finalmente, é preciso avaliar a funcionalidade dos serviços e dos apoios que o aluno recebe. Os parâmetros que devem ser levados em conta são se a contribuição destes é justificada pelos objetivos educacionais assinalados da adaptação, assim como o tipo de ajuda que se presta; o grau de coordenação entre os professores – especialistas – de apoio e os demais professores que atendem os alunos; a relação entre a natureza do apoio que se oferece e os demais objetivos e conteúdos educativos trabalhados nas diversas áreas.

Uma última consideração. Quando se aborda a avaliação de um determinado processo ou de um produto é que se percebe com clareza a necessidade de dispor da maior con-

cretização possível no que se refere à natureza do que se pretende avaliar. Nesse sentido, avançar em direção à proposta de procedimentos e instrumentos para a avaliação das adaptações do currículo exige mais transparência sobre o alcance e os objetivos das adaptações do currículo, como também sobre seus componentes e processo de elaboração.

NOTAS

1. Parte do conteúdo deste capítulo corresponde ao trabalho publicado pelo autor em “Suports, Revista Catalana d’Educació Especial i Atenció a la Diversitat”, v. 1, n. 1 (1977).
2. Nos Capítulos 10 e 13, dedicados aos alunos com deficiência mental e aos alunos com necessidades de apoio generalizado, respectivamente, desenvolveu-se o significado dessa definição.
3. Os capítulos que constituem a segunda e terceira partes deste volume desenvolvem os aspectos aplicados às dificuldades ou às alterações que são abordadas em cada um deles.
4. No documento do MEC (1996) sobre “Avaliação Psicopedagógica: Modelo, Orientações e Instrumentos”, abordam-se a fundo algumas dessas questões.
5. Na identificação desses indicadores, interveio de maneira decisiva Vicent Tirado, que os desenvolveu no documento citado do MEC (1996).