

Prevenir diagnósticos equivocados: uma proposta de avaliação compreensiva e contextual

The prevention of wrong diagnoses: a comprehensive and contextual assessment proposal

*Heloiza Barbosa**

Resumo

Este artigo enfoca a problemática da máxi-representação de crianças pobres em programas de educação especial e o previsível fracasso escolar dessas mesmas crianças. Diante das variáveis de “diagnóstico”, “prevenção” e “tratamento” torna-se impossível não visualizar a crescente problemática de assegurar uma educação de qualidade para todos, independentemente dos fatores sócio-econômicos e das características físicas, motoras, emocionais e sensoriais de cada indivíduo. A vulnerabilidade educacional ao fracasso escolar das crianças vindas dos extratos menos favorecidos da população, como também das crianças com necessidades de respostas educacionais adequadas para a sua aprendizagem, evidencia a extrema urgência de um escrutínio das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula, como também das práticas relacionadas ao diagnóstico e encaminhamento ao ensino especial. Para atingir esse objetivo, o presente artigo também discute o conceito de “deficiência” enquanto um constructo social.

Palavras-chave: Diagnóstico. Fracasso escolar. Educação especial.

Abstract

This article focuses on the topic of overrepresentation of poor children in programs of special education and their predictable school failure. Given the following variables, such as “diagnostic”, “prevention” and “treatment”,

*Professora da Área de Educação Especial da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
E-mail: heloizabarbosa@hotmail.com

it is impossible not oversee the increase demands to assure quality education for all independently of individual's social-economic status, and his or hers physical-motor-emotional-intellectual-sensorial characteristics. The educational vulnerability to fail in school of the students who come from the low-income class and of the students who ask for adequate pedagogical responses to meet their needs shows the extreme urgency in analyzing the educational and assessment practices that take place in our classrooms. To achieve this objective, it was imperative to discuss the concept of "disability" as a social construction.

Key words: Assessment. School failure. Special education.

Introdução

É freqüente o fluxo de crianças que são encaminhadas pela escola para uma avaliação diagnóstica de problemas que se manifestam nas salas de aula e que prejudicam a aprendizagem. Comumente, essas crianças trazem consigo formulários de encaminhamentos que já contêm um prévio diagnóstico esboçado na queixa feita pela, e na, própria escola. As queixas mais freqüentes são, em geral, "distúrbios de aprendizagem" causados pelo "cognitvo não preservado do aluno"; "distúrbio neurológico no aluno"; "problemas de comportamento do aluno" e "hiperatividade e mal adaptação do aluno". A deficiência, assim, está localizada no aluno, desconectada de uma realidade social, histórica e cultural, como já foi apontado por pesquisas anteriores (Almeida e cols., 1995; Tunes, Rangel & Souza, 1992; Collares e Moysés, 1992; Penin, 1992).

Almeida e cols. (1995) concluíram, ao investigarem sessenta psicólogos escolares da rede pública que atuavam na área do Distrito Federal, Brasília, que esses profissionais – que são os responsáveis por realizar a avaliação diagnóstica dos "alunos com problemas" encaminhados pelas escolas públicas – afirmam ser os problemas de aprendizagem "manifestações de deficiências ou atraso cognitivo dos alunos" (p. 126). Para chegarem a essas conclusões, os profissionais do referido estudo afirmam utilizarem testes psicométricos e projetivos como instrumentos prioritários para uma avaliação diagnóstica, seguidos de realização de entrevistas e de observações do comportamento, quando possível de serem realizadas.

Outro ponto importante levantado pelo mesmo estudo revela que, na modalidade de intervenção e prevenção, nenhum trabalho é feito pelo psicólogo escolar com ou em colaboração com o professor. Desta forma, parece que, para

os profissionais responsáveis pela avaliação diagnóstica de desenvolvimento e aprendizagem, a causa do não-aprender está em problemas intrínsecos aos alunos. Mesmo que esses problemas de aprendizagem se originem, se manifestem ou se intensifiquem no espaço físico e pedagógico das salas de aula, para a maioria dos psicólogos escolares daquele estudo, eles não têm nenhuma ligação com a atuação do professor, aspectos curriculares, cultura escolar e sistemas de avaliação. As autoras concluem: "...a questão causal que assim parece se estabelecer, reduz e simplifica a abordagem e o trato dessa questão, ao excluir, praticamente, da análise, a influência de todos os outros fatores que participam do processo de aprendizagem" (p. 126).

Tunes e colaboradores (1992) chamaram a atenção para o fato de que, com a prevalência do modelo médico, orgânico e maturacional das aptidões nas práticas de avaliação em educação especial, a deficiência é entendida como um produto derivado da inteligência. Isto é, o sujeito com inteligência subdesenvolvida tem deficiência. Para a sustentação de tal modelo, torna-se indispensável o uso de medidas quantitativas que classifiquem o super e o subdesenvolvimento da inteligência.

Os estudos de Penin (1992) e Collares & Moysés (1992) têm mostrado a existência de um grande número de crianças pobres, e advindas de uma cultura não valorizada pela escola, em programas de educação para o "deficiente mental", enquanto que crianças pertencentes a classes sociais com maior poder econômico são maioria em programas para super-dotados. Os estudos das pesquisadoras brasileiras estão em consonância com diversas publicações de autores estrangeiros, como, por exemplo, Mercer, 1973; Chinn e Hughes, 1987; Harry, 1994; Reschly, 1988, 1997; MacMillan, 1997. Essencialmente, o problema da máxi-representação de crianças pobres, e que não tiveram acesso à cultura letrada exigida na escola, em programas que visam o atendimento ao "deficiente", torna-se mais evidente nos casos baseados em "julgamentos" (Mercer, 1973). Ou seja, nos casos onde não existe uma base biológica do defeito e onde as decisões de necessárias adaptações estruturais e curriculares ocorrem através de subjetivos "julgamentos" de aprendizagem e desenvolvimento. Por exemplo, o aluno cego ou surdo tem uma base biológica clara que define a sua necessidade de ter materiais e equipamentos específicos e adaptados dentro da escola para assim garantir a sua ativa participação nas atividades escolares, independentemente, de seu status sócio-econômico ou dos resultados dos testes avaliativos. O mesmo não é verdade nos casos julgados como de "deficiência mental", "distúrbios emocionais" e "distúrbios de aprendizagem".

Assim, tomando como referência a grande produção acadêmica sobre o fracasso escolar de crianças pertencentes aos grupos menos privilegiados e sobre o “diagnóstico”, “prevenção” e “tratamento” de crianças que se diferenciam dos modelos normatizantes, torna-se impossível não visualizar a crescente problemática de assegurar uma educação de qualidade para todos, independentemente das variáveis sócio-econômicas e das características físicas, motoras, emocionais e sensoriais de cada indivíduo. Embora esforços tenham sido feitos nesse sentido, essas iniciativas educacionais ainda se encontram em caráter de “educação compensatória” ou de “educação para o excepcional”, sem atingir o objetivo de qualidade e equidade. Sendo assim, algumas crianças ainda continuam “previsivelmente” fadadas ao fracasso, enquanto outras ao sucesso. A vulnerabilidade educacional ao fracasso escolar das crianças vindas dos extratos menos favorecidos da população, como também das crianças com necessidades de respostas educacionais adequadas para a sua aprendizagem, evidencia a extrema urgência de um escrutínio das práticas pedagógicas que ocorrem nas salas de aula, como também das práticas relacionadas ao ensino especial.

Com a intenção de discutir as questões relativas ao conceito de “deficiência”, e ao papel da escola na manutenção desse conceito através de práticas unilaterais e quantificadoras de avaliação da aprendizagem de crianças diagnosticadas como com ou sem necessidades educacionais especiais, é que me dedico à elaboração deste artigo. O mesmo objetiva contribuir no intenso debate que circunda o papel de uma avaliação compreensiva e contextual na prevenção de diagnósticos pouco reveladores da individualidade do sujeito aprendiz.

A construção social da deficiência

Vários estudos na área da educação, psicologia e educação especial têm focalizado como o diagnóstico de uma dada “deficiência” torna-se “real” no cotidiano de um determinado grupo social, ganhando assim status de diagnóstico clínico, médico e psicopedagógico (Almeida e cols., 1995; Bogdan & Taylor, 1989; Collares e Moysés, 1992; Delpit, 1992; Ferguson e cols., 1992; Januzzi, 1992; Mercer, 1973; Sleeter, 1996; Tomlinson, 1996; Vygotsky, 1984). Esses pesquisadores, além de tantos outros, concordam com a idéia de que aquilo que é assumido e entendido como sendo objetivamente real pelos indivíduos deve ser mais apropriadamente expresso como sendo construído por esses mesmos indivíduos em suas interações sócio-culturais.

Por exemplo, Mercer (1973), ao analisar em minúcias os critérios adotados nos diagnósticos clínicos pelos quais indivíduos eram rotulados como “retardados mentais”, evidenciou que a classificação “retardado mental” não é uma condição interna do indivíduo, mas esta é uma questão da ordem do social que está presente nas tarefas de julgamento de habilidades, expondo assim o contexto sócio-cultural dos diagnósticos clínicos. Januzzi (1992) expôs com clareza analítica as normas e práticas profissionais e culturais que estabeleciam as fronteiras para a classificação de “normal” e “anormal”, como também “educável” e “não educável”. Esses autores enfatizam que a classificação de deficiência mental, por exemplo, é resultado de condicionantes sociais que ocorrem dentro de padrões de julgamento em termos definidos.

Ferguson e cols. (1992) rejeitam a idéia de que realidades sociais existam com estados objetivos de per si. Ao contrário, esses autores afirmam ser as conceituações, por exemplo, de síndrome de Down construções sociais, culturalmente determinadas e historicamente situadas, que estão constantemente em movimentos de negociação e renegociação de seu estatuto por indivíduos em interação social. Seguindo o exemplo do conceito de síndrome de Down, podemos constatar que esta possuía uma significação de alguém quase não humano, e que por isso necessitava ser encarcerado como uma forma lógica de tratamento aceito (Pueschel, 1998). Entretanto, a compreensão hoje de síndrome de Down apresenta mudanças significativas na sua conceituação e tratamento. Este exemplo clarifica a posição dos referidos autores de que, focalizar na construção social de um determinado conceito possibilita reconhecer que a realidade é uma multiplicidade que se constrói na diversidade das interações sociais.

Sleeter (1996) afirma que a categoria de “dificuldades de aprendizagem” teve sua origem na estrutura de poder da sociedade hierarquizada. Em sua análise, a autora afirma que o termo “dificuldades de aprendizagem” surgiu como um meio político aceitável de diferenciação entre o baixo rendimento escolar do aluno branco-europeu da classe média e as dificuldades escolares do aluno não-europeu, pobre. É bastante comum ouvirmos professores referirem-se aos problemas educacionais dos alunos que têm uma similaridade cultural com a cultura escolar utilizando o termo “dificuldade de aprendizagem”. Enquanto isso, com os alunos, cuja experiência de vida difere drasticamente do que é valorizado pela escola em termos de bagagem cultural, a terminologia comumente usada é “deficiência” (Barbosa, 1998). Como resultado de seus estudos, Sleeter (1996) afirma que sua análise política da terminologia “dificuldades de aprendizagem” recoloca a necessidade de dialogar sobre

questões sociais complexas, como o racismo, diferenças de classe social e preconceitos no âmbito escolar, caso queiramos construir uma escola para todos.

No paradigma sócio-cultural proposto por Vygotsky (1984), a verdadeira “deficiência” não é resultado de fatores biológicos por si, mas da inadequação dos instrumentos técnicos e psicológicos, construídos para pessoas de desenvolvimento “típico”, em apoiar o desenvolvimento de indivíduos que diferem do normal.

Portanto, as várias formas de “deficiência” não são absolutamente biológicas, mas designações sociais que são feitas por pessoas reais em suas interações e ações concretas. Desta forma, é dentro da dinâmica social da escola, da família, do grupo social e das demais instituições sócio-culturais que negociaremos a formulação de novos constructos conceituais que mais adequadamente expressem as preocupações com a construção de uma escola e educação de qualidade para todos.

Diagnóstico construindo deficiências

É no bojo da dicotomia “eficiência” e “deficiência” que a diferenciação assumida de categorias humanas distintas fragiliza-se. Se pensarmos que o “deficiente” só existe porque existe o “eficiente”, então o próximo passo será investigar quais os aspectos que conferem o status de “eficiente” e quais os critérios para traçar a linha divisória entre essas duas categorias distintas.

O termo “eficiente” surge na literatura acadêmica, e de um modo geral nos meios de comunicação de massa, com o rebentar do desenvolvimento tecnológico. Começou-se, então, a falar de meio de transporte eficiente e seguro, o que significava que o mesmo tornava-se mais rápido e cumpria a função de deslocar cidadãos de um ponto ao outro com uma margem menor de falhas. Também começou-se uma campanha para incorporarmos no nosso cotidiano meios de comunicação mais eficientes. O que também significava um melhoramento nas transmissões e aumento na velocidade da conexão. Como último exemplo, o computador, que aumenta sua rapidez e eficiência com o surgimento de micro-processadores mais rápidos e com menos falhas. Não há nenhum intento aqui de articular discursos contra avanços tecnológicos. O objetivo, neste momento, é analisar como o uso de palavras que surgem no nosso vocabulário está intimamente ligado ao contexto de nossa vida social concreta. É notório que tudo que ganha em rapidez e precisão, economizando tempo e energia, pode ser definido como “eficiente” e, portanto, estabelece um novo modelo de distinções das ações humanas.

De acordo com o paradigma da “eficiência”, o aluno “eficiente” deve ser aquele que realiza suas tarefas escolares dentro da forma e tempo determinado pelo professor; aquele que compreende e elabora o discurso escolar e os conteúdos curriculares sem demandas de mais informações, de diálogo com outros alunos para trocar dúvidas e de materiais que permitam um experimentar ativo; aquele que organiza o seu pensar e agir em similaridade com as normas e expectativas do sistema escolar; e aquele que vivencia o processo de escolarização sem apresentar falhas. Divergentemente, o aluno “deficiente” deve ser a negação do constructo do aluno “eficiente”, pois do contrário não teria como sustentar a existência deste nesta relação de interdependência dialética.

Ao identificar estes dois grupos distintos de alunos, “eficiente” e “deficiente”, a escola, em seu discurso e prática homogeneizadora e legitimadora de uma ordem social de competição e exclusão, estabelece ambos como portadores de demandas específicas e antagônicas. Uma vez estabelecido esse princípio de classificação e antagonismo, o que resta é conferir o caráter de realidade científica, desta forma mensurável, para que assim se efetive a segregação de um em detrimento ao outro.

Para que a construção social do conceito de “deficiência” se estabeleça, também é necessária a existência de um entendimento consensual entre os indivíduos que compõem uma determinada realidade social. Um bom exemplo para esta assertiva está no livro *Learning denied* (Aprendizagem negada) de Taylor (1991). Em seus relatos, o autor nos conta a história de Patrick, que foi diagnosticado na segunda série como portador de “deficiência” na área da leitura e compreensão por seus professores e especialistas da sua escola. Esse diagnóstico foi contestado pelos pais de Patrick e por sua professora particular. A escola chegou ao diagnóstico de Patrick através do uso de testes formais e quantitativos de inteligência e aprendizagem. O resultado dos testes justificariam o ingresso de Patrick em programas de educação especial. O professor particular de Patrick, que o vinha acompanhando durante todo aquele ano escolar, não concordou com o diagnóstico da escola. Este apresentou as produções de textos escritos de Patrick e acreditava que o menino estava lendo no mesmo nível das crianças de sua sala de aula. A abordagem pedagógica utilizada pelo professor particular seguia o modelo construtivista e sócio-cultural, contrariamente ao modelo da escola, que privilegiava a aprendizagem mecânica de unidades isoladas de um conteúdo descontextualizado. Neste exemplo de Taylor (1991), o diagnóstico de “deficiência” não pode se efetivar pela falta de concordância entre escola e família.

Felizmente, a família de Patrick teve o poder de dar voz a suas discordâncias. O que acontece com as famílias que não têm o mesmo poder? O que fazer quando especialistas, revestidos do seu poder adquirido pelo acesso à informação, apresentam à família diagnósticos que rotulam seus filhos como “deficientes”? Geralmente, os pais se calam diante do poder daqueles “que sabem”, ou diante daqueles nos quais estes confiaram a educação de seus filhos. Uma vez acordado e aceito o conceito de “deficiência”, este se estabelece na vida de seus portadores.

Através das avaliações diagnósticas, o conceito socialmente construído de “deficiência” se legitima, pelos critérios “médicos”. Conseqüentemente, as avaliações baseadas no uso de testes psicométricos e na mensuração do comportamento e das aptidões maturacionais identificam, rotulam, classificam e encaminham crianças de acordo com comparações feitas com base em padrões externos de habilidades e competências motoras, físicas, lingüísticas, sensoriais, de socialização e de inteligência. Essas práticas diagnósticas precisam ser analisadas criticamente, e suas “evidências médicas” reinterrogadas. Somente uma análise crítica nos revelará a necessidade de uma modificação no sistema avaliativo, como também possibilitará compreender incongruências e contradições das práticas de categorização nos termos “eficiente” e “deficiente” subjacentes aos modelos médico-orgânico e maturacional.

Diante do exposto, percebe-se que o diagnóstico baseado em testes formais e quantitativos não revelam o que uma criança faz. Mas, somente revela o que a criança não faz, e em seguida a encaminha para programas de remediação e compensação que visam treiná-la no que esta deveria fazer de acordo com os padrões normais. A existência de padrões normatizantes evidencia que uma avaliação diagnóstica que segue esse paradigma é uma avaliação comparativa. A criança é, então, comparada a um modelo de indivíduo “normal”, o que somente evidencia a sua identidade socialmente construída de “anormal” e “deficiente”. Pode-se concluir que avaliações diagnósticas baseadas em testes formais, quantitativos e comparativos não promovem equidade de acesso e qualidade na educação para todos.

Prevenindo diagnósticos equivocados

“Como prevenir que diagnósticos equivocados ocorram?”, “Como avaliar se os alunos estão aprendendo com sucesso?”, “Como conhecer a natureza de um problema no processo de ensino aprendizagem?”, “Como intervir pedagogicamente para garantir a todos os alunos uma experiência de sucesso

na aprendizagem?”. Estas são algumas das questões freqüentemente trazidas à tona por professores do ensino regular e especial e por futuros professores em encontros, palestras, seminários etc. Para responder a essas perguntas, alguns fatores devem ser levados em consideração caso se desejem mudanças na escola, haja vista o papel que possuem na democratização do acesso à educação e na garantia de sua qualidade, quando tratados criticamente por administradores, professores e profissionais da educação.

Primeiramente, professores e profissionais da educação precisam entender e lidar com as questões dos preconceitos próprios, como também de outros profissionais, fortemente presentes nos processos de avaliação pedagógica. Collares e Moysés (1992) argumentam, pertinentemente, que a prática pedagógica se alicerça em pré-conceitos que tentam antecipar e criar uma realidade falsa, à qual nenhum aluno ou família se ajusta:

“O cotidiano escolar é permeado de preconceitos, juízos prévios sobre os alunos e suas famílias, que independem e não são abalados por qualquer evidência empírica que os refute racionalmente. As crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, ou por serem nordestinas, ou provenientes da zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam seus filhos...” (Collares e Moysés, 1992, p. 15).

Barbosa (1998) mostra em um estudo etnográfico sobre a construção social da deficiência realizado na cidade de Cambridge, Estados Unidos, que o papel das crenças e expectativas dos professores é fundamental no promover ou não a aprendizagem. Naquele estudo, a autora evidencia, através de dados coletados por um período de dois anos, como a baixa expectativa dos professores em relação ao desempenho escolar de uma criança pode produzir resultados catastróficos, levando a criança a escolher pelo “não aprender” como a única saída para negociar sua integração no grupo social da escola (Barbosa, 1998).

Em segundo lugar, professores e profissionais da educação necessitam entender as implicações políticas, sociais e pedagógicas das escolhas feitas, individualmente ou coletivamente, quanto aos instrumentos de avaliação a serem usados na/pela escola. O uso de testes formais, normativos e quantitativos, por exemplo, não informa aos especialistas, nem tampouco aos professores, quem é o seu aluno, devido a alguns fatores, tais como: a) não consideram os aspectos cultural, econômico, social, político, lingüístico e de poder dos sujeitos submetidos a estes instrumentos de medida (Purcell-Gates, 1997; Delpit, 1992; Maldonado-Colon, 1986); b) seus aspectos quantitativos expressam a mensuração fixa de capacidades humanas flexíveis e em construção dinâmica,

portanto instrumento – testes estáticos e quantitativos – é incompatível com o objeto – inteligência dinâmica - (Gould, 1991; Houts, 1977); c) valorizam certas habilidades intelectuais, comportamentais e sociais incompatíveis com os valores da classe menos favorecida; d) os preconceitos de professores e especialistas, enquanto sujeitos situados sócio-históricamente, são refletidos na escolha dos instrumentos de avaliação e seus resultados (Brophy, 1983; Purcell-Gates, 1997; Heath, 1990). Contrariamente à ideologia subjacente aos testes psicométricos e clínicos, avaliar as necessidades educacionais especiais demanda conhecer o aluno no contexto da sua subjetividade para, assim, qualificar a natureza de suas necessidades educacionais.

Em terceiro lugar, o papel de promover uma educação de qualidade para todos deve perpassar discussões e práticas pedagógicas em todos os níveis do trabalho educacional e deve envolver todos os profissionais que compõem a comunidade escolar. A situação atual é caracterizada tendo-se, por um lado, os professores de classes regulares que sentem que a responsabilidade de educar crianças com deficiência deva ser dos professores treinados em educação especial, excluindo-se assim de qualquer participação na aprendizagem de alunos que fogem da sua alçada. (Hunt e cols., 1994; Stainback & Stainback, 1995). Por outro lado, temos os professores do ensino especial, que são a grande maioria itinerantes na escola e, em alguns casos, nas salas de aula, o que dificulta a realização de planejamento e trabalho colaborativo entre esses profissionais. A ausência de envolvimento com a diversidade de aprendizes privilegia uma prática profissional baseada na homogeneidade, portanto incongruente com a realidade contextual e concreta. Assim, professores, em geral, “desconhecem” o existir e o agir das crianças que vivem sua individualidade na pluralidade do mundo concreto e cotidiano, conseqüentemente, desconhecendo, também, como avaliar uma diversidade de processos individuais de aprendizagem.

E, finalmente, professores e profissionais da educação necessitam abolir o isolamento de suas práticas e buscar um trabalho mais colaborativo, como também professores necessitam ser atendidos nas suas demandas por dignidade salarial, por melhores condições de trabalho, por apoio de profissionais de áreas afins, por contínua capacitação e aprendizagem etc. Dois pesquisadores, somente para citar alguns, estudaram algumas das variáveis que envolvem esses profissionais e, segundo Brophy (1983), professores não toleram a idéia de fracasso profissional, talvez por isso seja fácil para professores aceitarem a falácia de que “algumas” crianças não aprendem. Para Garcia (1982), professores também se frustam com o insucesso escolar de alunos que foram educados de acordo com uma metodologia pedagógica que funcionou para a maioria, mas não para dois ou mais alunos.

Esses estudos são importantes por pontuarem a existência da mitológica crença no meio educacional de que há uma metodologia única para atender as necessidades educacionais de toda e qualquer criança, do tipo “um único sapato pode caber em todo e qualquer pé”, execrando a flexibilidade e criatividade dos currículos escolares (Barbosa, 1998).

Como uma possível alternativa às práticas de avaliação baseadas nos testes psicométricos e clínicos que localizam a deficiência no aluno, como se este existisse em completo isolamento socio-cultural, possibilitando a ocorrência infeliz de diagnósticos e encaminhamentos equivocados e, também, as avaliações educacionais que legitimam uma ordem social justificando a riqueza dos ricos e a pobreza dos pobres, e, com isso, explicando porque algumas crianças não aprendem e precisam de programas de educação especial, será apresentada a seguir uma proposta de avaliação desenvolvida pela autora deste artigo em estudo anterior.

Avaliar compreensiva e contextualmente alunos

O conceito de avaliação pedagógica compreensiva e contextual é relativamente novo (Clay, 1991; Heath, 1990; Au, 1992; Delpit, 1994; Purcell-Gates, 1997). Este abarca um recorte na contextualização biológica, psicológica e sócio-cultural do aluno, qualificando, assim, as necessidades educacionais deste aluno e os recursos necessários para a efetivação de respostas educacionais adequadas de responsabilidade da escola. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados sobre o aluno são: observação direta da criança nos seus ambientes naturais, a documentação e anotação sobre o trabalho da criança e como esta o realiza, como também a busca de informações sobre aspectos relevantes da vida dessa criança fora da escola para o processo de aprendizagem.

A avaliação compreensiva e contextual promove uma dinâmica, contínua e qualitativa busca de informações sobre o aluno que pode ser usada para guiar as ações pedagógicas dos professores e outros profissionais da educação. As características essenciais de uma avaliação compreensiva e contextual são:

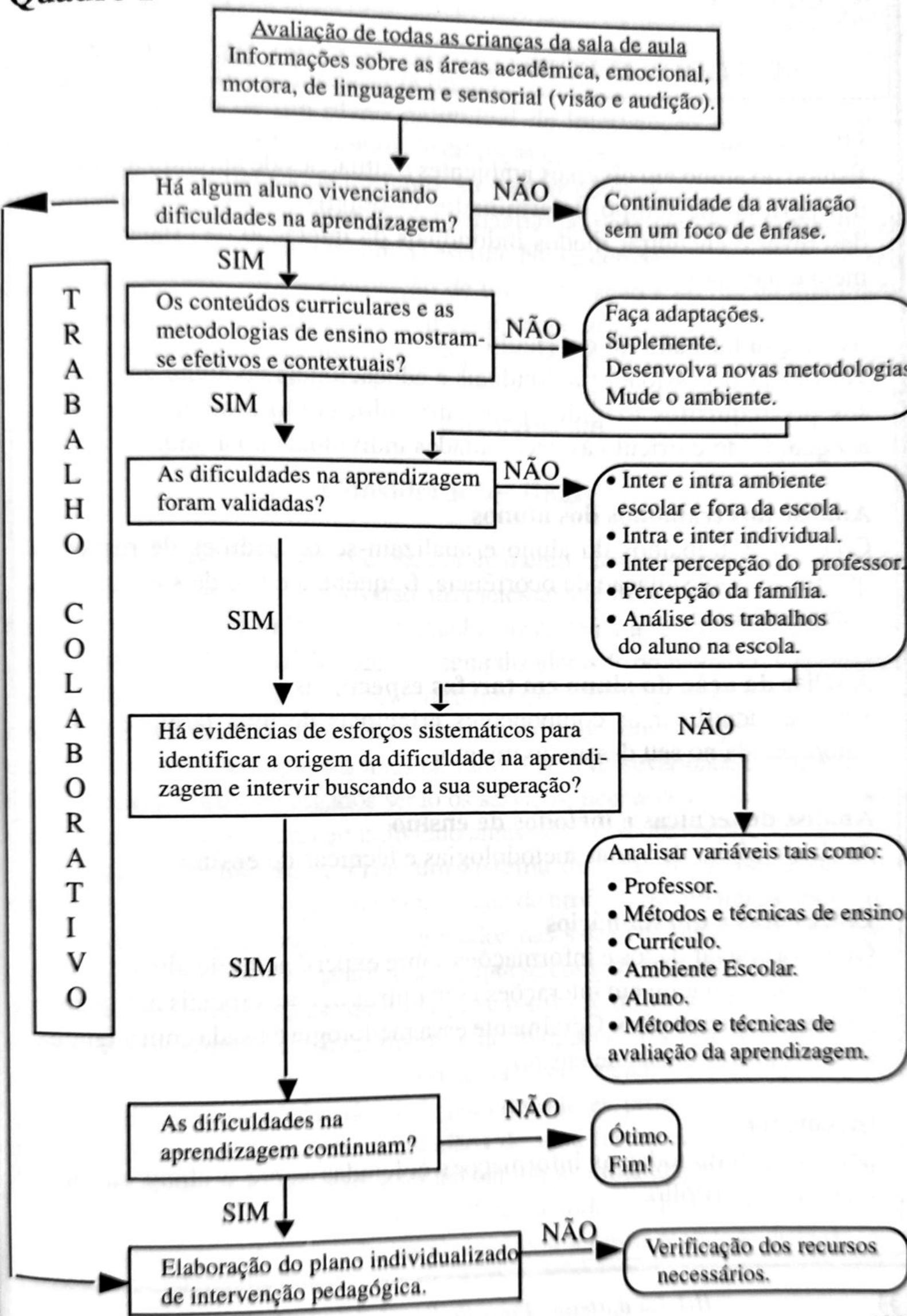
- Aprendizagem e desenvolvimento estão interconectados, e a primeira possibilita a ocorrência do segundo (Vygotsky, 1984).
- Enfatizar o desenvolvimento em emergência - zona proximal (Vygotsky, 1984; Moll e Greenberg, 1990).
- Capitalizar a aprendizagem no o que o aluno faz (Clay, 1991).
- Ser baseada em eventos de significação para o aluno e nas interações sociais deste (McCarthy, 1997).

- Relacionar-se com o processo de ensino-aprendizagem.
- Ser contínua em todos os contextos educacionais.
- Ser o resultado do trabalho cooperativo e colaborativo entre pais, professores e outros profissionais da educação.
- Fornecer uma visão compreensiva e contextual do aluno.

Há várias maneiras pelas quais professores podem começar a coletar dados e informações sobre seus alunos; portanto, é importante ressaltar que não há uma única e correta maneira de avaliar compreensiva e contextualmente alunos. Entretanto, para prevenir diagnósticos que encaminhem erroneamente crianças para programas destinados a “deficientes mentais”, torna-se necessário organizar a coleta de informações sobre os alunos, de modo a guiar os professores na busca de respostas para perguntas importantes no processo de avaliação e identificação de possíveis problemas na aprendizagem (quadro I). No quadro I, a partir da avaliação compreensiva e contextual de todas as crianças de uma dada sala de aula, é possível elaborar planos de intervenção pedagógica individualizada, visando atender as demandas dos alunos em sua singularidade. Esses planos devem considerar a diversidade presente na sala de aula, as possíveis adaptações curriculares e estruturais.

Inicial e continuamente, a avaliação compreensiva e contextual envolve todos os alunos da sala de aula; entretanto, esta se intensifica na busca de informações sobre os alunos que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. O objetivo dessa busca de informações não é justificar o problema de aprendizagem a partir da perspectiva de que o aluno é o portador da dificuldade. Mas, muito pelo contrário, este modelo avaliativo visa compreender e dar respostas às necessidades educacionais dos alunos a partir da contribuição dos vários fatores relacionados entre si que concorrem na aprendizagem, como professor-aluno-comunidade-currículo e metodologias de ensino. Uma vez identificadas as necessidades educacionais, o professor usa os dados obtidos na avaliação compreensiva e contextual para tomar decisões pedagógicas que objetivam a superação das dificuldades apresentadas. Daí ser necessário um trabalho colaborativo entre professor do ensino regular, professor do ensino especial, demais profissionais da educação e família, para que se efetive uma cooperativa assessoria quanto à adequabilidade das respostas educacionais propostas e quanto à validade e relevância das informações obtidas. Essa forma de avaliação compreensiva e contextual exige do professor do ensino regular o uso de uma variedade de métodos (quadro II) que possibilitam coletar informações e subsidiar decisões em nível educacional para elaboração do plano individual de intervenção pedagógica.

Quadro I



Quadro II

MÉTODOS INFORMAIS DE COLETA DE DADOS

Observação

Estudo do aluno em diversos ambientes e situações de aprendizagem, por um período de tempo determinado. O objetivo deste instrumento é descrever e encontrar modos individuais da interação da criança com o meio e o objeto.

Avaliação baseada no currículo

Verifica as necessidades individuais e educacionais do aluno em relação aos pré-requisitos exigidos pelo currículo, como também verifica a adequação do currículo às necessidades individuais do aluno.

Análise dos trabalhos dos alunos

Coletam-se trabalhos do aluno e analisam-se os padrões de respostas quanto ao tipo, situação de ocorrência, frequência e uso de substituições e transferências.

Análise da ação do aluno em tarefas específicas

Permite identificar os componentes principais de uma tarefa e a ação empreendida no seu desenvolvimento.

Análise de técnicas e métodos de ensino

Avaliar o efeito de várias metodologias e técnicas de ensino.

Entrevistas e questionários

Objetiva coletar dados e informações sobre experiências do aluno fora do ambiente escolar ou em interações com outros agentes sociais nas quais o professor não participa. Geralmente essa metodologia é usada com a família e outros profissionais de ensino.

Inventário

Organização de todas as informações coletadas sobre o aluno em uma espécie de portfólio.

Ressalta-se que, somente após estar de posse dessas informações, o professor do ensino regular, em conjunto com o professor do ensino especial e a família do aluno, deve elaborar um plano individual de intervenção pedagógica que se desenvolverá na sala de aula regular.

A elaboração de um plano individual de intervenção pedagógica visa atender as demandas educacionais de crianças com necessidades educacionais na sala de aula regular. Será, portanto, através da elaboração e implantação do plano individualizado de intervenção pedagógica, possível uma gestão eficaz do processo ensino-aprendizagem na escola. Não é demasiado repetir que esses planos são cruciais para a efetivação de uma educação e escola de qualidade para todos. O princípio de inclusão apela para a construção de uma escola que se ocupe da criança em sua totalidade, e por conseguinte respeite o seu processo de aprendizagem, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada e orientada para a realização de seu desenvolvimento.

Considerações finais

A questão de diagnóstico e encaminhamento para os serviços de educação especial tem sido assunto controverso nos meios acadêmicos e políticos. Este artigo convidou (e convida) todos os interessados neste tema a reinterrogar evidências propagadas pelas visões patologizantes e centralizadoras do problema exclusivamente no indivíduo, responsabilizando-o, como também sua família, por suas dificuldades, diferenças e deficiências, que serão o objeto justificador dos serviços institucionais especiais e segregados. Quanto mais elevado o grau de severidade diagnosticado, mais especiais e mais segregados serão os serviços, negando-se, assim, a inclusão social sensivelmente natural ao indivíduo antes de sua escolarização.

Finalmente, não basta criar um sistema de boas intenções e de bons relacionamentos que preveja uma capacitação de professores em mini-cursos ou, a integração física de alunos antes segregados nas salas de aulas regulares, como resposta à complexidade do problema. Há que se considerar os efeitos prejudiciais de diagnósticos voltados para identificação e rotulação do aluno e com isso propor mudanças nos objetivos e instrumentos de avaliação. Há que se considerar a necessidade de mudanças radicais no sistema de educação, e que qualquer tipo de mudança deve ser entendida e desejada por educadores, professores, especialistas, administradores escolares, pais e cidadãos de uma forma geral. O princípio de inclusão só pode ter sucesso se a sociedade em sua totalidade compreendê-lo e aceitá-lo como um princípio que beneficia a todos. Até lá, a igualdade de oportunidades e acesso para todos os alunos pode ser uma realidade distante.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, S. F., RABELO, L. M., CABRAL, V. S., MOURA, E. O., BARRETO, M. S. & BARBOSA, H. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 11, n. 2, p. 117-134, 1995.
- ARTILES, A. J. The dilemma of difference: enriching the disproportionality discourse with theory and discourse. *The Journal of Special Education*, v. 32, n. 1, p. 32-36, 1998.
- BACA, L. & ALMANZA, E. *Language minority students with disabilities*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children, 1991.
- BARBOSA, H. *A look from the inside: an account of low literacy and school failure among diverse learners* (tese de mestrado defendida no Lesley College, Cambridge, MA). 1998.
- BROPHY, J. E. Research on the self-fulfilling prophecy and teachers expectation. *Journal of Educational Psychology*. v. 75, n. 5, p. 631-661, 1983.
- CHINN, P. C. & HUGHES, S. Representation of minority students in special education classes. *Remedial and Special Education*, v. 8, n. 4, p. 41-46, 1987.
- CLAY, M. *Becoming literate: the construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann, 1991.
- COLLARES, C. L. & MOYSÉS, M. A. Diagnóstico da medicalização do processo ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no município de Campinas. *Em Aberto*, INEP, Brasília, v. 11, n. 53, p. 13-38, 1992.
- CUMMINS, J. Psychological assessment of minority students: out of context, out of focus, out of control? In Ann C. Willig & H. F. Greenberg (Eds.), *Bilingualism and learning disabilities: policy and practices for teachers and administrators* (p. 213). New York: American Library Publishing, 1986.
- DELPIT, L. *Other people's children: cultural conflict in the classroom*. New York: New Press, 1992.
- FERGUSON, P. M., FERGUSON, D. L. & TAYLOR, S. J. *Interpreting disability: a qualitative reader*. New York: Teachers College Press, 1992.
- GARCIA, R. *Teaching in a pluralistic society: concepts, models, strategies*. New York: Harper & Row Publishers, 1982.

- HARRY, B. *The disproportionate representation of minority students in special education: theories and recommendations*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education, 1994.
- HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HOUTS, P. L. *The myth of measurability*. New York: Hart Publishing, 1977.
- HUNT, P., STAUB, D., ALWELL, M. & GOETZ, L. Achievement of all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, v. 19, p. 290-301, 1994.
- JANUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.
- MacMILLAN, D. L., GRESHAM, F. M., BOCIAN, K. M. & SIPERSTEIN, G. N. The role of assessment in qualifying students as eligible for special education. What is and what's supposed to be. *Focus on Exceptional Children*, v. 30, n. 2, p. 1-18, 1997.
- MALDONADO-COLON, E. Assessment: considerations upon interpreting data of linguistically/culturally different students referred for disabilities or disorders. In Ann C. Willig & H. F. Greenberg (Eds.), *Bilingualism and learning disabilities: policy and practices for teachers and administrators* (p. 213). New York: American Library Publishing, 1986.
- McCARTHEY, S. J. Connecting home and school literacy practices in classrooms with diverse populations. *Journal of Literacy Research*, v. 29, n. 2, p. 145-182, 1997.
- MERCER, J. R. *Labeling the mentally retarded: clinical and social systems perspectives on mental retardation*. Berkeley: University of California Press, 1973.
- MOLL, L. C., & GREENBERG, J. B. Creating zones of possibilities: Combining social contexts for instruction. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1990.
- PENIN, S. T. Educação básica: a construção do sucesso escola. *Em Aberto: INEP*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 3-12, 1992.
- PURCELL-GATES, V. *Other people's words*. 1. ed. Cambridge, MA: Harvard, 1997.
- RESCHLY, D.R. Minority mild mental retardation overrepresentation: Legal issues, research findings, and reforms trend. In M. C. Wang, M. C. Reynolds, & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: research and practice* (v. 2, p. 23-41). Oxford: Pergamon, 1988.

- SERPELL, R. Critical Issues. Literacy connections between school and home: how should we evaluate them? *Journal of Literacy Research*, v. 29, n. 4, p. 587-616, 1997.
- STAINBACK, S., & STAINBACK, W. A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, v. 51, n. 2, p. 102-111, 1984.
- TAYLOR, D. *Learning denied*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1991.
- TOMLINSON, S. The radical structuralist view of special education and disability: Unpopular perspectives on their origin and development. In T. M. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity* (p. 122-134). New York: Teachers College Press, 1996.
- TUNES, E., RANGEL, R. & SOUZA, J. Sobre a deficiência mental. *Integração*, Brasília, n. 10, p. 10-12, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984a.
- VYGOTSKY, L. S. *Linguagem e pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 1984b.

Recebido em: 30.06.1999

Aceito em: 07.10.1999