

---

# **Primeira Parte**

---

Teresa Colomer, M. Teresa Masot e Isabel Navarro

## INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende estabelecer um ponto de referência para a avaliação psicopedagógica e fazer uma proposta de procedimentos e estratégias. Fundamenta-se em nosso trabalho compartilhado de reflexão e sistematização sobre a prática no âmbito da avaliação. Nasce do desafio de oferecer um módulo sobre *a avaliação dos transtornos de aprendizagem* no Mestrado em Psicopatologia Infantil e Juvenil da Universidade Ramon Llull de Barcelona. Enriqueceu-se com as contribuições dos alunos do ano letivo 1995-1996.

Seguramente, muitos se identificarão com grande parte dos pontos de vista expostos. Estamos convencidas disso. Procedemos de uma história comum no qual os profissionais das Equipes de Assessoramento Psicopedagógico (EAP), consideraram essencial compartilhar o que fazem e o que sabem. É nosso *saber* compartilhado.

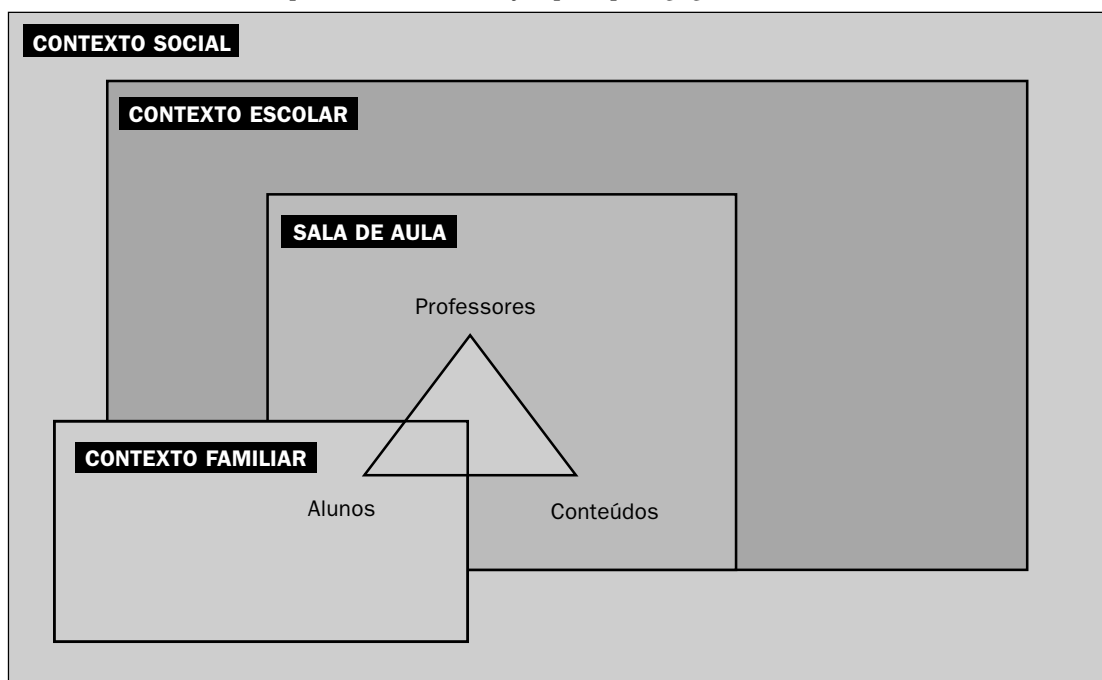
A principal referência que temos ao falarmos da avaliação psicopedagógica é nossa prática profissional na EAP, e não podemos desvinculá-la da função assessora que nos corresponde, intervindo nos diferentes âmbitos: os alunos, suas famílias, os

professores e as escolas (ver Quadro 1.1). Ao longo do capítulo, trataremos dessa perspectiva.

O marco teórico básico de referência em que se apóia a avaliação psicopedagógica tal como a entendemos é o da concepção construtivista do processo de ensino-aprendizagem e da teoria sistêmica.

Ao mesmo tempo, entendemos que a avaliação psicopedagógica deve nos permitir dispor de informações relevantes não apenas em relação às dificuldades apresentadas por um determinado aluno ou grupo de alunos, por um professor ou alguns pais, mas também às suas capacidades e potencialidades. Desse modo, não falamos de deficiências nem de dificuldades, mas sim de necessidades educativas dos alunos que, necessariamente, devem ser traduzidas em situações passíveis de melhora e na concretização de auxílio e suporte. Na mesma linha, consideramos que a interação estabelecida pelos alunos nos diferentes contextos (sala de aula, família, meio social mais amplo) determina tanto suas competências e habilidades quanto a definição do auxílio necessita.

Identificaremos aos participantes no processo de avaliação, as técnicas e os instrumentos que utilizamos.

**Quadro 1.1** Marco em que se situa a avaliação psicopedagógica

### CONCEITO, FINALIDADE E MARCO EM QUE SE SITUA

Entendemos a avaliação psicopedagógica como “um processo compartilhado de coleta e análise de informações relevantes da situação de ensino-aprendizagem, considerando-se as características próprias do contexto escolar e familiar, a fim de tomar decisões que visam promover mudanças que tornem possível melhorar a situação colocada” (Colomer, Masot, Navarro, 2001).

Trata-se de *um processo* porque não se reduz a uma atuação pontual ou a algumas atuações isoladas, mas tem um início e uma continuidade de atuações inter-relacionadas, destinadas a pesquisar e a compreender melhor o fato de ensinar a aprender.

A avaliação psicopedagógica desenvolve-se *em colaboração* com o conjunto de participantes no processo: os alunos, a família, a escola, outros profissionais, etc. Do

ponto de vista deles, tem um caráter interdisciplinar, com contribuições próprias da competência de cada um.

Falamos de coleta de *informações relevantes* porque, diante de uma situação de avaliação psicopedagógica, é preciso priorizar sempre os aspectos a avaliar, os quais serão mais críticos para tomar decisões quanto à resposta educacional e quanto às mudanças progressivas que deverão ser planejadas e, portando, esse é o critério que orientará a coleta de informações. Esse processo será desenvolvido nos contextos mais significativos em que ocorrer a situação de ensino-aprendizagem.

É na sala de aula que a interação entre os alunos, os professores e os conteúdos configuram, em parte, essa situação. Todavia, não podemos esquecer que a sala de aula faz parte de uma instituição escolar com história, organização e funcionamento próprios. É evidente que os dois contextos ou, se prefe-

rirem, sistemas, interajam influenciando-se mutuamente. Ao mesmo tempo, a escola faz parte de um contexto social mais amplo com o qual também se produz essa influência mútua. Dentro desse contexto social, queremos fazer uma referência particular à família que o aluno pertence, interagindo com os outros contextos descritos.

Estabelecendo um paralelo com a teoria de sistemas, podemos dizer que qualquer mudança produzida em algum dos sistemas leva a mudanças ou adaptações de outros. A avaliação psicopedagógica terá de considerar todos esses contextos, assim como sua interação (ver Quadro 1.1).

Devemos ter presente que a avaliação nunca se faz no vazio, mas é sempre fruto de uma demanda ou de uma necessidade detectada. Nesse sentido, não se poderá perder de vista o objetivo ou a finalidade para que se inicie um processo de avaliação. Essa finalidade condicionará tanto as atuações que realizaremos quanto os instrumentos que utilizaremos, mas, sobretudo, os procedimentos adotados.

Sob essa perspectiva, é importante introduzir o conceito de eficiência na avaliação psicopedagógica. Quando se detecta uma necessidade, nem tudo o que é suscetível de ser avaliado na situação que se apresenta terá de ser objeto de avaliação. Priorizam-se sempre os aspectos mais relevantes segundo a proposta, e planejam-se apenas as atuações necessárias para promover mudanças.

Esse processo é dinâmico e interativo, isto é, as atuações desenvolvidas interagem com os demais participantes no processo (os alunos, os professores, a família, a EAP, os outros serviços, etc.), modificando-se mutuamente. Para que essa interação implique uma melhoria real na situação avaliada, as pessoas que participam devem se envolver ativamente no processo e se sentir competentes, cada uma na função que desenvolve.

Compartilhar a finalidade da avaliação será o primeiro passo do trabalho em equipe do conjunto de participantes. É o requisito imprescindível para promover mudanças.

A fim de que cada participante possa se sentir competente no que lhe corresponde, temos de nos centrar necessariamente na avaliação das capacidades e potencialidades, mais do que no déficit e nas dificuldades. Conseqüentemente, as orientações obtidas serão voltadas ao planejamento dos auxílios e condições que tornem possível a melhora da situação colocada.

Portanto, a avaliação psicopedagógica é uma ferramenta para tomar decisões que melhorem a resposta educacional do aluno ou grupo de alunos, mas também para promover mudanças no contexto escolar e familiar.

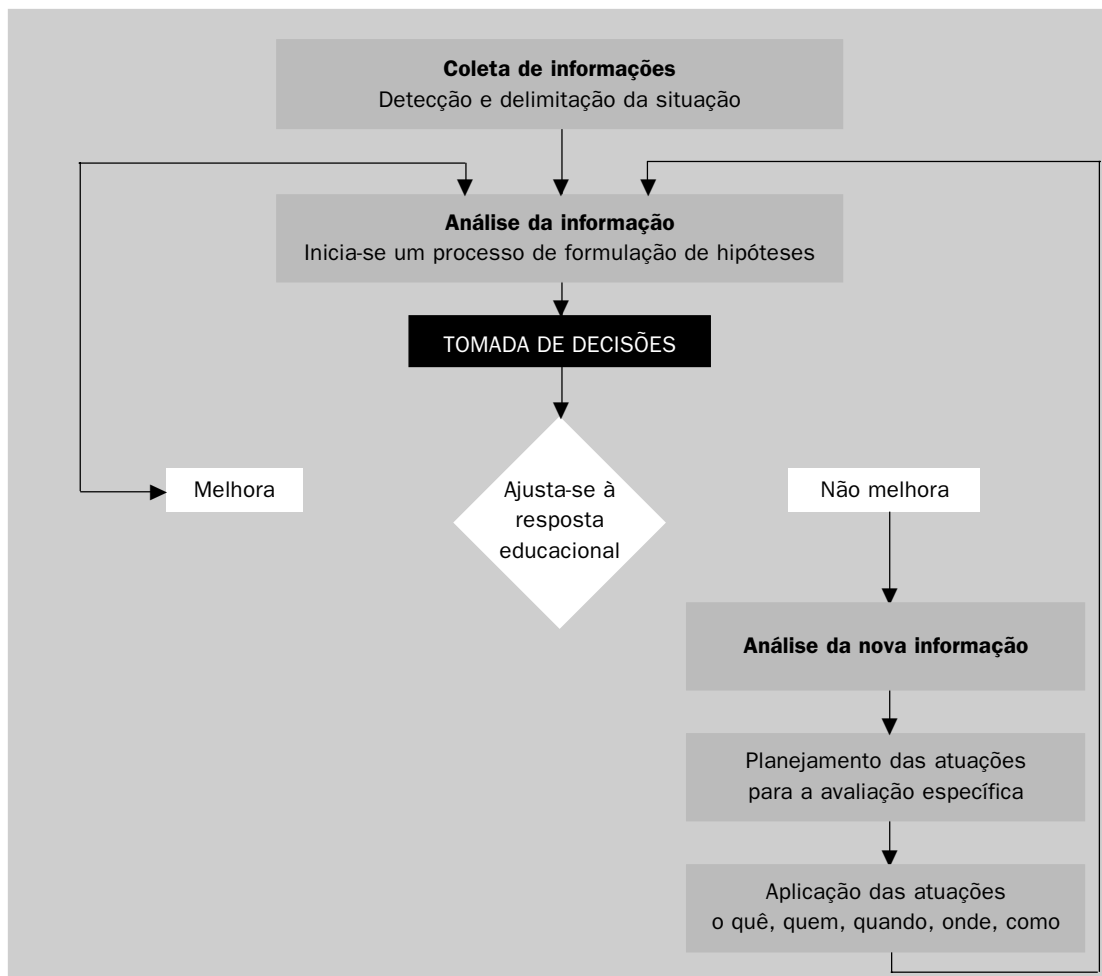
## **PROCEDIMENTO DE AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

A avaliação psicopedagógica normalmente se inicia com a detecção de uma necessidade. Concretiza-se em uma demanda de intervenção profissional com a finalidade de buscar melhorias na situação colocada. Inicia um processo compartilhado de coleta e análise de informações, formulação de hipóteses e tomada de decisões (ver Quadro 1.2).

A demanda, amplamente exposta no segundo capítulo desta publicação, terá de ser concretizada e reformulada em conjunto para que nos permita:

- Identificar a finalidade da avaliação psicopedagógica, sempre orientada a uma melhor compreensão do processo de ensino-aprendizagem a fim de introduzir as ajudas sobre o que, como e quando se quer ensinar. Em suma, ajustar a resposta educacional às necessidades avaliadas.

**Quadro 1.2** A avaliação psicopedagógica como instrumento para tomar decisões e melhorar a resposta educacional



- Determinar quem serão os participantes com os quais teremos de compartilhar o processo de avaliação para planejar as atuações iniciais:
  - o aluno e/ou grupo de alunos;
  - a família;
  - o professor tutor e/ou equipe docente;
  - os especialistas em pedagogia terapêutica e/ou psicopedagogia;
  - os profissionais da EAP (psicólogo, pedagogo, psicopedagogo/assistente social);
  - outros serviços e profissionais (CREDA – Centro de Recursos para Deficientes Auditivos; EAP para deficientes visuais; CDIAP – Centro de Desenvolvimento e Atenção Precoce; serviços sociais; CSMIJ – Centro de Saúde Mental Infantil e Juvenil; serviços de neurologia pediátrica, etc.);
- Levantar as primeiras hipóteses fundamentadas na análise e na interpretação da informação.
- Iniciar a tomada de decisões, orientando os ajustes da resposta educacio-

nal ou determinando que se necessita dispor de mais informação.

- Coletar mais informações relevantes, se necessário: qual, como, em que contexto, com quem.
- Planejar atuações específicas de avaliação: quais, com quem, com que instrumentos e materiais, etc..
- Analisar as novas informações, verificar ou desprezar as hipóteses anteriores para estabelecer outras.
- Definir as propostas de mudança e tomar decisões de ajustes na resposta educacional.
- Estabelecer um processo de acompanhamento para realizar os ajustes conforme a evolução.

O conhecimento prévio de cada um dos participantes e de seu contexto, assim como a interação que estabelecem, será ao mesmo tempo:

- um indicador para formular hipóteses;
- um instrumento para a análise;
- um recurso para introduzir ajudas e melhorias.

A perspectiva de nosso trabalho nos permite abordar o processo de avaliação com o conhecimento prévio da escola, dos professores, dos alunos, das famílias e do meio social em que todos se inserem. Essa abordagem possibilita introduzir mudanças que permitem melhorar a situação objeto de avaliação desde o início do processo e fazê-lo da maneira mais adequada possível.

Ao longo do processo de avaliação, devem-se evitar intervenções que possam levar a uma falta de envolvimento dos participantes no processo, que podem se situar como meros aplicadores de propostas de modificação no quê, como e quando ensinar. Isso geraria uma dependência do assessor e não fomentaria a autonomia desejável.

Na medida em que, com esse metodologia, se desdobrem os diferentes momen-

tos do processo de avaliação, todos os participantes dele adquirem habilidades para compreender melhor a situação que é objeto de avaliação, a fim de que se coloquem novas questões e para que os participantes estejam ativos no processo de mudança:

- Professores e profissionais da EAP e de outros serviços para analisar nossa intervenção em cada caso e ajustá-la aos demais participantes.
- Alunos e famílias atendidos de forma compreensiva e respeitosa para que participem ativamente no processo de análise e melhoria.

Evidentemente, os profissionais da EAP que exercem seu trabalho no contexto escolar, também participam desse processo. Para tanto, a avaliação psicopedagógica entendida de tal maneira está estreitamente vinculada à função de orientação e assessoramento, que irá se ajustando na interação com os demais participantes no processo, respeitando ritmos e momentos, dando contribuições que possam levar a bom termo, tanto em relação aos alunos quanto aos professores e famílias.

Quando nos fazem uma solicitação, seja para avaliar as necessidades educativas de um aluno, de um grupo de alunos, ou de uma situação escolar ou familiar, a coleta e a análise de informações deve nos permitir identificar os elementos suscetíveis de melhoria, mas também as competências e capacidades dos participantes, a fim de que as propostas de mudança possam ser implementadas com êxito e satisfação por parte de todos. Em última análise, trata-se de trabalhar na *zona de desenvolvimento proximal* (Vigotsky, 1972) do conjunto de participantes no processo e construir conhecimento compartilhado significativo para todos os envolvidos.

A avaliação psicopedagógica, embora possa centrar-se mais ou menos em um ou

outro participante ou aspecto da situação avaliada, nunca pode ser feita de maneira isolada. Deve sempre levar em conta o contexto onde se produz e os mecanismos de interação e influência gerados (ver Quadro 1.1).

Muitas vezes, durante o processo de avaliação, identificamos igualmente situações suscetíveis de melhora que não são objeto de demanda no momento. Nesse caso, será preciso esperar e promover o momento e/ou contexto mais apropriado para iniciar um novo processo de avaliação.

Sob essa perspectiva, adotamos uma estratégia de intervenção que possibilita a extensão de mudanças introduzidas em uma situação concreta a outras situações. É frequente, por exemplo, que uma proposta que ajusta a resposta educacional às necessidades específicas de um menino ou de uma menina comporte uma melhoria para outros colegas ou para uma turma inteira. Pode incorporar-se também ao projeto curricular da escola (PCC), depois de ser captada e analisada pelos professores de um nível, de um ciclo, pela comissão pedagógica, etc.

Faremos uma breve caminhada por alguns dos aspectos mais relevantes que costumam ser objetos de avaliação, tendo como referente, mais uma vez, o Quadro 1.1

## O contexto escolar

### A sala de aula

A sala de aula é um subsistema dentro do contexto escolar no qual ocorrem situações de interação entre os alunos, os professores e os conteúdos de aprendizagem. É onde se situa o *triângulo interativo* (Coll, 1999). Para facilitar a coleta de dados e a análise, podemos nos centrar em cada um de seus vértices:

- *A interação entre o aluno ou grupo de alunos e os conteúdos de aprendizagem.* Interessa-nos dispor de elementos para compreender como ajudar o

aluno ou grupo de alunos a respeito do que pode aprender. Às vezes, será preciso avaliar suas capacidades (motrizes, de equilíbrio pessoal, cognitivas, de relação interpessoal e de inserção social) e seus níveis de competência para ver como favorecem ou dificultam as aquisições no contexto escolar e familiar à sua volta.

Enfatizaremos particularmente o estilo de aprendizagem do aluno. Como pode aprender melhor? Que condições pessoais e do ambiente facilitam sua aprendizagem? Como incorpora os novos conhecimentos à sua estrutura cognoscitiva e como utiliza de forma funcional suas aprendizagens, tornando-as significativas? Como os alunos analisam sua própria atividade de aprender, que sentido têm para eles os conteúdos que lhes são apresentados e com que grau de motivação e autonomia os enfrenta? Qual sua atitude diante dos conflitos cognitivos (Piaget, 1983), se significam um desafio ou uma dificuldade, etc.

- *A interação entre o aluno ou grupo de alunos e os professores.* Interessa-nos saber como os professores partem dos conhecimentos prévios dos alunos para incorporarem novos conhecimentos de aprendizagem. Quais ajudas pedagógicas são oferecidas na sala de aula e o grau de planejamento didáticos. Se essas ajudas permitem que os alunos alcancem os novos conteúdos de aprendizagem e favorecem a autonomia do aluno ou, ao contrário, se o mantêm em um estado de permanente dependência. É importante saber se a intervenção educacional está desenvolvendo ou não a formação de um autoconceito positivo nos alunos e uma dinâmica

de grupo coesa. Será importante também constatar as expectativas dos professores a respeito da aprendizagem de um aluno em particular e do grupo em geral, assim como, se seu estilo docente contempla o modo de aprendizagem dos alunos que integram o grupo, oferecendo caminhos e ajudas que facilitem a aprendizagem de todos.

- *A interação entre os professores e os conteúdos de aprendizagem.* Em muitas situações, teremos de coletar informações referentes à programação e, particularmente, a como ela é aplicada na sala de aula. Como são abordados os diferentes tipos de conteúdos, se o tratamento dado a estes assegura o desenvolvimento das capacidades dos alunos e se sua organização favorece a aprendizagem, se a metodologia é adequada para atender a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, que recursos humanos, materiais e funcionais são utilizados e se o grau de adequação ao aluno ou à turma está de acordo com as intenções educacionais. Analisaremos também como se concretiza a avaliação na sala de aula: se é feita nos momentos iniciais, durante e no final da aprendizagem; se tem uma função reguladora, introduzindo mudanças na própria prática. Será preciso considerar o grau de adequação do programa da classe em relação aos alunos e ao Projeto Curricular da Escola (PCC).

### **A escola**

A escola pertence a um sistema mais amplo que chamamos de sistema educacional. Seu aspecto institucional faz com que seja organizada internamente, mas com autonomia suficiente para modificar aspectos

que comportem mudanças e situações de melhoria.

Conhecer a organização e o funcionamento interno da escola em tudo aquilo que diz respeito aos aspectos institucionais e educacionais constitui informação relevante para a tomada de decisões e, particularmente, para estabelecer roteiros de intervenção adequados, do mesmo modo que conhecer os critérios e as propostas existentes sobre a detecção de necessidades dos alunos, as modalidades organizacionais e metodológicas de atenção à diversidade, e saber como se pesquisa no Projeto Educativo da Escola (PEC) e como se concretiza no Projeto Curricular da Escola (PCC). Em última análise, dispor de conhecimento da estrutura organizacional da escola no momento de identificar necessidades e pôr em funcionamento processos de avaliação interna, nos permite participar com nossa experiência profissional das possíveis mudanças institucionais.

### **O contexto familiar**

O contexto familiar do qual procedem os alunos dotou-os de alguns referenciais que levam à escola para estabelecer os primeiros laços com um novo contexto. A família é o primeiro núcleo de socialização das crianças e facilita, em maior ou menor grau, as interações para a inserção escolar e social.

As informações obtidas nas entrevistas com os pais ou familiares próximos e as que possam ser fornecidas por outros profissionais, caso necessário, permitem saber como o ambiente familiar é organizado para promover o bem-estar de seus membros, as orientações educacionais baseadas nas crenças dos pais sobre como se devem educar os filhos, o que esperam deles no seio da família, na escola, no futuro, etc. A análise dessas informações em conjunto permitirá obter o máximo de sintonia entre os objeti-



vos educacionais escolares e familiares e as expectativas recíprocas.

Nesse sentido, é importante saber como os pais participam da experiência escolar de seus filhos: de que forma os auxiliam, qual relação estabelecem com a escola, de que modo colaboram nas atividades, e como a escola prevê e organiza essa relação, isto é, como acolhe, entrevistas com os tutores, canais de comunicação estabelecidos entre a escola e a família, etc.

A análise compartilhada dessas informações permite, tanto à família quanto aos professores, conhecer e compreender melhor os alunos, e criar as condições para compartilhar critérios educacionais entre os dois contextos. Isso deve ser feito em um clima de consideração e respeito às responsabilidades que competem a cada um, a fim de favorecer o desenvolvimento da criança ou do adolescente. Assim, os pais melhoram sua competência educativa e podem viver com satisfação o crescimento de seus filhos.

Não podemos esquecer que os dois contextos, o escolar e o familiar, situam-se em um contexto social concreto, em processo de mútua interação. Na avaliação, precisamos ter em mente o grau de adaptação e identificação da escola e da família às exigências do ambiente social.

Queremos reiterar que as informações relevantes são obtidas da análise de situações ordinárias e contextualizadas. Somente nos casos em que essa análise não nos proporciona informações suficientes para compreender a situação e tomar decisões adequadas, planejaremos atuações específicas de avaliação, aprofundando-nos nos aspectos que precisam de complemento.

Evidentemente, teremos de avaliar tudo o que seja crítico diante da necessidade detectada. Devemos ter muito presente qual finalidade nos propomos ao es-

tabelecer os caminhos apropriados, ao decidir que materiais utilizar, em que situações, como, com quem os compartilhar e, em suma, que auxílios introduzir no processo de ensino-aprendizagem para melhorar os recursos ordinários e, se for preciso, propor outros específicos com a colaboração ativa de todos os participantes no processo.

Não é o objetivo deste capítulo aprofundar-se nos instrumentos e/ou materiais de avaliação psicopedagógica. Em primeiro lugar, consideramos que o próprio procedimento aqui descrito atua como instrumento. Em segundo lugar, destacamos o uso que deles fazemos de acordo com o referencial em que trabalhamos e situamos a avaliação psicopedagógica. Por fim, tratar com profundidade dos instrumentos e/ou materiais de avaliação psicopedagógica já é objetivo dos capítulos seguintes desta publicação.

Os instrumentos e materiais serão de utilidade desde que tenhamos em mente as interações entre os diversos elementos da situação avaliada, desde que nos permitam compartilhar com alunos, professores e familiares a análise da situação e as possibilidades de cada um, para um envolvimento ativo nas propostas de mudança. Estas devem permitir avançar, de um lado, na melhoria da resposta educacional na escola e na família para o desenvolvimento de crianças e adolescentes; de outro, no aumento da competência pessoal no trabalho quando este é realizado entre profissionais e familiares.

## REFERÊNCIAS

- ANDOLFI, M. (1991): Terapia familiar. Un enfoque interaccional. Barcelona. Paidós.
- BASSEDAS, E. y otros (1989): Intervenció educativa i diagnòstic psicopedagògic. Barcelona. Laia. Colecció «Quaderns de Pedagogia».
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (1999): Observado i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar. Barcelona. EDIUOC.

- COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (1990): Desarrollo psicológico y educación. Vols. 1, 2 y 3. Madrid. Alianza Editorial.
- COLL, C.; SOLE, I. (1989): «Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica». Cuadernos de pedagogía, 168, pp. 16-20.
- COLOMER, T.; MASOT, MJ., NAVARRO, J. (2001): «L'avaluació psicopedagògica». Àmbits de psicopedagogia, 2, pp. 15-18.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1995): L'avaluació a l'ESO. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Colección «Educació Secundaria Obligatòria».
- \_\_\_\_\_. (1998): Avaluació interna de centres. Orientado i recursos. Generalitat de Catalunya
- JORBA, J.; SANMARTÍ, N. (1993): «La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje». Aula de Innovación Educativa, 20. Monográfico.
- MAURI, T. y otros (1990): El currículum en el centro educativo. Barcelona. Horsori.
- MINUCHIN, S. (1995): Familias y terapia familiar. Barcelona. Gedisa.
- PIAGET, J. (1983): Psicología de la inteligencia. Barcelona. Crítica.
- VIGOTSKY, LS. (1972): «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar», en LURIA, LEONTIEV, VIGOTSKY y otros: Psicología y pedagogía. Madrid. Akal.
- ZABALA VIDIELLA, A. (1995): La práctica educativa. Barcelona. Graó. Colección «Guix», 18.