

O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de recursos multifuncionais

Denise Meyrelles de Jesus*
Ana Marta Bianchi de Aguiar**

Resumo

Este artigo objetiva discutir os processos de avaliação que acontecem na sala de recursos multifuncionais, partindo da pesquisa intitulada: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em rede sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (MENDES, 2010). Justificando o título dado a este trabalho, utilizamos a metáfora do “Calcanhar de Aquiles”, configurando, como na mitologia grega, a avaliação como uma grande vulnerabilidade do processo inclusivo. A estratégia principal de coleta de dados da pesquisa foi a utilização de grupos focais conduzidos pelos pesquisadores. Queremos entender como os professores envolvidos na pesquisa estão significando a avaliação inicial em seu cotidiano. A partir da análise dos dados, pudemos constatar que os procedimentos avaliativos iniciais estão fortemente remetidos à ideia de laudos de profissionais da área clínica, cabendo ao professor especialista, junto com o professor de sala regular, somente a identificação inicial de condições “da não aprendizagem”. Os professores especializados desconhecem o indicativo de eles serem responsáveis por esta avaliação, inclusive para finalidade de preenchimento de censo escolar. Os dados apontam para uma visão de avaliação pouco clara, observando-se uma desarticulação entre esses processos de identificação e os modos de intervenção. Podemos constatar, ainda, a partir dos dados que há uma desarticulação entre os serviços públicos envolvidos, fazendo com que a participação da família seja de responsabilização pela consecução do laudo. Os resultados apontam a necessidade de que se faça um investimento bastante significativo na reestruturação das escolas, garantindo espaços coletivos de discussões e encaminhamentos para questões tão sérias, possibilitando-nos assim, construir práticas pedagógicas mais inclusivas no que tange à avaliação dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação; Educação especial; Inclusão escolar.

* Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Espírito Santo, Brasil.

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Achilles' heel: from greek mythology to challenges in the routines of school avaliation in the resources rooms

Abstract

Based on the study entitled "National Observatory for Special Education: Network Studies on Multifunctional Resource Rooms" (Mendes, 2010), this article aims at discussing the assessment processes that took place in these rooms for multifunctional resources. The Greek mythology metaphor "Achilles' Heel" in the title above is justified by the vulnerability of assessment in the process of inclusion. The main strategy for gathering data in this study was the adoption of focus groups led by the researchers. We sought to understand the meaning of initial assessment in the routines of the teachers involved in this study. Based on data analysis, we verified that the initial assessment procedures strongly resemble medical records issued by clinical professionals. The specialist teacher, together with the regular teacher, is in charge of identifying only students' initial "learning inability". Specialist teachers are not aware of the fact that they are responsible for this assessment, including for school census purposes. The data point to an unclear view of assessment, with poor interaction between these identification processes and the intervention procedures. The data also show the poor interaction between the relevant public services, which makes the family responsible for obtaining the student's report. The results point to the need of more significant investments to restructure schools, providing them with collective spaces for discussing such serious issues and allowing us to develop more inclusive pedagogical practices regarding students' assessment.

Keywords: Assessment; Special education; School inclusion.

Introdução

A discussão sobre a temática "Avaliação em Educação Especial" tem grande pertinência na atualidade por significar um ponto bastante vulnerável para que se efetive a escolarização dos alunos público-alvo da educação especial.

Escolhemos a metáfora "Calcanhar de Aquiles" para representar esta vulnerabilidade. Conforme uma das versões da mitologia grega, Aquiles era filho de Tétis e de Peleu. Zeus e Posídon haviam sido rivais pela mão de Tétis até que Prometeu, responsável por trazer o fogo aos humanos, alertou Zeus a respeito de uma profecia que dizia que Tétis daria luz a um filho ainda maior que seu pai. Por esse motivo, os dois deuses desistiram de cortejá-la e fizeram-na se casar com Peleu, e assim se deu. Quando Aquiles nasceu,

Tétis teria tentado fazê-lo imortal, mergulhando-o no rio Estige; entretanto, deixou-o vulnerável na parte do corpo pela qual ela o segurava, seu calcanhar.

Aquiles, considerado o mais belo dos heróis da Grécia, foi um dos importantes participantes da Guerra de Tróia, o protagonista e maior guerreiro da *Ilíada* de Homero. A partir do poema de Estácio, no século I D.C, Aquiles, invulnerável em todo o seu corpo, tinha o calcanhar como ponto de fragilidade. Segundo esta versão, sua morte teria sido causada por uma flecha envenenada que o teria atingido no calcanhar.

A partir da mitologia grega, a expressão “Calcanhar de Aquiles” passa a ser utilizada como uma tentativa de sinonimar uma espécie de vulnerabilidade, de uma pessoa e/ou de uma instituição. Nessa aproximação, os alunos com deficiência e os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, de alguma forma, representam a “vulnerabilidade” da escola ao ter de oportunizar uma escolarização que responda às necessidades desses alunos. No contexto da educação especial e da escola que se propõe inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem associado à Avaliação desses alunos se apresenta como uma das mais significativas fragilidades da escola e da educação especial com esse alunado.

Nessas discussões, percebemos a “vulnerabilidade” da avaliação como a vulnerabilidade de Aquiles. Parece claro que a avaliação se configura como um elemento de bastante fragilidade quando consideramos a escolarização do aluno público-alvo da educação especial. Percebemos que, de fato, os alunos que apresentam necessidades especiais por deficiência vêm chegando à escola regular, mas mudanças relevantes para efetivação de processos inclusivos ainda não estão consolidadas. Tudo isto justifica a realização de estudos que se debruçam sobre este tema, pois encontramos necessidade de construção de novos conceitos e caminhos para direcionar essa nova realidade inclusiva.

Utilizaremos, neste artigo, para referenciar nossas discussões, dados da pesquisa desenvolvida em nível nacional pelo Observatório Nacional em Educação Especial (ONEESP), intitulada: Observatório Nacional de Educação Especial: Estudo em Redes sobre as Salas de Recursos Multifuncionais (MENDES, 2010), com adesão de vários estados, dentre eles o Espírito Santo. Tal pesquisa se configura como um esforço de colocarmos em foco a Avaliação buscando entender processos avaliativos no interior da sala de recursos multifuncionais. Acreditamos ser de fundamental importância tal iniciativa, uma vez que estudos como este seguramente nos possibilitam ampliar nossa compreensão sobre esse tema tão fundamental que é a avaliação, principalmente associados à discussão de estabelecimento de processos de inclusão escolar dos alunos com deficiência.

A avaliação na educação especial

Historicamente, o processo educacional implementado na Educação Especial é baseado na concepção de déficit, que desconsidera a possibilidade de o deficiente desenvolver-se na esfera das funções psicológicas superiores (VIGOTSKY, 1989), portanto, reflete, muitas vezes, uma educação de caráter tecnicista e tradicional fundamentada no positivismo funcionalista e no empirismo associacionista. Podemos perceber, então, que essas práticas educacionais contribuem muito pouco para uma inserção social do deficiente no mundo que o cerca, bem como para com o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (SACRISTÁN, 1998).

Durante muito tempo acreditou-se que as pessoas com deficiência não aprendiam os conteúdos acadêmicos ensinados na escola. Por essa razão, a sua educação era pautada na crença de que só teriam acesso a aprendizagens relacionadas com atividades de vida diária (autocuidado e segurança), a algumas habilidades sociais, de lazer e de trabalho supervisionado. Aprendizagem acadêmica não estaria dentro de suas possibilidades.

Como decorrência natural da falta de oferta do conhecimento, muitos engrossaram as fileiras dos chamados incompetentes curriculares, antes mesmo de terem acesso a esses currículos.

Por outro lado, sabe-se que alguns alunos com deficiência apresentam condições agravadas e limitações que abreviam as suas possibilidades escolares sem que haja uma Avaliação apropriada que investigue essas possibilidades de modo a adequar a oferta educacional e o apoio necessário.

Sabemos que na avaliação educacional há ainda uma forte influência positivista subjacente à concepção de avaliação predominante na escola e que também a Educação Especial não escapou desse crivo filosófico positivista. A prevalência do uso da mensuração ou quantificação reflete isso, como assinala Lunt (1994, p. 219):

A prática da avaliação na psicologia e, portanto, na educação, tem sido, desde muito tempo, dominada pelos paradigmas teóricos ocidentais derivados de uma tradição positivista e reducionista.

Esse tipo de avaliação conduz, muitas vezes, a exclusão desse aluno, principalmente pela visão reducionista com base em premissas teóricas inapropriadas, estando a serviço de rotulações desnecessárias, que não têm condições de delinear, a partir dela, programas diferenciais de intervenção.

Lançamos mão dos postulados teóricos de Vigotsky (1989, p.105) para discutir que não é o defeito que decide o destino do deficiente, mas as suas conseqüências sociais:

[...] a importância de se reconhecer como esta se desenvolve, e não a deficiência/insuficiência em si mesma e, sim, a reação que se apresenta na personalidade desta no processo de desenvolvimento em resposta a sua dificuldade e da qual resulta sua deficiência. Esta criança não se forma somente pelos seus defeitos, seu organismo se reorganiza como um todo.

Vigotsky(1989) aponta que, mesmo nas deficiências de natureza orgânica, as conseqüências mais importantes para o indivíduo estão mediadas pelos fatores sociais e psicológicos do desenvolvimento alterado. Um prejuízo orgânico cria certas limitações naturais na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, que conformam o perfil particular de uma pessoa com alguma deficiência. Para o autor, faz-se necessário romper com a ideia de uma natureza humana desvinculada e anterior ao social, o que significa compreender as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento e mesmo as diferentes formas de deficiência como construções sociais, que não se encontram a priori no indivíduo, mas que vão se formando e se cristalizando nas e pelas interações sociais.

Machado (2006), em seu estudo “Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando?”, traz um aspecto importante a ser discutido, que é o conceito das deficiências secundárias:

As deficiências secundárias produzidas pelo medo, preconceito, estigma e receio, como alguns autores já nos relatavam, podem prejudicar mais do que as restrições das deficiências primárias e trazem à tona as questões do processo de produção da subjetivação e das relações de poder e de saber. (MACHADO, 2006, p. 133)

O fato de etiquetarmos a pessoa como deficiente cria em torno dela todos esses medos, receios, estigmas e preconceitos, reservando para ela um futuro nefasto. A sua impossibilidade de aprender e se desenvolver está decretada.

A concepção de deficiência dominante ainda hoje aponta os limites do deficiente e não as suas capacidades e potencialidades. Amaral (2001, p. 71), em seus estudos, confirma que a causa da deficiência estará predominantemente centrada na criança: “[...] afastam-se da relação criança-escola, ensino-aprendizagem, para se fundar em razões que buscam estabelecer uma causalidade de deficiência centrada no sujeito”. E ainda nos diz Amaral (2001, p. 150):

Essa tentativa de domínio da deficiência fundada no desenvolvimento de outras habilidades ou de intervenção mágica/científica sobre o de déficit move os encaminhamentos desde os diagnósticos práticos aos psicopedagógicos. Para tal opera-se uma validação dos encaminhamentos a partir de causas centradas na criança.

Torna-se absolutamente necessário que façamos uma discussão profunda acerca dessas ideias e práticas de avaliação que permeiam a Educação Especial para podermos, a partir daí, buscar novos caminhos para os processos de intervenção ao deficiente. Para isso, devemos começar a pensar as possibilidades de cada um e não mais a sua falta de eficiência, pois sabemos que tudo ocorre numa relação discursiva, inclusive a constituição do homem como homem. Se, então, rotulamos, classificamos e entendemos a deficiência como inerente ao indivíduo, ele não terá como ocupar outro lugar senão o que o nosso discurso o impôs.

Sabemos que, com certeza, tudo isso passa por um estudo aprofundado dos processos de Avaliação, para que, com tal reflexão, possamos apontar novas possibilidades de entendimento sobre essa questão.

A Educação Especial ainda se debate com a questão da segregação e discriminação do deficiente, pois, mesmo que defenda a inclusão sem restrições, a implementação de políticas públicas inclusivas ainda é incipiente no fortalecimento dessa escola inclusiva (que tem como premissa a garantia efetiva do direito à Educação de todos. É preciso que se privilegie o aprimoramento dos sistemas de ensino, sem o qual não se garante um processo de escolarização de qualidade. Observa-se que tanto a escola comum quanto as instituições especializadas têm, nesse processo, uma acentuada fragilidade que diz da avaliação, diagnóstico e intervenção

pedagógica com esse alunado. A primeira, via de regra, deposita no aluno (principalmente com laudo) o motivo de sua possível não aprendizagem, independentemente de seu avanço para anos ou séries subsequentes. Enquanto a segunda, mesmo dedicada ao especial da educação, encontra dificuldades em garantir resultados significativos em relação ao processo de escolarização desses alunos, naquilo que pode ser também realizado por ela, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo.

Amaral (2001) nos auxilia a refletir que: essas crianças, não respondendo ao padrão 'alfabetizáveis', ficam "excluídas na escola". Reproduz-se, assim, na escola regular, o que ocorria nas instituições especializadas.

Vemos em Vigotsky e em sua obra um grande aliado para aprofundarmos nossas discussões sobre a educabilidade dos alunos com deficiência, uma vez que essa abordagem em suas formulações propõe implicações para toda a postura pedagógica, defendendo uma concepção de pessoa que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem, partindo de uma visão sócio-histórica. Isso significa retirar o foco do problema do sujeito e direcionar para as relações sociais que dão significados aos fatos. É preciso entender definitivamente que todos os indivíduos se desenvolvem, com ou sem adversidades.

O grande salto proposto por Vigotsky (1997) e que Padilha (2001) vai ressaltar é que: "A proposta da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento" aponta a possibilidade de inverter esse olhar porque, segundo Vigotsky, as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa.

No tocante à avaliação, Vigotsky não fez um estudo específico sobre o tema, mas a partir de pressupostos básicos de seus estudos, teóricos constituíram um movimento que se intitulou "Movimento de Avaliação Dinâmica", que pretende se contrapor à visão de Avaliação estática e quantitativa predominante no contexto da Avaliação. Tal movimento considera a necessidade de começarmos a pensar a avaliação numa perspectiva desafiadora que de acordo com Fonseca (2002, p. 17): "[...] exige tratamento sistêmico de dados e tomada coerente e profícua de decisões e não a utilização acrítica de procedimentos classificativos muitas vezes idênticos para todo tipo de caso".

Uma das questões básicas no pensamento de Vigotsky, que é pano de fundo dessa proposta, baseia-se na sua afirmação de que a educação se volta para os potenciais da criança que podem ser ativados por meio da tarefa educativa.

Um conceito fundamental para efetivação de uma proposta de avaliação dinâmica é o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky (1997, p. 86):

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky é o ponto - chave para os encaminhamentos dos procedimentos da avaliação, pois ele aponta a necessidade de avaliar o aluno no segundo nível, isto é, na zona de desenvolvimento proximal, onde a ênfase está na investigação e avaliação de processos psicológicos que estão envolvidos na aprendizagem e no potencial de mudança de um indivíduo.

Dos caminhos metodológicos

Participaram dos encontros do Observatório Estadual de Educação Especial – ES (OEEESP), este, associado ao ONEESP, profissionais professores especializados, que assumem a responsabilização pelo atendimento educacional especializado e que têm como lócus principal de atuação as salas de recursos multifuncionais.

Neste estudo, fazemos um recorte e trazemos um diálogo inicial com professores especializados de dois municípios, situados na região metropolitana do estado do Espírito Santo. No primeiro município, contamos com a participação de 19 professores especializados e, no segundo, com 16 profissionais.

Os encontros do OEEESP acontecem quinzenalmente, no espaço do Programa de Pós- graduação em Educação, e são conduzidos pelos pesquisadores sob a forma de grupos focais (GATTI, 2012). De acordo com a proposta de estudo nacional, são três os eixos condutores dos processos de construção de dados: a) formação de professores de atendimento educacional especializado; b) avaliação dos alunos público alvo da educação especial; c) práticas pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Para a construção deste artigo, trabalhamos com narrativas dos profissionais envolvidos quando do primeiro encontro relativo ao eixo “Avaliação do público-alvo da educação especial”, de um conjunto previsto de três encontros. O foco do encontro foi a Avaliação Inicial, também chamada pelos professores de Avaliação Diagnóstica. Objetivamos dialogar com os

professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado, buscando entender como estão significando a Avaliação Inicial em seus cotidianos.

Pretendemos um diálogo preliminar e provisório com aqueles docentes. Entendemos a dinamicidade dos movimentos cotidianos e, para compreender o trabalho desses profissionais, sabemos que captamos “flashes”; portanto, trata-se somente de um começo (BARBIER, 2004).

Os encontros foram audiogravados e, em seguida, transcritos. Tomamos, então, as narrativas orais das professoras para entender conceitos, concepções, processos avaliativos iniciais dos alunos público-alvo da educação especial. Reconhecemos as narrativas como uma forma de produção de conhecimento e concordamos com Oliveira (2007, p. 259) quando argumenta que “[...] à medida que constrói a sua narrativa, [...] o professor narrador também constrói a si próprio”. Compreendemos que ao “narrarem situações vivenciadas por eles no cotidiano de seu trabalho, os professores não apenas relatam, também refletem enquanto relatam” (OLIVEIRA, 2007, p. 53).

Para Simões (2011), as narrativas se colocam como documentos a serem interrogados. Assim, para conhecermos os processos de avaliação dos alunos público-alvo da educação especial buscamos as narrativas como “Fontes que entendemos, como tão importantes como quaisquer outras a serem interrogadas, pois não falam por si mesmas, mas responderão de acordo com as perguntas feitas” (SIMÕES 2011 apud JESUS, 2011, p. 4).

Significando os processos de “avaliação inicial de identificação”

Nosso olhar para os cotidianos, bem como a literatura sobre uma perspectiva inclusiva de educação especial, evidencia claramente que a avaliação dos alunos público-alvo da educação especial, aqui entendidos conforme a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2008), constitui-se como um elemento fundamental em tal proposta. Estudos recentes, como o de BRIDI (2011), sinalizam que, embora muitos avanços possam ser identificados, há que se buscar aprofundar, problematizar e encontrar indícios sobre o que tem se constituído como elementos dos processos avaliativos.

Ainda, precisamos conhecer como as orientações políticas vêm sendo significadas e como vêm sendo vivenciadas nos espaços locais. Entendemos a avaliação de forma articulada e inseparável em seus elementos

diagnósticos, para o planejamento e de acompanhamento, embora nosso foco neste artigo seja compreender o momento chamado pelos professores especializados de Avaliação Inicial.

Tendo em vista contribuir nessa direção, estabelecemos com os professores especializados uma meta-análise crítica sobre processos de avaliação, objetivando potencializar um diálogo teórico-prático.

A maioria dos profissionais em seus diálogos traz, em seus diálogos, a discussão dos processos que estão envolvidos na avaliação dos alunos. Busca analisar a queixa que fundamenta o processo e trazer seus responsáveis. Em seguida, traremos para o diálogo excertos das várias narrativas.¹

“É o professor da sala regular que vai levantar e vai encaminhar para o pedagogo e o pedagogo vai [...] se comunicar com o professor especialista para fazer a avaliação”.

E continua sua narrativa:

Primeiramente detectar o que aquela criança tem, que não aprende, se é um aluno com deficiência mental, [...] o que está acarretando, naquela criança não aprende, que não consegue alcançar os objetivos. Então este é o passo dado primeiro.

Outras professoras relatam:

A gente tem tentado estabelecer a seguinte dinâmica: [...] o professor identifica, conversa com o pedagogo que faz uma avaliação do aluno. Se ele concordar, o pedagogo conversa com a gente.

A possibilidade de uma relação inicial entre o professor da sala de aula comum e a professora especializada também se configura:

Geralmente eles pedem para o professor especialista para fazer uma avaliação diagnóstica inicial e aí a gente traz para mais perto da gente nas salas de recursos. [...] Faz-se um relato pedagógico, uma avaliação pedagógica [...] através da análise de outros relatórios, também.

Conforme evidenciado nas narrativas das professoras especializadas, são os professores de sala de aula comum os primeiros a evidenciar que algo escapa às expectativas e também a sinalizar que o foco central diz respeito ao processo de aprendizagem, ou seja, o aluno foge aos padrões na relação hegemônica “idade-série-conteúdo”, conforme nos alerta Sacristán (1998).

Cabe destaque para o fato de que o Pedagogo (Coordenador Pedagógico) é chamado à discussão antes do professor especializado em alguns casos na avaliação inicial. Poderíamos levantar a hipótese de que a escola já busca lidar com a questão como parte do processo ensino-aprendizagem, no entanto, ainda é o aluno a ser colocado em análise? O professor especializado entra na configuração talvez como um expert, tendo em vista uma ação conjunta que ele próprio, nas suas narrativas, parece advogar por.

Sempre que eu tenho dúvida eu chamo a minha pedagoga, converso [...]. Depois que nós duas sentamos com o menino, eu peço para a professora dele [...] uma avaliação em conjunto [...] ,é muito melhor estar amparado com outra pessoa [...].

Ainda na direção de conhecer os processos, nossas análises encontram nas narrativas a processualidade da avaliação pedagógica do aluno, bem como as ferramentas envolvidas.

E aí temos um plano de ação [...]. Eu preciso conversar com o aluno, com a família dele. Isso já é uma forma de avaliação. Você mostra um livro, apresenta um jogo [...].

A gente traz jogos, avalia a escrita, conversa com o aluno. Analiso o espaço em que vive, como é a família. Avalio se ele identifica letras, numerais, quantidade [...], ou seja, o que a criança deveria saber para o nível dele. Observo muito.

Ressaltamos o fato de que os excertos colocados acima nos falam de uma certa unanimidade, quanto à noção de que essa avaliação diagnóstica inicial demanda um certo tempo e que se apóia em ferramentas comuns ao cotidiano escolar, ou seja, busca por certas “competências” acadêmicas. Não há sugestão de ferramentas padronizadas pré-estabelecidas pelas Secretarias de Educação, por exemplo. Se, por um lado, esse olhar pode se colocar promissor como um “não” à noção de “medidas classificatórias”,

pode ser preocupante se não for muito bem trabalhado no contexto da escola (sala de aula comum, coordenação pedagógica, espaço de atendimento educacional especializado). Embora não tenha sido uma fala recorrente, uma das professoras sugere:

[...] via de regra tem sido direcionado ao professor de educação especial para a avaliação pedagógica. [...] Estes professores especialistas avaliam as habilidades e competências de aluno para aprender, ou seja, avaliam as funções psicológicas superiores.

Trata-se de um olhar promissor que evidencia pistas de um certo conhecimento, que evoca uma base teórica possível para significar processos avaliativos de alunos “candidatos” a público-alvo da educação especial, no que tange a questões de ordem intelectual. Vemos, aqui, com certeza a contribuição do pensamento de Vigotsky (1998).

Os desdobramentos dos processos avaliativos pedagógicos

Os profissionais continuam os seus diálogos aprofundando as discussões em torno dos cotidianos. Uma das professoras relata:

Caso o aluno apresente na avaliação limitações muito severas, tanto de comportamento quanto de aprendizagem [...] é indicada a necessidade de avaliação médica, dos especialistas, neurologistas, psicólogos, para diagnóstico com CID, para matrícula no AEE.

Um número significativo de profissionais argumenta na direção de que o laudo médico é:

Também uma exigência do MEC, no Censo Escolar, isso estabelece claramente o ingresso dos alunos público-alvo e a matrícula no AEE [...] o aluno só deve ser atendido com o laudo médico.

Em vários momentos os profissionais dizem que muitas de suas avaliações iniciais “exigem” um encaminhamento. Nesse movimento de encaminhamento, presentificam-se, nas narrativas, as dificuldades com os processos de atendimento dos alunos, principalmente nos órgãos da esfera do poder público.

[...] encaminhando para o posto de saúde, porque agora ficou mais difícil. Antes a gente encaminhava para a APAE, pelo menos em dois meses já tinha o retorno. Agora passa o ano inteiro esperando o retorno.

[...] quando vai para a unidade de saúde [...] Eu tinha dificuldade do retorno, aí protocolei uma denúncia no Ministério Público. Agora temos uma reunião com a Saúde e eles colocam os protocolos que a unidade faz. Temos agenda da psicóloga e pediatra, fazem pré-acolhimento. Ela manda o retorno para a escola dizendo do encaminhamento até aí.

Na maioria das nossas escolas não ocorre esta interlocução. O estado disponibiliza umas consultas, mas aí demora. Há uma rede de atenção à saúde mental, que se organiza em rede com o conselho tutelar. Há diretores de escolas que participam da rede e, então conseguem consultas.

No caminho das narrativas entram em cena “as tarefas” da família e se presentificam na figura do “laudo”. Tal surgimento vem de forma imbricada.

Então muitas vezes nos deparamos com a família, mas ela não foi atrás do laudo. Aí você pega a pasta da criança e vê que há não sei quantos anos o laudo já foi pedido.

Os pais às vezes chegam com o laudo, mas é muito raro. Normalmente quando eles chegam estão angustiados, a família não tem recursos. Não existe articulação entre uma secretaria e outra. Eu faço o encaminhamento para os médicos especialistas. A gente faz o possível dentro da escola, como professor especialista.

A partir da percepção da consecução do laudo como tarefa familiar, as discussões se voltam para o que fazer a partir do laudo ou no período de sua inexistência.

Se o menino não tem laudo, independente disso se trabalha. Não se pensa nesse laudo primeiro.

Laudo? Vai-se trabalhando [...] o laudo não chega. Laudo para quê, para rotular o menino?

Mas o que se ouve é “tem laudo, atende, se não tem, não se atende”.

Se eu fosse olhar essa lei e o fato de que ele no curso só entra com o laudo [...] eu não deixo de atender meu aluno.

As professoras questionam sobre a necessidade ou não do CID para que o aluno possa ser contabilizado no censo escolar. Há enfrentamentos e uma pessoa que atua no sistema explica ser possível registrar no Censo o aluno com deficiência, a partir de um parecer pedagógico da escola. As professoras contestam:

“Não é isso que é passado para nós.”

Outra professora questiona “o que se faz com essa criança quando ela chega com o laudo?” Sua análise mostra clareza quanto à contradição vivida pelas profissionais.

[...] algumas abordagens também vão mais atrapalhar do que ajudar. Dentro da prática pedagógica se discute muito o desenvolvimento dessa criança numa perspectiva histórico-cultural e se busca respostas numa abordagem clínica, médica, assistencialista. Acho que é um cuidado que se tem que ter e reflete. Eu aposto muito na intersetorialidade. Em que momento nós vamos discutir em rede os casos que estão sendo acompanhados pelo poder público: escolas, CRAS, CRES, conselho tutelar, unidade de saúde? Podemos continuar encaminhando, mas é necessário nos inserirmos nessa discussão. Até porque se está olhando esse sujeito em [...] fragmentos.

Sem sombra de dúvida os laudos são percebidos como muito importantes pelos sistemas e/ou pelos professores especializados. Colocam-se como um dos desafios e, simultaneamente, contradição dos/nos processos avaliativos.

Observa-se que os profissionais não desejam que o laudo se configure como impeditivo de suas ações, mas se revelam temerosos quanto às orientações dos sistemas, incluindo aí o próprio MEC. Tais resultados apontam para um certo desconhecimento, tanto legal quanto relativo às práticas cotidianas possíveis. Tal constatação nos sinaliza que a formação de professores especializados demanda um aprofundamento da questão relativa aos laudos nos processos avaliativos, problematizando-os em seus usos nos processos de definição do público-alvo da educação especial, principalmente quando se apresentam condições de ordem intelectual.

Considerações finais

Sabemos que a forma como os educadores concebem a avaliação condiciona notavelmente a possibilidade de oferecer aos alunos um ensino que respeite e atenda às suas diferentes condições e necessidades educativas. Desse modo, algumas maneiras de avaliar e certos usos da avaliação podem ser potentes mecanismos de exclusão de determinados alunos ou grupos de alunos. Outras formas de avaliação e outros usos dela, ao contrário, podem ajudar a oferecer um ensino que atenda melhor à diversidade dos alunos. Ao admitirmos essa íntima relação entre avaliação e diversidade, entendemos que alguns modos podem fazer da avaliação um instrumento inclusivo. Percebemos que alguns professores ainda estão distantes dessa compreensão, realizando práticas avaliativas ainda desarticuladas, que não promovem a efetivação de modos de intervenção consonantes com a avaliação. Há um desconhecimento de procedimentos e dispositivos legais que diferenciariam os modos de avaliar, confirmando um distanciamento desses profissionais como promotores do atendimento à diversidade.

Nesse sentido, entendemos que a transformação das práticas e da concepção de avaliação, apesar de não estar claramente exposta nos discursos, somente pode ser realizada a partir de um investimento sério na formação do corpo docente e demais profissionais das escolas, mediante um processo de trabalho gradual e contínuo, que esteja apoiado na revisão sistemática das práticas efetivamente utilizadas pelos professores e na introdução progressiva de pequenas mudanças e melhorias que possam ir aumentando a potencialidade das situações e atividades de avaliação, contribuindo para dar uma resposta mais diversificada e flexível às condições dos diferentes alunos.

Desse modo, a avaliação é educação mais ética, mais rica e mais plena, na medida em que orienta outras possibilidades. Sabemos que o processo de mudança não se dará de forma rápida ou instantânea, mas, para que esse processo de inclusão caminhe, é necessário que façamos uma reflexão crítica para que, a partir daí, estejamos atentos às reais necessidades dos que, muitas vezes devido aos processos de avaliação, estão excluídos. É necessário que reconheçamos que a diversidade precisa ser acolhida por meio de ações coletivas e que, a partir daí, a possibilidade de inclusão pela via também do conhecimento se efetive, saindo dos papéis e discursos e acontecendo concretamente com base em uma discussão ética, política e social.

Freire (1996, p. 76) nos instiga: “Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo.” E conclui: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Referências

ALVES, E. P. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)**. São Paulo: Robel, 1995.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BEYER, H. O. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na educação especial: uma abordagem alternativa. In: Scliar, C. (Org.). **Educação exclusão em Educação Especial**. Porto Alegre; Editora Mediação, 1999.

BRIDI, F. R. S. **Sobre os processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

BUENO, J. C. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. In: BATISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p 137-148.

Daniels, H. (Org.). **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Tradução Mônica Saddy Martins, Elisabeth Jafet Cestari. Campinas, Papirus, 1999.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília: Liber Livro, 2005.

LUNT, I. A prática da avaliação. In: DANIELS, H. (Org.). **Vigotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papyrus, 1994.

MACHADO, A. M. Educação Inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

MOOL, L. C. **Vigotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, I. M. de. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p. 239-246.

PADILHA, A. M. **A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental**. Trabalho apresentado na 23. ed. Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 2000.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva inclusiva**, Brasília MEC/INEP, 2008.

SACKS, O. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SIMÕES, R. H. S. **Os métodos da história como ferramentas para a pesquisa em educação**. Vitória: PPGE, 2001 (Palestra proferida em fevereiro de 2011).

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **Fundamentos de defectologia**. Habana, Editorial Pueblo. 1984.

_____. A. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

Denise Meyrelles de Jesus – Ana Marta Bianchi de Aguiar

Notas

¹ Todos os excertos são de narrativas de professores de SRMs.

Correspondência

Denise Meyrelles de Jesus – Av. Fernando Ferrari, 975- Campus Universitário de Goiabeiras – CEP: 29060-970 – Goiabeiras, Vitória, Espírito Santo.

E-mail: jesusdenise@hotmail.com – anamba@terra.com.br

Recebido em 19 de julho de 2012

Aprovado em 24 de setembro de 2012