

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS

Avaliação e planejamento em contextos inclusivos

VOLUME 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Práticas educacionais inclusivas na
área da deficiência intelectual.

Organizadoras:
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

BAURU / 2010

VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
OLGA MARIA PIAZENTIN ROLIM RODRIGUES
Organizadoras

COLEÇÃO
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

UNESP-FC
BAURU
2010

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Vice-Presidente
José Alencar Gomes da Silva

Ministro de Estado da Educação
Fernando Haddad

Secretária da Educação Especial
Claudia Pereira Dutra

Reitor da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
Herman Jacobus Cornelis Voorwald

Diretor da Faculdade de Ciências
Prof. Dr. Olavo Speranza de Arruda

Vice-Diretora
Prof^a. Adj. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Coordenadora do Curso: “Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual”

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

UNESP/Faculdade de Ciências/Campus de Bauru

Convênio MEC/FNDE 656796 (Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB)
Edital Público nº 01 de 02 de março de 2009 do Programa: Formação Continuada de Professores na Educação Especial - Modalidade a Distância.

Objetivo: formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofereçam cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância.

Público-alvo: professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum.

Abrangência: redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Coleção produzida para o curso de 180 horas “Práticas Educacionais Inclusivas na área da Deficiência Intelectual”

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

VOLUME 4 (REVISADO)

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Organizadoras

**Bauru
2010**

Coleção 5v. Formação de Professores na perspectiva da
educação inclusiva
ISBN da coleção (978-85-99703-53-3)

Volumes publicados:

Volume 1 - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
(ISBN: 978-85-99703-54-0)

Volume 2 - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
ISBN: 978-85-99703-55-7

Volume 3 - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
ISBN: 978-85-99703-56-4

Volume 4 - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
ISBN: 978-85-99703-57-1

Volume 5 - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das
diferenças
ISBN: 978-85-99703-58-8

Capa: Ana Laura Rolim Rodrigues
Revisão: Prof^a. Dra. Glória Georges Feres

DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Campus de Bauru

371.9
P925 Avaliação e planejamento em contextos inclusivos / Vera
Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria
Piazzentin Rolim Rodrigues (org.). -- Bauru :
UNESP/FC/MEC, 2010.
102 p. : il. -- (Formação de professores na perspectiva
de educação inclusiva)

ISBN 978-85-99703-57-1

1. Educação inclusiva. 2. Ensino a distância. 3.
Prática de ensino. 4. Formação de professores. I.
Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho. II. Rodrigues,
Olga Maria Piazzentin Rolim. III. Título.

Prezado cursista

Este livro é o 4º de uma coleção de 5 volumes intitulada: “Formação de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva” produzida por uma equipe de especialistas em Educação Especial, para subsidiar o desenvolvimento do curso de aperfeiçoamento em **“Práticas Educacionais Inclusivas na Área da Deficiência Intelectual”**. Esse material objetiva a veiculação de informações sobre a educação da pessoa com deficiência intelectual e seus desdobramentos para a inclusão social desta população.

Os Volumes que compõem a coleção do curso são:

- I - Formação Continuada a distância: explorando o ambiente TELEDUC
- II - Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva
- III - A Construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola inclusiva
- IV - Avaliação e planejamento em contextos inclusivos
- V - Práticas pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças

No decorrer do curso, serão trabalhados temas visando a possibilitar o acesso às informações sobre as causas da deficiência intelectual, aspectos conceituais, históricos e legais da educação especial, além de conteúdos específicos para auxiliar a sua prática pedagógica voltada para a diversidade, para garantir o aprendizado de todos os alunos.

Esperamos que este material contribua a todos os profissionais que participam da construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e mais igualitária para todos.

Bom trabalho!

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

(Organizadoras)

SUMÁRIO

Capítulo I - AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: BASES PARA O PLANEJAMENTO DE PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.....15-46

Capítulo II - A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E A PROPOSIÇÃO DE OBJETIVOS

Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.....47-75

Capítulo III - ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO DESCRITIVO

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.....77-97

Capítulo IV - DESEMPENHO PRÓ-SOCIAL OU PRÓ-ACADÊMICO

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.....99-116

SOBRE OS AUTORES117-118

Primeiras palavras

O presente volume apresenta um breve histórico da avaliação escolar, resgatando seu papel no ensino ao longo dos tempos: a avaliação do desenvolvimento escolar, os comportamentos facilitadores da aprendizagem e a avaliação funcional de comportamentos. Inicia-se com um recorte sobre o processo histórico da avaliação. Em seguida, amparada na normativa que subsidia as diretrizes educacionais e curriculares, analisaremos a proposição de objetivos que possibilitam a identificação do comportamento alvo de ensino e, conseqüentemente, daquele comportamento que deve ser, antes e depois, objeto de avaliação. Além da avaliação de comportamentos que implicam em aquisição de conhecimento, os acadêmicos, tecer-se-ão considerações sobre dois outros conjuntos comportamentais: o dos professores, de maneira geral, e os pró-sociais dos alunos, de maneira particular. Em relação aos comportamentos acadêmicos e aos que interferem no desempenho acadêmico, serão propostas formas de identificá-los e avaliá-los, com ênfase em seus registros, que se configuram como uma estratégia, permitindo a reavaliação constante do que foi ensinado, em qualquer das esferas, acadêmica ou pró-acadêmica.

O que neste texto chamaremos de avaliação, tem outros nomes que podem ser considerados sinônimos (investigação, por exemplo) ou complementares (avaliação diagnóstica). O complemento pode também indicar a dimensão do comportamento avaliado (desempenho escolar ou comportamento pró-acadêmico) ou o conteúdo (avaliação de português, de matemática, por exemplo). Neste capítulo abordaremos a avaliação base para a identificação de necessidades que resultarão na escolha de estratégias e procedimentos que garantam o ensino eficiente de crianças com ou sem deficiência. A avaliação está em todos os momentos das nossas vidas e afazeres, tanto nos pessoais, cotidianos como nos profissionais. E, por estar tão presente em nossa vida, ela é dinâmica, podendo mudar a qualquer momento, a partir de fatos novos ou de outras necessidades, prevendo rumos que significarão, muitas vezes, mudanças de estratégias para se alcançar os objetivos propostos. Isso ocorre porque novas circunstâncias exigirão novos outros objetivos que necessitarão, conseqüentemente, de novas avaliações, as quais implicarão em propostas de procedimentos que nos levarão ao novos objetivo. Às vezes, nem tão novos, mas redimensionados de modo a atender nossas necessidades ou dos que dependem de nós. Enquanto professor é possível que novos olhares sejam

dirigidos a necessidades específicas de nossos alunos tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento.

O que é ser professor? É transmitir conhecimento e cultura acumulados na sociedade a pessoas de diferentes idades, o que significa entender que há variados níveis de compreensão, portanto, deverá haver dosagens próprias do que vai ser ministrado. Como nossos interlocutores são pessoas, a interação com elas é um aspecto muito importante, já que a proximidade física, face-a-face, é a tônica do nosso relacionamento. Cada um traz uma história de vida que determina formas diferenciadas de comportar-se diante de uma situação. Entretanto, a cada ano, a cada mês, a cada dia, o contexto de interação na sala de aula exigirá a aprendizagem de novas formas de comportamento. A cada dia, alunos e professor são novas pessoas, com necessidades e expectativas diferentes. Este ajuste é sempre necessário, tendo em vista o conjunto de pessoas (crianças ou jovens) que o professor recebe a cada ano. Ajustar significa conhecer os alunos para avaliá-los, tendo vista o conjunto de objetivos para a série ano ou ciclo e, então, planejar segundo suas necessidades. Mesmo que alguns não se apropriem de todos os conhecimentos e habilidades propostas no seu planejamento para o ano, com certeza, ao final, serão pessoas diferentes, com mais informações sobre o mundo que

os cerca, com novos comportamentos que facilitam a interação com seus pares e com os adultos. Uma criança com deficiência incluída é apenas uma, entre todas as da sua sala, que tem o direito de aprender algo no tempo que ficará sob sua responsabilidade. Como para os outros, conheça-a, avalie-a e planeje para ela! Faça a diferença em sua vida, como na de todos os demais alunos.

A prática da avaliação, seja qual for sua dimensão, deve apontar para a busca do melhor de cada um dos educandos sob a responsabilidade do professor, para que seja democrática (LUCKESI, 1996). A avaliação, tão debatida, tão necessária é, ainda, pouco compreendida em nossas escolas. A análise de aspectos históricos da evolução da avaliação auxilia na compreensão do estado atual da avaliação presente na escola.

Capítulo I

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: BASES PARA O PLANEJAMENTO DE PROCEDIMENTOS DE ENSINO

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: BASES PARA O PLANEJAMENTO DE PROCEDIMENTOS DE ENSINO

1.1. Aspectos históricos da avaliação no sistema escolar

A avaliação da produção escolar dos alunos tem mudado pouco, se considerarmos as mudanças culturais e tecnológicas através dos tempos.

Na sociedade da Europa medieval, ensinava-se utilizando textos sagrados. Para isso, métodos de estudos e de avaliação de gramática originários do Império Romano eram escritos ao estilo de perguntas e respostas, para garantir a memorização do aprendido. Muitos manuscritos traziam ilustrações com funções mnemônicas, ou seja, que ajudavam os estudantes nessa tarefa de reter informações (DEPRESBITERIS, 1989).

Com o humanismo, surgiu um sistema que premiava os melhores alunos da classe. Assim, criou-se um livro de pontos ou de notas o qual ficava guardado durante todo o ano acadêmico. Os pontos eram obtidos pelo bom comportamento, pelos acertos nas provas ou eram perdidos quando o estudante errava, ou, ainda, quando tinha um comportamento indesejável. O resultado foi o clima de competição instalado entre os alunos em busca de recompensa que os remetia a fortes pressões, surgindo várias

tentativas de fraudar o sistema. Foi nessa época que os exames orais passaram a ser substituídos pelos escritos. Já existia, então, um sistema de classificação que organizava os alunos numa escala de um a dez, de piores a melhores (SAVIANI, 1997).

No século XIV, Joan Cele deu origem ao estilo de educação do ocidente. Dividiu os estudantes em oito classes e o currículo em oito formas diferentes, do mais simples para o mais complexo. Para o aluno ser promovido de uma série para a outra, os professores utilizavam exames que consistiam na recitação de textos em latim. Os novos princípios didáticos da escola de CELE estenderam-se por todas as escolas e universidades européias. O *Ratio Studiorum*, dos Jesuítas, “projeto pedagógico”, adaptado e aplicado no Brasil Colônia, foi inspirado no “*modus parisienses*”, como era chamada a didática de CELE (SAVIANI, 1997). Tais métodos de avaliação da aprendizagem estavam ligados à concepção de medir, classificando de um a dez, conforme o desempenho dos alunos, o que possibilitava a comparação e o ranqueamento entre eles, em uma sala, nas séries, nas escolas.

Uma mudança foi instituída nos séculos XVIII e XIX, quando as classes dos alunos foram organizadas, de acordo com sua idade cronológica, fixando o tempo de permanência em cada série. Dessa forma, os alunos passaram a ser

avaliados em comparação com outros de mesma idade e não com estudantes que tinham idades diferentes e, possivelmente, graus diferenciados de aprendizagem.

No século XIX, a crença na veracidade e precisão das medidas (menções ou notas) era muito grande, não obstante variasse de país para país, mantinha sempre a premissa: classificar em faixas para uma premiação, muitas vezes expressa pela promoção escolar, assim como avaliar o desempenho direta e objetivamente em uma escala de notas.

No final do século XIX, a escola foi se abrindo para todas as classes, tornando-se cada vez mais heterogênea. Um grande número de alunos que, até então não tinha acesso às escolas, passou a frequentá-la, demandando, assim, uma nova ciência avaliativa que considerasse tal heterogeneidade. Surgiram, nesse momento, estudos sobre a avaliação. O foco deles consistia em descobrir instrumentos de avaliação que fossem precisos. Segundo D'Antoni (1996), uma das primeiras investigações foi feita por Starch e Elliot, em 1910, buscando uma avaliação que fosse objetiva e contivesse critérios comuns para todos.

Durante o século XX, a avaliação passou a ser questionada sobre seu papel efetivo na aprendizagem. Nos Estados Unidos, nos anos cinquenta, começou um movimento contrário à ideia simplista de avaliação apenas como medida

(Leite, 1995). A avaliação passou a ser vista como uma maneira de adequar os currículos. Foi o início da aplicação dos princípios de Taylor à educação, que estavam presentes também na planificação e organização industrial da época naquele país. Esses princípios procuravam, tanto medir quanto colher dados, a fim de emitir juízos de valor sobre a qualidade do currículo. Buscava-se, desse modo, a eficácia traduzida na rapidez com que se conseguia atingir os resultados pretendidos. A medição da qualidade em educação tem sua origem no modelo da administração industrial, lei da eficiência e da racionalidade. Nessa “visão economicista” ligada à “nova ordem mundial”, os estudantes eram vistos sob a óptica de sua inserção no mercado de trabalho.

A avaliação proposta em 1950, pretendia mostrar a capacidade dos alunos de alcançarem os objetivos educacionais. Entre 1960 e 1970, pretendeu-se elaborar formas de avaliações que fornecessem informações capazes de permitir tomada de decisões. Em 1967, já havia o termo “avaliação formativa”. De acordo com ele, a aprendizagem era feita mediante a aplicação de uma série de passos em que o mais importante era o da verificação. Como consequência da utilização da “avaliação formativa”, na década de 70 os educadores questionavam a validade de uma nota, pois alegavam que alunos de diferentes classes sociais possuíam

habilidades diversas que não eram consideradas no momento da atribuição daquelas notas. Provavelmente, se o foco de análise fosse, não só avaliar essa população pretensamente diferente, mas examinar as estratégias de ensino utilizadas para transmitir conhecimentos, o resultado seria outro.

Observou-se, então, nas décadas de 60 a 80 do século XX, que as pesquisas contemplaram as relações entre educação, avaliação e a situação sócio-cultural dos educandos, reclamando uma escola para todos, sem distinção de *status* social. Começaram, assim, a investigar os aspectos sociais de base que poderiam afetar o rendimento acadêmico. Ao invés de centrar na precisão dos instrumentos de medição e na otimização de procedimentos eficientes de ensino, o foco foi para a origem social do aluno. Nesse período toma força a avaliação qualitativa e formativa. É o enfoque na interpretação dos contextos. Todavia, além de não garantir o bom desempenho de crianças de todas as classes sociais, o fracasso escolar foi atribuído ao aluno, considerando a classe social a que pertencia, potencializando as interações sócio-culturais, na determinação da não aprendizagem de crianças.

Em 1971, na Bélgica, surgiu a “pedagogia da curva J”. Com isso, nasce o conceito de ensino individualizado e de avaliação formativa, revolucionando as investigações da

época. A proposta consistia em se ter uma pedagogia que conseguisse levar todos os alunos ao êxito.

No Brasil, os estudos críticos sobre a avaliação começaram a partir da década de 80. Nas décadas anteriores, a avaliação era vista como um método quantitativo e tecnológico, fruto de um pensamento ligado ao tecnicismo. Freitas (1998) explica que, nessa perspectiva para se ter uma boa escola é preciso, inicialmente, gerenciá-la bem e, posteriormente, ter professores bem formados, que consigam superar essa visão de avaliação excludente.

Desde então, pouco ou muito pouco mudou, pois até hoje essa forma de avaliação é utilizada como instrumento de poder, de controle, de exclusão, de classificação tanto por parte da equipe escolar, como dos pais e do sistema social.

Vemos que os procedimentos da avaliação de cem anos atrás, pela tradição, continuaram a ser adotados neste século sem nenhuma crítica na educação de massa. Isto tornou a nossa educação muito ineficiente, gerando um ensino de baixa qualidade e prejudicando a maioria dos estudantes (WILBRINK, 1997, p.17).

Muitas escolas ainda hoje são organizadas de acordo com essas ideias. Os momentos de avaliação têm sido uma verdadeira “queda de braço” entre professores e alunos. Os primeiros utilizam a avaliação como controle dos segundos e estes, em contrapartida, criam esquemas para burlar as

regras que não são definidas. As avaliações isoladas e pontuais acarretam atitudes e condutas autoritárias por parte dos professores e um campo de sobrevivência escolar por parte dos alunos, desencadeando, muitas vezes, nas ditas “colas”, chantagens emocionais, ironias etc.

Assim, ao longo da história, a avaliação tornou-se sinônimo de medição, reprovação, sanção, classificação, restringindo o registro, pelo professor, do desempenho dos alunos e traduzindo os seus resultados em pontos ou notas. Ao considerar uma pessoa apta ou não, desprezando outras variáveis do contexto, em especial as escolares, que condicionam seu desempenho, a avaliação tem fomentado o individualismo, o egoísmo e a discriminação social.

O professor deve estar profissionalmente formado para lidar com esse constante ajuizar, pois o que está em jogo é a autoimagem do aluno, que ele pode ajudar a construir como boa, de um derrotado ou de um incapaz.

Na atualidade, a avaliação da aprendizagem já se anuncia sob outra perspectiva. Posterior à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996, os sistemas educacionais adotaram os ciclos de aprendizagem. Ainda que em alguns sistemas como, por exemplo, o da Rede Estadual de São Paulo, que instituiu a progressão continuada do ensino, ora confundida com promoção automática, percebem-se avanços

na proposta de considerar, a cada ano, o que o aluno aprendeu e planejar para o próximo a partir daí. Nesta perspectiva, a avaliação cumpre um papel crucial: apontar os caminhos a serem trilhados para garantir o desenvolvimento dos alunos.

Sem dúvida uma nova proposta de avaliação inclusiva e orientadora da aprendizagem está sendo construída nos sistemas de ensino, mas o importante é abolir de nosso país, terminantemente, a mentalidade de avaliar para punir e excluir.

1.2. A avaliação do desempenho escolar

Será lamentável, sem sustentação ética e teórica classificar as pessoas enquanto elas estiverem vivas; é negar as nossas crenças de que as pessoas podem crescer e podem buscar continuamente nova perfeição (GANDIN, 1994, p. 28).

O século XXI exige uma nova escola – inclusiva, dinâmica e radicalmente diferente – que, além do conhecimento, tenha como papel primordial possibilitar a socialização, o respeito mútuo, o desenvolvimento de valores éticos e a solidariedade, quaisquer que sejam os medos e fantasmas das elites e seus pressupostos, não cabendo mais o modelo de escola e ensino que herdamos do passado.

Resta ter coragem para deixar de usar a escola como instrumento de elitização e exclusão do saber. É preciso não ter medo do desafio de ensinar os excluídos que estão chegando à escola. Finalmente, “... é imperioso e urgente aliar a competência do bem ensinar à sabedoria de não reprovar” (SILVA; DAVIS, 1993).

De acordo com a LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996)- Art. 24, a verificação do rendimento escolar deverá observar os seguintes critérios:

A)	Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
B)	Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
C)	Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
D)	Aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
E)	Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Na Educação, avaliação é sinônimo de sintetizar, conhecer e analisar dados que apontem se a aprendizagem ocorreu e como, visando tomar decisões sobre a conduta dos discentes (implementação de novas formas de aprender) e dos docentes (busca por novas formas de ensinar), por meio

de reorientação imediata ou subsequentes à aprendizagem, diferentemente do ato de medir como quantificação, exclusivamente a verificação do produto final. Com propriedade Luckesi (1996) substitui a expressão “juízo de valor” por “juízo de qualidade” explicando:

O termo *valor* possui uma significação sócio-filosófica-política abrangente que ultrapassa os limites instrumentais da avaliação da aprendizagem que subsidia as decisões do processo ensino-aprendizagem (Dicionário Aurélio).

A avaliação educacional, como processo dinâmico e permanente, permite analisar um rol de variáveis: as de cunho individual, as que incidem no ensino (condições da escola, prática docente) e as relacionadas às diretrizes gerais da educação (de cunho ideológico) (SÃO PAULO, 2001).

O insucesso da aprendizagem não pode significar problema único da criança, mas sim resultado de outros insucessos que podem estar focados no ambiente educacional, político, social e ou familiar.

O processo diagnóstico –

dia= através gnose = conhecimento visa:



tomada de decisão



direcionamento da aprendizagem.

O processo diagnóstico de avaliação constitui um conjunto de procedimentos para a compreensão e análise dos *“avanços e das dificuldades do aluno para progredir na sua aprendizagem”* (SÃO PAULO, 2001, p.27).

Constrói-se a avaliação por meio da obtenção e integração de um conjunto de informações significativas que se tem da criança, de sua dinâmica familiar, de sua escola, focada mais em critérios do que em normas, mais informal do que formal, com vistas ao seu conhecimento global, de como ela aprende, suas dificuldades, habilidades e preferências. O comportamento do professor também deve ser objeto de análise enquanto facilitador do processo de aprendizagem da criança: a metodologia utilizada foi eficiente? Que outras formas haveria para garantir a aquisição do conteúdo focalizado?

Para tanto há necessidade de mudança na concepção de ensino e aprendizagem, assim como na de avaliação da aprendizagem.

Deve-se iniciar o processo de avaliação pautado em dois eixos: um horizontal, que implica em informações do presente e, o outro, vertical, um histórico do passado que caracterize a construção do sujeito.

Tais indicadores são importantes para a equipe escolar avaliar a história atual de uma criança. Para isso, auxilia

implementar procedimentos como: observação do comportamento da criança diante de tarefas acadêmicas, versando sobre diferentes conteúdos, organizadas com o objetivo de verificar o que o aluno sabe, considerando as séries anteriores; entrevistas com ex-professores para conhecer os planejamentos feitos e os sucessos alcançados; entrevista com os pais e, se necessário, entrevistas com outros profissionais que atendem a criança. Esse conjunto de práticas avaliativas pode ser conduzido sistemática ou informalmente em atividades apresentadas no cotidiano do início do ano escolar. É possível conhecer a criança utilizando com ela estratégias lúdicas e, atividades de cunho estritamente acadêmico como leitura, escrita e matemática.

Estratégias como brincadeiras, desenhos, leitura e escrita, permitem conhecer como se dá a estruturação mental da criança, sua organização frente ao meio, sua flexibilidade, sua relação com a leitura e escrita, seu progresso e suas dificuldades (SÃO PAULO, 2001).

Nesta proposta, a avaliação não deve ser vista como um procedimento para decidir pela aprovação ou reprovação do aluno, mas sim, um ato pedagógico pelo qual se verifica continuamente o progresso da aprendizagem e se decide, caso haja necessidade, sobre os meios que serão utilizados para implementar a aquisição das habilidades alvo do ensino.

Mudanças na avaliação devem envolver um novo paradigma na relação professor-aluno, vista como apoio e parceria, em que os objetivos são comuns e compartilhados. Além disso, é necessário que os professores construam coletivamente novas formas de trabalho docente, partindo para uma avaliação formativa, capaz de colocar à sua disposição e da equipe escolar informações mais precisas e qualitativas, sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação tem, portanto, seu sentido ampliado, de alavanca do progresso do aluno e não mais como um mero instrumento de seletividade. Ela adquire um sentido comparativo do antes e do depois da ação do professor, da valorização dos avanços, por pequenos que sejam, em diversas dimensões, do desenvolvimento do aluno, perdendo, assim, seu sentido de faca de corte. A avaliação se amplia pela postura de valorização de indícios que revelem o desenvolvimento dos alunos, sob qualquer ângulo, nos conhecimentos, nas formas de se expressar, nas formas de pensar, de se relacionar, de realizar atividades diversas, nas iniciativas (SÃO PAULO, 2001, p. 15).

A definição do processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa do currículo e do ensino e se esses objetivos colaboram para a mudança de comportamento nos alunos (HAYDT, 2002).

O professor, ao avaliar, deve assumir o papel de um pesquisador, ou seja, investigar quais são os problemas

enfrentados pelos alunos, conversando com eles, estudando suas produções para, depois, rever os procedimentos utilizados e replanejar o seu trabalho.

Certamente não existem receitas, nem modelos que sirvam a todas as instituições educacionais, no sentido de promover essa formação ampla do aluno, mas talvez haja um alerta comum: educação é processo, avaliar esse processo é dever das instituições; ganhar espaços, gerar mudanças, promover melhorias deve fazer parte integrante da consciência do educador (DEPREBITERIS, 1989, p. 45).

Haydt (2002) apresenta alguns princípios básicos que norteiam a avaliação do processo ensino e aprendizagem: é um processo contínuo e sistemático, devendo ser constantemente planejada; é funcional e se realiza em função de objetivos previstos para a série e para o aluno, em particular, considerando suas habilidades anteriores; é orientadora, pois permite ao aluno conhecer seus acertos e erros, não com fins classificatórios e, sim, para auxiliá-lo a alcançar níveis ou estágios mais complexos de aprendizagem; é integral, considerando o aluno como um todo, incide sobre o aspecto afetivo e de domínio psicomotor e não apenas nos elementos cognitivos.

Avaliar, segundo Vasconcellos (1998) é uma necessidade de qualquer processo humano consciente: saber

se a intencionalidade está se concretizando, se o proposto está sendo atingido. A avaliação deve servir para o professor captar as necessidades de aprendizagem do aluno e/ou suas próprias necessidades de ensino, visando superá-las.

Um aspecto fundamental é que a avaliação é um instrumento de motivação, propiciando, por meio de *feedback* ou retroalimentação, que o aluno conheça seus erros e acertos, contribuindo para aprendizagens significativas.

Vasconcellos (2003) enfatiza a importância da participação do professor enquanto sujeito que deve caminhar de uma prática reativa ou imitativa para uma práxis transformadora com um ensino de qualidade democrática para todos.

Salvia e Ysseldyke (1991) citam que a avaliação é uma atividade muito importante, uma vez que tem consequências para a vida dos avaliados, sendo parte integrante do processo educacional e base para seus propósitos. A principal questão seria: Como podemos obter as informações necessárias para tomar certas decisões educacionais?

Vasconcellos (2003) ressalta que há uma expectativa de que, com experiência e pesquisa, o professor utilize novas tecnologias de avaliação.

Segundo Luckesi (1996) o ato de avaliar deve estar a serviço do melhor resultado possível, numa disposição de

acolhimento. Acolher o educando em sua aprendizagem significa ampará-lo como ser humano, na sua totalidade, o que exige do professor disponibilidade e intencionalidade em conhecer e questionar as hipóteses elaboradas pelos alunos, os conhecimentos e as vivências que possuem, articulando-os às expectativas de ensino e aprendizagem que serão trabalhadas.

A função da avaliação é facilitar o diagnóstico, melhorar o ensino, estabelecer situações individuais de aprendizagem, agrupar alunos, de forma a evitar situações escolares como a que Perrenoud (1999) aponta:

Toda situação didática imposta de maneira uniforme a todos os alunos será totalmente inadequada para o grupo, pois para alguns será fácil demais, para outros, difícil demais. Daí, então, a importância do ensino diferenciado e, também, da avaliação diferenciada, para que possibilite a cada aluno ser avaliado de acordo com suas habilidades orais, visuais e escritas (p 32).

Para direcionar o fazer do professor a partir de uma concepção inovadora de avaliação, primeiro ele deve ter em mente quatro formas básicas de avaliar, ou seja, aquelas decorrentes das respostas às seguintes questões: O quê? Como? Por quê? Para quê? Assim, quando conseguir as respostas coerentes para as hipóteses, pode-se dizer que ele propôs uma forma democrática de avaliação, nas perspectivas

estruturais e funcionais de produção e construção do conhecimento.

O professor, ao avaliar, deve proporcionar a liberdade de criação e inventividade, resultando em um amplo processo no qual os alunos possam ser observados em diversas situações para valorização de seus conhecimentos. Sendo um processo contínuo, a avaliação não se deve resumir a um momento estanque de aplicação de provas ou testes.

A avaliação deve contemplar os três conjuntos de saberes, ou seja, de natureza conceitual, atitudinal e procedimental. O professor deve, pois, estar atento ao processo usado para conclusões e soluções de desafios e hipóteses realizados pelos alunos. A avaliação da aprendizagem deve ter por objetivo a inclusão, e não, a exclusão.

Se considerarmos um dos objetivos descritos pelos PCN's:

Que o aluno saiba utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

A partir dele podemos avaliar: (1) o saber **conceitual** - o que o aluno demonstra diante de signos da língua ou material impresso, vocalizações que transmitem conhecimentos, o que significa que ele sabe que o material impresso transmite informações; (2) o saber **procedimental** - que demonstra que ele decodifica esses signos em

vocalizações correspondentes com as estabelecidas pela sua cultura, isto é, ele lê; (3) o saber **atitudinal** - é indicado quando o aluno, a partir do que lê, muda sua prática na resolução de problemas cotidianos.


Assim, quando Hoffmann (1998) diz que a avaliação é a reflexão transformada em ação, confirma-se, que toda ação educativa concretizada na evolução do processo será de sucesso. O processo de avaliação não deve estar associado ao de medida, não deve contemplar um único instrumento, nem estar restrito a um só momento ou forma. Os processos de avaliação devem ser contínuos, possibilitando canais adequados para a manifestação de múltiplas competências.

O educador precisa se comprometer com o juízo de valor emitido sobre o educando. Seu olhar estreita-se perigosamente, ao se considerar o processo avaliativo como uma ação objetiva e imparcial, constatada sobre o fazer do aluno. Como uma coleta de dados observável na avaliação, deve-se levar em conta a relação entre o avaliador e o avaliado.

Desta forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno, ou seja, uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. Segundo Hoffmann (1998), avaliar,

nesse novo paradigma, é dinamizar oportunidades de ação, é a reflexão, num acompanhamento permanente do professor que deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprender-aprender, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

A avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, verifica, analisa e interpreta um determinado fenômeno (construção de conhecimento), situando-o concretamente quanto aos dados relevantes, objetivando uma tomada de decisão em busca de produção humana. Segundo Luckesi (1996) avaliar tem basicamente três passos:

 **Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade.**

 **Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo.**

 **Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados.**

Assim, é importante que o educador utilize o diálogo como fundamental eixo norteador e significativo do papel da ação pedagógica, pois o confronto na sala de aula não se passa entre alguém que sabe um conteúdo (professor) e alguém que não sabe (aluno), mas entre pessoas e o próprio

conteúdo na busca de apropriação. O papel do professor é o de facilitador de tal apropriação.

É primordial nutrir expectativas positivas da capacidade dos alunos, reconhecendo que todo sujeito é capaz de aprender, se lhe forem garantidas condições favoráveis se ele for encorajado a reorganizar seus saberes e a compreender que toda aprendizagem é uma reaprendizagem. Desta forma, a avaliação mediadora ganha destaque dentro de um paradigma que tem como objetivo promover a aprendizagem. A mediação, então, significa movimento e desafio em direção ao objetivo proposto.

Para Vasconcellos (1994), a avaliação do processo de ensino-aprendizagem deve ter o caráter de acompanhamento do processo. Deve abranger os três aspectos básicos da tarefa educativa: trabalho com o conhecimento, relacionamento interpessoal e organização da coletividade. Essa avaliação do processo de aprendizagem deve ser contínua, sempre analisando as diferentes etapas do processo. O autor chama a atenção para a importância da avaliação do processo e não do produto.

Com isso, as novas posturas avaliativas deverão estar inseridas num contexto amplo, envolvendo professor / aluno / direção / coordenação / funcionários /escola /pais, ou seja, uma prática avaliativa mediadora que se constrói pela ação

de todos e as normas e regimentos das instituições devem refletir tal filosofia.

A mudança da concepção sobre “avaliação” é um verdadeiro desafio a enfrentar que requer uma nova visão sobre educação e sociedade e, em decorrência, um novo caminho, um novo projeto de escola: uma escola maior, plural e aberta.

É importante perceber que as ações de ensino e a própria avaliação não estão apenas sob o controle de saberes eruditos ou didáticos. Na relação com os saberes, o erro, a incerteza e a diversidade de pontos de vista estão presentes, mobilizando não só a lógica das ações, mas também, as histórias, as relações, os gostos e os afetos das pessoas envolvidas.

É imprescindível que se tenha um novo olhar sobre o aluno como um ser social e político, capaz de atos e fatos, dotado de e em conformidade com o senso crítico, sujeito de seu próprio desenvolvimento. Para Sant’Anna (1999, p. 70), *“somente uma avaliação levada a termo adequadamente, é capaz de favorecer o desenvolvimento crítico pleno ou a construção perfeita da autonomia”*.

A necessidade de avaliar sempre se fará presente, muito embora possa, com efeito, torná-la eficaz naquilo a que se propõe: a melhoria de todo o processo educativo. Para

Hoffmamm (1996), acompanhar os alunos em seu processo de desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre seu contexto sociocultural e manifestações decorrentes do caráter evolutivo do seu pensamento. Significa respeitá-los em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas.

As ideias trabalhadas neste texto devem embasar discussões do processo de avaliação de qualquer aluno, seja ele com necessidades educacionais especiais ou não. Entretanto, é importante identificar as necessidades educacionais dos alunos para poder intervir com qualidade. O Quadro 1, proposto por Carvalho (2003), apresenta uma sugestão para essa finalidade.

Neste modelo, a tradicional finalidade de controle, por meio da avaliação como aferição realizada no dia da prova ou dos exames, é substituída por práticas de contínuas observações, registros e análises do que for coletado, em todos os espaços de aprendizagem, particularmente, na escola. Para planejar o seu fazer pedagógico e estabelecer objetivos, o professor precisa conhecer as necessidades de seus alunos.

Mas sua tarefa como permanente avaliador não se encerra na identificação das referidas necessidades, pois, a partir do seu conhecimento, dentre outras, são necessárias,

na escola, providências para: (a) reorientar o processo ensino-aprendizagem; (b) garantir formação continuada de todos os que trabalham na comunidade escolar; (c) encaminhar os educandos aos atendimentos de que necessitam, em benefício de sua aprendizagem e participação; (d) prover os recursos necessários à melhoria da qualidade de sua resposta educativa; (e) criar as condições necessárias à inclusão, a partir da mudança de atitudes frente às diferenças, pois a valorização da diversidade está na base de todos os movimentos pela inclusão (DENS, 1998 apud CARVALHO, 2003).

No início do ano letivo, antes de receber a classe, é realizado um planejamento para a série, por exemplo para o 3^a ano. Durante o primeiro mês de aula é preciso fazer uma avaliação inicial de todos os alunos para conhecer o perfil da sala, identificando o conteúdo que eles aprenderam anteriormente. A partir daí é feito o planejamento para aquela classe, considerando o que devem aprender para ter acesso aos conhecimentos esperados para o 3^o ano. É provável que sejam identificados grupos de alunos com diferentes níveis de habilidades, o que deve ser levado em conta no planejamento para aquele ano.

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

Quadro-1 modelo proposto para subsidiar a identificação de necessidades educacionais especiais.

Fonte: Carvalho (2003)

Planejamos o ensino para determinado ano, definindo os conteúdos básicos para que todos os alunos tenham acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade, no grau de dificuldade adequado à idade cronológica de cada um deles. Para identificar suas possibilidades é preciso saber quem são seus alunos e qual é a sua história. Para ter acesso à sua história atual é preciso elaborar avaliações dos conteúdos apresentados a eles nos anos anteriores, utilizando o mesmo instrumento para a sala toda. Porém, é preciso considerar a história de escolarização do aluno. É importante conjugar todas as dimensões da avaliação para obter o conhecimento pleno do aluno, cuidando para não relacionar sua aprendizagem com parte dessas dimensões. A aprendizagem depende, sobretudo, de uma boa avaliação para subsidiar o estabelecimento dos objetivos e das condições de ensino ofertadas em sala de aula.

Um cuidado especial deve ser tomado na eleição de instrumentos que avaliem a aprendizagem, isto é, os mais adequados possíveis para tal finalidade devem prevalecer. Pois "nunca conseguiremos pesar com uma trena nem determinar um comprimento com uma balança" (BARRETO, 1993, p.62).

Lembre-se: é preciso ter claro o perfil da sala em todas as áreas do conhecimento. Avaliamos para planejar e

replanejar nossas ações, avaliamos e comparamos o desempenho de cada aluno com ele mesmo e com os demais alunos da sala, pois avaliar permite perceber avanços e dificuldades de cada um e de todos.

Replanejamos para todos aqueles alunos que ainda não aprenderam os conteúdos básicos esperados. Exemplo: Ao final do 3º ano, um dos objetivos, em Matemática, é que o aluno realize adição de centenas. No início do 3º ano é esperado que ele faça adição de dezenas. Quando é concluída a avaliação inicial, obtém-se o perfil da sala e, em uma classe com 30 alunos, o quadro pode ser o seguinte:

- 19 alunos realizam, com independência, adição de dezenas, com um desempenho dentro do esperado;
- 03 alunos realizam adição de centenas, apresentando desempenho acima do esperado;
- 06 alunos realizam adição com dezenas, mas ainda precisam de auxílio para contar usando risquinhos, contar nos dedos etc., com desempenho pouco abaixo do esperado;
- 02 alunos com deficiência intelectual associam numerais até 20 com as respectivas quantidades e realizam adição de números até 10, com autonomia, porém, com desempenho bem abaixo do esperado para série.

O resultado apresentado mostra duas situações discrepantes: dos 30 alunos, cinco estão muito acima ou muito abaixo do esperado. A partir da avaliação geral, é que as

atividades são planejadas e elas deverão atender às características dos alunos reais da sala. Isso significa que deve haver planejamento para atender às diferentes demandas identificadas. Todavia, considerando a execução do planejado para todos e para cada um, avaliações contínuas devem ser implementadas para verificar se os alunos estão aprendendo e, por conseguinte, se o professor está conseguindo ensinar!

Para isso, em cada atividade planejada para o dia, é preciso perguntar: todos os alunos farão a atividade sem modificação alguma? Aquelas que precisam de modificação, como ocorrerão? No capítulo sobre “Ensino colaborativo”, serão apresentados como planejar atividades diferenciadas e, no capítulo “Flexibilização curricular”, como favorecer o acesso ao currículo por meio das adaptações em turmas que tenham, entre os matriculados, alunos com deficiência mental. Uma boa avaliação não pode ter como objetivo contabilizar erros ou classificar, rotulando os alunos. O que interessa é entender as principais necessidades da turma que vão orientar as formas de ensinar. Não é qualquer atividade que serve para a realização da avaliação inicial. Moço (2010) ressalta que as situações-problema permitem que o aluno mobilize todo o conhecimento que tem sobre o assunto. O mapeamento do que os alunos sabem resulta em: conteúdos

que todos conhecem conteúdos que muitos conhecem, conteúdos que alguns conhecem e conteúdos que ninguém conhece. Existem formas amplamente testadas e aprovadas para fazer avaliações. A revista Nova Escola de janeiro/fevereiro de 2010, traz um exemplo de avaliação em Matemática e indica o site www.ne.org.br, onde você pode encontrar mais textos sobre avaliação e sugestões de como fazê-la. O site da Secretaria de Educação do Município de São Paulo também tem sugestões de avaliações de todas as áreas (educacao.prefeitura.sp.gov.br).

REFERÊNCIAS

BARRETO, J.A.E. **Avaliação: Mitos e Armadilhas.** Como Evitá-los. SIMPÓSIO SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: uma reflexão crítica. Rio de Janeiro, 1993. Anais Rio de Janeiro: CESGRANRIO, 1993, p.59-62

BRASIL. **Lei nº 9.394.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

CARVALHO, R.E. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem** - 3a edição. Porto Alegre: RS Editora Mediação, 2003.

D'ANTONI, M. **Hacia la evaluación analógica.** Revista **Educación.** N. 20, v. p. 1, 89-93 ,1996.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

FREITAS, L. C.. **Avaliação: construindo o Conceito. Ciência e Ensino.** V.1, n.3, 16-19, 1998.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade.** 14^a ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, C. Um olhar curricular sobre a avaliação. **Avaliar a avaliação. Cadernos Pedagógicos.** N. 14. 2^a edição, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALVIA, John, YSSELDYKE, J. E. **Avaliação em educação especial e corretiva.** 4 ed. São Paulo: Manole, 1991.

SÃO PAULO. **Novas Diretrizes da Educação Especial.** Secretaria Estadual de Educação. São Paulo, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** . 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, R.N.; DAVIS, C. É proibido repetir. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

Capítulo II

A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E A PROPOSIÇÃO DE OBJETIVOS

Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

A RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO E A PROPOSIÇÃO DE OBJETIVOS

Propomos, de maneira geral, que o papel fundamental da avaliação seja o de compreender por que alguns comportamentos ocorrem em determinados contextos, desempenhando um papel integrador, pois dela depende o desenvolvimento de um ensino adequado que resulte na aprendizagem do aluno.

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre aspectos conceituais e procedimentais relativos à avaliação de desempenho acadêmico e de outros comportamentos em alunos com deficiência mental cuja finalidade principal é auxiliar no planejamento das condições de ensino em uma sala de aula que atende alunos com uma característica comum: são diferentes!

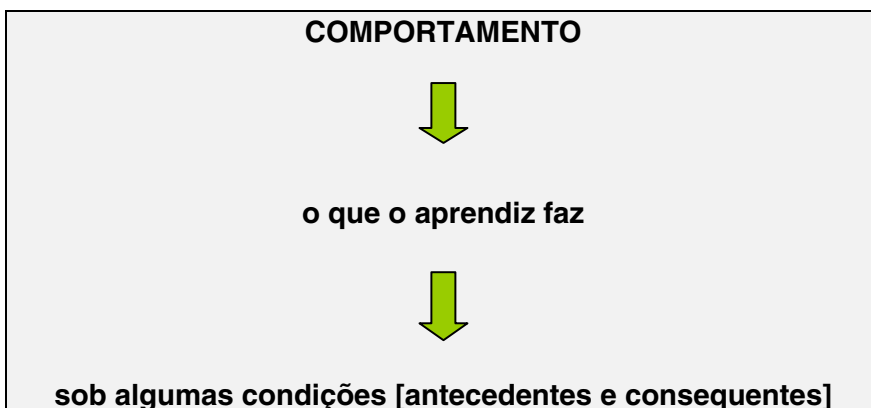
Os aspectos que subsidiarão essa reflexão foram retirados do PCN de “Adaptações Curriculares para a Educação Especial”, mas os mesmos objetivos podem ser observados em todos os cadernos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Chamamos a atenção para os objetivos elencados a seguir como parte do conteúdo a ser ensinado no ensino fundamental:

- compreender a cidadania como participação social e política, expressos em direitos e deveres;
- posicionar-se, a partir do diálogo, de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir a identidade nacional e pessoal;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como de outros povos e nações, evitando quaisquer discriminações;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, garantindo sua melhoria;
- desenvolver o conhecimento de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades garantindo-lhe inserção social no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo valorizando e adotando hábitos saudáveis e qualidade de vida;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e interpretar ideias;
- utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Os objetivos dos PCN's descrevem comportamentos em diferentes dimensões. Eles são objetivos gerais que podem ser adequados a qualquer série. São, portanto, amplos e flexíveis, respeitando a diversidade de culturas, de formas

de expressão e de resolução de problemas, abrangendo a diversidade de alunos. Os comentários feitos pretendem criar condições para a implementação de avaliações.

1º Comentário: Os objetivos descrevem comportamentos, isto é, a relação entre o que o aprendiz faz e as condições que antecedem e sucedem essa ação.



Por exemplo: Diante de uma palavra [condição antecedente] o aluno deverá copiá-la [ação do aluno] e ter o registro da matéria em seu caderno [condição consequente]. O comportamento do professor também faz parte dessa relação, quando, ao valorizar o comportamento do aluno, se correto, parabenizando ou demonstrando que foi importante executá-la (e corretamente!), aumentará a probabilidade de ocorrência deste tipo de comportamento.

Pensando em objetivos para a série...

Ao formular objetivos em um plano de ensino para o ano, o professor terá sempre de responder a seguinte questão:

“O que o meu aluno deverá ser capaz de fazer ao final deste ano?”

Essa pergunta é respondida da seguinte forma:

“O meu aluno deverá ser capaz de... (_____)”

O espaço em branco, em parênteses, é respondido com verbos que representem ações tais como: descrever, utilizar, interagir, questionar, ler, escrever, contar, comunicar etc... e, é esta formulação que dá a característica de comportamento dos objetivos.

Além da frase afirmativa acima ser completada com um verbo, deve-se descrever as condições e/ou os efeitos de tal atitude planejada para o aprendiz. Se considerarmos um dos objetivos expressos na introdução dos PCN's para o Ensino Fundamental, perceberemos que, além do comportamento esperado, o objetivo descreve aspectos das condições em que esse comportamento deve ser observado, como no exemplo:

- O meu aluno deverá ser capaz de “posicionar-se a partir do diálogo [ações], de maneira crítica, responsável e construtiva [ações baseadas em seus efeitos] nas diferentes situações sociais [condições]”.

Estudando o que significa cada termo desta frase:

“posicionar-se a partir do diálogo” – saber interagir com os pares e adultos presentes, argumentando e defendendo seu ponto de vista, em tom de voz claro, calmo, respeitando a vez do outro.

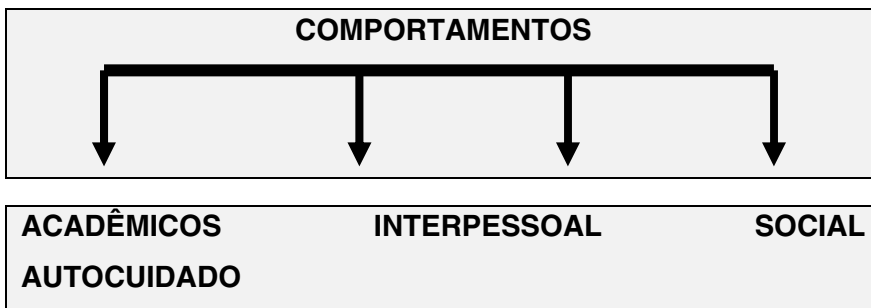
“de maneira crítica” – revelando, na sua fala, que entendeu o ponto de vista do outro, porém, mostrando porque diverge do seu interlocutor.

“de maneira responsável” – tendo certeza de que os argumentos utilizados não vão ferir o outro.

“de maneira construtiva” – de forma que colaborará para o entendimento da situação, sem desconsiderar modos de pensar diferentes dos seus.

Se a avaliação é conduzida para conhecer aspectos do aprendiz e das condições de ensino que serão ofertadas, o que deve ser objeto de avaliação são os comportamentos que deverão ser apresentados pelo aprendiz, isto é, o que o aluno deverá aprender a fazer, assim como as condições em que deverá fazê-lo e os efeitos que obterá. O objeto da avaliação é a relação entre o comportamento que desejamos que o aluno apresente, os efeitos que obterá com esses comportamentos e as condições que ofereceremos para que isso aconteça.

2º Comentário: Os objetivos descrevem diferentes dimensões do comportamento



Todas essas dimensões envolvem diferentes áreas de habilidades como linguagem, cognição, motricidade e afetividade.

Podemos observar as diferentes dimensões do comportamento nos objetivos indicados para o Ensino Fundamental. Observe o exemplo que segue:

- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e interpretar ideias.

No objetivo acima, ao expressar que o aprendiz deverá utilizar diferentes linguagens como meio de produzir, expressar e interpretar ideias, há o pressuposto de que a comunicação tem formas diferentes (verbal, matemática, gráfica, corporal, plástica e musical) que podem ser

aprendidas e utilizadas em contextos (acadêmico, interpessoal e social).

Assim, ao considerar este objetivo, devem-se observar características de recepção e de expressão dos aprendizes e suas diferentes formas de linguagens. Os contextos de utilização da linguagem não são isolados e se sobrepõem, pois a aprendizagem da linguagem gráfica, a partir da leitura e da escrita, pode ter implicações em vários contextos como:

acadêmicos: obtenção de informação a partir da leitura do livro didático;

interpessoal: deixar um bilhete avisando que foi até a padaria e voltará em breve;

social: obter informação a partir de uma sinalização que pede silêncio e emitir comportamento adequado em um ambiente particular;

autocuidado: ler o rótulo de um produto de limpeza e colocar a dosagem recomendada para um litro de água; ler um rótulo de alimento, identificar a expressão “contém glúten” e saber que este alimento não pode ser ingerido por ele.

Então, quando se conduz um processo de avaliação, deve-se ter claro qual a dimensão do comportamento que será avaliada.

3º Comentário: Os objetivos são gerais, amplos e flexíveis

OBJETIVOS



podem ser decompostos em objetivos e habilidades menores, possíveis de serem ensinados isoladamente.

Exemplo:

- utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

FONTES DE INFORMAÇÃO	COMPORTAMENTOS Necessário para ter acesso a ela
Livros	Ler
Histórias Narradas	Ouvir
Televisão	Ouvir, ver ou ler
Internet	Ouvir, ver ou ler
Visitas a museus	Ouvir e ver
Microscópio	Ver e ouvir
Relatos de experiências	Ouvir

Diferentes fontes de informação e de recursos tecnológicos podem ser adotados em função das características dos aprendizes. Os alfabetizados podem obter informação por material impresso, enquanto os não alfabetizados podem obtê-la por meios orais como palestras, televisão e rádio para atender a um mesmo objetivo educacional. Assim, todos estarão envolvidos, de forma diferente, na mesma proposta educacional.

Quanto maior for a compreensão da amplitude dos objetivos e, a capacidade de decompô-los em unidades

menores, maior será a potencialidade das condições de ensino propostas serem flexíveis a ponto de atingir todos os alunos de uma sala de aula.

Considerando a proposta de avaliar o desempenho para intervir, a flexibilidade dos objetivos permitirá que o educador estabeleça passos, unidades de ensino que podem ser apresentadas de acordo com o repertório que o aprendiz demonstra. Além disso, e não menos importante, essa flexibilização permitirá que seja adotado um ensino em multiníveis, isto é, o mesmo currículo poderá ser adotado para todos os alunos, mas com adequações em função das características dos aprendizes.

4º Comentário: Os objetivos indicados pelos PCN's destacam o respeito à diversidade de culturas, a variadas formas de expressão e à diversidade dos alunos.

Exemplos:

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro, bem como de outros povos e nações, evitando quaisquer discriminações;
- desenvolver o conhecimento de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades garantindo-lhe inserção social no exercício da cidadania.

O planejamento das condições que irão favorecer a aquisição de comportamentos de respeito à diversidade, inserção social e exercício da cidadania dependerão do

conhecimento do professor das características particulares de seus alunos, dos recursos (materiais, pessoais, tecnológicos, de conteúdos de procedimento e de formação) disponíveis para o ensino, bem como do estabelecimento e da flexibilização de objetivos.

É papel do professor...

...planejar condições de ensino que valorizem a pluralidade e a diversidade de condições sócio-culturais, evitando discriminação e promovendo exercício da cidadania.

Uma avaliação precisa das características dos aprendizes, bem como das condições de ensino, podem auxiliar no desempenho desse papel.

2.1. Avaliação de repertórios que interferem com a aprendizagem escolar

Em qualquer situação de ensino a que um indivíduo seja submetido, há um conjunto de comportamentos que são importantes para que a aprendizagem ocorra. No item anterior tratamos de aprendizagens de conteúdos acadêmicos, isto é, da apropriação de conhecimentos peculiares à nossa cultura, que são oferecidos gradual e sistematicamente às nossas crianças e jovens. Neste trataremos de comportamentos que favorecem a ocorrência dos comportamentos acadêmicos.

Para ilustrar vamos imaginar a aprendizagem de um jogo de damas.

Jogo de Damas

O jogo de damas tem como princípio que é um jogo de duplas.

Algumas condições que o antecedem:

- a) é preciso um parceiro;**
- b) é preciso um apoio para o tabuleiro que pode ser até mesmo o chão;**
- c) é preciso que o jogo tenha todas as peças;**
- d) é preciso um conjunto de regras.**

Tais condições sinalizam a possibilidade de o jogo acontecer. Podemos aqui chamar de condições ambientais favoráveis à ocorrência do jogo.

São necessários, por parte dos jogadores alguns comportamentos:

- a) permanecer sentado, próximo ao tabuleiro;
- b) prestar atenção à movimentação das peças do parceiro (olhar para o tabuleiro);
- c) esperar a vez;
- d) movimentar as peças somente na sua vez;
- e) obedecer a outras regras, previamente combinadas entre os parceiros, ou determinadas pelo jogo.

Observe que, se esses comportamentos não estiverem presentes, provavelmente não haverá jogo. Tomando como ponto de partida o primeiro comportamento - permanecer sentado próximo ao tabuleiro – podemos entender que, sem ele, dificilmente o jogo chegará a bom termo, uma vez que os demais comportamentos terão pouca chance de ocorrer.

Considerando agora o ambiente de sala de aula, para que a aprendizagem ocorra é preciso:

- a) a presença do professor e dos alunos;
- b) a existência de mobiliário na sala de aula e outros equipamentos necessários para a aprendizagem (lousa, mapas, livros, cadernos, lápis, jogos etc...);
- c) o plano de ensino para a aula contendo: objetivos, procedimentos, estratégias, avaliações etc...

São necessários alguns comportamentos tanto dos alunos como dos professores.

Cabe aos professores:

- a) Ter o material organizado e à mão para a aula;
- b) Lembrar as regras que regem o trabalho acadêmico (“prestem atenção ao escrever as palavras”) e harmonizar a convivência entre professor e alunos (“permaneçam sentados em suas carteiras enquanto eu distribuo o material” ou “se houver dúvidas durante a explicação, levantem a mão e responderei uma de cada vez”);
- c) Elogiar os sucessos acadêmicos e os comportamentos adequados em sala de aula;
- d) Corrigir imediatamente os erros, mostrando outras possibilidades de comportamentos etc.

Aqui teremos, com certeza, um rol muito grande de comportamentos que chamaremos de práticas educativas do professor, que não terminam na pequena lista acima. Identificar as práticas educativas que o professor está utilizando na sua sala de aula poderá ajudá-lo a melhorá-las porque delas dependem diretamente os comportamentos dos alunos, incluindo suas habilidades interpessoais. É importante salientar que o comportamento de um (professor) depende dos comportamentos de outros (alunos).

Os comportamentos dos alunos que podemos identificar como facilitadores da aprendizagem de conteúdos escolares envolvem, não só comportamentos dirigidos à tarefa proposta pelo professor, mas também, os de interação com colegas, professores e outros adultos presentes no ambiente escolar. Assim, cabe aos alunos:

- a) Trazer o material escolar em ordem;
- b) Permanecer sentado durante a realização de atividades em sala que exijam tal comportamento;
- c) Solicitar material que necessita ao colega, aguardar ser atendido e agradecer após o recebimento;
- d) Acatar as ordens do professor, condizentes com a tarefa solicitada (“leia o texto em silêncio”) etc..

Aqui, a exemplo do comportamento do professor teremos um rol infindável de comportamentos que podem ocorrer em sala de aula. Eles dependem da natureza da tarefa, da idade dos alunos, da decisão de comportar-se desta ou daquela forma combinada entre alunos e professor. O envolvimento dos alunos nas atividades em sala de aula pode resultar em comportamentos adequados e inadequados. Entre os adequados ou pró-ativos estão aqueles que são diretamente relacionados à execução das tarefas que chegam a bom termo e os comportamentos pró-sociais que implicam em relações amistosas e prazerosas entre os conviventes (alunos/alunos e alunos/professores). Os inadequados ou concorrentes com a aprendizagem se caracterizam pelos comportamentos deslocados da atividade acadêmica, ou prejudiciais às relações entre pessoas e acontecem em alta frequência e intensidade.

Portanto, tal classificação tem por foco o desenvolvimento do aluno, sendo considerados inadequados ou adequados comportamentos que podem ou não prejudicar seu desenvolvimento social e/ou acadêmico.

Estamos falando de comportamentos que atrapalham a execução da atividade como, por exemplo, tanto o aluno que não permanece sentado e, por isso, não termina a tarefa,

como aquele que fica muito quieto e também não se envolve na atividade proposta.

Assim sendo, identificar comportamentos adequados e inadequados de alunos na sala de aula, possibilita a reorganização da forma de interação entre as partes (alunos e professores), otimizando situações de ensino e de aprendizagem. Essa identificação permite que se elejam os comportamentos que deverão ser reforçados e quais deverão ser menos frequentes. Aumentar a frequência de comportamentos pró-acadêmicos, além de melhorar o desempenho escolar, reduz automaticamente a emissão de comportamentos inadequados sem que, necessariamente, estes sejam alvo de intervenção. Alguns podem ser considerados comportamentos-chave, uma vez que, se eles ocorrem, impossibilitam o aparecimento de um conjunto de outros inadequados. Por exemplo: o permanecer sentado impede que ocorram comportamentos que só acontecem com a criança em movimento pela sala como pegar materiais de outros, cutucar o colega, conversar com outro distante da sua carteira etc. Enquanto está sentado, aumenta a chance de o aluno ficar envolvido com as tarefas escolares.

Devemos fortalecer as habilidades em vez de focalizar o *déficit* porque elogiar algo que seu aluno faz bem, direcionando para um comportamento mais desejado é mais

gratificante e menos aversivo do que impedir e conter comportamentos inadequados. A pergunta que fazemos é: como converter comportamentos inadequados em comportamentos positivos para o aluno no contexto escolar?

De acordo com a proposta deste capítulo, os objetivos devem descrever comportamentos importantes que o aluno deverá apresentar ao final da intervenção pedagógica. Se pedir ajuda é uma reserva comportamental, algo que ele faz bem, então ele pode pedir ajuda, quando estiver em situação de disputa antes de agredir. Esta é uma habilidade importante e incompatível com o agredir. Dizemos que um comportamento é incompatível com outro, quando o aluno pode emitir apenas um comportamento diante de uma situação.

Contudo, alguns comportamentos são extremamente desafiadores para o cotidiano escolar e, mesmo após a aplicação dos inventários, você ainda poderá ter dúvidas sobre o porquê um aluno ou outro continua se comportando daquela forma. Outro aspecto que pode ser avaliado, quando lidamos com os comportamentos dos nossos alunos é o efeito que eles causam, isto é, sua função. Segue um exemplo hipotético.

O aluno J. apresenta-se extremamente irrequieto e impaciente em situação de espera. Observe se, antes que a

situação de espera ocorra, por exemplo, saída para o recreio, ele quer ser sempre o primeiro e fica empurrando os colegas que estão à sua frente. Se você, professor, conversa com a classe, antes que eles se levantem da carteira, qual é o comportamento que você espera que eles apresentem?

Descrever os comportamentos pode ajudar os alunos a se organizarem para executá-los. Descrições do tipo: “Vamos para o recreio. Vocês vão se levantar da carteira, depois de deixar seu material organizado sobre ela. Vão andar até a porta, em fila, devagar, respeitando o colega. Todos vão chegar ao recreio. Mantenham-se em fila até sair da sala”. Continuando no exemplo hipotético, na questão V do inventário de práticas educativas, você pode ter registrado que estabelece limites para orientá-los. Esta é uma excelente prática! Deseja-se e incentiva-se isso, não só em ambientes educacionais, mas também em todas as relações interpessoais que se estabelecem.

Mas, se uma das coisas que mantém uma pessoa comportando-se de determinada maneira é consequência ou o efeito que esse comportamento produz, então essa parece ser uma dimensão relevante para a avaliação. No exemplo, poderíamos nos perguntar se o fato de chamar a atenção, ainda que seja para corrigir, poderia ser o suficiente para manter o aluno irrequieto sob controle nas situações que

envolvem a espera. Comentários do tipo “Não precisa se agitar para esperar, eu já vou lhe atender!” ou “Esse menino é muito serelepe, mesmo!” acabam tendo o papel de reforçar o comportamento inadequado, uma vez que sinaliza o que ele fez. Mais importante é sinalizar como ele deve comportar-se adequadamente. E, se o fizer, deve ser imediatamente elogiado!

Nossa proposta, a seguir, é que você possa fazer avaliações funcionais de alguns comportamentos, isto é, identificar seus efeitos ou funções para auxiliar seu manejo com os alunos. Por manejo entendemos como trabalhar com esses comportamentos em sala de aula. Você vai aprender mais sobre isso no capítulo: Manejo comportamental. Fique atento!!!!!!

2.2. Avaliação funcional do comportamento

A Avaliação Funcional do Comportamento é um recurso usado para compreender por que determinados comportamentos ocorrem. Em uma sala de aula, com a diversidade de alunos que lidamos, é inevitável nos questionarmos (quase que o tempo todo) por que esse ou aquele aluno faz o que faz e da maneira que faz. Isso porque todo comportamento que ocorre em sala de aula interfere na aprendizagem acadêmica do aluno e no andamento da aula.

Esta interferência pode agir, conforme já mencionado, de maneira adequada e pró-ativa, auxiliando a aprendizagem, ou de maneira inadequada e concorrente, prejudicando a aprendizagem do aluno que se comporta mal ou a de seu colega. Exemplos de comportamentos que ocorrem em sala de aula e que interferem na aprendizagem:

Comportamentos adequados ou pró-ativos

- prestar atenção na lousa;
- ouvir o que o professor fala;
- usar o material didático de maneira adequada;
- falar em sala sobre o conteúdo apresentado e no momento adequado, entre outros.

Comportamentos inadequados ou que concorrem com a aprendizagem

- gritar em sala;
- bater em si ou em outros colegas de sala;
- atirar materiais didáticos;
- dizer palavrões;
- falar sobre assuntos diferentes aos do conteúdo ministrado pela professora, entre outros.

Um dos objetivos principais da Avaliação Funcional do Comportamento, quando aplicada em sala de aula, é identificar a função do comportamento dos alunos, isto é, entender as razões ou o porquê de se comportarem de tal

forma nas situações específicas. Uma implicação imediata desse tipo de avaliação é identificar pontos de partida para que comportamentos possam ser aprendidos, outros aprimorados e outros, ainda, possam reduzir de frequência. Para tanto, é necessário conhecer o que o seu aluno faz no cotidiano.

Se todo comportamento tem uma função, tem então um porquê para acontecer. Essa função é aferida ou identificada pelo efeito que o comportamento tem sobre o meio. É observando o cotidiano de nossos alunos e identificando os efeitos dos comportamentos que estes apresentam que podemos notar que exibem comportamentos difíceis de lidar. São difíceis por concorrerem com a aprendizagem, mas também podemos perceber que, em muitas situações, os mesmos alunos envolvem-se com a atividade e apresentam comportamentos pró-ativos ou adequados no ambiente de sala de aula. A pergunta que fazemos, então, é:

Por que um mesmo aluno apresenta comportamentos muito adequados para uma situação de sala de aula e, em outra, comportamentos tão difíceis e destrutivos?

Se os comportamentos dos nossos alunos mudam conforme a situação, é possível supor que esses

comportamentos são altamente influenciados por mudanças dessas mesmas situações, isto é, mudanças ambientais ou, conforme mencionado anteriormente, das condições nas quais esse aluno se comporta. Então,

“Todo o comportamento tem um efeito sobre o meio e esse efeito tem papel importante sobre as chances de este comportamento voltar a ocorrer no futuro.”

O nosso papel, quando avaliamos tais comportamentos, é identificar seus efeitos apresentados pelos alunos, pois podemos formular hipóteses sobre a função ou o porquê de um comportamento. Os elementos básicos para fazer uma Avaliação Funcional do Comportamento são três:

Elementos básicos para uma avaliação funcional:

- 1. descrever a ação;**
- 2. identificar os antecedentes (contextos, necessidades, condições do organismo, interação com o outro);**
- 3. identificar os consequentes (o que esse comportamento provoca de mudança em sua volta, incluindo o comportamento de outra pessoa).**

A partir da observação destes três elementos, podemos identificar, não só os momentos do dia associados à ocorrência dos comportamentos (desejados ou não), mas

também, os eventos de ocorrência natural relacionados ao comportamento, reunindo informações úteis sobre o problema instalado em sala. Trata-se de uma avaliação descritiva: apenas identificamos os momentos do dia associados ao comportamento e seus efeitos.

Vamos avaliar a seguinte situação:

Um aluno inventa histórias mirabolantes [comportamento alvo] em sala de aula. A professora e seus pais estão supondo que o menino tenha algum problema de personalidade, pois seu comportamento varia muito e, aparentemente, sem explicação. Ele assume, em sala de aula, a personalidade de vários personagens de programas televisivos (novelas, minisséries, filmes), agindo como eles. Uma avaliação descritiva pode identificar que esses comportamentos aconteciam sempre que tinha de realizar uma tarefa acadêmica [antecedentes] e provocavam como efeito a atenção positiva dos colegas que riam e da professora que manifestava preocupação. Dessa forma, o aluno conseguia atrasar e diminuir as atividades acadêmicas que deveria realizar [consequentes].

Hipótese 1:

Condição antecedente	Comportamento	Consequência
Diante da tarefa difícil para ele	Contar histórias	Colegas riem (atenção positiva)

Hipótese 2:

Condição antecedente	Comportamento	Consequência
Diante da tarefa difícil para ele	Contar histórias	Não faz a tarefa (fuga da atividade)

Neste caso, tanto a atenção positiva quanto a fuga de atividades que tinha dificuldade para realizar podem ser hipóteses de peso igual. Então, o próximo passo é identificar a relação de dependência entre o que o aluno faz e os efeitos que produz.

A identificação das reais funções do comportamento pode ser realizada interferindo sobre a situação de como este se apresenta. No exemplo anterior, podemos avaliar a função de atenção positiva ou de fuga de atividades, alternando ambas várias vezes, durante o período de aula. Assim, ao apresentar a atividade e o aluno começar a inventar histórias e se comportar como o personagem da novela [comportamento alvo], podemos alternar duas situações:

Teste de função do comportamento alvo

1. Teste da função atenção positiva: podemos despendar atenção, escutando a estória, apresentando olhar preocupado, dizendo que ele não é o personagem da novela, que deve ser ele mesmo;
2. Teste da função fuga de tarefa: podemos ignorar (agir como se o comportamento alvo não estivesse acontecendo), afastar-nos do aluno e retirar a tarefa dele, todas as vezes que o comportamento acontecer.

Se o comportamento acontecer mais vezes, quando a primeira situação está em vigor, pode-se dizer que a sua função é obter atenção. Se o comportamento ocorrer mais

vezes, quando ocorrer, pode-se dizer que sua função é de fuga de demanda acadêmica.

Pode-se observar aqui que, para chegar a essa avaliação funcional do comportamento, foi necessário intervir, isto é, promover mudanças nas situações observadas em sala de aula e notar como o aluno em questão se comporta nessa nova condição.

Todo comportamento é mantido pelos seus efeitos e, estes são responsáveis pela manutenção do comportamento de duas formas distintas:

- (1) Positiva [reforçamento positivo] – aumenta o número de vezes do comportamento que produz um acontecimento ou mudança no meio-chamaremos de efeito apetitivo ou atrativo;
- (2) Negativa [reforçamento negativo] – aumenta o número de vezes do comportamento que elimina um acontecimento, que tem como característica ser aversivo.

Por exemplo, como analisar o comportamento de “estragar ou perder o material escolar”. Sugere-se que se observem as mudanças de ambiente em que sucede este comportamento e coloque na coluna “consequente”. O próximo passo é o teste de hipóteses cujo resultado permitirá qualificar esse comportamento, estabelecer objetivos

(comportamentos com a mesma função, porém mais adequados e desejados) e propor alternativas de manejo.

Nome do aluno _____

Data da avaliação ____/____/____



Antecedente	Comportamento	Consequentes observados	Intervenções que avaliam funções	O que mantém?	Qualificação
Com seu material escolar	Estraga ou perde	1. O aluno deixa de fazer a tarefa pela falta de material. 2. Os amigos emprestam.	Hipótese 1: Fuga de atividades escolares. A professora não exige a tarefa em sala e orienta a sala a não emprestar o material. Hipótese 2: Atenção dos colegas. Os amigos emprestam o material, autorizados pela professora.	() (x)	A função de perder o material poder ser a de obter atenção positiva pelo empréstimo de material dos colegas, ainda mais se for uma criança com pouco repertório de interação social.

Objetivo: cuidar de seu material escolar

Sugestão de manejo: despender atenção para comportamentos adequados como cuidado e atenção com os materiais escolares e para outros comportamentos desejados; não proporcionar atenção e nem empréstimo de material, quando o aluno em questão estiver sem ele (inclusive combinar com a sala o conjunto de atitudes). Se possível incentive seu aluno a ter interações sociais em outros momentos, inclusive você pode criar condição para isso, por exemplo, oferecendo tarefas que deverão ser realizadas em pequenos grupos. Nessa hora você pode monitorar e incentivar boa interação entre os pares. Caso a primeira hipótese fosse verdadeira, talvez seria importante planejar novamente a tarefa acadêmica para que se tornasse mais atrativa e o aluno tivesse repertório para desenvolvê-la com sucesso.

A questão que queremos enfocar é que diante dessa constatação que resulta da observação e do registro descritivo, podemos:

(1) prever o tipo de resposta que a criança irá apresentar;

(2) pressupor o efeito que terá;

(3) concluir que isso possibilita manejar o comportamento incompatível ou concorrente com a aprendizagem.

Quando falamos de avaliação, referimo-nos aos itens 1 e 2 que possibilitam o 3 que será melhor detalhado na disciplina “Manejo Comportamental”.

Muitos estudos têm mostrado a força dessa avaliação para identificar as causas de um comportamento problema, usualmente depositadas nas condições que antecedem e que sucedem esse comportamento. Os estudos tiveram seu auge na década de 1990 (mais especificamente, com Iwata, Ficher, Piazza e seus colaboradores) e demonstraram, em situação de laboratório, os passos e procedimentos para se conduzir uma avaliação funcional do comportamento, frequentemente com pessoas severamente prejudicadas do ponto de vista cognitivo.

Até bem pouco tempo, acreditava-se que essa metodologia somente era acessível a pessoas formadas em

Psicologia e com longos anos de experiência clínica. Porém, já há estudos suficientes nessa década, cuja iniciativa parece ter ocorrido no laboratório de Brian Iwata, experiente pesquisador dessa metodologia, na Universidade da Flórida, no Departamento de Crianças e Família.

Esses estudos têm demonstrado que professores podem aprender essa metodologia de investigação de comportamentos problema e aplicá-la em sala de aula e, para isso, têm usado poucas sessões de ensino (na maior parte das vezes não mais que dez). Acreditamos que você, professor, também pode aprender essa metodologia e utilizá-la com êxito na sua sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3 ed. Brasília: MEC, vol 1, 1997

Capítulo III

ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO DESCRITIVO

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO DESCRITIVO

Os capítulos anteriores pretenderam explorar a multiplicidade de aspectos envolvidos na avaliação das aprendizagens adquiridas na escola. A perspectiva era de que todos os atores devem ser objeto de análise: alunos, professores, a equipe escolar mais ampla e os pais. O foco foi nos atores que interagem no cotidiano da escola: alunos e professores. O professor, como o mais importante mediador da aprendizagem, tem o papel de selecionar estratégias e conteúdo apropriados ao contexto, elementos indispensáveis ao desenvolvimento dos alunos.

A partir daí, no mínimo três análises procedem: do comportamento do professor, das atividades oferecidas e do repertório do aluno.

Vamos explorar cada uma delas indicando formas de registro que, sem pretender aumentar o trabalho do professor, têm como objetivo ajudá-lo a organizar o seu fazer pedagógico. O registro escrito tem a vantagem de permitir a consulta constante do mesmo e, também, a comparação antes e depois de alterações produzidas no modo de conduzir, não só o processo de ensino e aprendizagem do aluno, mas

também, a qualidade da interação estabelecida entre o professor e o aluno.

3.1. Olhando para a prática do professor

Analisar a interação que você, professor, estabelece com seus alunos, possibilita refletir sobre formas mais eficientes de fazê-la, de modo a tornar a convivência entre vocês mais rica e satisfatória para as duas partes. O questionário que vem a seguir pretende oferecer uma possibilidade de que o professor analise sua prática profissional e o reflexo da mesma sobre o comportamento do aluno. É possível que identifique modos de interação diferentes de se pensar neste ou naquele aluno. Todavia, procure responder como se comporta, na maioria das vezes, com a maioria dos alunos. Não há certo ou errado. O importante é que seja respondido com sinceridade. Só assim é possível traçar um panorama da prática docente que possibilita uma autoanálise, para que intervenções sejam conduzidas, objetivando a melhoria da prática pedagógica.

**QUESTIONÁRIO DE HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS
PARA PROFESSORES
(VERSÃO AUTOAPLICADA)**

Bolsoni-Silva, A. T. (2007).

Data da aplicação: ____/____/____

Horário de início: ____ **Horário de término:** ____

Nome do(a) professor(a): _____

Idade: _____ Tempo de experiência: _____

Tem aluno com deficiência? () SIM () NÃO

Escola: _____; Série: _____

Instruções ao respondente:

1. Trata-se de um Questionário composto por questões que se referem à forma como o professor se comporta em relação aos alunos. Não há respostas certas ou erradas. Pretende-se apenas conhecer o relacionamento professor-aluno.

2. Quanto à frequência, o respondente deverá escolher apenas uma das alternativas: **frequentemente**, se o comportamento acontecer muitas vezes durante a semana; **algumas vezes**, se o comportamento acontecer poucas vezes durante a semana (apenas uma ou duas vezes); **quase nunca ou nunca** se o comportamento aparecer a cada quinze dias ou um mês ou menos.

2.1. Você pode assinalar mais de uma resposta (), se julgar pertinente.

QUESTÕES

1.1. Você conversa com seu aluno(a)?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca ou nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes)

a) Quais são os assuntos das conversas?

brincadeiras

a respeito de conteúdos acadêmicos

concepções de certo ou errado

relacionamentos interpessoais

Outros: _____

1.2. Você faz perguntas a seu aluno?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca ou nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes)

a) Sobre quais assuntos?

dúvidas da matéria	relacionamentos interpessoais
(amigos)	
dificuldades escolares	dificuldades pessoais do aluno

Outros: _____

2.1. Você expressa seus sentimentos positivos a seu aluno?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes)

a) De que forma?

falando/conversando	agradando/fazendo carinhos
abraçando/beijando	brincando

Outros: _____

b) Em que momentos você expressa sentimentos positivos?

no cumprimento de tarefas	em brincadeiras com colegas
nos trabalhos em grupo	nos horários de chegada

e/ou saída da escola

Outros: _____

2.2. Você expressa seus sentimentos negativos a seu aluno?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes)

a) De que forma?

falando/conversando	ficando bravo/gritando
só pela expressão do rosto	colocando de castigo

Outros: _____

b) Em que situações você expressa sentimentos negativos a seu aluno?

quando ele não faz as tarefas propostas	quando ele faz algo que o
coloca em risco	

quando ele deixa ambientes desarrumados quando ele não obedeceu
à ordem dada

Outros: _____

3.1. Você expressa suas opiniões ao seu aluno?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes)

a) Em que momentos/situações você expressa opiniões a seu aluno?

ao ensinar o que é certo ou errado

nos relacionamentos interpessoais (amigos, paqueras)

ao referir-se a roupas, cabelo (estética, higiene)

nos relacionamentos interpessoais (adultos)

diante de tarefas escolares

Outros: _____

4.1. Na sua opinião, é importante estabelecer limites ao aluno?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes)

a) Por quê?

para orientá-lo/ensiná-lo sobre o que é certo e errado

para que ele aprenda a ter responsabilidade

para que se possa ter controle sobre seu comportamento

Outros: _____

b) Em que situações você costuma estabelecer limites?

brincadeiras

conversas em sala

horários

comportamentos de bagunça

brigas

em sala de aula e/ou pátio

Outros: _____

c) O que você faz para estabelecer limites?

conversa/pede	diz não com explicação	ameaça
grita	diz não sem explicação	coloca
de castigo		
retira privilégios	solicita mudança de comportamento	

Outros: _____

d) Como você se sente nessas situações?

sente-se bem, feliz	sente-se mal, triste,
culpado, tem dó	
não soube identificar	resposta vaga “normal”

Outros: _____

5.1. Quando seus alunos fazem coisas de que você gosta, o que você faz?

não faz nada dá feedback positivo
beija, abraça e/ou toca o aluno
demonstra contentamento falando algo (dizendo que ama, agradecendo, elogiando)

Outros: _____

a) Quando eles fazem algo legal, o que você sente?

admiração	realização	orgulho
tristeza	contentamento/felicidade/satisfação	“nada”

Outros: _____

6.1. Quando seus alunos fazem coisas de que você não gosta:

a) O que você faz?

briga retira privilégios negocia
bate
coloca de castigo conversa, pede mudança de comportamento

Outros: _____

b) O que você sente nessas horas?

tristeza raiva desapontamento

não soube identificar incapacidade

Outros: _____

6.1. Acontece de você fazer algo em relação aos seus alunos e sentir que está errado?

Frequentemente Algumas vezes Quase nunca/ nunca

Se “sim” (frequentemente ou algumas vezes)

a) Em quais situações?

quando fica bravo com o aluno quando repreende o aluno
o aluno não cumpre promessas quando coloca o aluno de castigo

Outros: _____

b) Nessas situações o que você faz?

não faz nada pede desculpas induz
questionamento
agrada o aluno conversa, dá explicações

Outros: _____

7.1. Como você avalia o relacionamento entre seus alunos?

Bom Ruim Nem bom, nem ruim

7.2. Quando seus alunos se envolvem em conflitos entre eles ou com outras crianças, o que você faz?

briga	induz à reflexão	coloca de castigo
negocia		
conversa, pede mudança de comportamento	retira privilégios	
Outros: _____		

Depois de respondido o questionário, analise suas respostas. Para as questões 1.1. e 1.2. analise a frequência e, depois, sobre o assunto que conversa com os alunos. Uma proposta pode ser aumentar a frequência e diversificar os assuntos que conversa com eles. Os itens 2 e 3 e seus desdobramentos avaliam como você expressa seus sentimentos aos alunos. Se suas reações são baseadas no seu humor, é possível que os alunos procurem perceber como você está a cada dia para escolher a forma como vão se comportar. É importante que mantenha uma coerência no modo de comportar-se diante deles, de forma que suas relações sejam baseadas em regras pré—estabelecidas, dando segurança e previsibilidade nas interações que mantém. O item 4 analisa como os limites ou regras são estabelecidas.

Como uma sequência da questão 3, este item define o tipo de relação estabelecida entre professor e alunos. O professor autoritário traz as regras prontas e age da mesma

forma com todos os grupos de alunos, sucessivamente. O professor negligente não especifica regras, deixa os alunos à vontade, esperando que tragam regras de casa, de outras experiências etc. O professor permissivo traz também uma grande quantidade de regras, mas as consequências para seu cumprimento ou não, depende do seu humor. O professor com figura de autoridade analisa e estabelece, em conjunto com os alunos, as regras adequadas para as diferentes situações de interação entre eles e mostra as consequências de seu cumprimento ou não. É importante identificar como os limites são estabelecidos à sua turma. O item 5 analisa sua capacidade de valorizar os alunos quando fazem boas coisas para você ou para os outros, ou ainda quando têm desempenhos escolares diferenciados. Fazemos parte de uma cultura (que pode mudar!) em que os comportamentos inadequados devem ser objeto de reprimendas e os corretos não são mais do que obrigação. No entanto, se queremos aumentar a frequência de bons comportamentos devemos reforçá-los. O item 6 diz respeito ao reconhecimento do erro por parte do professor. É um comportamento que, se ocorrer, serve de modelo aos alunos que aprendem que, se fizerem coisas erradas, devem procurar repará-las... Enfim, o item 7 analisa o relacionamento geral do professor com seus alunos e entre os próprios alunos.

O instrumento em questão, por proporcionar autoanálise, não precisa, necessariamente, ser divulgado. Serve para que o professor trace metas em relação ao seu próprio comportamento. Se observar a necessidade de mudança em mais de um aspecto, comece por aquele que julga mais fácil de mudar. Planeje e execute mudanças. Reavalie periodicamente e trace, então, novas metas. Sua mudança pode resultar em melhora no comportamento dos seus alunos, tornando o ambiente escolar prazeroso e, conseqüentemente, mais produtivo!

No capítulo sobre “Habilidades Sociais”, você terá outras sugestões para melhorar o relacionamento com seus alunos, tornando a sala de aula um espaço de convivência agradável entre pessoas e maximizando, inclusive, a aprendizagem acadêmica.

3.2. Refletindo sobre a atividade

A apresentação diária de atividades não tem, necessariamente a conotação de “atividade nova”, de novos conteúdos. As atividades diárias oferecidas aos alunos podem ter a conotação de novidade, quando um tema novo é inserido. Podem ser de revisão do ensinado como forma de garantir a apropriação do assimilado pelos alunos e, ainda, serem atividades que exigem repetição do conteúdo, com o

objetivo de garantir a memorização e, assim, passarem a fazer parte do repertório para que o aluno execute a tarefa com independência.

A apresentação de um conteúdo novo é sempre feita da forma que o professor acredita que alcançará o maior número de alunos da classe. E isso realmente acontece. Todavia, é importante que ele esteja atento e disposto a experimentar outras estratégias didáticas para garantir a apropriação do conteúdo, se possível, por todos os alunos. O instrumento abaixo é especialmente útil para analisar aquelas atividades que contêm conteúdos novos. A seguir algumas questões que podem direcionar a análise do resultado das atividades conduzidas:

a) A atividade favoreceu as aprendizagens previstas no planejamento?

sim () em parte () não () Comentário:

b) O tempo previsto para o desenvolvimento da atividade foi:

suficiente () insuficiente () Comentário:

c) Os materiais utilizados foram:

Adequados () inadequados () Comentário:

d) A organização do espaço físico para a realização da aprendizagem:

Favoreceu () não favoreceu () Comentário:

e) O agrupamento dos alunos:

Favoreceu () não favoreceu () Comentário:

f) Os alunos utilizaram a experiência anterior sobre o tema tratado?

Sim () Não ()

g) O que foi apresentado para os alunos foi suficiente para garantir a aprendizagem?

Sim () Não ()

h) As intervenções adicionais feitas foram adequadas?

Sim () Não ()

i) A produção dos alunos demonstrou aprendizagem?

Sim () Não ()

A análise da atividade, a partir dos itens anteriores, pode dar a medida da qualidade do que foi oferecido aos alunos. Além disso, indica em quais aspectos a ação do professor deve ser objeto de mudanças de forma a garantir o pleno desenvolvimento de seus alunos. Faça anotações sobre diferentes atividades para os variados conteúdos trabalhados em sala. Escreva, também, as modificações implementadas e o resultados observados a partir delas. Socialize seus sucessos nos horários de HTPC. Você pode armazenar um banco de estratégias para as diferentes dificuldades

observadas no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

3.3. Olhando para a prática do aluno

O desempenho do aluno pode ser avaliado sob dois aspectos igualmente importantes: o escolar e o social, que aqui terão o papel de serem comportamentos que oportunizam o desenvolvimento do desempenho escolar e serão chamados de pró-sociais ou pró-acadêmicos.

3.3.1. Desempenho escolar

A avaliação do desempenho escolar começa tendo em vista a época do ano em que ela acontece e o aproveitamento anual esperado. Para planejar efetivamente, o professor deve conhecer os alunos da classe por ele assumida no início do ano. No decorrer do texto já foi tratado sobre a importância de conhecer a história de vida pessoal e escolar do aluno. Outro dado relevante é conhecer as potencialidades e possibilidades acadêmicas dos alunos. Uma avaliação inicial de desempenho escolar deve tomar como base o conteúdo e as habilidades pertencentes ao rol das esperadas para o ano escolar anterior. Isso significa que, no início do 3º ano, as habilidades esperadas para o final do 2º ano devem ser avaliadas. Desta forma, o professor terá acesso ao que os alunos já sabem o

que possibilitará o planejamento de atividades que abranjam os conteúdos necessários.

As avaliações devem contemplar todas as áreas do conhecimento, de forma que se identifiquem pontos fortes e fracos dos alunos e, entre eles, os com deficiência intelectual.

O estabelecimento de critérios de avaliação também auxilia nesta tarefa: 1. realiza a tarefa com independência; 2. realiza a tarefa com ajuda; 3. não faz a tarefa. O item 2 *realiza a tarefa com ajuda*, poderia ser desdobrado em subitens especificando o tipo de ajuda. Por exemplo: Em uma atividade de Matemática, determinado aluno não sabe ler o problema, mas é capaz de identificar e realizar a operação solicitada. Tais informações devem ser descritas no relatório.

A seguir, apresentaremos como exemplo as habilidades esperadas para o primeiro ano do ensino fundamental com base no Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) para verificar o desempenho escolar. Cada Secretaria pode ter sua matriz de referência que, de modo geral, não difere significativamente das outras.

Também podem ser tomados como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais. Todavia, cada escola poderá ter seu documento norteador para cada série/ano. O importante é que, depois da avaliação inicial de cada aluno,

sobretudo daqueles que apresentarem com desempenho abaixo do esperado, o professor registre, em forma de relatório descritivo, tendo como modelo o item V.

E, a partir de tais informações, consiga planejar o conteúdo do ano vigente, lembrando que alguns alunos poderão estar aquém do esperado, mas a avaliação inicial dará ao professor condições de inteirar-se sobre os conteúdos dominados por estes alunos que serão beneficiados mediante currículo flexível.

Em relação à Matemática, a rede estadual de São Paulo também apresenta uma matriz de referência para o desempenho na primeira série, conforme pode ser observado a seguir.

Tabela 1 – Matriz de avaliação do SARESP – 1ª série Língua Portuguesa.

1. Escrever o próprio nome	Nome e sobrenome
	Somente o nome
	Não reconhecível
	Ausência de resposta
2. Conhecimento do Sistema de Escrita – ditado de lista	Com correspondência sonora alfabética e ortografia regular
	Com correspondência sonora alfabética
	Com correspondência sonora ainda não alfabética
	Sem correspondência Sonora
3. Conhecimento do Sistema de Escrita – autoditado de trecho de parlenda.	Ausência de resposta
	Com correspondência sonora alfabética e ortografia regular
	Com correspondência sonora alfabética
	Com correspondência sonora ainda não alfabética
4. Segmentação de texto em palavras - autoditado de trecho de parlenda.	Sem correspondência Sonora
	Ausência de resposta
	Segmentação convencional
	Presença de hiposegmentação e/ ou hipersegmentação
5. Localizar palavras em texto memorizado	Não segmenta
	Ausência de resposta
	Marcou pelo menos cinco palavras
	Marcou pelo menos três palavras
6. Escrever cartinha para personagem de conto	Marcou aleatoriamente
	Não marcou nada
	Presença de pelo menos quatro elementos formais
	Presença de pelo menos três elementos formais
7. Escrever cartinha para personagem de conto.	Presença de pelo menos dois elementos formais
	Presença de pelo menos um elemento formal
	Ausência de elementos formais
	Produziu texto com características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (carta).
8. Responder questão a partir da leitura de texto informativo: localizar informação explícita no texto	Produziu texto com algumas características de linguagem escrita, dentro do gênero proposto (carta).
	Produziu frases que remetem ao conteúdo do texto solicitado, mas não chegam a formar um texto.
	Presença de escrita, mas não o solicitado ou ausência de escrita.
	Respondendo mostrando que foi capaz de ler com autonomia
9. Responder questão a partir da leitura de texto informativo: inferir informação implícita no texto	Respondendo, mas <u>não</u> mostrou que foi capaz de ler com autonomia.
	Ausência de resposta
	Respondendo mostrando que foi capaz de ler com autonomia
	Respondendo, mas <u>não</u> mostrou que foi capaz de ler com autonomia.
	Ausência de resposta

ITEM	HABILIDADES	CATEGORIA
1	Fazer contagem dos elementos de coleções e indicar o resultado por meio de uma escrita numérica.	Escreve a resposta correta; Não escreve o número correto; Escreve outros números que não os indicados; Escreve como resposta um número ou uma palavra totalmente ilegível; Ausência de resposta.
2	Comparar os números de elementos de duas coleções dadas e indicar a que tem maior (ou menor) quantidade de elementos.	Responde corretamente aos dois subitens; Responde corretamente ao primeiro subitem, mas deixa de responder ou responde incorretamente ao segundo (escreve outro número que não o correto); Deixa de responder ao primeiro subitem, ou o faz incorretamente, mas responde corretamente ao segundo; Responde incorretamente aos dois subitens; Escreve como resposta um número ou uma palavra totalmente ilegível; Ausência de resposta aos dois subitens.
3	Organizar escritas numéricas em ordem crescente ou decrescente.	Escreve a resposta correta, pois coloca os números na ordem solicitada; Utiliza a ordem decrescente; Não ordena corretamente todos os números, mas inicia a sequência pelo menor dos números apresentados e troca a posição de apenas dois outros; Outras respostas que não as assinaladas; Escreve como resposta um número totalmente ilegível; Ausência de resposta.
4	Produzir escritas numéricas, demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal.	Escreve corretamente 4 números; Escreve corretamente apenas 3 números, sendo um deles o de três ordens; Escreve corretamente os 3 primeiros e erra apenas o último (o de três ordens); Escreve corretamente apenas 2 dos 4 números ditados (erra dois ou deixa dois quadrinhos em branco, ou, ainda, erra um e deixa em branco o outro quadrinho); Escreve corretamente apenas 1 dos 4 números; Não escreve corretamente nenhum dos 4 números; Escreve como resposta números totalmente ilegíveis; Ausência de respostas.
5	Resolver situações-problema que envolvem adição, demonstrando compreensão de alguns de seus significados, por meio de estratégias convencionais ou pessoais	Escreve a resposta correta; Escreve a resposta com um a menos ou um a mais; Escreve um número que provavelmente, fez a subtração dos números apresentados; Escreve um número diferente do resultado como adição e também como subtração; Escreve como resposta um número ou uma palavra totalmente ilegível; Ausência de resposta.
6	Calcular o resultado de uma adição.	Escreve a resposta correta; Escreve outro número que não o correto; Escreve como resposta um número totalmente ilegível; Ausência de resposta.
7	Resolver situações-problema que envolvem subtração, demonstrando compreensão de alguns de seus significados, por meio de estratégias convencionais ou pessoais	Escreve a resposta correta; Escreve a resposta colocando um a mais ou um a menos; Escreve o resultado (em vez de subtração, faz adição, correta ou incorretamente). Escreve outro número que não 3, 4, 5, 24 ou 34; Escreve como resposta um número ou uma palavra totalmente ilegível; Ausência de resposta.
8	Calcular o resultado de uma subtração.	Escreve a resposta correta: 23; Escreve outro número que não 23; Escreve como resposta um número totalmente ilegível; Ausência de resposta.
9	Identificar representações de formas geométricas tridimensionais, em elementos da natureza e de objetos criados pelo homem.	Escreve a resposta correta: faz um x abaixo da caixa de presentes (forma cúbica); Assinala outra resposta que não a caixa de presentes; Assinala duas ou mais respostas; Ausência de resposta.

Ao final da avaliação, aqueles alunos que não têm autonomia em mais de 70% dos itens, no ensino fundamental, deverão ser submetidos à avaliação dos objetivos propostos para o ano anterior. Por exemplo, se o aluno fez a avaliação do quarto ano e não conseguiu ir bem, para saber seu ponto de partida é importante avaliá-lo nos conteúdos do ano anterior. Neste caso de avaliação individual inicial, o foco não é avaliar o sistema de ensino, a escola como um todo e, sim, o desempenho individual do aluno. Tais informações subsidiarão estratégias especiais como adaptações curriculares, provavelmente com o auxílio do professor da Sala de Recursos ou do AEE. Estes materiais deverão ser analisados conjunto, para que decisões sejam tomadas também em conjunto, visando o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Da mesma forma, alunos que demonstrarem autonomia na realização de 90% das atividades deverão ser submetidos à avaliação das competências previstas para o 3º ano, uma vez que seu desempenho vai além de os demais da sala, deverão, também ser alvo de planejamentos específicos.

Instrumentos oficiais como Prova Brasil ou as provas do SARESP também têm-se mostrado úteis na identificação de pontos fracos e fortes dos alunos, subsidiando o planejamento adequado às necessidades de cada um e de todos.

Os resultados obtidos a partir de tais instrumentos possibilitam, ainda, o acompanhamento do progresso dos alunos em avaliações similares conduzidas posteriormente.

REFERÊNCIAS

Bolsoni-Silva, A. T.. **Avaliação de intervenção em grupo para pais e mães que possuem filhos pré escolares com problemas de comportamento externalizantes.** Apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo-FAPESP. Resumo, 2007.

Capítulo IV

DESEMPENHO PRÓ-SOCIAL OU PRÓ-ACADÊMICO

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

DESEMPENHO PRÓ-SOCIAL OU PRÓ-ACADÊMICO

O Inventário de comportamentos Pró-sociais tem como objetivo auxiliar o professor a identificar quais comportamentos adequados e inadequados seus alunos apresentam. Tal identificação permite que se elejam os comportamentos que deverão ser reforçados ou diminuídos de frequência durante as aulas.

Aumentar a frequência de comportamentos pró-acadêmicos, além de melhorar o desempenho escolar, reduz automaticamente a emissão de comportamentos inadequados sem que, necessariamente, estes sejam alvo de intervenção. Alguns comportamentos podem ser considerados comportamentos-chave, uma vez que, se ocorrem, impossibilitam o aparecimento de um conjunto de outros considerados inadequados. Por exemplo: o comportamento de permanecer sentado impede que ocorram comportamentos que só acontecem com a criança em movimento pela sala: pegar materiais de outros, cutucar o colega, conversar com outro distante da sua carteira etc. Enquanto está sentado, a chance de envolvimento nas tarefas escolares é maior para este aluno.

Para saber que tipo de comportamento predomina no repertório dos seus alunos, considere, nas linhas horizontais, as de números ímpares (fundo cinza), os comportamentos adequados (reservas comportamentais) e nas linhas de números pares (fundo branco) os comportamentos inadequados (ou comportamentos problemas). Os resultados obtidos a partir da somatória dos comportamentos das linhas horizontais permitem que se faça uma análise da classe como um todo. Nas linhas verticais, somando-se separadamente cada categoria de comportamentos (adequados e inadequados) teremos a frequência de cada uma delas para cada aluno, em particular.

Utilize a marcação “S”, quando a criança apresenta o comportamento adequado e “N” quando não apresenta. Para a somatória dos comportamentos adequados contabilizam-se os “Ss” e para os inadequados somam-se os “Ns”.

A partir disso, decisões, podem ser tomadas. Quando a maioria da classe (mais de 80%) apresentar comportamentos adequados que são obtidos pela somatória dos “Ss”, tais comportamentos deverão ser alvo de elogios. Os alunos deverão ser incentivados perante a turma toda, uma vez que bons modelos estarão disponíveis no ambiente. Os comportamentos adequados em baixa frequência (para menos de 79% das crianças) devem ser objetos de análise e escolha

de estratégias para implementar sua aquisição pelo grupo, estabelecendo com os alunos novas formas de comportamentos, assim como consequências para sua presença ou ausência.

Se os comportamentos inadequados (derivados da contagem dos “Ns”) estiverem acima de 80%, também merecerão atenção especial do professor, que deverá reforçar a ocorrência dos mesmos. Os comportamentos inadequados abaixo de 79% devem ser objeto de análise e intervenção.

Portanto, se o foco for sobre a manutenção, o aumento de frequência e a complexificação de comportamentos adequados, está sendo realizada uma intervenção, ainda que indireta, sobre os comportamentos inadequados, ou seja, se há o aumento da frequência de comportamentos adequados, conseqüentemente, há uma diminuição dos inadequados, pois não há possibilidade de uma manifestação simultânea.

Nas linhas verticais, somando-se separadamente a repetição de cada classe de comportamentos, teremos a frequência dos comportamentos adequados e dos inadequados de cada aluno. Para a análise dos comportamentos de cada aluno, somem-se os “Ss” das linhas cinzas (máximo de 18 comportamentos) e os “Ns” das linhas brancas (máximo de 18 comportamentos) separadamente.

Compare o resultado obtido com a classificação do Quadro 2. As crianças que obtiverem classificação regular ou ruim na manifestação de seus procedimentos devem ter comportamentos ausentes (no caso dos adequados) ou presentes (no caso dos inadequados) e esses devem ser, portanto, objeto de intervenção pontual.

PONTUAÇÃO DE ADEQUADOS	PONTUAÇÃO DE INADEQUADOS	CLASSIFICAÇÃO
Mais de 15 “S”	Mais de 15 “N”	Ótimo
De 13 a 14 “S”	De 13 a 14 “N”	Bom
De 10 a 12 “S”	De 10 a 12 “N”	Regular
9 pontos ou menos	9 pontos ou menos	Ruim

Quadro 2. Pontuação e classificação de comportamentos adequados e inadequados.

A seguir apresentaremos um exemplo de aplicação e análise dos dados obtidos a partir do Inventário de Comportamentos Pró-sociais.

Para a aplicação do Inventário de Comportamentos pró-sociais o professor deverá organizar os alunos em ordem alfabética, enumerá-los e responder sobre o comportamento de cada um deles, separadamente, nas linhas verticais.

INVENTÁRIO DE COMPORTAMENTOS PRÓ-SOCIAIS

Rodrigues, O.M.P.R. (2007)

Data de Aplicação: 12/02/2010

Aplicador: Profa. Vilma

Ano: 3º ano do Ensino Fundamental

Escola: Padre Vieira

Possui alunos com deficiência: (X) SIM () NÃO

Quantos: 02 Tipo: 01 com Deficiência mental e 01 com autismo

Possui problema de comportamento: () SIM () NÃO

qual: _____

Este instrumento pretende investigar a ocorrência de comportamentos que o aluno apresenta em diferentes ocasiões e situações. Ao responder sobre a pergunta em questão, considere a presença de cada um dos comportamentos, no repertório do aluno, pelo menos nos últimos três meses. Se ele tem apresentado, com frequência, o comportamento descrito pela afirmação, assinale SIM (S), e, se não o estiver apresentando, assinale NÃO (N).

Nº	Condição	Comportamento avaliado	ALUNOS																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	T	
1.	Na falta ou desejo de um objeto	Solicita objetos aos colegas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	17
2.	Durante as atividades acadêmicas	Tem dificuldade em permanecer sentado até finalizá-la	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N	S	S	S	N	N	N	S	N	N	12
3.	Quando incapaz de realizar uma tarefa	Solicita ajuda ao professor	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	17
4.	Em situação de disputa	Agride fisicamente ou verbalmente	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	19

Nº	Condição	Comportamento avaliado	ALUNOS																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	T
5.	Em situação de sala de aula ou recreio	Tem amigos e os mantém	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	17
6.	Na sala ou recreio	Apresenta-se triste, infeliz ou angustiado	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	19
7.	Na falta ou desejo de um objeto	Solicita objetos ao professor	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	18
8.	Com o material escolar dos colegas	Estraga ou perde	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	17
9.	Ao chegar ou sair de um ambiente	Cumprimenta colegas e professor	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	17
10.	Na sala ou recreio	Apresenta-se indiferente ao professor	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	19
11.	Quando incapaz de realizar uma tarefa	Solicita ajuda aos colegas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	16
12.	Na sala ou recreio	Apresenta comportamentos de auto manipulação (chupa dedo, enrola o cabelo no dedo, rói unhas etc.)	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	19
13.	Em caso de dúvidas ou curiosidade	Faz perguntas aos colegas	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	N	16
14.	Em situação de interação	Agride verbalmente	N	N	N	S	S	S	N	N	S	S	S	N	N	S	N	N	S	S	N	10
15.	Em situação de interação	É capaz de defender seu ponto de vista, argumentando lógica e educadamente	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	S	S	N	N	S	5

Nº	Condição	Comportamento avaliado	ALUNOS																			
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
16.	Durante as atividades acadêmicas	Tem dificuldade em manter-se atento por mais de 5 minutos	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	N	N	S	9
17.	Diante da solicitação de um colega	Ajuda-o	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	S	N	N	S	13
18.	Na sala ou recreio	Apropria-se de objetos de colegas ou professora, sem autorização, procurando não ser visto	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	15
19.	Em brincadeiras ou na realização de tarefas	Tem iniciativa	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	15
20.	Em situação de interação com colegas	Agride fisicamente	N	N	N	N	N	N	S	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	S	N	14
21.	Diante da solicitação do professor	Ajuda-o	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	19
22.	Em situação de interação	Mostra-se tímido, acanhado, inseguro etc...	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	16
23.	Em situações de interação com colegas	Expressa carinho em palavras ou gestos de forma apropriada	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	16
24.	Em situação de interação com colegas	Mostra-se irritado	S	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	N	N	S	S	N	14
25.	Em caso de dúvidas ou curiosidade	Faz perguntas ao professor	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	N	N	N	S	15

Nº	Condição	Comportamento avaliado	ALUNOS																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
26.	Em situação de interação com professor	Inventa situações fantasiosas (quase mentir...)	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
27.	Em situações de interação com professor	Expressa desagrado em palavras ou gestos de forma apropriada	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S
28.	Na sala ou recreio	Apresenta-se indiferente aos colegas	N	N	N	N	N	N	N	S	S	S	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
29.	Em situações de interação com colegas	Expressa desagrado em palavras ou gestos de forma apropriada	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S
30.	Na sala ou recreio	Apresenta comportamentos de autoestimulação (gira objetos, balança repetidamente o corpo etc..)	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
31.	Diante de solicitação ou regras colocadas pelo professor ou outro adulto	Obedece	N	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S
32.	Em situação de espera (em filas, antes da tarefa etc..)	Mostra-se impaciente, irrequieto	S	S	S	S	S	N	N	N	S	S	S	S	S	N	N	S	S	S	N	S	N
33	Diante do sucesso de alguém	Faz elogios	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
34	Na sala ou recreio	Mantém-se solitário, afastado dos demais	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	S
35	Em situação de disputa	É capaz de defender seu ponto de vista, argumentando lógica e educadamente	S	S	S	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N	N	S	N	N	S	S	S
36	Com o seu material escolar	Estraga ou perde	S	S	S	N	N	N	N	S	S	N	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S

Como analisar os dados

Comportamentos da classe:

a) Análise dos comportamentos adequados que devem aumentar de frequência

Observa-se que a maioria das crianças dessa classe apresenta os comportamentos ímpares de 1 a 13, 21, 23 e 33. São, então, comportamentos que devem ser elogiados e reforçados para que a frequência aumente ou ao menos se mantenha.

Os comportamentos a seguir são aqueles adequados que as crianças deixam de fazê-lo e que, portanto, devem ser objeto de intervenção: 15 (5 crianças); 17 (13 crianças); 19 (13 crianças); 25 (15 crianças); 27 (14 crianças); 29 (8 crianças); 31 (7 crianças) e 35 (6 crianças).

Como não há, neste caso, nenhum comportamento que todas as crianças deixam de fazer, estabeleça com elas regras que impliquem na sua ocorrência. Não fixe regras para todos os comportamentos de uma só vez. Para aumentar a chance de sucesso, comece por aqueles cujo maior número de crianças já apresenta, como por exemplo, o comportamento 25, que 15 crianças já o apresentam. Tal atitude aumenta a chance de sua ocorrência pela classe toda. Comece, por exemplo, com dois comportamentos por semana.

Faça dos alunos seus parceiros na decisão de quais comportamentos adotar, especificando com eles como se comportar e quando!

b) Análise dos comportamentos inadequados que devem ser extintos

Observe que alguns comportamentos inadequados ocorrem muito pouco para essa classe: 4, 6, 8, 10, 12, 22, 26, 30 e 34.

Os comportamentos inadequados devem se transformar, ao estabelecer regras para eles, em comportamentos adequados incompatíveis. Por exemplo:

Comportamento 18: Na sala ou no recreio - Apropriar-se de objetos de colegas ou professora, sem autorização, procurando não ser visto.

Regra: Se necessitar de materiais da professora ou de colegas, solicitá-los sempre.

Para que a regra surta efeito, é preciso estabelecer condições. Um conjunto de condições pode ser classificado como **antecedentes** que são condições que oportunizam a ocorrência do comportamento. Neste caso, deve ser trabalhada a necessidade de que todos os alunos tenham à mão o material necessário para a atividade. Esteja atento para garantir que isso ocorra com todos os alunos. Para aqueles

que têm dificuldade em cuidar do próprio material em casa por motivos diversos (irmãos pegam ou não têm lugar para guardá-los), providencie um lugar na escola onde o aluno os guardará para tê-los à mão durante as aulas. Outro problema são materiais muito diferentes e, na maioria das vezes, desnecessários (lápiz muito enfeitado, celulares, estojos diferentes etc) que nem todos podem adquirir. Este pode ser um tema de reuniões com os pais, para verificar a real necessidade desses materiais no cotidiano escolar. Outro conjunto de condições importantes é nomeado de **consequentes**.

É preciso estabelecer ou providenciar elogios ou qualquer outra consequência que garanta a manutenção do comportamento adequado. Elogios sinceros, estrelinhas, parabéns escrito no caderno, um bilhete para os pais elogiando o aluno, ganhar pontos que acumulados poderão ser trocados por brincadeiras, ajudar a professora, escolher a tarefa ou pequenos brindes que estarão disponíveis no final da semana. Enfim, o professor precisará pensar em coisas factíveis dentro da sua realidade.

Outra providência a ser pensada são as consequências para o comportamento inadequado, caso ocorra. Elas devem ser anunciadas junto com a apresentação das regras. Pense em retirada de coisas de que o aluno gosta. Deixá-lo sem

recreio, somente se você for ficar junto. Descarte coisas como enviá-lo para a diretoria ou mandá-lo sair da classe. No primeiro caso, você perde a autoridade à medida que alguém tem de resolver o problema de relacionamento seu com o aluno e, no segundo, pode ser que passear lá fora seja reforçador e não punição.

O importante, em caso de elogio ou punição, é apresentá-lo imediatamente depois da ocorrência do comportamento, para que fique claro ao aluno que foi elogiado ou punido por aquele comportamento pontual, cuja frequência você quer aumentar ou eliminar.

Os demais comportamentos inadequados devem ter o mesmo tratamento. Transformados em regras que descrevem comportamentos incompatíveis (no caso adequados) e, como os adequados, serem escolhidos dois, definidos previamente com os alunos e estabelecidas as consequências para, segundo o combinado, quando eles os apresentarem.

c) Comportamentos de alunos específicos

Para analisar os comportamentos dos alunos é preciso, nas colunas verticais, somar separadamente os Sim (S) das linhas ímpares (cinza) e os Não (N) das linhas pares (branco). A primeira dará a medida das reservas comportamentais

(presença de adequados) e a segunda dos problemas de comportamento (m ausência de adequados).

A Tabela a seguir apresenta o desempenho dos alunos para a identificação daqueles que necessitam de atenção especial: aqueles que têm poucos adequados e muitos inadequados.

ALUNOS		ADEQUADOS		INADEQUADOS		ALUNOS		ADEQUADOS		INADEQUADOS	
	Pontos	Classificação	Pontos	Classificação		Pontos	Classificação	Pontos	Classificação		
1	13	B	13	B	11	10	R	13	B		
2	12	R	13	B	12	10	R	15	O		
2	12	R	16	O	13	13	B	15	O		
4	12	R	16	O	14	13	B	13	B		
5	13	B	13	B	15	08	A	16	O		
6	12	R	16	O	16	08	A	16	O		
7	12	R	14	B	17	07	A	12	R		
8	12	R	12	R	18	08	A	11	R		
9	11	R	13	B	19	13	B	15	O		
10	11	R	14	B							

Observa-se que os alunos 15, 16, 17 e 18 precisam de atenção especial. Todavia, é importante notar que eles têm reservas comportamentais, principalmente 15 e 16. Os alunos 17 e 18 também necessitam de atenção, mas menos intensa, o que significa realizar com eles um trabalho pontual.

A seguir destacaremos os comportamentos que devem ser objeto de intervenção.

Nº	Condição	Comportamento avaliado	Alunos
1	Na falta ou desejo de um objeto	Solicita objetos aos colegas	15, 16
3	Quando incapaz de realizar uma tarefa	Solicita ajuda ao professor	15, 16
5	Em situação de sala de aula ou recreio	Tem amigos e os mantém	15, 16
7	Na falta ou desejo de um objeto	Solicita objetos ao professor	15
9	Ao chegar ou sair de um ambiente	Cumprimenta colegas e professor	15, 16, 17 e 18 (Mas nenhum aluno da sala apresenta)
11	Quando incapaz de realizar uma tarefa	Solicita ajuda aos colegas	15, 16
13	Em caso de dúvidas ou curiosidade	Faz perguntas aos colegas	15, 16
15	Em situação de interação	É capaz de defender seu ponto de vista, argumentando lógica e educadamente	17, 18
17	Diante da solicitação de um colega	Ajuda-o	17, 18
23	Em situações de interação com colegas	Expressa carinho em palavras ou gestos de forma apropriada	16,17, 18
25.	Em caso de dúvidas ou curiosidade	Faz perguntas ao professor	15,16,17,18
27	Em situações de interação com professor	Expressa desagrado em palavras ou gestos de forma apropriada	17, 18
29	Em situações de interação com colegas	Expressa desagrado em palavras ou gestos de forma apropriada	17, 18
33	Diante do sucesso de alguém	Faz elogios	15, 16, 17 e 18 (Mas nenhum aluno da sala apresenta)
35	Em situação de disputa	É capaz de defender seu ponto de vista, argumentando lógica e educadamente	15, 17, 18

O levantamento dos comportamentos de alunos específicos facilita ao professor que, no cumprimento das regras estabelecidas para o grupo todo, estará alerta ao comportamento emitido por eles. Em caso de descumprimento, uma conversa particular com cada um deles, permitirá que se identifiquem suas dificuldades e as formas mais eficientes para executarem positivamente o solicitado pelo professor. Imagine que o aluno 15 apresente menos comportamentos adequados por ser ativo demais. Poder-se-ia conversar sobre autoregras, isto é, ele próprio decidiria que comportamentos poderia apresentar nas diferentes situações. Todavia, é preciso acompanhar seu esforço, elogiando pequenos avanços.

Intervenções pontuais nos chamados comportamentos pró-sociais, aparentemente podem significar perder tempo, quando poder-se-iam ensinar conteúdos. Porém, o estabelecimento de formas de comportar-se nesse grupo formado pelo professor da sala e seus alunos, numa convivência relativamente longa (um ano escolar) pode ser extremamente produtivo.

EXPERIMENTE! Com certeza você será o tipo de professor com figura de autoridade, aquele que estabelece regras para todas as situações, principalmente, ouvindo seus

alunos, mas que é responsável também pelo cumprimento de cada uma delas..

SUCESSO!

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

OLIVEIRA MCB, Nunes LROP. **Métodos de avaliação do desenvolvimento.** [S.l.]:Sociedade Brasileira de Pediatria. Disponível em: http://www.sbp.com.br/show_item2.cfm?id_categoria=24&id_detalhe=322&tipo_detalhe=s. Acesso em: 10 jul. 2005, 13:27:40.

SOBRE OS AUTORES

Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues

Possui graduação em Formação de Psicólogo pela Fundação Educacional de Bauru (1976), graduação em Licenciatura em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1976), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984), doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1995) e livre-docência em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2009). Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem dois livros publicados (Psicologia da saúde: perspectivas interdisciplinares; Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem: investigações e análises), oito capítulos de livros e 12 artigos publicados em periódicos (a partir de 2002) em revistas como Interação (Curitiba), Revista Brasileira de Educação Especial, Psicologia: Teoria e Pesquisa, etc. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento infantil, contaminação por chumbo, avaliação de desenvolvimento, inventário portage operacionalizado e educação especial.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4780303T1>

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial e Administração Escolar pela Universidade Metodista de Piracicaba (1991), mestrado (2001) e doutorado (2004) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é Professora do Depto de Educação e do Programa de Pós-graduação em Aprendizagem e desenvolvimento da FC/ UNESP- Bauru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação inicial e continuada de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: prática de ensino, inclusão escolar, formação continuada presencial e EAD, avaliação da aprendizagem e Educação em Direitos Humanos. Líder do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento e membro do Grupo de Pesquisa: Desenvolvimento infantil: avaliações e intervenções psicoeducativas e em

situações de crise, ambos cadastrados no CNPQ. Coordenadora do I e do II Congresso Brasileiro de Educação da UNESP de Bauru.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4707940Y4>

Ana Claudia Moreira Almeida Verdu

Ana Claudia Moreira Almeida Verdu concluiu o doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos em 2004. Atualmente é Professora Assistente Doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Publicou 4 artigos em periódicos especializados e 36 trabalhos em anais de eventos. Possui 4 capítulos de livros e 1 livro publicados. Possui 1 processo ou técnica e outros 26 itens de produção técnica. Participou de 17 eventos no Brasil. Recebeu 2 prêmios e/ou homenagens. Atualmente coordena 2 projetos de pesquisa. Atua na área de Psicologia, com ênfase em Aprendizagem e Desempenho Acadêmicos. Em suas atividades profissionais interagiu com 41 colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos. Em seu currículo Lattes os termos mais freqüentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: análise do comportamento, controle de estímulos, classes de estímulos, surdos, avaliação auditiva, deficiência auditiva, equivalência de estímulos, implante coclear, responder seqüencial, inclusão educacional e necessidades educativas especiais.

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4767291H6>