

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti



MCE PAULA FRASSINETTI
MESTRADO EM CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Avaliação Compreensiva na Intervenção Precoce de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial

Sílvia Maria Amaral Nogueira da Silva Barreto

Orientador: Doutor Carlos Manuel Peixoto Afonso

Porto

Setembro de 2018

RESUMO

O presente estudo assume como objetivo geral compreender como se constrói o processo de avaliação compreensiva na Intervenção Precoce (IP) de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Através da recolha de dados de uma equipa de seis educadoras de pré-escolar de uma instituição privada, foram planeadas quatro sessões de reflexão e construção de instrumentos de avaliação.

A investigação focou-se em metodologias de carácter qualitativo. Com esta metodologia pretendeu-se, essencialmente, dar voz aos participantes, no sentido destes se constituírem como representativos de determinado fenómeno numa realidade concreta. Foram preenchidos inquéritos iniciais e planificadas quatro sessões de grupo com o objetivo de interpretar e compreender as relações entre a ideologia educacional e as práticas de avaliação e construir instrumentos que se considerem pertinentes na avaliação de crianças com NEE num determinado contexto.

A partir da análise dos inquéritos iniciais e da análise dos discursos das participantes nas sessões de grupo, emergiram como principais preocupações a deteção de sinais de alerta, a partilha com a família e com a equipa e o próprio processo de avaliação. Os resultados apontam no sentido de implementar um processo concreto com passos bem delimitados, que se iniciam numa recolha de dados com as famílias, numa avaliação diagnóstica e na construção conjunta e multidisciplinar de um plano de superação que deve ser revisto permanentemente.

Como resultado da pesquisa e da reflexão delineou-se como principal passo a implementação de um instrumento de avaliação diagnóstica (que foi criado em equipa) e a necessidade de ponderação da avaliação em vigor tendo em vista uma maior evolução e valorização de cada uma das crianças e uma melhoria constante das práticas.

Palavras-Chave: Avaliação Compreensiva, Intervenção Precoce (IP), Necessidades Educativas Especiais (NEE)

ABSTRACT

The general aim of this study is to understand the comprehensive evaluation process in Early Intervention (EI) of children with Special Education Needs (SEN).

Following data collection from a team of six preschool education teachers working in a private institution, there were four sessions for brainstorming and the design of evaluation tools.

The research focused on qualitative methodologies. This methodology was used mostly to give voice to the participants in order to allow them to represent a given phenomenon in a specific reality.

Early inquiries and four group sessions were held with the purpose of interpretation and understanding the connections between educational ideologies and the evaluation practices, and to design tools considered relevant to the evaluation of children with SEN in a specific context.

From the analysis of the inquiries and the statements of the participants in the group sessions, the following concerns were raised: detecting warning signs, sharing with the family and the team, and the actual evaluation process itself. The results show the need to implement a specific process with well-defined steps which start with data collection with the families, diagnostic evaluation, and a joint and multidisciplinary design of a plan for the overcoming of any underlying issues in need of improvement, which should therefore be constantly revisited.

As a result of the research and the brainstorming, the first step to be highlighted is the implementation of a diagnostic evaluation tool (designed as a team) and the need to consider the existing evaluation, bearing in mind a greater evaluation and valorisation of each one of the children and a constant improvement of practices in use.

Keywords: Comprehensive Evaluation, Early Intervention (EI), Special Education Needs (SEN)

AGRADECIMENTOS

OBRIGADA!

Muito obrigada a todos os que me acompanharam ao longo deste percurso!

Quero começar por agradecer ao meu orientador, Doutor Carlos Afonso, que esteve sempre presente e me fez acreditar que é possível. Com exigência e serenidade despoletou em mim uma tranquilidade que eu não conhecia e mostrou-me que todos podemos fazer mais e melhor. Muito obrigada por tornar este caminho uma motivação e um desafio constante.

Ao meu local de trabalho, à minha instituição e à direção que esteve sempre disponível para me apoiar neste trajeto.

Às minhas colegas, amigas, motivadoras e conselheiras, por fazerem parte integrante deste desafio, sempre com um sorriso e palavras de conforto. Obrigada por, apesar dos longos dias de trabalho, virem sempre de braços abertos e prontas para refletir em todas as sessões.

Às colegas de mestrado que partilharam o caminho comigo e que com a sua singularidade e vivência me fizeram ver um mundo diferente e enriqueceram as minhas perspetivas.

À minha família...a toda a minha família, muito obrigada por estarem sempre comigo em todos os meus desafios.

Ao meu marido, companheiro de noites mal dormidas, de medos e angústias...obrigada, amor, por acreditares sempre mais em mim do que eu mesma. A nossa árvore continua a crescer forte...

Aos pequeninos da família...às minhas sobrinhas que fizeram muitas questões durante o caminho e mostraram-se sempre confiantes na tia, ouvindo tudo o que dizia, ainda que não percebessem, com um lindo sorriso e um “tu vais conseguir!”

A ti, filho, que com a sabedoria dos teus 7 anos, me mostraste sempre que eu ia ser capaz de fazer tudo e que ainda assim era a melhor mãe do mundo. Só é possível por tu seres o melhor filho do mundo: companheiro, protetor, amigo e atento a todos os meus sinais. Obrigada, amor, por teres sempre um carinho, um beijo e um abraço à minha espera!

E por fim, aos meus pais, o meu alicerce. Ao meu pai, sempre presente para o que for preciso! À minha mãe sempre encorajadora, orgulhosa, confiante, conselheira e amiga!

Em momentos pensei que iria fazer um caminho solitário, numa estrada vazia, mas com a ajuda de todos, este ano tornou-se um lindo passeio num caminho repleto de rios, flores e pássaros que cantam, um passeio que ficará tatuado para sempre dentro de mim!

OBRIGADA a TODOS e a CADA UM!

INDICE

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
CAPÍTULO I – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	15
1.1 Definição do conceito.....	15
1.2 Tipos.....	19
1.3 Enquadramento legislativo do atendimento em Portugal.....	20
CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PRECOCE.....	24
2.1 Definição do conceito.....	24
2.2 Modelos.....	26
2.3 Enquadramento legislativo da IP.....	29
2.4 O papel do educador de infância.....	32
2.5 Necessidades de formação do educador.....	35
CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO.....	37
3.1 Avaliar e Classificar.....	37
3.2 A Avaliação Compreensiva na Intervenção Precoce.....	41
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA.....	49
CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	50
1.1 Definição do problema.....	50
1.2 Questões de investigação.....	51
CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO.....	53
2.1 A instituição CE.....	53
2.2 Os sujeitos da amostra.....	55
CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	61
3.1 Aspetos gerais.....	61
3.2 Etapas da pesquisa.....	63
CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	66
4.1 Fase 1- Sentir ou experimentar o problema: aplicação do inquérito.....	66
4.2 Fase 2 - Sessão n.º 1: Criar/Imaginar uma solução para o problema.....	73
4.3 Fase 3- Sessões n.º2 e n.º3: Pôr em prática a solução imaginada.....	86
4.3.1 Sessão n.º2.....	86
4.3.2 Sessão n.º3.....	95

4.4 Fase 4 – Sessão n.º 4: Avaliar os resultados das ações realizadas	96
4.5 Fase 5 – Modificar a prática à luz dos resultados	104
4.6- Síntese interpretativa	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
BIBLIOGRAFIA	113

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Interação entre as dimensões da CIF (OMS,2001)	40
Figura 2: Avaliação compreensiva (Fonte: Correia, 2008, pag. 75)	45

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos participantes.....	56
Gráfico 2: Habilitações académicas.....	57
Gráfico 3: Tempo total de serviço em anos.	57
Gráfico 4: Formação no âmbito das NEE.	57
Gráfico 5: Contexto em que obteve a formação na área das NEE.	58
Gráfico 6: Tempo de experiência de trabalho com crianças com NEE (em anos).....	58
Gráfico 7: Acompanhamento de casos de IP em contexto de sala.....	59
Gráfico 8: Integração em equipas de Intervenção Precoce.	59
Gráfico 9: De que forma os itens enumerados interferem na atuação da educadora.....	68
Gráfico 10: Grau de preparação face às tarefas.	69
Gráfico 11: Grau de importância atribuído aos indicadores/comportamentos das crianças na deteção de algum problema.	71

INDICE DE QUADROS

Quadro 1: Informações referentes aos participantes.	60
Quadro 2: Aspetos a melhorar no processo de avaliação de uma criança com NEE	73
Quadro 3: Categorias e sub-categorias da 1. ^a sessão.....	74
Quadro 4: Ordem identificada pelos participantes na categoria “Detetar”/ sub-categoria “Com quem”	87
Quadro 5: Ordem identificada na categoria “Intervir”/sub-categoria “Com quem”	90

INDICE DE TABELAS

Tabela 1: Tabela relativa ao gráfico 9.....	68
Tabela 2: Tabela do gráfico 11	72

INDICE DE ANEXOS

- Anexo 1: Inquérito
- Anexo 2: *Powerpoint* da 1.^a sessão
- Anexo 3: Consentimentos
- Anexo 4: Diário de bordo da 1.^a sessão
- Anexo 5: Transcrição da 1.^a sessão
- Anexo 6: Análise da 1.^a sessão
- Anexo 7: *Powerpoint* da 2.^a sessão
- Anexo 8: Análise da 2.^a sessão
- Anexo 9: Diário de Bordo da 2.^a sessão
- Anexo 10: Registo de avaliação do PE
- Anexo 11: *Checklists* e registo de ocorrência criados pela investigadora
- Anexo 12: Níveis para cada descritor da Área de Formação Pessoal e Social do registo de observação do PE
- Anexo 13: Diário de bordo da 3.^a sessão
- Anexo 14: Competências para a educação pré-escolar no CE em 2017/2018
- Anexo 15: *Checklist* e registo de ocorrência criados pelos participantes
- Anexo 16: Questões colocadas na 4.^a sessão
- Anexo 17: Respostas da 4.^a sessão
- Anexo 18: Análise da 4.^a sessão

LISTA DE SIGLAS

AAE – Auxiliar de Ação Educativa

CE – Designação utilizada para a instituição privada

CEI – Currículo Específico Individual

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade

CIF-CJ – Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e

Jovens

DSOIP – Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica

EE – Educação Especial

ELI – Equipa Local de Intervenção

IP – Intervenção Precoce

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAQSNIP – Programa de Apoio e Qualificação do Sistema Nacional de

Intervenção Precoce

PE – Pré-escolar

PEI – Programa Educativo Individual

PII – Plano de Intervenção Individual

PIIP – Programa Individual de Intervenção Precoce

PIT – Plano Individual de Transição

SNIP – Sistema Nacional de Intervenção Precoce

INTRODUÇÃO

O presente estudo enquadra-se no âmbito da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Este estudo surge com o objetivo de evidenciar a importância da avaliação compreensiva para a Intervenção Precoce em crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Com o objetivo de dar resposta às necessidades sentidas no dia a dia de um grupo de educadoras de infância, selecionou-se o tema da intervenção precoce e da avaliação compreensiva de forma a dar respostas aos casos de crianças com NEE.

Considerando a componente teórica relacionada com os conceitos de NEE e de IP e tendo em conta o que a legislação atual prevê, existem ainda muitas dúvidas no trabalho a desenvolver no dia a dia. Como tal, este estudo pretende envolver uma equipa de educadoras de infância na reflexão diária e na concretização de uma avaliação compreensiva que dará respostas reais a crianças reais de um determinado contexto de pré-escolar.

Apesar da legislação portuguesa contemplar todos os parâmetros, ainda existem muitas dúvidas no caminho da implementação e da atuação atempada e eficaz na intervenção precoce. Deve ressaltar-se que neste trabalho tivemos como base o Decreto-lei 3/2008, pois era este que estava em vigor no momento da realização da pesquisa.

Cruzam-se aqui um mundo teórico e prático com vista a um mesmo fim, com base numa exploração reflexiva e constante que vai alterando à medida das necessidades sentidas e da teoria explorada. Neste sentido, com base na componente teórica explorada e na componente prática das vivências no pré-escolar, foi sentido e experimentado um problema que deu origem à questão de partida deste estudo:

“Como construir o processo de avaliação compreensiva na intervenção precoce de crianças com NEE?”

Com a resposta a esta questão tem-se como objetivo que os educadores investiguem e avaliem o seu trabalho colocando constantemente questões que possibilitem articular a componente teórica com o desenvolvimento profissional.

Assim, este estudo encontra-se dividido em duas partes principais. A primeira reservada para o enquadramento teórico, em que se procedeu à revisão da literatura acerca dos temas subjacentes ao estudo e uma segunda parte em que se foca a componente empírica em que se esclarecem os passos dados na investigação.

Na parte I – Enquadramento Teórico, começa-se por explorar as Necessidades Educativas Especiais (NEE), abordando a evolução do conceito e as definições mais atuais. Após um conhecimento mais específico das NEE, tipos e o seu enquadramento legislativo, focou-se a Intervenção Precoce, também numa perspetiva histórica e nos vários modelos ao longo dos tempos, referindo diferentes perspetivas e explicando o conceito. Focou-se ainda a avaliação compreensiva, explicitando a sua definição e a forma como se processa, com o objetivo de através destes dois conceitos essenciais- IP e avaliação compreensiva – conseguirmos explorar o que pode ser feito na educação pré-escolar, nomeadamente no que diz respeito a um processo de implementação concreto numa dada instituição.

A parte II – Componente Empírica, inicia-se com a construção do objeto de estudo, através da definição do problema e a apresentação das questões de investigação que orientaram a investigação. O segundo capítulo desta parte é reservado à caracterização do contexto: a instituição e os sujeitos da amostra. O terceiro capítulo foca as opções metodológicas, os aspetos gerais e as etapas da pesquisa. O terceiro e último capítulo da parte II está reservado para a apresentação e discussão dos resultados, no qual se encontra presente a descrição de cada uma das fases, seguindo-se uma síntese interpretativa global na qual se pretende responder às questões de investigação do estudo.

O trabalho engloba, ainda, as considerações finais, onde se reflete acerca das principais conclusões, identificando as suas mais-valias, bem como os aspetos e sugestões de desenvolvimento deste estudo.

Este trabalho fica completo com os anexos (em suporte digital) onde constam os documentos relativos às sessões elaboradas com as educadoras, um exemplar de consentimento disponibilizado aos participantes e outro disponibilizado ao diretor da instituição, a transcrição integral da 1.^a sessão e o sistema de categorias que emergiu da análise do discurso dos participantes, bem como os diários de bordo que acompanharam todas as sessões e os registros escritos elaborados por cada uma das participantes.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

“(...) a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação”
Paulo Freire (1991)

1.1 Definição do conceito

As atitudes assumidas pela sociedade em relação à diferença e, em especial, face às crianças com necessidades educativas especiais, foram evoluindo ao longo da História. Havia uma desconfiança perante o que era considerado “diferente” o que conduziu a atitudes de exclusão. Segundo Caldwell (citado por Serra, 2008) existem três períodos históricos na evolução das atitudes face aos indivíduos deficientes: o 1.º período (“dos esquecidos e escondidos”) em que as crianças eram segregadas e colocadas em asilos, afastando-os da sociedade; o 2.º período (“do despiste e segregação”), anos 50 e 60, estando a ênfase na perspetiva médica, em que se segregavam as crianças para lhes prestar cuidados médicos, psicológicos, sociais e educativos, mas também para que a sociedade não convivesse com as suas presenças e por fim; o 3.º período (“de identificação e ajuda”), que começou nos anos 70 com a “revolução silenciosa, coroada pela lei americana”, que despoleta direitos iguais para todos os cidadãos, e que implica que na educação os deficientes devem ter acesso ao ensino universal e gratuito adaptando-o às necessidades das crianças.

Neste sentido, no 3.º período, surgiram pela primeira vez os conceitos de integração e inclusão, que ainda hoje levantam tantas questões e suscitam tantas dúvidas.

Segundo Sanches e Teodoro (2006), em meados do Século XX (anos 60) inicia-se o movimento de integração escolar na Europa.

Este movimento evoluiu ao longo dos tempos sendo fundamentado em termos científicos e legislativos. Segundo os mesmos autores, o *Warnock Report* (1978) introduz o conceito de necessidades educativas especiais, sendo decisivo

no âmbito da educação especial. Segundo Wedell (1983), citado por Bairrão (1998), o *Warnock Report* e o *White Paper* assumem que a identificação das necessidades educativas especiais são a tarefa fundamental da educação especial. O termo introduzido de necessidades educativas especiais “refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica.” (Bairrão, 1998, p. 23). A principal questão levantada prende-se, segundo Bairrão (1998), com a confusão entre os conceitos de necessidades educativas especiais e de deficiência. Contudo, mesmo no *Warnock Report*, as categorias de deficiência mantêm-se com o objetivo de recolher dados e determinar e organizar os serviços prestados. Esta categorização não é considerada útil, em termos pedagógicos, para a elaboração de programas educativos, sendo apenas fundamental definir e identificar as necessidades educativas especiais da criança não utilizando rótulos ou classificações.

Segundo Correia (1997), nos anos 60 e 70, do século XX, no seguimento dos movimentos de carácter social e legislativo, que surgem com a preocupação de assegurar os direitos dos indivíduos portadores de uma problemática específica (denominados de “excepcionais”) à liberdade e à igualdade de oportunidades, surge também o conceito inicialmente chamado de “valorização” e posteriormente de “normalização”, enunciado por vários autores como Nirje (1969), Mikkelsen (1975), Dunn (1968), Wolfensberger (1972). Segundo estes autores, a “normalização” defendia que “a educação, a saúde, a habitação, o emprego, o lazer, ou quaisquer outros serviços para indivíduos “excepcionais” deviam considerar o valor do papel social a desempenhar por tais indivíduos, assegurando-lhes, portanto, experiências normais em ambientes normais” (Correia, 1997, p. 47). Neste seguimento, evolui-se para uma nova conceção de Educação Especial, que, segundo Fernandes (2002), passou de uma perspetiva médico-pedagógica para uma perspetiva educacional que tem como finalidade a integração escolar e social da criança.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) vem dar resposta, segundo Correia (2008), ao “princípio da progressiva democratização” que ocorreu nas sociedades e interliga-se com o conceito de integração que visa

proporcionar uma igualdade de direitos, no que concerne “à não discriminação tendo em conta as características intelectuais, sensoriais, físicas e socioemocionais da criança e do adolescente em idade escolar”.

A integração teve como pressuposto inicial retirar crianças com NEE de instituições de ensino especial e colocá-las na escola regular, existindo assim socialização em pares com novas crianças e em novos espaços visando a “normalização”. Segundo Correia (1997), “a integração pressupõe a utilização máxima dos aspetos mais favoráveis do meio para o desenvolvimento total da sua personalidade”.

Aos poucos, o conceito de Necessidades Educativas Especiais vai-se clarificando. Apesar de ter aparecido com o *Warnock Report* a definição oficial do conceito só surge em 1981, em Inglaterra com o *Education Act*, considerando que se uma criança tiver alguma dificuldade de aprendizagem que necessite de uma medida educativa especial, requer educação especial.

Em junho de 1994, surge a Declaração de Salamanca assinada por 92 países com o objetivo de promover uma escola inclusiva. Esta declaração resulta da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade” e debruça-se sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Nesta declaração o conceito de NEE é enunciado como referindo-se “a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.” Consagra-se, pela primeira vez, a necessidade da escola se ajustar às crianças independentemente das suas características físicas, sociais, cognitivas, ... surgindo uma nova perspectiva – a perspectiva inclusiva, que valoriza para além de integrar. Esta perspectiva fornece um conjunto de diretrizes e recomendações de ação a todos os níveis (nacional, regional e internacional) cabendo à escola providenciar atuações concretas no terreno, na prática, no dia a dia das escolas. Estas atuações passam pela criação de currículos adequados, uma boa organização escolar, estratégias pedagógicas de utilização de recursos e uma cooperação com as respetivas comunidades, defendendo a escola inclusiva.

Esta perspectiva educativa contrapõe-se à perspectiva médica, segundo Plaisance (2003), citado por Correia (2008), uma vez que “considerar as “necessidades educativas especiais” conduz a “desmedicalizar” as perspectivas de ação e a prestar atenção a eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.)”. Segundo Armstrong e Barton (2003) os alunos que têm “necessidades educativas especiais (...) são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas.” Neste sentido, e segundo Brennan (1988, citado por Correia,2008),

“há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, emocional ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno.”

Tendo por base as afirmações anteriores, as NEE surgem intimamente ligadas aos conceitos de integração e inclusão e, segundo Rodrigues (2011), “a possibilidade de desenvolver uma educação cada vez mais inclusiva é, atualmente, uma questão que deixou de ser uma meta de determinados países e sistemas educativos para se converter num objetivo de agenda política global.”

Segundo este autor (2001, citado por Afonso, 2005) é necessário “passar de um modelo de intervenção centrado na criança “diferente” para um modelo de intervenção centrado no currículo pelo que se torna fundamental conhecer não só o aluno, mas também os seus ambientes de aprendizagem”.

É assim considerado que o desafio da inclusão na escola “é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves limitações” (Declaração de Salamanca, 2014).

1.2 Tipos

Segundo Correia (1997), o conceito de NEE engloba crianças e adolescentes com aprendizagens consideradas atípicas, que não conseguem acompanhar o currículo normal e que requerem adaptações curriculares mais ou menos generalizadas. Neste sentido, o autor subdivide as NEE em dois grandes grupos: as NEE permanentes e as NEE temporárias.

As NEE de caráter permanente apresentam “limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida (...) resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Em 2008, Correia, apesar de ainda fazer referência aos termos enunciados anteriormente, utiliza uma nova designação: as NEE significativas e as NEE ligeiras. Considera como significativas as que têm que adequar/adaptar de forma generalizada o currículo, numa ou em mais áreas académicas e/ou socioemocionais, e refere que este currículo deverá estar em constante avaliação, de uma forma ativa e sequencial, tendo em conta o processo de desenvolvimento constante do aluno. Refere que os tipos de NEE significativas são de caráter intelectual, de caráter processológico, de caráter sensorial, de caráter emocional, de caráter desenvolvimental, de caráter motor; traumatismo craniano e outros problemas de saúde.

Relativamente às NEE de caráter ligeiro, elas não se encontram consideradas na legislação existente (Decreto-Lei 3/2008) como poderemos ver mais adiante, o que faz com que se encontrem sob a responsabilidade e dependentes da adequação do educador/professor, prolongando-se num curto período de tempo, uma vez que são consideradas problemas ligeiros de desenvolvimento ou de aprendizagem. Correia (2008) refere que as NEE ligeiras são

“aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou socioemocional.” (p. 48)

Se analisarmos em retrospectiva, desde que surgiu o conceito de Necessidades Educativas Especiais, nos anos 70, que teve sempre como referência o currículo, falando-se em aspetos que vão desde as adequações ao currículo comum até à criação de currículos especiais. Durante muito tempo, estas necessidades foram vistas como intrínsecas ao sujeito. Esta visão foi considerada por Teresa Leite (2011), uma visão simplista face ao conceito de NEE que leva

“à ocultação das suas principais características: a sua abrangência (já que inclui necessidades educativas de carácter permanente ou temporário) a perspectiva dinâmica nele implicada (as necessidades educativas especiais de um mesmo aluno mudam no decurso da escolaridade) e o seu carácter individual (as necessidades referem-se a cada um dos alunos e não a uma categoria clínica)” (p.25).

Mas ao longo dos tempos tem vindo a ser reforçado que cabe às escolas e aos professores adequar o currículo às necessidades diversas de todos os alunos, adaptando-o aos ritmos, à aprendizagem e às necessidades de cada um considerando esta heterogeneidade a mais valia de todo o processo.

1.3 Enquadramento legislativo do atendimento em Portugal

Ao fazer uma retrospectiva cronológica, o atendimento em Portugal das crianças com NEE, tem vindo a ser crescentemente referido em vários documentos legislativos, adaptando-se ao longo dos tempos à evolução dos conceitos.

Os pressupostos de igualdade, equidade, acesso universal à educação por todos os portugueses encontram-se referidos na legislação nacional. Na Constituição da República Portuguesa (VII revisão constitucional de 2005), nos artigos: 13.º (princípios de igualdade), 71.º (cidadãos portadores de deficiência), 73.º (educação, cultura e ciência) e 74.º (ensino) são reconhecidos os direitos e deveres aos cidadãos portadores de deficiência, bem como a promoção da democratização da educação. A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º

46/86), nos artigos 17.º e 18.º, afirma que no âmbito e objetivos da educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas, através da integração de atividades dirigidas aos educandos, famílias, educadores e à comunidade. A educação especial organiza-se e estrutura-se de preferência em modelos de integração plena com “currículos e programas adaptados às características e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequada às dificuldades específicas”.

Em 7 de janeiro de 2008, é publicado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 que “visa promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino através da criação de apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo” (artigo 1.º). Sob o ponto de vista conceptual, o artigo 1 do Decreto-Lei 3/2008 afirma que a educação especial tem

“por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional”.

Este Decreto-Lei prevê a adequação no processo educativo às Necessidades Educativas Especiais, contudo apenas em alunos com limitações significativas. A elegibilidade para o atendimento pela Educação Especial, só é dada a situações de caráter permanente, de casos muito graves, não sendo contemplados os casos de NEE de caráter ligeiro.

Este decreto contempla princípios orientadores (artigo 2.º), a participação dos pais e encarregados de educação (artigo 3.º), a organização (artigo 4.º) e todo o processo de referenciação (artigo 5.º). Este processo deverá iniciar-se o mais precocemente possível (através da escola, da família ou de serviços/técnicos), construindo-se um relatório técnico-pedagógico, elaborado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) abandonando um modelo puramente médico e passando para um modelo de avaliação biopsicossocial, que assenta numa visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social. A utilização da CIF, contemplada neste Decreto-

Lei, tem como objetivo geral “proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde”, em diferentes áreas e setores tais como saúde, segurança social, emprego, educação... determinando assim a elegibilidade ou não do aluno ao nível da educação, como poderemos ver mais adiante neste trabalho. Caso o aluno seja elegível é traçado um Programa Educativo Individual (PEI) – artigos 8.º e 9.º - elaborado em equipa pelo docente titular, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e todos os intervenientes envolvidos no processo. O responsável por todo este processo é o docente titular (educador, professor, diretor de turma).

Para além do PEI, o Decreto-Lei 3/2008 contempla a elaboração do Plano Individual de Transição (PIT) com o objetivo de promover a transição para a vida pós-escolar (artigo 14.º). A adequação de todo o processo de ensino/aprendizagem (artigo 16.º) integra várias medidas educativas: apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula e de avaliação, um currículo específico individual (CEI) e tecnologias de apoio. Todas estas medidas têm carácter cumulativo, exceto as adequações curriculares individuais e o CEI, já que este substitui as competências definidas para cada nível de ensino, alterando o currículo comum e tendo em vista a funcionalidade do jovem focando o processo de transição do mesmo para a vida adulta (artigo 21.º).

Neste decreto estão contempladas, ainda, as unidades de apoio especializado (artigo 26.º) como resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos que concentrem alunos com perturbações de espectro de autismo, multideficiência e surdocegueira congénita, favorecendo o envolvimento e podendo criar equipamentos essenciais, adequando recursos às necessidades específicas dos seus alunos. Propõe, também, a criação de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos (artigo 23.º) e para a educação de alunos cegos e com baixa visão (artigo 24.º).

Em 2014, o Conselho Nacional de Educação elaborou a Recomendação n.º 1/2014 das Políticas Públicas de Educação Especial, fazendo a análise e a sistematização da evolução das práticas existentes da educação especial, e do

atendimento a alunos com NEE em Portugal, nos termos do Decreto-Lei n.º 3/2008. Nesta recomendação são referidos os critérios de elegibilidade de alunos, que excluem um número significativo de crianças e adolescentes que manifestam necessidades educativas especiais, mas que não têm respostas educativas adequadas às suas necessidades, sendo encaminhados para outras entidades de apoio nomeadamente o Apoio Educativo.

A legislação existente no momento pretende promover uma maior qualidade das respostas educativas de ensino e de uma escola mais inclusiva, corresponsabilizando cada vez mais o docente /educador/ titular de turma ou diretor de turma no processo de avaliação e de intervenção. Isso tem como objetivo promover práticas pedagógicas diferenciadas que incluam todas as crianças, dando resposta às características individuais e valorizando as diferenças, como forma de enriquecimento de experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança. Neste sentido, começa-se, cada vez mais precocemente, a valorizar a criança como sujeito e agente do processo educativo e a dar relevância aos primeiros anos da infância como fundamentais no desenvolvimento e evolução da criança até à fase adulta. Esta valorização encontra-se patente nos discursos legislativos, incidindo sobre a importância de intervir atempadamente, promovendo o desenvolvimento global e harmonioso da criança e das suas famílias através da intervenção precoce.

Coincidindo com o término desta pesquisa foi publicado o Decreto-Lei 54/20018 que veio revogar o Decreto-Lei 3/2008 que aponta para a construção de uma escola inclusiva para todos.

CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO PRECOCE

*“Sozinhos conseguimos fazer tão pouco, juntos conseguimos fazer muito”
Helen Keller*

2.1 Definição do conceito

A evolução da sociedade americana e do percurso histórico-social da Educação Especial referido anteriormente, despoletou, segundo Alves (2009), na década de 60 (século XX), os primeiros programas de Intervenção Precoce (IP) (Shonkoff & Meisels, 1990; Bairrão, 1994; Pimentel, 1997; Ramey & Ramey, 1998; Almeida, 2000) influenciados pelas mudanças ocorridas nos domínios políticos, económicos, sociais e culturais.

O conceito de IP foi-se alterando ao longo dos tempos surgindo inicialmente (anos 60) centrado exclusivamente na criança, não havendo envolvimento dos pais na intervenção. Os pais eram até, muitas vezes, considerados culpados pelos profissionais (Serrano & Correia, 1998). As intervenções eram programas que, segundo Alves (2009), surgiam com um cariz remediativo e deficitário.

Segundo Dunst, Trivette & Deal (1988), nos anos 70 e a par da desinstitucionalização, o atendimento na família sofreu alterações, começando-se a dar relevância ao envolvimento dos pais no processo de intervenção. O envolvimento ativo das famílias marca uma nova etapa, dando continuidade no ambiente familiar do trabalho desenvolvido pelos profissionais, tornando os pais “co-terapeutas e co-tutores” (Simeonsson & Bailey, 1990).

De acordo com Carvalho (2011), o termo IP refere-se a prestações de serviço que assumem como primeiro objetivo “prevenir, melhorar ou solucionar problemas das crianças e das suas famílias”.

A IP é uma abordagem multidisciplinar, e uma medida de apoio integrado à criança com atraso de desenvolvimento e à sua família, que possam estar em situação de risco. Estas medidas de apoio são aplicadas, principalmente, através de intervenções preventivas (primária, secundária e terciária) e reabilitativas, no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Os níveis de prevenção

primária, secundária e terciária, de acordo com Bairrão (2006), visam respetivamente: impedir a ocorrência de dificuldades promovendo a saúde; minimizar, melhorar e até atenuar algumas dificuldades; intervir para remediar e evitar o agravamento dos quadros das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A conceção da IP considera a criança na sua plenitude, como membro de uma família que deve ter acesso a todo um conjunto de serviços multidisciplinares que promovam o desenvolvimento e o bem-estar das crianças dos 0 aos 5 anos. De acordo com Meisels & Shonkoff (2000, p. 27), a IP tem o objetivo de

*“- promover a sua saúde e bem-estar;
- promover competências emergentes;
- minimizar atrasos de desenvolvimento;
- remediar incapacidades existentes ou emergentes;
- prevenir a sua deterioração funcional;
- e promover a função parental adaptativa e o funcionamento do conjunto da família.
Neste sentido, são proporcionados serviços individualizados de âmbito desenvolvimental, educacional e terapêutico às crianças, a par de um apoio às suas famílias planeado em conjunto”*

De acordo com os mesmos autores (idem), a IP deve responder às necessidades das crianças e das famílias, dispor de um conjunto de serviços e recursos, com programas diversificados e abrangentes, que promovam o bem-estar, criem atividades e oportunidades, incentivem a aprendizagem e o seu pleno desenvolvimento. Segundo Bairrão (1994), “as famílias devem ser incluídas e ter um papel ativo neste processo, onde serão simultaneamente agente e alvo”.

Podemos afirmar, que o conceito de IP vai muito além da preocupação restrita que caracterizava os programas iniciais, que tinham como única preocupação o desenvolvimento cognitivo da criança (Almeida, 2000).

A IP é definida no Decreto-Lei 281/2009 como “o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, saúde e da ação social” e considera condição de elegibilidade para serviços de IP o “risco de atraso grave de desenvolvimento” como sendo a verificação de condições biológicas, psicoafectivas ou ambientais que implicam uma alta probabilidade de atraso relevante no desenvolvimento da criança.

Ao longo do tempo, o conceito de IP foi evoluindo, deixando de ter apenas a criança como único foco e as medidas de intervenção passaram a ser orientadas para uma perspectiva ecossistémica, centrada na família e na comunidade, e abrangendo ações no âmbito da educação, da saúde e da ação social (Almeida, 2000). Foram-se desenvolvendo, por conseguinte, vários modelos que iremos analisar em seguida.

2.2 Modelos

Relativamente às abordagens em IP, os primeiros programas surgiram nos anos 60, do século XX, nos Estados Unidos da América (como foi referido anteriormente), num esforço de melhorar a saúde e o bem-estar, mantendo muitas semelhanças com os programas de intervenção terapêuticos e médicos, centrados somente na criança. Nestes programas a sociedade é responsável e provedora de cuidados e proteção, garantindo respostas eficazes às crianças em idade precoce com Necessidades Educativas Especiais (Shonkoff, & Meisels, 1990).

A evolução dos modelos em IP tem como base razões histórico-sociais, principalmente no campo da psicologia do desenvolvimento.

Inicialmente, com base numa perspetiva maturacionista, defendida por Gesell (1940), acreditava-se que o desenvolvimento dependia da maturação progressiva do sistema nervoso central, apesar de não se negar a influência dos fatores ambientais (Almeida, 2000). Esta abordagem considerava que o indivíduo nascia com um quociente intelectual (QI), que era essencialmente determinado pelos genes, inalterável para o resto da sua vida, o que fazia com que não houvesse a preocupação de investir num ambiente estimulador. Contudo, embora não se neguem as influências dos fatores genéticos e biológicos, sabe-se que estas influências não são determinísticas, pois é através de um processo interativo com as pessoas e com o meio, que a criança se vai desenvolvendo apoderando-se dos símbolos e instrumentos da sua cultura de origem, sendo, pois, necessário enquadrar o desenvolvimento culturalmente e historicamente (Tegethof 2007). Nos anos 60, assiste-se a um aumento “de

programas destinados a facilitar o desenvolvimento de crianças em idades precoces, que passavam progressivamente a abranger também crianças com necessidades educativas especiais” (Almeida, 2000, p.32).

Com Hunt (1961) e Bloom (1964) o papel do meio torna-se cada vez mais importante no desenvolvimento da criança, principalmente em idades precoces, nos períodos em que é considerado que há uma maior plasticidade do sistema nervoso central, os períodos sensíveis do desenvolvimento. É com base nestes pressupostos que, nos Estados Unidos, aparecem programas que são a base dos atuais, “programas de educação compensatória, de cariz deficitário e remediativo centrados na criança” (Almeida, 2000, p.32).

Gradativamente, os pais começam a ser incluídos nos programas de intervenção e, nos anos 70, surge como principal referência o Modelo Portage, um programa de educação que usava técnicas de ensino direto e preciso. Este modelo preconizava o envolvimento da família e as intervenções realizadas em contextos naturais, com o foco principal nas crianças em situação de risco estabelecido ou biológico e contando com o envolvimento direto da família. As intervenções ocorrem em contextos naturais, com uma abordagem comportamental e mudança de enfoque, fator primordial para o desenvolvimento das aprendizagens. Os serviços e a atuação dos técnicos são realizados diretamente com os pais que, por sua vez, passam esses saberes à criança, o que lhe permite a aquisição de novas competências (Almeida, 2000). Este modelo, mais tarde, vai-se aproximar das perspetivas ecológicas e sistémicas.

Na década de 80, os programas individualizam-se e o previsto anteriormente nos programas de formação de pais (como, por exemplo, no Modelo Portage), não podia ser aplicado a todas as situações, pois nem todos os pais se sentiam habilitados para desenvolver tarefas de ensino. Os técnicos e serviços passaram a trabalhar diretamente, ou indiretamente, com a criança e com a família, com a intenção de envolverem os pais. O sistema familiar é visto como um todo no processo de intervenção (Almeida, 2000).

Nos anos 90 a abordagem dos programas é centrada na família, reforçando os programas anteriores, com base em abordagens ecológicas e sistémicas. Os programas são centrados na criança, mas atendem também à

família, “com as suas características próprias, integrando um sistema social alargado com o qual vai interagir de forma eficaz”, (Almeida, 2000, p.35). A integração dos conhecimentos entre os diferentes intervenientes dos programas, criança, família, comunidade, técnicos e serviços, deve exercer ação de reciprocidade. O técnico deve incentivar e concretizar as relações naturais entre pais e a criança, informar sobre os aspetos fundamentais nas áreas da educação e do desenvolvimento. Como tal, a criança vai desenvolver-se na interação com diferentes pares, que por sua vez é influenciada pelos sistemas em diferentes níveis (Almeida, 2000).

Nesta perspetiva sistémica e ecológica, salienta-se Bronfenbrenner (1979) que defende que as capacidades humanas e a sua execução dependem de vários contextos, considerando no seu modelo um conjunto de quatro meios ecológicos (o microsistema, o mesosistema, o exossistema e o macrosistema) em que estando o sujeito no centro, todos os outros contextos se encontram envolvidos.

Segundo o modelo ecológico de Bronfenbrenner, “o desenvolvimento é definido como um conjunto de processos através dos quais as propriedades da pessoa e do ambiente interagem para produzir estabilidade e mudança, nas características da pessoa ao longo do curso da vida” (Carvalho, 2011, p. 75)

Em 1985, em Portugal, decorrente da preocupação de se encontrar um modelo de programa de intervenção precoce de qualidade, a Direção de Serviços de Orientação e Intervenção Psicológica (DSOIP) interessou-se pelo Modelo Portage. Este modelo norte-americano foi adaptado e aplicado em Portugal indo ao encontro de uma abordagem ecológica e sistémica. Trata-se de um modelo bastante flexível, “de ensino estruturado que recorria a técnicas educativas especiais em idade precoce ensino direto e ensino preciso, destinado a crianças com necessidades” (Almeida, 2000, p.41), de base domiciliária com envolvimento direto dos pais. Este modelo também trouxe uma nova metodologia de intervenção permitindo o planeamento de um programa individualizado de ensino, assim como estratégias necessárias para o desenvolvimento da criança. Os pais são chamados a colaborar, tendo como base o ensino de competências funcionais com utilidade prática para o

quotidiano. Este modelo centra-se na promoção do desenvolvimento das crianças com a colaboração dos pais. A aplicação deste modelo em Portugal, resultou numa atitude bastante positiva e de satisfação por parte da maioria dos técnicos e pais (Almeida, 2000). Apesar de algumas discrepâncias foi este o modelo em que a IP se baseou em Portugal, sendo considerado um modelo prático, flexível, aplicável nas mais diversas problemáticas e ainda hoje presente nas temáticas abordadas nas escolas de formação de docentes.

Segundo Alves (2009), o enquadramento teórico da maioria dos programas de IP, na atualidade, corresponde à perspetiva ecológica. Esta perspetiva explica o “funcionamento familiar através da abordagem sistémica da família” (Alves, 2009, p. 37). Segundo vários autores (Correia & Serrano, 1996; Sousa, 1997; Almeida, 2000) trata-se de um modelo teórico que considera a família como um sistema composto por vários subsistemas que se encontram constantemente em interação, não sendo possível cada membro funcionar isolado dos restantes membros e sendo considerado que as alterações ou intervenções num membro tem impacto em todos os outros e nas interações da família.

2.3 Enquadramento legislativo da IP

Em 1997, surge pela primeira vez, com a Portaria n.º 52/97, uma referência à IP, devido à necessidade de regulamentar a atuação destas entidades. Neste documento a IP é definida por Ruivo e Almeida (2002) como:

“ações desenvolvidas em articulação com as equipas de educação especial, dirigidas às famílias e crianças entre os 0 e os 6 anos de idade, com deficiência ou em situação de alto risco, em complemento da ação educativa desenvolvida no âmbito dos contextos educativos normais formais ou informais, em que a criança se encontra inserida.”

A Portaria n.º 1102/97 vem definir a IP como a ação, ou ações dirigidas às crianças entre os 0 e os 6 anos, com deficiência ou em situação de alto risco, assim como às suas famílias, garantindo condições de educação, para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial.

A partir do Despacho conjunto n.º 891/99 foram introduzidas mudanças significativas, principalmente nas questões concetuais devido a experiências desenvolvidas e à investigação realizada, alterando-se assim objetivos e práticas da IP. A grande mudança ocorreu, principalmente, na forma de atuação, que deixa de assumir a criança como “foco” único e passa a incluir o contexto familiar numa perspetiva mais abrangente, exigindo “maior envolvimento da família em todo o processo de intervenção, estabelecimento de relações de confiança entre profissionais e famílias, a criação de novas dinâmicas de trabalho em equipa”. O modelo de organização passou a ser integrado, as responsabilidades das atuações dos diversos sectores passam a ser compartilhadas em equipa multidisciplinar. A equipa deverá ser constituída por profissionais de diversas formações. A criança é integrada num processo de referenciação, e a sua sinalização pode ser feita pela família, por serviços ou por elementos da comunidade. As equipas de intervenção precoce direta fazem a seleção através de critérios delineados previamente. Os programas realizados por equipas técnicas recolhem dados, que devem incluir: diagnóstico global da situação da criança; identificação dos recursos da criança e da família; designação dos apoios a prestar; identificação da data de início da execução do plano; periodicidade da avaliação. A partir da recolha desses dados elaboram o Plano Individualizado de Apoio à Família (PIAF), com vista a recolher todo o histórico da criança.

Em 2008, com o Decreto-Lei n.º 3/2008, definem-se claramente os apoios especializados para alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, em todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar até ao final do ensino secundário, de todas as escolas, públicas e privadas. Este decreto promove a adequação dos processos educativos às NEE dos alunos com limitações significativas aos vários níveis: atividade e participação em um ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, tal como foi referido no capítulo I.

A IP é também contemplada neste decreto (no artigo 27.º), com o objetivo de promover nas escolas de agrupamentos de referência, a colocação de docentes desta área. Por conseguinte, cabe à IP ter como objetivos assegurar a prestação de serviços ao nível do Ministério da Educação, articulando simultaneamente com a segurança social, os serviços de saúde e reforçar as equipas técnicas que têm financiamento da segurança social.

Em 2009, o Decreto-Lei n.º 281/2009 entra em vigor devido à revogação do Despacho Conjunto n.º 891/99. Neste decreto foi criado o Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI) que foi desenvolvido com um objetivo de deteção precoce (artigo 1.º) de forma a garantir condições de desenvolvimento das crianças. Este serviço abrange crianças dos 0 aos 6 anos, com “alterações nas funções do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias” (artigo 3.º).

O SNIPI funciona numa atuação conjunta e organizada dos vários ministérios (Trabalho, Solidariedade Social, Saúde e Educação), com a participação e envolvimento da comunidade e da família, tendo por base um conjunto de medidas de apoio integrado que visa a criança e a família através de ações implementadas de natureza reabilitativa e preventiva no âmbito da educação, da saúde e da ação social. Com a implementação deste Decreto-Lei, o Plano de Intervenção Individual (PII) começa a designar-se por Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), embora continue a ser regido pelos mesmos princípios. O SNIPI propõe que estes planos sejam elaborados por Equipas Locais de Intervenção (ELI), multidisciplinares, que representem todos os serviços que se encontram incluídos na intervenção. O PIIP deve ser o instrumento regulador e orientador para as famílias e a equipa envolvida, com o objetivo de constituir um diagnóstico adequado, considerando os problemas, mas tendo como alicerce o potencial de desenvolvimento da criança e as alterações que serão passíveis de se introduzir no meio para o desenvolvimento desse mesmo potencial.

Para além da elaboração do PIIP, compete às ELI, segundo o Decreto-Lei n.º 281/2009, artigo 7.º:

- a) *Identificar as crianças e famílias imediatamente elegíveis para o SNIPI;*
- b) *Assegurar a vigilância às crianças e famílias que, embora não imediatamente elegíveis, requerem avaliação periódica, devido à natureza dos seus fatores de risco e probabilidades de evolução;*
- c) *Encaminhar crianças e famílias não elegíveis, mas carenciadas de apoio social;*
- d) *Elaborar e executar o PIIP em função do diagnóstico da situação;*
- e) *Identificar necessidades e recursos das comunidades da sua área de intervenção, dinamizando redes formais e informais de apoio social;*
- f) *Articular, sempre que se justifique, com as comissões de proteção de crianças e jovens e com os núcleos da ação de saúde de crianças e jovens em risco ou outras entidades com atividade na área da proteção infantil;*
- g) *Assegurar, para cada criança, processos de transição adequados para outros programas, serviços ou contextos educativos;*
- h) *Articular com os docentes das creches e jardins -de-infância em que se encontrem colocadas as crianças integradas em IPI.*

Com o reconhecimento da importância que a intervenção precoce assume, com a Portaria n.º 293/2013 foi alargado o Programa de Apoio e Qualificação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, adiante designado Programa de Apoio e Qualificação SNIPI (PAQSNIPI), tendo em vista o reforço da rede da ELI e a qualificação da intervenção no âmbito do SNIPI. Os destinatários das ações desenvolvidas por este programa mantêm-se, tal como no Decreto-Lei n.º 281/ 2009, as crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos de idade “com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas atividades típicas para a respetiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias”. Neste sentido, apesar dos contextos educativos destinados a esta faixa etária serem diversos em Portugal, existindo diferença entre a fase da Creche (até aos 2 anos) e a fase do Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), considera-se segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), que há uma unidade em toda a pedagogia e que o trabalho profissional tem fundamentos comuns, como poderemos ver seguidamente.

2.4 O papel do educador de infância

O desenvolvimento e a aprendizagem são considerados vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança. Tal como vimos anteriormente, o desenvolvimento da criança decorre da “interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social”

(Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 8). Neste sentido, sabe-se que o desenvolvimento se processa como um todo em que o meio e todos os intervenientes exercem um papel fundamental.

Segundo as OCEPE (2016), exige-se assim que, para a concretização dos fundamentos e princípios educativos na Creche e no Jardim de infância, exista um profissional atento à criança e reflexivo acerca da sua prática tendo por finalidade melhorar continuamente a qualidade da resposta educativa.

Cabe ao educador de infância, de acordo com o Perfil Geral do Desempenho do Educador de Infância (traçado no Decreto-Lei n.º 241/2001), conceber e desenvolver o currículo através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, das atividades, dos projetos curriculares tendo como foco a construção de experiências educativas integradas no âmbito da sala, da escola e da comunidade. Cabe ao educador criar um “contexto educativo onde cada criança encontra estimulação de que necessita para progredir, não perdendo de vista nenhuma criança e respondendo bem a todas elas (Portugal & Laevers, 2010, p. 17) .”

Este profissional intervém de forma privilegiada com crianças numa faixa etária muito precoce, como tal na opinião de Oliveira-Formosinho (2000), referido por Isabel Correia (2007), cabe ao educador de infância a procura constante da sua evolução e do seu aperfeiçoamento profissional, devendo estar disponível para articular com as diversas entidades do contexto social, na procura e promoção de práticas de qualidade, que permitam o envolvimento de uma maior diversidade de indivíduos, possibilitando melhores resultados e mais articulação entre todos os agentes envolvidos no processo educativo das crianças.

O educador deve refletir e ter em conta o seu papel, perceber que as suas atitudes vão influenciar a inserção das crianças no grupo, sabendo que uma atitude menos adequada pode originar um afastamento e não uma recetividade face a determinada característica. Neste sentido, deve ter expectativas “igualmente altas em relação aos alunos com NEE e os seus conhecimentos devem permitir-lhe responder às suas necessidades individuais, reconhecendo que a atenção à diversidade exige um conjunto de estratégias de ensino diferenciadas.” (Correia 2007)

Os educadores de infância têm aptidões e dinâmicas específicas, que vão possibilitar uma intervenção diferenciada com estas crianças e a sua família. Esta é uma prática que se baseia na parceria educacional que na perspetiva de Pugh (1989), referido por Correia (1997) é uma relação baseada no trabalho e que se caracteriza por uma intenção partilhada onde existe respeito mútuo, partilha de informações e de responsabilidade, de aptidões e de tomada de decisões com base na confiança.

Em Portugal, defende-se como vimos anteriormente, a existência de práticas de IP, cuja organização se baseia em equipas onde se favorece a criação de sinergias, de forma a prestar-se um serviço mais efetivo e o mais eficiente possível. O conceito de equipa em IP, mencionado por Alves (2009), ao citar Gallagher & Tramill, (1998) refere-se a “grupos de profissionais de diferentes áreas, com dinâmicas, multidimensionais inclusivas e colaborativas, que procuram responder a um conjunto de necessidades das crianças e famílias”. Os processos de interação e comunicação nas equipas vão depender da forma cooperativa de dividir e partilhar responsabilidades. Assim, o sucesso vai emergir da capacidade de fomentar a intervenção em conjunto e cabe ao educador fazer parte destas equipas multidisciplinares sendo mediador dos diferentes contextos.

As OCEPE (2016) referem que a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas que apoiem as características individuais, tendo em conta as diferenças e apoiando as aprendizagens e os progressos através de condições estimulantes que promovem a interação e a aprendizagem entre pares e com todos os intervenientes da comunidade educativa valorizando a diversidade. Neste sentido, e de acordo com as orientações referidas, é papel do educador criar oportunidades valorizando as potencialidades da criança e considerando a família e a cultura na ação educativa; reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo; aceitar e valorizar cada criança exigindo resposta a todas e estimular a construção articulada do saber através do brincar e da criatividade abordando as diferentes áreas de forma holística.

2.5 Necessidades de formação do educador

Spodek e Saracho (1998) referem que os programas de formação dos educadores de infância devem abranger áreas de conhecimentos gerais, que contemplem a linguagem e alfabetização, a matemática, a arte, a educação física, a saúde, de forma ampla e abrangente. Estes mesmos autores referem a importância de os conhecimentos destes profissionais serem mais abrangentes, abarcando a história, a filosofia da educação, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia. O conhecimento aprofundado dos currículos deve ser procurado por forma a permitir a planificação, organização, implementação e avaliação dos programas a serem desenvolvidos. Os programas de formação, da mesma forma, deverão proporcionar conhecimentos práticos em contexto, através da observação e da participação, que aliados à teoria irão permitir uma atuação profissional com maior rigor e qualidade (Correia 2007).

Correia (1997), partilhando das ideias de Suelzle & Keenan, (1981) considera que o apoio profissional e a forma como se intervém com uma criança com NEE é de uma importância inquestionável. Este apoio profissional é feito através de uma equipa multidisciplinar que acompanha a criança e a família até à idade adulta, sendo que os educadores/professores são os que transmitem maior grau de confiança, sendo assim mais marcantes e mais presentes, ao longo deste caminho.

De acordo com Bailey e Simeonsson (1991, citados por Carvalho, 2011) a formação dos profissionais influencia a eficácia da IP para as crianças com incapacidades e as suas famílias.

A partir da publicação do Decreto-Lei 241/2001, a Educação Pré-Escolar é valorizada, sendo reconhecida como parte integrante do sistema educativo nacional, dando estatuto igual aos educadores, como profissionais docentes, em relação aos docentes do ensino básico. A partir de então dá-se enfoque à organização da formação inicial, e da acreditação dos cursos de Educação de Infância e docentes do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Estudos realizados nos Estados Unidos e em Portugal apontam para uma formação inadequada dos profissionais de IP. Segundo Bailey (1996), citado por Carvalho (2011), seria adequado e crucial integrar a formação em Intervenção

Precoce, centrada na família, na formação inicial destes profissionais para que se crie uma identidade profissional no momento de integração de equipas de IP, considerando ainda fundamental a reestruturação dos programas de formação.

De acordo com uma investigação efetuada por Bairrão e Almeida (2002), a maior parte dos educadores que intervêm na IP em Portugal não teve qualquer módulo de estudo sobre essa temática no decorrer da sua formação inicial. No que diz respeito à formação, complementar e contínua, mais de metade dos educadores não possui qualquer formação específica. De acordo com Carvalho (2011) torna-se preocupante esta questão se se tiver em consideração os casos graves de que os educadores se ocupam que são (na maioria das vezes) em situações de risco adquirido.

Apesar da falta de formação específica referida anteriormente, a intencionalidade educativa do educador obriga que haja uma constante reflexão sobre as “concepções e valores subjacentes às finalidades da sua prática: papel profissional, imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 13). A construção e a gestão do currículo são da responsabilidade do educador, exigindo-lhe um conhecimento prévio do meio e das crianças, através da recolha constante de diversas informações. Esta informação deve ser “organizada, interpretada e refletida” (ibidem), ou seja, avaliada, para que possa sustentar a sua planificação. Cabe aos professores adaptar o currículo às vivências, aos interesses e às motivações das crianças, amplificando os seus conhecimentos. Segundo Leite (2011) cabe aos professores equacionar o currículo com base no contexto em que este se desenvolve, tendo em consideração os fatores culturais, organizacionais e estruturais adjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem, reavaliando o percurso sempre que necessário, tornando o processo de avaliação constante.

CAPÍTULO III – AVALIAÇÃO

*“Era um aluno empenhado, mas andava tremendamente infeliz porque tudo na escola me mostrava que, segundo o status quo, eu não passava de um inútil.”
(Robinson, 2010, p. 40)*

3.1 Avaliar e Classificar

O conceito de avaliação foi sendo alvo, ao longo dos anos, de transformações associadas às mudanças sociais, mas também educativas.

Inicialmente focada no sucesso ou insucesso escolar estava intimamente ligada ao conceito da avaliação normativa, ou seja, a comparação de indivíduos face a uma norma pré-estabelecida. Segundo Pinto e Santos (2006, citados por Gonçalves, 2008) “esta perspectiva avaliativa reflete o modelo de ensinar no qual o professor é o detentor do saber, aquele que transmite adequadamente os conhecimentos”. Nesta perspectiva, o aluno tem um papel passivo na aprendizagem e é o único responsável pelo sucesso ou insucesso na aquisição da mesma, enquadrando-se numa escala de valores. O professor é visto como único detentor do saber e o aluno como único responsável pelo seu insucesso.

Progressivamente foi reconhecida a pouca fiabilidade desta avaliação nos domínios sociais e nas situações vividas. Inicia-se uma nova forma de olhar a avaliação em que se considera que esta é uma congruência entre objetivos e desempenhos dos alunos (Pinto, 2005, citado por Gonçalves, 2008).

Neste sentido, a medida da avaliação deixa de ser considerada a própria avaliação e passa a ser um dos instrumentos utilizados dando-se ênfase aos pontos fracos e fortes face aos objetivos educativos que foram previamente definidos.

Segundo Ribeiro & Ribeiro (1989, p. 59) a “avaliação do ensino define situações ou comportamentos indicadores da aprendizagem conseguida pelos alunos, resultando daí a evidência ou demonstração do que se aprendeu, verificando se há ou não correspondência entre os resultados esperados (no currículo) e os acontecidos.”

Segundo Gonçalves (2008, p.57), gradualmente assoma-se a necessidade de relacionar os objetivos com o desempenho dos alunos e utilizar mecanismos de regulação. Segundo Pinto e Santos (2004, citados por Gonçalves, 2008, p.57) “o conceito de avaliação passa a ser percebido como uma comparação entre os objetivos que constituem o sistema de referência e o estado do aluno na consecução desses objetivos”. A relação entre o professor e o aluno é central atribuindo-se inicialmente ao saber um papel passivo.

O conceito de avaliação suscita interesse dos investigadores e torna-se mais abrangente despoletando a noção de avaliação contínua e formativa, que segundo Gonçalves (2008) se refere a aspetos do desenvolvimento, da regulação de todo o processo de ensino-aprendizagem e também a melhoria da mesma.

A avaliação passou a ser vista como um processo complexo, segundo Pinto e Santos (2006, citado por Gonçalves, 2008, p. 62-63):

“a avaliação é, assim, entendida como um processo de construção social e político, que envolve uma colaboração entre vários parceiros, que toma a realidade como socialmente construída e dinâmica, que admite a divergência, que lida com resultados imprevisíveis e em que a sua acção vai também gerando a própria realidade. (...). Assume-se a avaliação como um ato que incide sobre a realidade em acção onde se cruzam diversos actores, colocando em destaque a problemática da comunicação e a necessidade da partilha de códigos que assegurem o seu funcionamento entre os diversos actores.”

A avaliação passa a ser vista com várias funções e interlocutores, percebendo-se que se trata de um processo que deve perspetivar o futuro tendo em conta desafios constantes e emergentes. Deve estar sempre incluída num ciclo que se inicia no planeamento. Segundo Blatchford (2004, p. 26),

“o planeamento deve ser adaptado a um grupo específico de crianças de um dado contexto e numa determinada altura, e que é influenciado pelas avaliações das capacidades dessas mesmas crianças (...) quando se pensa neste complexo ciclo de avaliação e planeamento, talvez seja útil considerar o planeamento a longo prazo (...) como planeamento do currículo”.

Segundo Ribeiro & Ribeiro (1989) manifesta-se a necessidade de investigadores e educadores de promover o desenvolvimento global de alunos com comportamentos de natureza diferente e de diversos níveis de complexidade, tentando desenvolver instrumentos de classificação que apoiem o docente. As propostas de classificação, designadas de várias formas

(modelos, hierarquias ou taxonomias), representam tentativas de “simplificação de um universo complexo de conhecimentos, aptidões e atitudes que o ser humano pode revelar” (Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 133). A taxonomia de objetivos educacionais, segundo Bloom (1972, citado por Ribeiro & Ribeiro, 1989, p. 133)

“pretende proporcionar uma classificação das finalidades do nosso sistema educativo. Espera-se que seja útil a todos os professores, órgãos de gestão, especialistas e investigadores que lidam com problemas curriculares e de avaliação. Visa, em especial, ajudá-los a discutir tais problemas com maior precisão.”

A classificação, segundo Ribeiro e Ribeiro (1989) remete para uma escala de valores a informação obtida através da avaliação, permitindo comparar e servir de base a decisões no sistema escolar.

Quando nos referimos à avaliação de crianças com Necessidades Educativas Especiais a complexidade aumenta. Segundo a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e a Direção de Serviços de Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (DSEEASE), trata-se de um processo que envolve diferentes dimensões e que não se deve focar unicamente nos problemas dos alunos, mas ter em conta os fatores que lhe são extrínsecos. Considerando a importância de uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, esteve em vigor, em Portugal, a partir do decreto-lei n.º 3/ 2008, a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) da Organização Mundial da Saúde (2001). Com esta classificação pretende-se classificar os níveis de **funcionalidade e incapacidade** do indivíduo, mas também os **fatores contextuais**, que poderão ser considerados barreiras ou facilitadores da funcionalidade. Para tal, são necessários o envolvimento e a participação de profissionais de diferentes áreas, ou seja, de uma equipa multidisciplinar. A CIF divide-se em duas partes, sendo que na primeira (Funcionalidade e Incapacidade) estão incluídos dois itens: as funções e estruturas do corpo; e atividades e participação. Na segunda parte (fatores contextuais) tem-se em conta os fatores ambientais e os fatores pessoais.

Tal como foi referido anteriormente nos modelos ecossistémicos, a DGIDC e a DSEEASE, também consideram que existe uma interação dinâmica, podendo uma intervenção num determinado elemento alterar outros elementos (figura1).

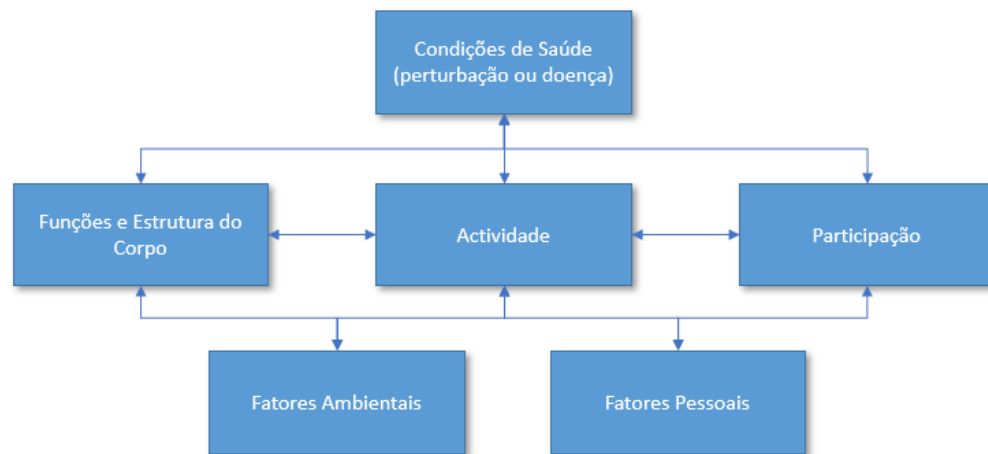


Figura 1: Interação entre as dimensões da CIF (OMS,2001)

Teoricamente a CIF tem como objetivo ser um elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE, devido à utilização de linguagem padronizada e unificada e também pela utilização de uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde, englobando as várias componentes, da funcionalidade e incapacidade e dos fatores contextuais, todas as dimensões que se encontram relacionadas com as NEE.

A CIF foi um instrumento de uso obrigatório para a elegibilidade de um aluno com NEE para que possa beneficiar dos serviços de educação especial e de um Programa Educativo Individual (PEI). Contudo com esta classificação, segundo Correia (2008), num artigo que escreveu para o *educare*, a CIF tem várias incongruências que não são facilitadores do processo nem das necessidades individuais dos alunos. Para além de se utilizar nas escolas a CIF para adultos e não a versão de CIF-CJ (Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens), considera ainda que um documento apresentado quase como uma *checklist* não se deverá sobrepôr aos registos de professores e técnicos especializados. Considera ainda que a utilização de códigos na CIF não é necessária uma vez que o “objetivo não é comparar as capacidades e necessidades dos alunos com NEE permanentes, mas responder individualmente às necessidades de cada um deles (cada caso é um caso) através da elaboração de um programa educativo individualizado (PEI).” Atenta ainda que existe incompreensão de cada conceito (confundindo-se “atividade” e

“participação”,...) e subjetividade na graduação dos itens (tipo escala de Likert). São apontados ainda como desvantagens, o excesso de tempo que é necessário para preencher a *checklist* e a falta de investigação fidedigna na área da educação.

Concordamos com esta perspectiva, e percebemos as implicações de tentar classificar de um modo tão uniformizado tantas necessidades educativas especiais diferenciadas. Apercebemo-nos assim que muitas das crianças que necessitam de apoio num determinado momento da sua vida, nunca chegam a conseguir devido a todas as questões burocráticas inerentes ao processo.

Questionamo-nos se ao traçar um perfil de funcionalidade com uma equipa multidisciplinar em que existem conceitos pensados de forma tão diferenciada, se será assim tão efetivo e fidedigno classificar a criança no final do processo de recolha de informação diferenciada, análise conjunta e tomada de decisão. Ao se valorizar a classificação em detrimento de uma avaliação mais pormenorizada e descritiva, pode perder-se a dimensão da globalidade do aluno/criança.

Assim, na nossa perceção, a ênfase na classificação é limitadora. Contudo a avaliação, quando vista como um processo dinâmico e formativo, permite-nos explorar as potencialidades e as possibilidades de cada uma das crianças numa lógica de avaliar para intervir.

No Decreto Lei 54/2018, de 6 de julho, a utilização da CIF desapareceu.

3.2 A Avaliação Compreensiva na Intervenção Precoce

Segundo Alonso, Peralta e Roldão (2006, citados por Leite, 2011, p. 16), entende-se o currículo como “corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar”.

O currículo não pode ser visto como um programa. Se analisarmos as classificações de Gimeno, Sácristan e Pacheco, segundo Leite (2011, p.9),

“relativamente às conceções curriculares, podemos distinguir: a conceção técnica, na qual o currículo é perspectivado essencialmente como um produto (o currículo

formal); a concepção prática, na qual o currículo é formado como um processo (incluindo, portanto, o currículo real); e a concepção sócio crítica, que implica a reconstrução do currículo pelo coletivo dos professores, a partir da problematização e questionamento deste.”

Foquemos a nossa atenção para a concepção sócio-crítica com o objetivo de dar respostas a cada criança tendo em conta a sua diversidade, as suas potencialidades e possibilidades e as suas necessidades enquanto seres individuais e únicos. Oliveira-Formosinho (2007, p.22), referindo-se a um artigo de Dewey, datado de 1902, menciona que o “debate entre a criança e o currículo não deve levar à exclusão nem da criança, seus interesses e motivações, nem do currículo no que representa de significados, objetivos e valores sociais.”

Na mesma linha de raciocínio, Leite (2011, p.13), refere a adequação curricular dando igual peso à dimensão do sujeito e do currículo, defendendo assim um equilíbrio entre a “necessidade de prosseguir a aprendizagem de um corpo de competências comuns que garanta a equidade de todos os estudantes à saída da escola e a necessidade de respeitar o direito à diferença através de ofertas curriculares diversificadas e variadas”. Nesta perspetiva, esta é uma forma de ter em conta o indivíduo na sua unidade e conseguir incluir todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem valorizando as suas diferenças. Ao valorizar estas diferenças, deve-se ter em conta as suas potencialidades, a sua capacidade que está em constante desenvolvimento e que deve ser tida em conta no seu percurso. Segundo Vygotsky, citado por Baquero (1998) a Zona de Desenvolvimento Proximal é referida como

“a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz”.

Assim sendo, deve-se considerar a constante mutação do indivíduo e a permanente evolução face ao apoio que lhe é dado, potenciando um desenvolvimento gradual, efetivo, tendo sempre em vista o patamar seguinte e valorizando o ponto em que cada criança se encontra através de uma avaliação única e personalizada. Daí a importância de se avaliar de forma adequada para se poder intervir. A base deve ser a avaliação diagnóstica numa lógica de avaliação compreensiva que, segundo Leite (2011, p. 12), deve ter como função

“reorientar processos pedagógicos (...) ajustando-o a ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e a necessidades individuais”.

A avaliação compreensiva deve recorrer aos dados de estrutura (dados do meio, da família e da escola) e aos dados dinâmicos (relacionados com as áreas de desenvolvimento) de forma a traçar o perfil da criança e as suas necessidades específicas e individuais, tendo por alicerce as suas habilidades, competências e aptidões já adquiridas. Esta será uma das bases para construir, posteriormente, um ambiente promotor de desenvolvimento sem esquecer o que já foi adquirido e vivido, de modo a obterem-se aprendizagens significativas.

A aprendizagem significativa é, segundo Leite (2011), aquela que responde aos interesses e motivações do aluno e que articula com os conhecimentos anteriores, amplificando essas experiências e promovendo a aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos, comportamentos e atitudes. Nesse sentido, é importante ter em atenção todos os contextos de vida da criança e não apenas os da educação formal. Aliás, segundo Caswell (1950, citado por Teresa Leite, 2011), o currículo é “tudo o que acontece na vida de uma criança, na vida dos seus pais e dos seus professores (...). Tudo o que cerca o aluno em todas as horas do dia constitui matéria para o currículo (...). Currículo pode ser definido como o ambiente do educando em ação”.

Apesar do que se encontra instituído e legislado, todos sabemos que é no campo “das práticas curriculares (na escola e na sala de aula) que se ganham ou perdem as possibilidades de uma verdadeira inclusão” (Leite 2011), e que para esta inclusão acontecer é necessária uma alteração de mentalidades, de cultura e de sociedade. Valorizando as diferenças e desenvolvendo uma boa aprendizagem operando constantemente sobre os níveis superiores da Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, operando sobre as competências que ainda estão em desenvolvimento e aquisição e que só são conseguidas em colaboração com o outro, deve-se traçar o caminho educativo com base nas especificidades e potencialidades de cada criança. Para tal a avaliação é extremamente importante pois, segundo Blatchford (2004, p. 35), “é uma parte diária e contínua do ciclo de ensino e aprendizagem, através do qual o educador

observa aquilo que as crianças sabem, compreendem e conseguem fazer, de modo a planear o que elas precisam de saber e de fazer a seguir”.

Cabe assim ao educador centrar-se no desenvolvimento dos processos cognitivos numa perspetiva construtivista, tendo em conta que a criança deve ser considerada ativa no processo educativo e que nunca se deve deixar de valorizar o patamar no qual a criança se encontra e para onde irá a seguir, bem como o ambiente em que está inserida, numa lógica de avaliação compreensiva.

O reconhecimento da diversidade das crianças e dos alunos, permite, segundo Leite (2011, p. 15), “a constatação de que não é razoável exigir que todos os alunos aprendam da mesma maneira, com o mesmo tipo de atividades, no mesmo tempo, os mesmos conteúdos”.

Neste sentido, e tendo em conta as necessidades específicas de cada criança e em especial das crianças com NEE, devemos traçar um processo de avaliação inicial, designado por Correia (2008) como avaliação preliminar. Segundo o mesmo autor todas as crianças antes ainda de serem encaminhadas para o apoio de educação especial (quando o professor verifica dificuldades) devem ser observadas e avaliadas e, em colaboração com a família e outros profissionais, devem ser implementadas estratégias de ensino e considerar ajustes e adaptações curriculares necessários e/ou modificações ambientais. Nesta perspetiva, algumas das crianças terão os seus problemas solucionados após este primeiro nível de intervenção permitindo à criança a consecução dos objetivos que são propostos no currículo escolar.

Contudo, caso o aluno continue a demonstrar dificuldades ou problemas, deverá, segundo Correia (2008), ser encaminhado para uma avaliação mais pormenorizada e completa, designada como **avaliação compreensiva**. Esta permite, através da colaboração de uma equipa multidisciplinar, intervir, observando a criança nos ambientes naturais, avaliar os seus desempenhos tanto a nível académico como social, recorrendo a técnicas formais e informais e com base nestas informações elaborar o Programa Educativo Individual (PEI).

A avaliação compreensiva pode ser assim esquematizada, segundo o mesmo autor, através da figura 2.

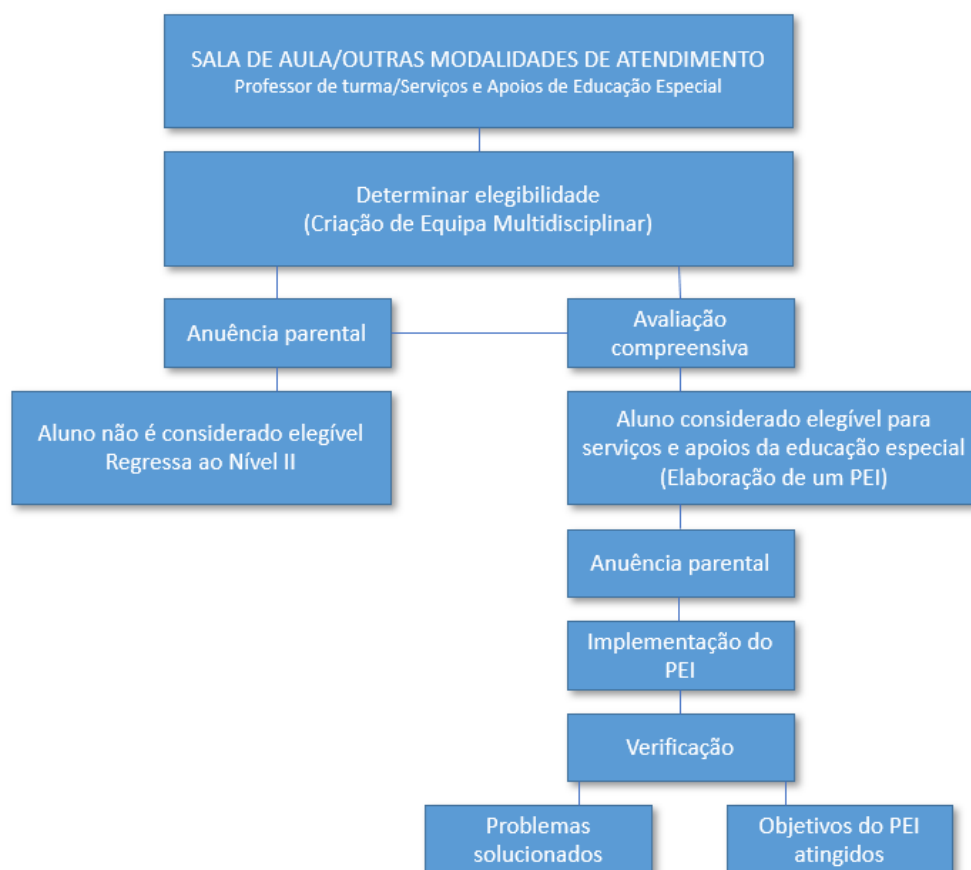


Figura 2: Avaliação compreensiva (Fonte: Correia, 2008, pag. 75)

O processo de avaliação compreensiva deve iniciar-se, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, com a referenciação. A referenciação deve conter, segundo o artigo 9.º do Decreto-Lei 3/2008, as seguintes informações: identificação do aluno; resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes; caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno; fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem; definição das medidas educativas a implementar; discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar; nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola; distribuição horária das diferentes atividades previstas; identificação dos técnicos responsáveis; definição do processo de avaliação da implementação do

programa educativo individual; data e assinatura dos participantes na sua elaboração e dos responsáveis pelas respostas educativas a aplicar.

A avaliação compreensiva tem por base a anuência dos pais. Cabe ao educador/professor titular ou professor de educação especial estabelecer o contacto com as famílias informando os pais dos seus direitos e deveres em todo o processo.

É feita a recolha das informações do aluno em termos familiares, de desenvolvimento e de educação, que são considerados por Correia (2008) a história compreensiva da criança. Nesta devem estar contempladas as áreas consideradas implicadas no problema da criança, bem como as seguintes áreas: académica, emocional, motora, da linguagem, das perceções (auditiva e visual), entre outras. O autor refere a importância da avaliação por uma equipa especializada e multidisciplinar que observe a criança em ambientes de aprendizagem do aluno. Tendo em conta a importância referida anteriormente de todos os ambientes em que a criança interage, numa perspetiva ecossistémica, é fundamental que todos os serviços quer sejam educacionais, psicológicos, terapêuticos, sociais e/ou clínicos trabalhem colaborativamente no acompanhamento da criança.

Neste sentido, e segundo Correia (2008), a avaliação compreensiva deve ser a base do PEI, a elaborar nas situações em que a criança é considerada elegível para a educação especial. Para tal, deve existir uma reunião da equipa multidisciplinar onde os resultados recolhidos são discutidos e analisados, elaborando-se uma síntese da avaliação compreensiva, delineando o percurso escolar e a intervenção considerada adequada. Esta reunião deve, ainda, ter como objetivo definir o caminho e traçar objetivos globais e específicos, bem como definir estratégias, atividades e métodos de avaliação/verificação tendo em conta o nível de realização atual da criança.

Assim, neste sentido cabe às equipas multidisciplinares em geral e ao professor/educador em particular (na avaliação de cada criança e em especial das que têm NEE) realizar a avaliação compreensiva de forma a perceber cada uma das crianças e as suas necessidades nos vários momentos do seu percurso escolar. Contudo, não se pode esquecer as mudanças que têm vindo a ocorrer

ao longo do tempo, conferindo à criança um papel preponderante em todo o processo de avaliação.

A imagem da criança foi desenvolvida gradualmente e, segundo Oliveira-Formosinho (2008) foram-lhe reconhecidas competências cognitivas, morais, sociais, emocionais e racionais, que lhe permitem ser capaz de compreender, pensar e responder de forma válida, participando ativamente na vida social, cada vez mais precocemente. Assim, reconhecem-se as crianças e os adultos, alunos e professores no “centro da construção dos saberes” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 31).

Segundo Portugal (1988), citada por Gonçalves (2008, p.76),

“o indivíduo não cresce de forma linear, “previsível”, tal e qual se espera que decorra o seu percurso evolutivo. Desenvolve-se e aprende de forma complexa, sujeito a variações que ocorrem na sua relação com o meio, podendo o seu desenvolvimento ser interpretado através da análise das atividades, papéis e relações em que o indivíduo participa”.

Neste sentido, e tendo em conta a importância do meio no desenvolvimento da criança (como foi visto anteriormente), faz sentido referir, segundo Gonçalves (2008, p. 74), a importância “da coerência entre as práticas educativas e a continuidade das práticas de socialização nos diversos sistemas que compõe o ambiente ecológico”. Segundo Oliveira Formosinho (citado por Gonçalves, 2008, p. 75) a avaliação ultrapassa, “a questão da norma, do típico e entra na referência à diferença, à individualidade da própria criança, da sua família e da sua cultura”. Cabe assim ao educador ser capaz de reconhecer a criança com uma história de vida própria que é influenciada por fatores internos e externos que se encontram relacionados com a sua cultura e o seu ambiente, sendo capaz de reajustar as suas práticas através de uma avaliação constante que tenha em vista as potencialidades e possibilidades inerentes a cada criança.

Quando nos referimos à avaliação compreensiva na Intervenção Precoce, percebemos que para que esta ocorra deve-se ter em conta os múltiplos elementos da ecologia do desenvolvimento da criança, tal como referimos anteriormente. Segundo Bagnato (2007), terá, no mínimo que se considerar três variáveis primárias: a criança (tendo em conta o seu desenvolvimento, a aprendizagem e o comportamento); o programa (a qualidade e a intensidade das

intervenções, serviços e apoios) e a família (comportamento parental, stress familiar e apoio social).

Correia (2008), refere a preocupação de identificar e definir programas de qualidade nas práticas de IP. Menciona ainda que existem divergências significativas nas organizações que representam os dois domínios profissionais (a educação de infância e a educação especial), embora ambos concordem num ponto fulcral, a necessidade de uma qualidade elevada dos programas para todas as crianças.

Uma perspetiva com a qual corroboramos é a de Cardona e Guimarães (2012, p.93), que consideram a avaliação como “um meio que fornece uma visão completa e compreensiva da realização da criança em contexto... permite conhecer o que a criança sabe o que é capaz de fazer, quais são os seus interesses e motivações.”

Tendo em conta os aspetos referidos podemos afirmar que a avaliação compreensiva na intervenção precoce tem como objetivo ser um suporte ao processo educativo, reajustando permanentemente o processo e as aprendizagens das crianças.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1 Definição do problema

Atualmente, as escolas deparam-se com grandes questões relacionadas com a educação especial. Como vimos anteriormente, o conceito de necessidades educativas especiais tem vindo a ser alterado ao longo dos tempos e o desafio da escola atual é, segundo vários autores, tornar-se numa escola inclusiva. O desafio é, segundo Rodrigues (2001) citado por Afonso (2005) “ter de passar de um modelo de intervenção centrado na criança “diferente” para um modelo de intervenção centrado no currículo pelo que se torna fundamental conhecer não só o aluno, mas também os seus ambientes de aprendizagem”.

Neste sentido, percebemos que incluir não é só integrar, mas também valorizar a diversidade de cada um, reconhecendo-a como uma mais valia para todos. Como vimos, na perspetiva que apresentamos e concordamos de Teresa Leite (2011) cabe aos educadores e professores, criar mecanismos e adequar o currículo às necessidades diversas de todos os alunos, adaptando-o aos ritmos de cada um, à aprendizagem e às necessidades considerando esta heterogeneidade a mais valia de todo o processo e de todos os intervenientes.

Reconhece-se a importância de intervir precocemente e da necessidade de implementar a avaliação compreensiva para todas as crianças em geral e para as crianças com Necessidades Educativas Especiais em particular, considerando que estas necessidades podem ser permanentes ou estar presentes num determinado momento do percurso escolar de qualquer criança.

As vivências quotidianas na prática em educação pré-escolar (em idades precoces), num contexto privado e com o aparecimento crescente de crianças sem diagnóstico, mas com problemáticas diversas ao longo do seu percurso escolar, despoletaram a necessidade de pesquisar e criar mecanismos de avaliação compreensiva, tornando-se o nosso objeto de estudo.

É neste sentido, e com o objetivo de explorar a intervenção precoce e a importância da avaliação compreensiva na área das necessidades educativas

especiais, que se desenvolve esta pesquisa que tem por base a seguinte pergunta de partida:

“Como construir o processo de avaliação compreensiva na intervenção precoce de crianças com NEE?”

A pergunta de partida é a base de qualquer trabalho de investigação. Segundo Soares (2003), o problema deve ser efetivamente levantado como uma proposição interrogativa, advindo de uma dificuldade teórica ou prática, para a qual se deve encontrar solução.

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992) a pergunta deve ter como critérios: qualidade de clareza, exequibilidade e pertinência servindo como fio condutor da investigação, já que segundo os mesmos autores (pag.41) “com esta pergunta, o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor.”

A formulação da questão de partida operacionaliza o objeto de estudo durante todo o processo de investigação, que deve ser delineado e organizado estabelecendo momentos para cada uma das etapas.

1.2 Questões de investigação

Dada a abrangência do estudo e com base na pergunta de partida surgiram outras questões de investigação pertinentes, que necessitam de resposta ao longo da investigação:

- Que dificuldades serão encontradas no processo de construção da avaliação compreensiva de crianças com NEE neste contexto?
- Qual o envolvimento dos diferentes intervenientes na mudança?
- Como manter este processo para além do período inicial de implementação?

Segundo Fortin (2003) as questões de investigação estabelecem a ligação entre o problema, o desenho desse problema, os métodos de colheita dos dados e as análises. Assim, as questões de investigação ajudam a perceber o problema, ou seja o que despoleta esta investigação; se

efetivamente existe mudança se esta permanecerá ao longo do tempo. As questões de investigação são a base do trabalho de investigação uma vez que orientam a informação, como a recolha de informação deve ser feita e definem os dados a serem tratados na busca da resolução de um problema.

A opção pela colocação de questões de investigação teve diretamente a ver com a nossa escolha de metodologias de carácter qualitativo, pois efetivamente não é nossa preocupação a generalização de dados, mas sim encontrar as singularidades dos sujeitos e do contexto em estudo.

A escolha e o planeamento do método, e a recolha de dados a serem utilizados na investigação, são imprescindíveis para posterior análise dos resultados obtidos.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

2.1 A instituição CE

Esta investigação terá como base o trabalho com 6 educadoras de infância de pré-escolar de uma instituição privada da área do Porto, que foi inaugurada em 2008.

O Projeto Educativo da instituição designada a partir de agora por CE, refere que “as crianças que frequentam (...) nasceram já no século XXI e será neste século que irão desenvolver o seu projeto de vida”, propondo-se assim a desenvolver os quatro pilares estruturantes de uma educação para o século XXI, definidos pela UNESCO, em 1996: **Aprender a conhecer** (adquirir os instrumentos da compreensão e da reflexão); **Aprender a fazer** (para poder agir sobre o meio envolvente); **Aprender a viver juntos** (para participar e cooperar) e **Aprender a ser**.

O CE pretende proporcionar um desenvolvimento global e harmonioso das crianças que o frequentam, tendo o seguinte quadro de valores:

- o direito à educação e o correlato dever de aprendizagem até ao limite das potencialidades de cada um;
- o exercício da cidadania democrática (no respeito pela diversidade na convivência intercultural, na paz e na tolerância; na aprendizagem da solidariedade, da partilha, da cooperação e da entreatajuda);
- a importância do conhecimento e da aprendizagem ao longo da vida; da qualificação certificada na perspetiva europeia da educação e da internacionalização progressiva.”

O Projeto Educativo “faz da criança o alvo da sua ação, valorizando modos de ensinar e aprender inovadores que possibilitem o cumprimento de metas relativas à formação global e harmoniosa das crianças que nele participam”, com o objetivo de cada criança alcançar o seu potencial máximo.

Nos primeiros anos de funcionamento, a instituição contava com as valências de educação pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. A partir do ano letivo de 2011/2012, alargou a sua resposta educativa e inaugurou as valências de Creche e 2.º Ciclo do Ensino Básico. Atualmente, assegura a continuidade

educativa até ao final do 3.º Ciclo do Ensino Básico e iniciou este ano letivo a abertura do 10.º ano com o objetivo de dar continuidade até ao 12.º ano.

A oferta pedagógica de CE pretende dar uma resposta às necessidades alargadas do desenvolvimento global das crianças e inclui diversas atividades durante o tempo letivo semanal, orientadas por professores especializados: inglês, espanhol, xadrez, expressão dramática, expressão musical, educação física, natação e expressão plástica. Esta oferta curricular é considerada como Currículo local, uma vez que estes professores trabalham colaborativamente com os educadores/professores titulares e todas as crianças que frequentam o CE têm acesso a este currículo. As aulas de natação decorrem em instalações externas ao CE e os adultos de sala acompanham o grupo, juntamente com uma assistente educativa de apoio e no ambiente aquático a atividade é dinamizada por professores especializados na área da natação.

Da valência de educação pré-escolar fazem parte 6 grupos, três grupos de nível etário (sala dos 3 anos, dos 4 anos e dos 5 anos) e 3 grupos mistos (dois grupos de 3, 4 e 5 anos e um grupo de 4 e 5 anos). Em cada grupo existem dois adultos responsáveis, uma educadora titular e uma assistente educativa. Como elemento de gestão e apoio da equipa educativa, a valência de pré-escolar conta com uma coordenadora pedagógica, com o Serviço de Psicologia e Apoio Educativo (do qual faz parte uma psicóloga) e o Serviço de Educação Especial (do qual fazem parte uma educadora de infância e uma professora de ensino básico, ambas com especialização na área). A equipa docente da valência de pré-escolar reúne com uma periodicidade quinzenal, onde há espaço para debater e delinear atividades em comum, para esclarecer linhas de atuação transversais aos grupos e promover a partilha de experiências e práticas pedagógicas. A coordenadora integra o conselho de coordenação, que reúne semanalmente e do qual fazem parte o diretor do CE, os diferentes coordenadores das várias valências e serviços, possibilitando a articulação das atividades dos diversos níveis de ensino.

O corpo docente tem vindo a receber novos elementos na equipa, à medida que o CE se expande. O clima é agradável, de entreajuda e cooperação entre os funcionários, existindo um espírito de partilha de vivências, conquistas

e preocupações, que contribuem para o crescimento individual e para o desenvolvimento da equipa. Por parte da direção do CE, existe investimento para que os colaboradores tenham acesso a formação, mantendo-se assim capazes de superarem os desafios que a tarefa educacional coloca diariamente, dentro dos objetivos e valores assumidos no Projeto Educativo. O CE é frequentado por crianças essencialmente de estratos socioeconómicos elevados. Os pais da maioria das crianças têm habilitações académicas superiores e desempenham funções de gestão ou cargos superiores nos seus locais de trabalho (como, por exemplo, engenheiros, médicos, diretores, juizes). A partir do 3.º ciclo do ensino básico, as famílias têm a possibilidade de se candidatarem a bolsa de estudo, que é atribuída em função dos resultados académicos das crianças e o valor é calculado em função dos rendimentos do agregado familiar.

A escolha desta instituição (CE) deve-se ao facto de a investigadora lá desenvolver a sua atividade profissional e vivenciar, na prática educativa em educação pré-escolar, o aparecimento crescente de crianças com necessidades diversas ao longo do seu percurso. Sendo a investigadora observadora-participante neste processo, temos consciência do caráter subjetivo inerente à investigação, podendo ser considerado um fator de enviesamento da informação. Contudo, na perspetiva de Vinten (1994, citado por Mónico, Alferes, Castro & Parreira,(2017), por estar integrado no progresso da investigação, acredita-se que o observador também se encontra numa posição privilegiada para obter conhecimentos aprofundados e, por consequência, muito mais informação do que aquela que seria possível adquirir se não fizesse parte integrante do grupo, podendo assim ser interpretado como um fator positivo.

2.2 Os sujeitos da amostra

Tendo em conta os nossos interesses investigativos e o contexto da instituição (CE) selecionamos os sujeitos de acordo com três critérios:

- ser educadora de infância no pré-escolar;
- ser educadora de infância numa instituição particular específica;

-ter atualmente crianças com necessidades educativas especiais;

A todos os intervenientes neste estudo foi disponibilizado um consentimento informado, explicando os objetivos da investigação, a colaboração pretendida e assegurando o anonimato dos dados recolhidos.

A caracterização dos sujeitos participantes tem por base as suas respostas a um inquérito inicial, enviado por email.

Teve-se em conta, sobretudo, as dimensões do sexo, idade, tempo de serviço e a formação inicial e continua na área da educação especial e da intervenção precoce. Responderam ao inquérito todas as 6 participantes que tínhamos previamente selecionado.

Das 6 inquiridas, quanto à faixa etária, 50%, ou seja 3 educadoras, têm entre 31 e 35 anos. 33,3% das inquiridas (2 educadoras) encontram-se com idades compreendidas entre os 36 e 40 anos. E apenas 16,7% (uma educadora) tem entre 26-30 anos (gráfico 1).

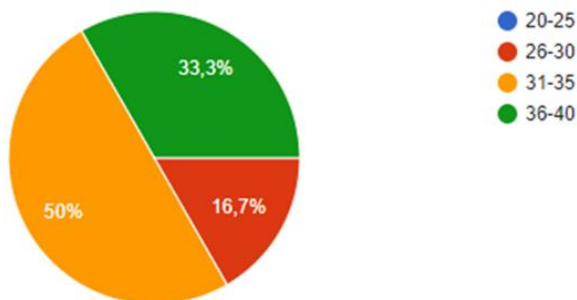


Gráfico 1: Faixa etária dos participantes.

Relativamente às habilitações académicas, 50% das inquiridas (três educadoras) têm mestrado de especialização, 16,7% (uma) tem licenciatura, 16,7% (uma) tem pós-graduação e 16,7% (uma) tem mestrado pós-bolonha (gráfico 2).

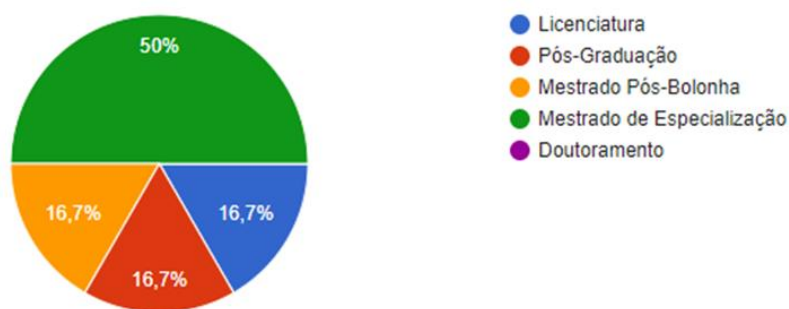


Gráfico 2: Habilitações académicas

Quanto ao tempo de serviço (em anos), 50% tem entre 11 e 15 anos de serviço e com a mesma percentagem (16,7%), que se refere apenas uma educadora, temos três intervalos de tempo distintos, de 1 a 5 anos, de 6 a 10 anos e de 16 a 20 anos de serviço (gráfico 3).

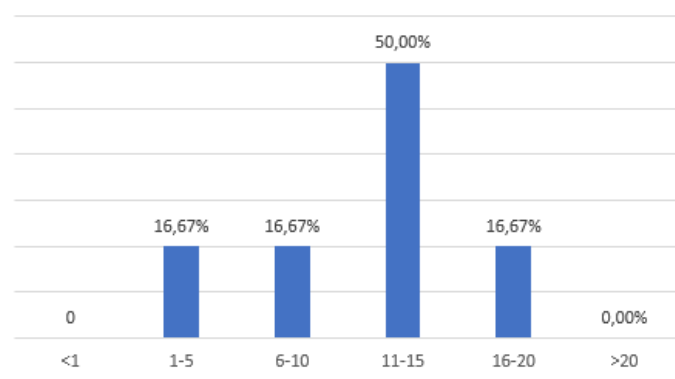


Gráfico 3: Tempo total de serviço em anos.

Em relação à formação no âmbito das NEE, duas educadoras (33,3%) dizem não ter formação e 4 (66,7%) afirmam ter formação nesse âmbito (gráfico 4).

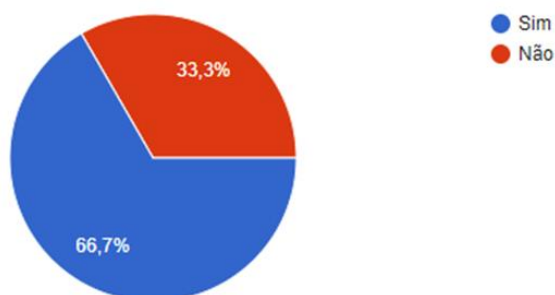


Gráfico 4: Formação no âmbito das NEE.

Quando questionadas acerca do contexto de formação, metade (50%) das educadoras que respondeu afirmativamente, referem a formação inicial e contínua e as outra metade formação especializada (gráfico 5).

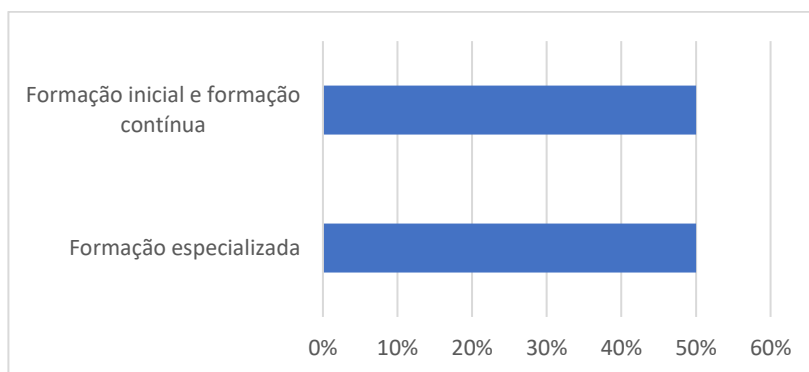


Gráfico 5: Contexto em que obteve a formação na área das NEE.

Na questão relativa ao tempo de trabalho com crianças com NEE, 2 educadoras (33,3%) têm de experiência entre 3 a 5 anos e outras duas (33,3%) entre 6 e 10 anos e apenas uma (16,7%) tem entre 1 e 2 anos e outra educadora (16,7%) entre 11 e 15 anos (gráfico 6).

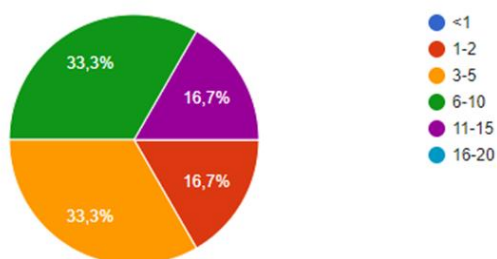


Gráfico 6: Tempo de experiência de trabalho com crianças com NEE (em anos).

Quando questionadas acerca de terem acompanhado casos de Intervenção Precoce em contexto de sala, 5 educadoras confirmam que sim e apenas 1 nunca acompanhou (gráfico 7).

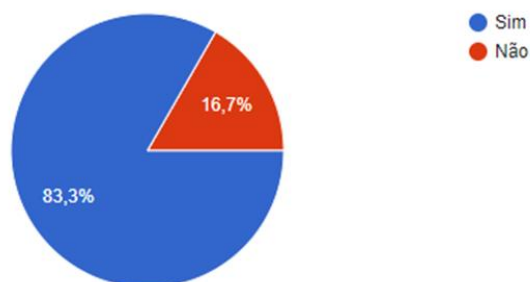


Gráfico 7: Acompanhamento de casos de IP em contexto de sala.

Relativamente à integração numa equipa de IP, metade das inquiridas já integrou ou integra uma equipa (gráfico 8).

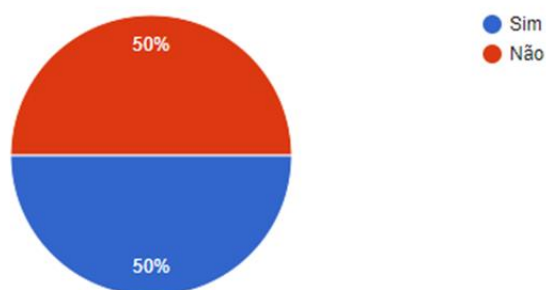


Gráfico 8: Integração em equipas de Intervenção Precoce.

Numa análise qualitativa é importante o conhecimento dos sujeitos que participam no estudo, dado ajudar a interpretar e a organizar e a atribuir significado aos dados obtidos não só através dos inquéritos iniciais, mas também nas sessões que serão analisadas.

Com o objetivo de manter a confidencialidade serão utilizadas letras aleatórias escolhidas pelas participantes para a elaboração da seguinte tabela, bem como para a análise e para a descrição dos dados obtidos posteriormente nas sessões desenvolvidas.

Foram facultados pelos sujeitos, dados mais concretos dos que os disponibilizados no inquérito, para um conhecimento maior acerca das participantes e para que possam perceber melhor as suas perspetivas durante as sessões.

Estes são sistematizados no Quadro 1

Sujeito	Género	Idade	Tempo de serviço (intervalo em anos)	Habilitações Literárias	Tempo de trabalho com crianças com NEE (em anos)	Acompanha ou acompanhou casos de IP	Número de anos que trabalha no CE
B	Feminino	39	17	Mestrado de Especialização	11-15	Sim	6
C	Feminino	34	12	Licenciatura	3-5	Sim	9
D	Feminino	27	3	Mestrado pós-bolonha	1-2	Sim	3
I	Feminino	33	10	Mestrado de Especialização	6-10	Não	10
L	Feminino	37	15	Mestrado de Especialização	3-5	Sim	9
S	Feminino	35	11	Pós-Graduação	6-10	Sim	10

Quadro 1: Informações referentes aos participantes.

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS

“O conhecimento não é algo que uma pessoa possui em determinado lugar da sua cabeça, mas sim algo que as pessoas criam juntas”(Gergen, 1985, citado por Graue & Walsh, 2003)

3.1 Aspetos gerais

A nossa investigação focou-se em metodologias de carácter qualitativo.

Segundo Sousa & Baptista (2011, p. 56) a investigação qualitativa “é um tipo de investigação de carácter indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados.”

Com a utilização da investigação qualitativa pretendeu-se centrar na compreensão dos problemas, tendo por base a análise dos comportamentos, das atitudes e/ou dos valores, existindo o contacto direto do pesquisador com o ambiente e a situação em estudo. Na análise qualitativa, as conclusões encontram-se relacionadas com o conhecimento do investigador em relação à investigação, não dependendo apenas do rigor, do pormenor, sensibilidade, integridade e credibilidade do mesmo. Cabe ao investigador ter uma capacidade instigadora para compreender as informações mais pertinentes mas também “os sujeitos de investigação a partir dos quadros de referência, dos significados que são atribuídos aos acontecimentos, às palavras e aos objetos” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56)

A metodologia qualitativa foca-se essencialmente na importância de dar voz aos participantes, no sentido destes se constituírem como representativos de determinado fenómeno e não de toda a população, já que o objetivo não é generalizar resultados mas procurar conhecer e compreender os elementos de uma dada realidade em causa. Segundo Bogdan & Biklen (2013), nas abordagens qualitativas, o investigador é considerado o principal instrumento na recolha de dados e o ambiente natural é a fonte privilegiada dessa mesma recolha.

A finalidade da adopção da metodologia qualitativa na nossa pesquisa teve como objetivo a “compreensão, centrando a indagação nos factos,

enquanto, que a investigação quantitativa fundamentará a sua procura nas causas, perseguindo o controle e a explicação” (Gomez, Flores, & Jiménez, 1999, p. 34).

Segundo Patton (1990), esta investigação focaliza-se em amostras relativamente pequenas, sendo a população o conjunto de elementos que dela fazem parte, com características similares, ou seja, no nosso caso, as educadoras de infância do pré-escolar de uma instituição particular (CE) que têm crianças com necessidades educativas especiais.

Dado a investigadora fazer parte integrante do grupo, pode-se considerar que se irão buscar influências aos estudos de carácter etnográfico. A investigadora estava inserida no contexto e refletia sobre esse mesmo contexto recorrendo, durante as sessões, a uma observação participante. A abordagem esteve assim constantemente relacionada com o campo de ação, numa perspetiva de observação participante de todo o processo de investigação, assumindo a prática e a reflexão uma interdependência constante.

Oliveira (2013) considera que a etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre o pesquisador e a pesquisa que se encontra a efetuar.

Segundo André (2005) o foco dos etnógrafos é a descrição da cultura de um grupo social, contudo na área educacional os estudiosos focam-se essencialmente no processo educativo. Neste sentido, tem-se feito uma aproximação da etnografia à educação e como tal referimo-nos a estudo do tipo, de carácter ou de influência etnográfica.

Em forma de síntese, adotou-se uma abordagem qualitativa que assumiu o papel relevante em todo o processo com o objetivo de interpretar e compreender as relações entre a ideologia educacional e as práticas de avaliação numa dada instituição. Devido à participação do investigador como parte integrante do grupo observado, pode-se ainda considerar que se irão buscar influências aos estudos de carácter etnográfico.

3.2 Etapas da pesquisa

Segundo Guerra (2008, p.11) “é preciso considerar que, na denominada investigação qualitativa, enquadram-se práticas de pesquisa muito diferenciadas, fazendo apelo a diversos paradigmas de interpretação sociológica com fundamentos nem sempre expressos e de onde decorrem formas de recolha, registo e tratamento do material, também elas muito diversas.”

A pesquisa partiu, simultaneamente da investigação, da pesquisa e da mudança que foi ocorrendo ao longo de todo o processo, alternando entre uma reflexão crítica e uma ação.

Com o objetivo de reorientar a sua prática, compreendendo melhor a teoria, tentando encontrar soluções para as necessidades detetadas pela equipa, esta investigação focou-se essencialmente num “processo em que os participantes analisam as suas práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação” (Watts, 1985, citado por Coutinho et al, 2009), assumindo algumas semelhanças com o processo de investigação ação, tendo, no entanto a consciência de que o tempo reduzido deste trabalho de investigação é uma forte condicionante.

Dado o trabalho se ter iniciado com as necessidades da equipa, a investigadora focou-se na procura de respostas a questões que, segundo Latorre (2003) citado por Coutinho et al (2009, p. 363), têm como objetivo melhorar a prática e a compreensão da mesma, não tanto com a finalidade de gerar conhecimento, mas sobretudo com o objetivo de “questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los”.

Este foi o objetivo da investigadora e da equipa envolvida, planear, melhorar e/ou transformar a prática educativa, conseguindo compreender melhor, articulando constantemente a investigação, a ação e a formação de todos os envolvidos.

Assim, foram definidas 5 fases para o desenvolvimento deste trabalho investigativo, com base no Modelo inicial de *Whitehead*. Segundo Whitehead (1991), referido por Coutinho et al (2009) a abordagem do processo de investigação-ação deveria ser concreta e próxima da situação vivida pelos profissionais de educação, incidindo na necessidade e vontade de atuar e

implementar mudanças na educação. Este modelo, de características lineares, subdivide-se em 5 fases: **sentir ou experimentar um problema; imaginar a solução para o problema; pôr em prática a solução imaginada; avaliar os resultados das ações realizadas; modificar a prática à luz dos resultados.**

Para Fase 1 (**sentir ou experimentar o problema**), procedeu-se a aplicação de um inquérito. Com a aplicação dos inquéritos pretendeu-se objetivar e clarificar conceitos e significados, criando a compreensão dos mesmos, através da análise dos resultados obtidos, para que a partir dos mesmos fossem criadas sessões com toda a equipa que fossem objeto de reflexão sobre a construção de um processo de avaliação compreensiva com base nas necessidades sentidas.

Com base na análise dos inquéritos programaram-se 4 sessões com as educadoras de modo a debater, planificar, agir e refletir constantemente.

Na Fase 2 (**criar/imaginar uma solução para o problema**), elaborou-se a 1.^a sessão de grupo, na qual se analisaram as respostas dadas ao inquérito e se definiram alguns procedimentos e conceitos. Esta sessão foi transcrita e analisada qualitativamente com o objetivo de perceber as perspetivas de cada educadora e definir os procedimentos no processo de avaliação compreensiva de uma criança com NEE.

Na Fase 3 (**pôr em prática a solução imaginada**), foram efetuadas duas sessões (2.^a e 3.^a sessão).

A 2.^a sessão elaborou-se com o objetivo de detetar as necessidades do grupo de educadoras face à avaliação de crianças com NEE e de delinear todo o processo dando resposta às seguintes questões: “Detetar, intervir e avaliar: quando, como e porquê?” Nesta sessão, conseguiu-se estabelecer a lógica de construção dos instrumentos de avaliação diagnóstica.

Cada educadora ficou de refletir acerca da *checklist* para a avaliação diagnóstico.

Nesta 3.^a sessão/encontro foram construídos instrumentos de avaliação diagnóstica (com base nos que foram criados pela investigadora e apresentados no final da sessão anterior).

Na Fase 4 (**avaliar os resultados das ações realizadas**) foram disponibilizadas na última sessão questões acerca de todo o processo vivido por este grupo de educadoras, refletindo acerca da sua prática e das mudanças implementadas.

A Fase 5 (**modificar a prática à luz dos resultados**) encontra-se, neste momento, a decorrer. O processo de construção de instrumentos foi iniciado, contudo, devido à limitação de tempo (um ano letivo), ainda não foi possível a sua implementação.

A equipa de educadoras reuniu-se em vários momentos para refletir e com base na colaboração e na compreensão o desejo de continuidade deste trabalho surgiu naturalmente. Neste sentido, ficou decidido que a partir do início do próximo ano letivo se iriam implementar as *checklists* criadas e os registos de ocorrência. Definiram-se ainda momentos de reunião da equipa para reformular a avaliação que se encontra instituída, de forma a dar resposta às questões que foram levantadas e refletidas ao longo das sessões.

O objetivo é continuar permanentemente este processo de pesquisa tendo em vista a melhoria constante e o crescimento profissional e pessoal da equipa e de cada uma das educadoras.

O grupo ao longo do tempo teve como objetivos, desenvolver

“um plano de ação, que, ao pretender atingir a melhoria de uma determinada prática, deve ser capaz de se adaptar às situações imprevistas; seguidamente o grupo avança para a implementação do plano de forma intencional e controlada; durante a ação, os elementos do grupo investigador vão observando os efeitos da própria ação através da recolha de evidências, usando, para tal, diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação (...)na fase posterior à ação, o grupo debate de forma reflexiva, através dos elementos recolhidos, sobre o efeito da ação, no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação e, com base no trabalho realizado, rever o plano gizado para um novo ciclo de investigação-ação.” (Coutinho, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 367)

CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dadas as características do trabalho realizado iremos apresentar o desenvolvimento da pesquisa fase a fase explicitando os diferentes procedimentos e os dados recolhidos. Também se irão fazendo análises e interpretações de cada atividade realizada discutindo os resultados e avanços no processo de mudança.

No final, faremos uma síntese interpretativa relacionada com as nossas questões de investigação.

4.1 Fase 1- Sentir ou experimentar o problema: aplicação do inquérito

Numa primeira fase recorreu-se a uma recolha de dados através de uma técnica de natureza mais quantitativa, o inquérito (anexo 1), com o objetivo de perceber a realidade, o olhar de cada pessoa dentro do grupo e as suas conceções educativas face à avaliação de crianças com NEE. O inquérito foi anónimo e composto por 18 questões, fechadas e abertas, dividido em três partes, sendo a primeira relativa aos dados pessoais e profissionais (caraterização da amostra, identificação e formação profissional dos inquiridos), a segunda à prática profissional e a terceira à prática profissional na avaliação das crianças com NEE.

Recorremos à primeira parte para elaborar a caracterização da amostra, das participantes, como vimos anteriormente.

Os restantes resultados serão apresentados sob a forma de gráficos e tabelas, com o respetivo comentário, após a análise descritiva dos dados relacionando-os entre si, e que servirão para objetivar e clarificar conceitos e significados, criando a compreensão dos mesmos, de forma a delinear a primeira sessão de grupo, que terá como objetivo consciencializar acerca do problema.

Este inquérito, disponibilizado via *on-line*, obteve a resposta das 6 participantes.

No sentido de analisar a informação recolhida relativa às respostas abertas, nas quais responderam espontaneamente, utilizando a sua própria linguagem e expressando a sua opinião livremente, procedemos ao tratamento qualitativo, utilizando a análise de conteúdo.

Esta análise foi de compreensão “absoluta e ampla do fenómeno em estudo” (Alves, 2009). “Observamos, descrevemos, interpretamos e apreciamos os factos tal como se apresentam sem a preocupação de os controlar” (Bardin, 1988 citado por Alves, 2009).

Quanto à análise dos dados relativa às perguntas fechadas, nas quais as educadoras tiveram apenas que assinalar a sua resposta, entre as hipóteses que lhe foram propostas, recorreremos a um tratamento quantitativo simples (percentagem).

Com base nas questões formuladas podemos aferir que todas as educadoras (100%) sentem dificuldades na atuação de crianças com NEE .

Quando questionadas com os itens que interferem na sua prática profissional, consideraram **7 itens que interferem muito**. 100% das educadoras referiu que interfere muito a falta de conhecimento dos intervenientes educativos; 83,33% (5 educadoras) referiu a dificuldade de avaliar, 66,7% referiu os preconceitos sociais e culturais; 50% referiu os recursos humanos insuficientes, a falta de formação e a falta de articulação com o docente de educação especial. 33,3% ainda referiu como item que interfere muito os recursos materiais insuficientes.

Relativamente aos factores que **interferem**, 50% das educadoras considerou como itens que interferem, os recursos humanos insuficientes e a falta de formação. Considerado um item que interfere por 33,3% temos ainda as barreiras físicas e 16,7% considera importantes os restantes itens.

No que respeita aos itens que **interferem pouco**, 50% das educadoras considera as barreiras físicas, os recursos humanos insuficientes e os recursos financeiros insuficientes, 33,3% considera que também interfere pouco a falta de articulação com o docente de educação especial.

Como fatores que **não interferem** encontram-se apenas mencionados três, ambos com 16,7%, as barreiras físicas, os recursos humanos insuficientes e os preconceitos sociais e culturais.

Apenas 16,7% enuncia a opção “não sei” face à interferência dos recursos financeiros insuficientes. Poderemos visualizar estes dados a partir da análise do gráfico 9 e da tabela 1 que foram elaborados para esta questão do inquérito.

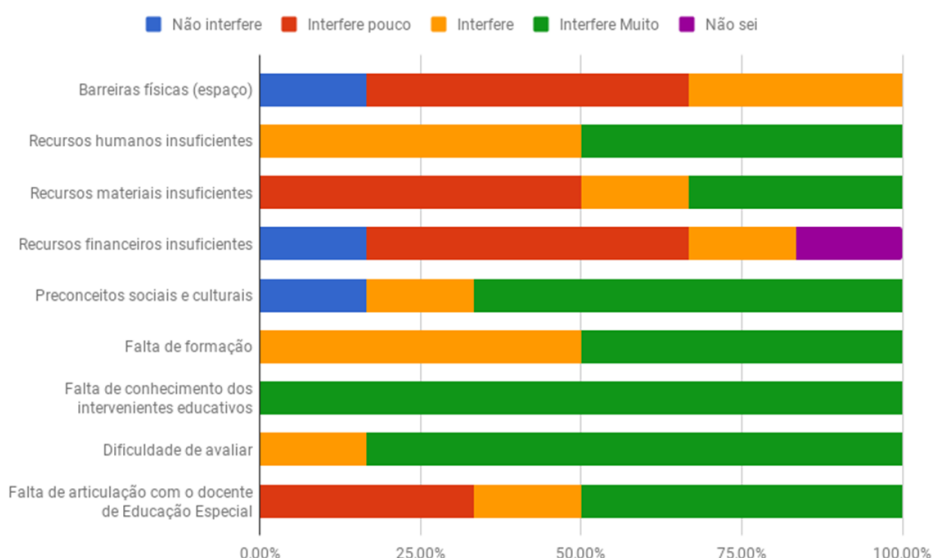


Gráfico 9: De que forma os itens enumerados interferem na atuação da educadora.

	Não interfere	Interfere pouco	Interfere	Interfere Muito	Não sei
Barreiras físicas (espaço)	16,67%	50,00%	33,33%	0,00%	0,00%
Recursos humanos insuficientes	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Recursos materiais insuficientes	0,00%	50,00%	16,67%	33,33%	0,00%
Recursos financeiros insuficientes	16,67%	50,00%	16,67%	0,00%	16,67%
Preconceitos sociais e culturais	16,67%	0,00%	16,67%	66,67%	0,00%
Falta de formação	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Falta de conhecimento dos intervenientes educativos	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Dificuldade de avaliar	0,00%	0,00%	16,67%	83,33%	0,00%
Falta de articulação com o docente de Educação Especial	0,00%	33,33%	16,67%	50,00%	0,00%

Tabela 1: Tabela relativa ao gráfico 9

Quando questionadas com o grau de preparação face a determinadas tarefas, existem **5 itens** nos quais algumas das educadoras se consideram **pouco preparadas**. Pelos dados, constata-se que 66,7% considera ter **pouca**

preparação face a avaliar uma criança com NEE, 50% refere a colaboração na elaboração e execução do PEI e a realização de *checklists* de capacidades/conhecimentos pessoais; 33,3% refere a **pouca preparação** em intervir com a criança com NEE e com o grupo e 16,7% foca ainda a intervenção com a própria criança com NEE. Do grupo, 83,3% considera-se **preparado** para “colaborar com a equipa de IP”, “identificar os sinais de alerta” e “intervir com uma criança com NEE”. Sabe-se que 67,7% considera estar **preparado** para “intervir com a criança com NEE e com o grupo” e que 50% para “realizar *checklists* de capacidades/ conhecimentos pessoais” e apenas 33,3% para “colaborar na elaboração e execução do PEI, bem como na avaliação de uma criança com NEE”.

Das respostas dadas, apenas 16,7% considera-se **totalmente preparado** em “colaborar na elaboração e execução do PEI”, em “colaborar com a equipa de IP” e em “Identificar sinais de alerta numa criança entre os 3 e os 6 anos em contexto de sala.

Nenhuma das participantes se considera “nada preparado” em nenhuma das tarefas, nem selecionou o item “não tenho opinião” (gráfico 10).

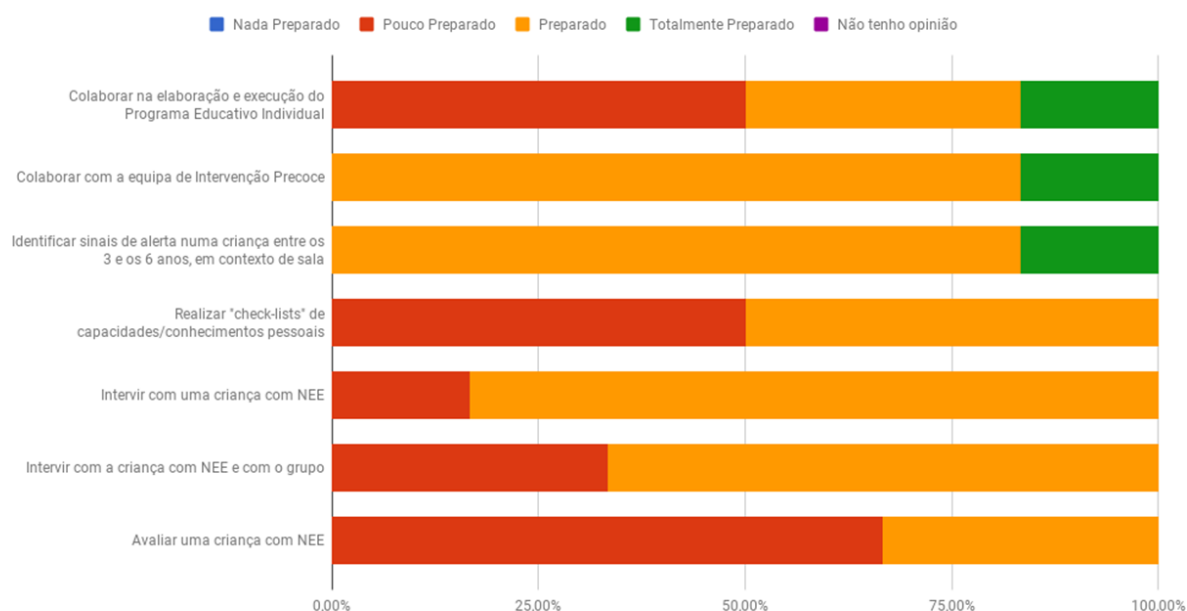


Gráfico 10: Grau de preparação face às tarefas.

Quando iniciada a terceira parte do inquérito relativa à prática da avaliação nas crianças com NEE, as educadoras consideram vários indicadores/comportamentos na detecção de algum problema como **muito importantes**.

A totalidade das participantes (100%) considera como muito importante o indicador/comportamento da criança não realizar autonomamente qualquer atividade da rotina diária.

Os dois indicadores apontados como muito importantes por 83,3% das educadoras são “a criança não interage” e a criança “não é capaz de ajustar o comportamento aos diversos ambientes/intervenientes”. Outros 4 indicadores referidos como muito importantes por 66,7% das educadoras são: “Não segue orientações”; “Não fixa o olhar em nada nem em ninguém”; “Tem movimentos mecanizados” e “Não partilha informação oralmente”. 50% aponta ainda como indicadores muito importantes: “Não partilha ideias”; “Está sempre calado”; “Não consegue manter-se em silêncio”; “Nunca brinca ao faz-de-conta” e “Não é capaz de relatar um acontecimento”. Após a análise atenta do gráfico, podemos analisar que praticamente todos os comportamentos são referidos com algum grau de importância pelas educadoras.

Apenas 4 comportamentos/indicadores foram referidos por 16,7% (uma educadora) como “nada importante”: “partilha ideias; ajusta o comportamento a diversos ambientes/ interlocutores; brinca muitas vezes ao faz de conta”.

Outros comportamentos foram referidos como importantes e considerados pelo grupo de educadoras como é possível verificar através do gráfico 11 e da tabela 2 que nos permite uma leitura mais objetiva desta questão, devido ao elevado número de indicadores/comportamentos que foram analisados.

Duas educadoras consideram que existem outros comportamentos a ter em conta. Uma das educadoras referiu: “Não permanece envolvido e aplicado em nenhuma atividade de forma progressiva; apresenta fixações com pares ou objetos; não explora o ambiente.” A segunda educadora elencou os seguintes aspetos: “movimentos repetitivos; ecolália de repetição, pouca expressão de sentimentos, alheamento, momentos de ausência, pouco ou nenhum enquadramento no que está a ser desenvolvido”.

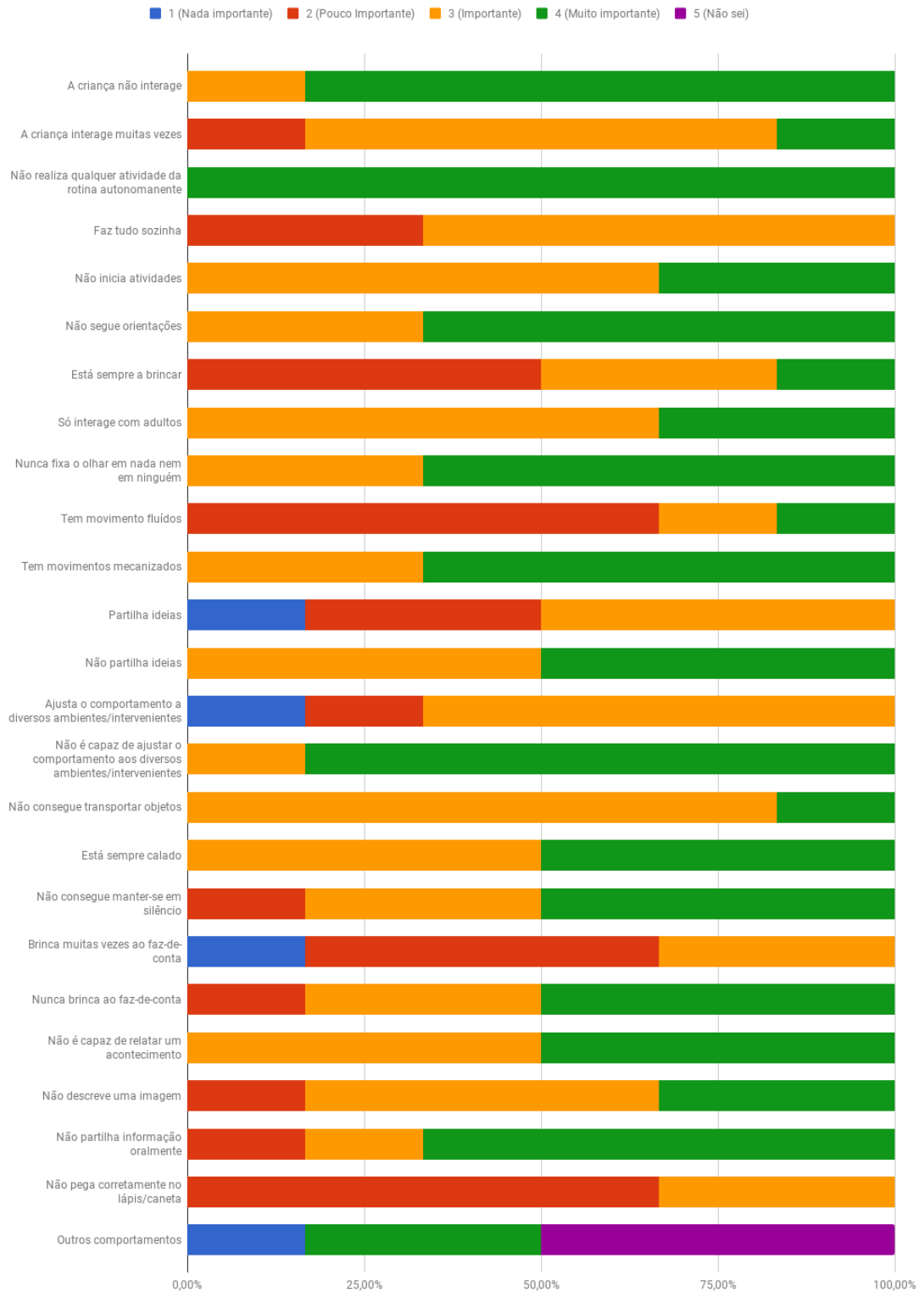


Gráfico 11: Grau de importância atribuído aos indicadores/comportamentos das crianças na detecção de algum problema.

	1 (Nada importante)	2 (Pouco importante)	3 (Importante)	4 (Muito importante)	5 (Não sei)
A criança não interage	0,00%	0,00%	16,67%	83,33%	0,00%
A criança interage muitas vezes	0,00%	16,67%	66,67%	16,67%	0,00%
Não realiza qualquer atividade da rotina autonomamente	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%
Faz tudo sozinha	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%	0,00%
Não inicia atividades	0,00%	0,00%	66,67%	33,33%	0,00%
Não segue orientações	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%
Está sempre a brincar	0,00%	50,00%	33,33%	16,67%	0,00%
Só interage com adultos	0,00%	0,00%	66,67%	33,33%	0,00%
Nunca fixa o olhar em nada nem em ninguém	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%
Tem movimento fluidos	0,00%	66,67%	16,67%	16,67%	0,00%
Tem movimentos mecanizados	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%
Partilha ideias	16,67%	33,33%	50,00%	0,00%	0,00%
Não partilha ideias	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Ajusta o comportamento a diversos ambientes/intervenientes	16,67%	16,67%	66,67%	0,00%	0,00%
Não é capaz de ajustar o comportamento aos diversos ambientes/intervenientes	0,00%	0,00%	16,67%	83,33%	0,00%
Não consegue transportar objetos	0,00%	0,00%	83,33%	16,67%	0,00%
Está sempre calado	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Não consegue manter-se em silêncio	0,00%	16,67%	33,33%	50,00%	0,00%
Brinca muitas vezes ao faz-de-conta	16,67%	50,00%	33,33%	0,00%	0,00%
Nunca brinca ao faz-de-conta	0,00%	16,67%	33,33%	50,00%	0,00%
Não é capaz de relatar um acontecimento	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%	0,00%
Não descreve uma imagem	0,00%	16,67%	50,00%	33,33%	0,00%
Não partilha informação oralmente	0,00%	16,67%	16,67%	66,67%	0,00%
Não pega corretamente no lápis/caneta	0,00%	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
Outros comportamentos	16,67%	0,00%	0,00%	33,33%	50,00%

Tabela 2: Tabela do gráfico 11

A última questão é referente ao que poderia melhorar no processo de avaliação de uma criança com NEE e foram referidos vários aspetos: o facto da avaliação contemplar o processo, de forma mais frequente; definirem-se objetivos específicos e diferenciados; promover uma maior articulação dos intervenientes; haver uma maior disponibilidade de recursos humanos e materiais, promover o envolvimento de todos os intervenientes. Os aspetos enunciados encontram-se pormenorizados no quadro 2.

Um sistema de avaliação que permita refletir acerca do processo, de forma mais frequente. Com objetivos/competências delineados a curto prazo, de forma a dar resposta mais imediata às necessidades da criança.
Definir objetivos específicos e diferenciados das competências gerais das orientações curriculares. Integrar por exemplo os objetivos definidos no PIIP na grelha de avaliação formal da instituição.
A articulação e informação partilhada entre professores e auxiliares de ação educativa e a informação e reflexão com as famílias
No que consta ao processo de avaliação de crianças com NEE, penso que seja importante cada vez mais se reforçarem não só os recursos humanos, bem como materiais nas salas com crianças referenciadas, de forma a que o processo decorra de forma natural e acompanhada por parte da equipa de sala a estas crianças, não as retirando de dentro do grupo no geral. Acreditando ainda que para conseguirmos construir uma avaliação cada vez mais concreta e exequível, são essenciais as reuniões de avaliação com a presença de toda a equipa (educadora, pais e restante equipa interveniente no processo) sempre que se considere necessário, de forma a possibilitar a análise do desempenho da criança e progressos verificados, conseguindo assim a monitorização da eficácia das medidas/estratégias educativas a utilizar em todos os contextos que a criança está inserida.
O envolvimento de todos os intervenientes educativos, da equipa e da família.
Maior conhecimento/formação por parte de toda a equipa que contacta com a criança. Maior adequação caso a caso dos instrumentos de avaliação que são utilizados, pois o que se adequa a todos ou a um ou outro poderá não se adequar àquela criança específica. Mais tempo para passagem de informação entre toda a equipa que está com a criança.

Quadro 2: Aspetos a melhorar no processo de avaliação de uma criança com NEE

A partir destes gráficos e da análise de todo o inquérito foi elaborada a primeira sessão com as educadoras.

4.2 Fase 2 - Sessão n.º 1: Criar/Imaginar uma solução para o problema

A sessão n.º1 com o grupo de participantes foi organizada tendo em conta a sequência das questões formuladas no inquérito (anexo 1) e teve como objetivos: a análise do inquérito inicial, a partilha dos dados e a consciencialização das necessidades do grupo de educadoras face à avaliação na Intervenção Precoce para apresentação e discussão dos dados. Para tal, foi criado um powerpoint (anexo 2) para partilhar os dados com o grupo de participantes.

As participantes preencheram o termo de consentimento, juntamente com o diretor do Colégio (anexo 3) e a sessão foi gravada em vídeo e áudio. A

investigadora elaborou um diário de bordo durante a sessão (anexo 4) e posteriormente transcreveu-a (anexo 5). Com base na transcrição foi efetuada a análise de conteúdo, tendo-se encontrado categorias e sub-categorias (quadro 3).

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
Dificuldade de atuar com crianças com NEE	
Itens que interferem na atuação com crianças com NEE	
Indicadores/Comportamentos das crianças na deteção de algum problema	
Deteção de um problema	Mais-valias da equipa
	Mais-valias dos pais
Avaliação da criança com NEE, no contexto escolar	1.ª avaliação/ Procedimentos
	Responsabilidade na avaliação da criança
	Participação na avaliação da criança
	Estratégias de avaliação
	Instrumentos de avaliação
	Aspetos a melhorar no processo de avaliação

Quadro 3: Categorias e sub-categorias da 1.ª sessão

A partir deste quadro procedeu-se à análise da sessão (anexo 6).

Relativamente à categoria “**Dificuldades de atuar com crianças com NEE**” foi possível constatar que todas as intervenientes têm aspetos que consideram relevantes, essencialmente nas questões relacionadas com a avaliação, nomeadamente a educadora “I” refere explicitamente que

“prende-se com a identificação dos principais sinais de alerta relacionados com cada uma das necessidades educativas especiais e em especial com a primeira parte da partilha, quer com a família, quer com os demais técnicos que intervêm com a criança, no sentido de arrancar o processo em tempo útil. Eu sinto que isto é uma barreira grande, que estes processos demoram muito tempo, e que é neste tempo que seria preciso adotar estratégias diferenciadas”.

A educadora “D” corrobora com a educadora “I” que as suas dificuldades se prendem com “as características que as crianças evidenciam relativamente às diferentes NEE e mais com a avaliação diagnóstico, ou seja, a parte mais inicial e também um bocadinho com a equipa mais externa ao longo e durante o processo” e termina a sua intervenção referindo que se pode dever à sua “pouca experiência”.

Se estas educadoras parecem enfatizar a dificuldade de identificar e iniciar o processo, a educadora “C” demonstra preocupação com os momentos seguintes nomeadamente o que se encontra relacionado com a avaliação formal e os parâmetros de referência bem como os instrumentos de avaliação

“quando nós pegamos numa avaliação formal como a nossa, caímos naquele erro de “e agora o que é que é esperado para aquela criança?”, os parâmetros e as competências esperadas no ciclo nos 3 anos ou naquele ano, o grau de exigência, como é que nós atribuímos aquela criança. O que esperamos daquela criança não pode ser igual ao de uma criança com um desenvolvimento normal e dentro do que é esperado e então, para mim, será que quando estamos a avaliar teremos que utilizar esta grelha ou não teremos de adaptar? Para mim, faz-me muita confusão ter de avaliar uma criança com necessidades educativas especiais dentro de um quadro igual a todas as outras crianças porque os objetivos específicos para aquelas crianças que não estão contemplados na nossa avaliação formal”.

Na mesma linha de pensamento temos a educadora “B” que refere que sente dificuldade “neste momento de avaliação”, reforçando a ideia com um exemplo prático “quando pego na grelha para fazer a avaliação e chego à parte da área do conhecimento do mundo e não tenho nada para dizer sobre aquilo (...) o que é que eu digo? Percebes? Porque não se adequa, ..., não faz sentido”. A educadora “L” defende a mesma linha de raciocínio:

“Eu falei como a “C” nos parâmetros de avaliação de cada criança que tipo de necessidade é que é, e ver como o podemos avaliar” e introduz a preocupação da adequação das atividades e da planificação referindo que “ pensando a nossa planificação (...) que adequações de atividades é que podemos fazer de acordo com aquilo o que é previsto para aquela criança, se nós fazemos a diferenciação, a planificação também tem que ser diferenciada, também não vai ser igual para todos.”

A educadora “S” foca-se essencialmente na importância de contemplar o processo durante a avaliação “Eu acho que o defeito da nossa avaliação é esse. Nós temos lá a competência, mas não temos os níveis (...) eu acho que devíamos ter patamares (...) e sabíamos qual o caminho que queremos seguir (...)”.

Na segunda categoria: **“Itens que interferem na atuação com crianças com NEE”**. A educadora “S” faz uma síntese dos resultados do inquérito referindo:

“nós consideramos que praticamente tudo interfere, mas interferindo muito foi de facto a falta de conhecimento dos intervenientes e a dificuldade de avaliar 88 virgula tal por cento equivale a 5 pessoas das 6, portanto é de facto assim o que salta mais

à vista(...) também falamos todas nos preconceitos sociais e culturais isso é uma coisa que também nos preocupa e em quarto aparecem três coisas em especial que são os recursos humanos insuficientes, a falta de formação e a falta de articulação com o docente de educação especial. Em quinto os recursos materiais insuficientes (...) para podermos de certa forma fazermos uma checklist mais pequenininha, se calhar até mesmo a falta de conhecimento dos intervenientes e a dificuldade de avaliar”.

Esta categoria acabou por surgir ao longo de toda a sessão. A educadora “I” demonstrou preocupação com os recursos humanos e a falta de conhecimento:

“são os recursos humanos insuficientes e a falta de conhecimento dos intervenientes educativos, na minha opinião serão estas as duas áreas de maior foco de intervenção no sentido de uma melhoria de articulação entre os técnicos e de uma otimização e de uma capacitação progressiva das crianças com necessidades educativas.”

Ao longo da sessão defendeu novamente a ideia:

“Eu acho que a falta de recursos humanos e a ineficiente gestão do tempo e articulação de trabalho com os professores não promove um ambiente tranquilo o suficiente e com o tempo suficiente para integrarmos a criança (...) não temos de facto a disponibilidade, não temos recursos humanos”.

A L. enfatiza a ideia e completa-a “nem tempo na sala, nem tempo para nós organizarmos essa informação (...) não temos tempo dentro da rotina.”

Na categoria “**Indicadores/Comportamentos das crianças na deteção de algum problema**” todas as educadoras referiram o que as preocupava no 1.º contacto, passado uma semana e passado um mês.

Apesar do número de indicadores e comportamentos ser vasto, as educadoras referem apenas cinco comportamentos. A educadora “B” enuncia que :

“Eu pus ...primeiro contacto, não fixa o olhar, uma semana, não interage e um mês a autonomia. A educadora “I” refere dois destes aspetos e enuncia outro “No primeiro contacto não interage. Passado uma semana, não fixa o olhar em nada nem em ninguém. Passado um mês não ser capaz de ajustar o seu comportamento aos diferentes ambientes ou intervenientes”.

A “C” e a “D” concordam em todos os itens referidos pela educadora “I”, mudam apenas a ordem colocando, no primeiro contacto, não fixa o olhar em nada nem em ninguém; na primeira semana, a criança não interage e ao fim de um mês não é capaz de ajustar o comportamento.

A educadora “L” refere dois aspetos dos já citados e introduz um novo “No primeiro contacto não segue orientações. Na primeira semana não realiza atividades autonomamente e ao fim de um mês ajustar o comportamento.”

A educadora “S” conclui que os itens são praticamente os mesmos “os itens, ou mais acima, ou mais, abaixo acabam por ser os mesmos.”

Relacionadas com a categoria “**Deteção de um problema**”, surgem duas subcategorias: as mais valias da equipa e as mais valias dos pais. Passamos a analisar a subcategoria “**mais-valias da equipa**”. A equipa foi sempre referida como muito positiva na deteção de um problema por todas as participantes. A educadora “B” explicita a confiança e a partilha de casos similares no mesmo contexto, como aspetos positivos, “confiamos umas nas outras. (...) Todas estamos no mesmo contexto (...) Muitas vezes ao partilhar isto e ao perguntar.... Olha, tu uma vez não tiveste uma criança que era assim...”

A educadora “C” coaduna com a opinião “valorizamos as experiências diversificadas (...) todas já passamos por situações mais...” e ainda refere a importância das estratégias sugeridas pelos membros da equipa “(...) até para ver se as outras estratégias funcionam”.

A “D” foca a importância de a criança ser observada nos variados contextos: “às vezes, estamos com a mesma criança em contextos completamente diferentes, ir à natação, ...” e por diferentes interlocutores “estamos tanto tempo a observar aquela criança que nem conseguimos ver para além de...”

A “I” coaduna as opiniões dadas:

“queremos o olhar das outras pessoas que têm o mesmo...” e explicita a importância de todos os interlocutores do contexto escolar “a nossa opinião, a das auxiliares, do currículo... todas as pessoas que interagem com a criança.” Reforça ainda a ideia da importância de outros olhares, estratégias e características “Eu tendo a ser um bocado efusiva naquilo que vejo, é tudo muito dramático... preciso de alguém que veja o outro lado e nos ajude a encontrar outras soluções para o problema que temos, que não é claramente aquela que nós estamos a ver... temos características diferentes.”

A educadora “S” apenas sintetiza as mais-valias partilhadas pela equipa “Na equipa nós já vimos as mais valias: é o distanciamento, é o ter outro ponto de vista, sabemos que as pessoas já tiveram outras experiências.”

Relativamente à subcategoria “**mais-valias dos pais**”, todas as educadoras referem a importância de conhecer o histórico e as rotinas das crianças. A “B” enfatiza:

“Muitas vezes, muitas coisas também, muitas características... vêm de rotinas de casa e do contexto (...) às vezes ao começarmos a falar um bocadinho mais, a esmiuçar mais, também começamos a ver as atitudes, as reações deles, como é que... e aí ler...”

A educadora “D” refere a importância de conhecer o passado da criança “o histórico”. A educadora “L” reitera esta opinião “...o que está atrás, a bagagem conta. É importante escutar os pais.”

A educadora “I” reforça a ideia da importância dos pais e da visão mais alargada com a opinião dos pais e da equipa “saber como funcionam as coisas em casa, ... Só com estas duas (pais e equipa) é que tens uma visão holística.”

Relativamente à categoria “**avaliação da criança com NEE, no contexto escolar**” que tem 6 subcategorias, começamos por analisar a primeira: “**1.ª Avaliação/Procedimentos**”.

Nesta categoria as educadoras expressaram as suas opiniões e perceberam que os procedimentos não estavam totalmente definidos, sentindo necessidade no final da partilha de opiniões de os definir concretamente.

A educadora “I” começou por referir a importância de detetar as fragilidades, de avaliar com a equipa de psicologia e de reunir todos os intervenientes e a família:

“Eu quando deteto um problema, eu não parto do princípio que isto é uma avaliação intervenção, penso no primeiro passo...detetar quais as fragilidades...para traçar o plano de desenvolvimento naquelas fragilidades específicas para a consecução e desenvolvimento da criança. O que é que me parece? Que esta avaliação não pode ser feita nem por mim, nem pela educadora, nem pela equipa de psicologia. Deve ser feita quanto possível pelos dois em simultâneo,...porque o meu olhar incidirá sobre umas coisas e o da equipa de psicologia noutras e eu acredito que uma avaliação feita por estes dois elementos será tanto mais produtiva para a criança quanto será o plano de intervenção ser feito pelos dois elementos.”

Ainda remata a sua opinião referindo mais uma vez a importância do trabalho escola/família:

“...nós numa primeira fase reunimos todos os intervenientes da escola, que podem ter um olhar diferenciado da criança, e a família, são os dois elementos

fundamentais, a partir daí é que se pode traçar o plano de intervenção da criança, acho que não podemos fazer outro caminho.”

A educadora “B” volta a salientar a importância de um olhar de outra pessoa e refere que não há procedimento estabelecido:

“ nós aqui partilhamos uns com os outros, mas acho que faz falta, outro olhar de outra pessoas e outros conhecimentos...acho que aqui há uma lacuna imensa...o que eu sinto é que devíamos ter uma pessoa mais especializada (...) mas nós vamos andando, não há procedimento.”

A educadora “C” refere o que na sua opinião o primeiro momento de avaliação é concretizado pelo educador:

“a primeira pessoa que vai confirmar ou que vai fazer a avaliação é o educador. Tem de fazer aquele primeiro momento de observação, seja de uma semana, seja de um mês para partilhar com a equipa externa, portanto quem vai fazer a primeira avaliação é o educador em sala. Que vai pegar nos parâmetros ou nos objetivos ou nas competências e que vai partilhar ou com a equipa da ELI, com os terapeutas ou os pais, aquilo que observou de acordo com o contexto em que a criança está e de acordo com os parâmetros de avaliação que tem. Eu tentei posicionar-me nisso. Doutras experiências passadas, só depois é que a equipa intervém. Depois daquilo que o educador avaliou, mais o terapeuta avaliou e depois é que se faz...mas o primeiro é o educador.”

Foca ainda que após este primeiro momento existe a partilha com as equipas, mas nem sempre o trabalho está interligado:

“eu acho que tentamos auscultar a equipa que acompanha...tentamos reunir o máximo de informação, do outro lado também, mas não se funde, porque eles vão valorizar umas áreas e nós outras (...) nós em sala tendo o técnica da ELI ou de ensino especial a trabalhar, há ali uma área, aquele tempo, em que ele está especificamente a fomentar, ora eu não vou trabalhar diretamente aquele. Se aquele já está trabalhado, eu vou trabalhar outro. Mas depois não há (faz um gesto, com as mãos, de união).

A educadora “L” alude a importância da adequação a cada criança “ Claro que tem que ser ajustado a cada criança”.

A “S” questiona se efetivamente existe algum procedimento, demonstrando através dos gráficos que a resposta não é unânime “uma coisa é certa, quando 66% responde uma coisa e 33% outra, nós não estamos bem cientes do quê que fazemos em primeiro lugar...”. A “D” reforça a ideia de que não há um procedimento estabelecido “não temos procedimento nenhum.”

Após este confronto, os intervenientes resolvem rever os passos e estipular o procedimento a seguir na avaliação.

A “C” começa por referir que o primeiro é “o educador”, e posteriormente “falamos com a equipa”. A “I” refere que seguidamente pedimos “o olhar externo

do professor de educação especial...um olhar de observação. Depois os pais. Concordam que por fim se partilha com as equipas externas. A “C” cita “depois aí nos pais, depois de já ter feito esta reunião, se calhar em equipa é que surge..” a “D” confirma “o serviço de psicologia externo” e a “C” completa “Sim, a especialidade, ou o otorrino, o terapeuta,(...) quando a criança já tem o problema, já vem sinalizada, muitas vezes já não recomendamos de cá porque a equipa já é extensa, externa”.

Na segunda subcategoria, “**Responsabilidade na avaliação da Criança**”, a equipa refletiu acerca da importância de todos os intervenientes e inclusivamente da própria criança.

A educadora “I” começou por referir a família, o pouco envolvimento da criança e a pouca participação da direção e da coordenação:

“ eu acho que a nossa avaliação não existe sem o eco da família que nos partilha aquilo que são as rotinas, o estilo parental dos pais, (...) partilha connosco as principais evidências que podem de alguma maneira justificar determinados comportamentos ou que podem de alguma maneira dar-nos a entender porquê que aquilo funciona daquela maneira com aquela criança. Perceber quais são os hábitos, os rituais daquela família, (...), envolvemos muito pouco as crianças, naquilo que é o processo de progressão e às vezes é importante que eles saibam o que são as debilidades e as fragilidades e que consigam a longo prazo combater essas fragilidades e traçar eles um plano de progressão e melhoria. Sei que isto não é fácil com todos, nem possível com todos, mas acho que a própria criança devia ter um relevo mais substancial do que aquilo que tem (...) coordenação e direção acabam por perder relevo e isto, na minha opinião é muito o reflexo da nossa estrutura e da forma como se processam estes momentos de avaliação.”

A educadora “B” menciona os pais “eles são parceiros nisto, não é?” e as auxiliares como os mais importantes “elas estão um dia inteiro com eles, assim como nós estamos um dia inteiro,...e a professora de espanhol, vem meia hora, a outra vem meia hora,...”.

A “S” reafirma a opinião da educadora “B”, “a equipa de sala está só com estes meninos e os professores passam por muitos e muitos meninos”.

A “C” alude à participação contínua dos pais “este momento de avaliação, não deve ser só encarado no momento final, porque nós vamos fazendo reuniões periódicas, erm que vamos alertando, e em que vamos dando estratégias, que podem ser feitas em casa para melhorar e depois no momento de avaliação já

haver resultados.” A “D” difere dizendo que “ os pais acabam por assumir só essa responsabilidade quando isso os preocupa”.

A “L” reitera que a responsabilidade principal na avaliação é do educador:

“também não são todos responsáveis. O educador é o centro. O educador aqui é o mediador de todas as informações de todos os inputs das crianças, das auxiliares, dos professores que os acompanham, de todos. Agora, a responsabilidade, há coisas que eu enquanto educadora não consigo ver porque acontecem mais no recreio e naquele momento em que aquela criança nunca brinca praticamente e ela na sala está sempre envolvida. Se a auxiliar não me der essa informação... eu raramente ou dificilmente consigo ter acesso a ela, porque naquele dia que eu até fui ao recreio, ele até estava encostado a um canto, mas eu não sei se é sistemático, portanto aqui a responsabilidade, vá lá, a última palavra será do educador, mas o educador não consegue ter uma visão global se não tiver uma equipa com ele.”

No que concerne à subcategoria “**Participação na Avaliação da Criança**”, a equipa refere o papel do educador, da família e da equipa e reflete novamente na importância da criança participar mais.

A educadora “L” reflete sobre a participação da criança “ a criança...participa sempre, está sempre em participa, nunca está em “não participa” ou em “não sei” ...está sempre a participar, mas...”

A educadora “I” reflete nas dificuldades que levam à pouca participação da criança:

“ a falta de recursos humanos e a ineficiente gestão do tempo e articulação com os professores não promove um ambiente tranquilo o suficiente e com o tempo suficiente para intergrarmos a eficientemente a criança neste processo, mas é possível. É possível se a criança chegar ao fim do dia e detetar aquilo que foram as principais dificuldades e fragilidades e pensarmos como é que vamos fazer isto amanhã? Traçamos um plano e ele no dia seguinte, ele avalia: consegui, não consegui, o quê que eu podia ter feito diferente?”

A educadora “B” questiona acerca da capacidade da criança perceber esta participação “Mas crianças que percebem o que isso é?”

A “D” constata que a percentagem da família e da equipa de sala é a mesma “é engraçado que a família tem exatamente a mesma percentagem que a equipa de sala”.

A “S” expõe que a participação maior matem-se no educador “recai novamente o participa muito no educador” e conclui que o grupo de educadoras sente algumas dificuldades mas tem vontade de que a criança tenha uma maior participação “nós gostávamos que elas participassem mais...as nossas

dificuldades são efetivamente o tempo, a gestão do currículo versus tempo do educador, as opções do educador, o quê que priorizamos, o ir brincar,...

Na terceira subcategoria “**Estratégias de avaliação**”, as educadoras referem várias estratégias utilizadas por toda a equipa.

A educadora “L” refere os registos de observação:

“ao longo do tempo que nós estamos a acompanhar as atividades, eu uso para fazer registos de observação”, o diário de turma “o ideal até seria o diário de turma” e afirma a existência de estratégias suficientes porém ainda sem as conseguir utilizar para a avaliação “eu acho que o que temos será suficiente, só ainda não conseguimos a melhor forma de conseguirmos usá-las todas em prol da avaliação”.

A “S” afirma que com maior frequência surgem “a observação, registos e fotografia” e a “C” e “I” explicam que se deve a uma maior acessibilidade, “são mais acessíveis”. A “I” explica que considerou a autoavaliação das crianças “pensei naquilo que são os ecos das crianças” e a “S” completou com a utilização dos trabalhos da criança como estratégia na autoavaliação “ muitas das vezes eles com os próprios trabalhos, já dizem “Eu consigo fazer,...”, e as *checklists* de conhecimentos “eu ainda utilizo... e é de motricidade fina, corta não corta, faz, não faz, salta a pés juntos, não salta”.

A penúltima subcategoria deste item “**Instrumentos de Avaliação**” foi referida em vários momentos ao longo de toda a sessão.

A educadora “C” demonstra alguma incerteza no facto de adaptar ou não a grelha de avaliação da instituição às crianças com NEE através de expressões como:

“quando nós pegamos numa avaliação formal como a nossa, caímos naquele erro de “e agora o que é que é esperado para aquela criança?” (...) será que quando estamos a avaliar teremos que utilizar esta grelha ou não teremos de a adaptar? Para mim, faz-me muita confusão ter de avaliar uma criança com necessidades educativas especiais dentro de um quadro igual a todas as outras crianças porque os objetivos específicos para aquelas não estão contemplados na nossa avaliação formal. E de acordo com o seu perfil, se é uma criança com paralisia, uma criança com dificuldades de desenvolvimento, se é uma criança com problemas de compreensão...acho que deveria ser uma avaliação, é aí que eu tenho dificuldade (...) se calhar, por exemplo, integrar alguns dos objetivos ou metas que estão dentro do PIIP da criança nessa grelha.”

A educadora “B” também remete para a dificuldade de utilização da grelha “ eu pego na grelha para fazer a avaliação e ,... não tenho nada para dizer sobre aquilo,...porque não se adequa, não faz sentido, ...esta área ainda está a anos luz”.

A “I” exprime que ao criar uma grelha adaptada a cada criança com NEE não se estaria a incluir e apela à criação de uma grelha suficientemente ampla e com o PIIP anexado:

“eu acho que quando dizemos que as crianças com necessidades educativas especiais não deviam ser avaliadas na mesma grelha de avaliação, eu tenho uma opinião um bocadinho diferente da tua, eu acho que de facto que nós temos que ter uma grelha suficientemente ampla para chegar a todos porque nenhum deles vai reunir todas as competências. Agora acho o que tu achas, que a essa grelha devem ser anexados ou devem ser contemplados de forma mais específica os objetivos do PIIP. O que me parece a mim é que quando nós criássemos grelhas de avaliação diferenciadas só para as crianças com necessidades educativas especiais seria também uma forma não de as incluir, de as integrar, de as capacitar, mas uma forma de as segregar (...) fazer a integração do PIIP ou aquelas que são as metas individuais dessa criança (...) eu acho que se devia fazer isso, o PIIP devia ser um instrumento de avaliação.”

A “S” referiu a necessidade do instrumento de avaliação contemplar níveis “ter em conta o patamar seguinte,...onde estamos e para onde vamos... é de certa forma contemplarmos o processo.”

Na última subcategoria “**Aspetos a melhorar no processo de avaliação**” as educadoras referiram o processo, a formação dos intervenientes e o envolvimento de todos.

A educadora “C” expôs que a grelha de avaliação não está funcional “ eu sinto que a nossa grelha não está... funcional mesmo para os nossos meninos (...) acho que devia ser mais específica, porque é muito abrangente”.

A educadora “I” demonstra preocupação com o processo “se calhar a nossa grelha tem é que contemplar mais ...aquilo que é a progressão, aquilo que é o desenvolvimento”.

Os aspetos mais referidos foram sintetizados pela “S”, “toda a gente se preocupa muito com o processo, a formação dos intervenientes, o envolvimento de todos. Isto é muito também a nossa vivência “CE”, não é? Muito o que nós partilhamos e que temos como objetivos.”

Após esta análise da sessão e no âmbito da metodologia da observação participante, recorreremos a notas de campo, reunidas num diário de bordo em cada sessão.

O diário de bordo, enquanto instrumento de recolha de dados, foi utilizado para descrever, mas também refletir em cada sessão.

Tendo por base as notas de campo recolhidas no diário de bordo desta primeira sessão parece-nos importante referir os vários aspetos que se encontram relacionados com a reflexão da investigadora face às perceções das educadoras em geral e especificamente relativas à avaliação das crianças com NEE.

Foi sentido pela investigadora que esta sessão despoletou o espírito crítico da equipa que, na abertura do projeto, estava patente em todas as reuniões.

Com o passar dos anos e a construção e implementação do projeto educativo, as reflexões tornaram-se menos sistemáticas. O facto de voltar a refletir acerca de práticas e da teoria, fez transparecer no grupo uma vontade de união, reflexão e construção.

Nesta sessão, as educadoras partilharam conceções, conceitos, opiniões e refletiram acerca do trabalho que tem sido desenvolvido no PE.

Dado a investigadora estar a desenvolver uma observação participante e estar inserida no grupo, pretende clarificar um aspeto organizacional acerca do gabinete de psicologia interno. Em vários momentos do discurso das participantes é referido o serviço de psicologia. No início do projeto era apenas este o serviço existente no CE. No ano letivo transato (2016/2017), ingressou neste serviço uma educadora de ensino especial, que estava integrada no serviço de psicologia, e apenas este ano letivo (2017/2018) os dois serviços (psicologia e educação especial) se dividiram e tendo entrado mais uma professora de ensino especial. Esta questão reflete-se ao longo do discurso (especialmente das educadoras que trabalham há mais tempo neste projeto) pois, em alguns momentos referem-se ao serviço de psicologia e não, ao serviço de educação especial e por vezes demonstram até alguma dúvida face a esta divisão, a educadora “I” refere :

“Eu tenho dificuldade em saber as funções do professor de ensino especial e do gabinete de psicologia, porque eu não percebo porquê que estão separados... Eu tenho dificuldade em saber o que diferencia o serviço de psicologia, do serviço de educação especial.”

A investigadora pretende ainda referir alguns aspetos que considerou preponderantes no seu diário de bordo.

Ao longo da sessão as educadoras mostraram contentamento por partilharem ideias e por se referirem a vários aspetos com a mesma perspetiva.

Relativamente à avaliação de crianças com NEE, tiveram a preocupação de se ouvir e englobar as preocupações de todas e as opiniões chegando à conclusão da necessidade da avaliação ser um instrumento unificador que demonstre o processo e o desenvolvimento de cada uma das crianças, com NEE ou não.

Quando se abordaram os sinais de alerta na deteção de algum problema, refletiram acerca da interação e da autonomia e da importância de ambas no projeto do CE. Quando questionadas com os sinais de alerta mais preocupantes. A “I” referiu “Eu confesso que fiquei surpreendida e eu também estou nestes dados, porque de facto, os 100% que eu encontro aqui é “não realiza nenhuma atividade da rotina diária autonomamente”, eu esperava encontrar “não interage”. Conversou-se algum tempo acerca desta questão e a educadora “L” explicitou que a autonomia é interpretada por todas da mesma forma, contudo a interação poderá ter várias interpretações “Eu acho que a interpretação que cada uma tem de interação é outra e a autonomia não”. A “S” completou a ideia “Pois, seja de higiene pessoal, seja de contacto, não faz nada sozinho.”

A “C” refletiu com a equipa acerca da valorização da autonomia no projeto:

“Esta autonomia se foi tão valorizada para nós pode ter uma justificação: nós desde a fundação CE, uma das nossas chaves é a autonomia, não é? E nós trabalhamos muito isso desde a creche e, portanto, para nós é logo uma área de alerta para todas.”

Outro aspeto que levantou algumas questões foi os procedimentos que se seguem no CE na avaliação da criança com NEE. A equipa demonstrou desconforto ao perceber que nem todas seguiam o mesmo procedimento e mostraram vontade de delinear o mesmo em conjunto, saindo desta sessão (tal como referido anteriormente) com as etapas definidas.

Outra questão preponderante levantada ao longo da sessão foi a vontade de todo o grupo em incluir mais a criança no processo de avaliação. A educadora “L” desenvolveu um trabalho investigativo sobre a importância da participação da criança e a equipa demonstrou constantemente esta vontade, tal como podemos ver através da expressão usada pela “S”, “nós gostávamos que elas participassem mais”. Falaram assim neste momento da importância das assembleias de turma e dos diários de grupo, que já foram feitos nesta instituição, como disse a “C” “Já fizemos”, e refletiram acerca da importância destes momentos .

Nesta sessão, conseguiu-se despoletar o espírito crítico da equipa e perceber o que é necessário (re)construir no processo de avaliação. Conversou-se acerca de mudanças que têm ocorrido ao longo dos anos, positivas e negativas e apelou-se à essência do projeto.

4.3 Fase 3- Sessões n.º2 e n.º3: Pôr em prática a solução imaginada

4.3.1 Sessão n.º2

A segunda sessão foi organizada tendo em conta a análise da primeira sessão e definiram-se os seguintes objetivos: consciencializar acerca das necessidades do grupo de educadoras face à avaliação na Intervenção Precoce; diagnosticar: como delimitar áreas fortes fracas e emergentes; responder às questões: “Quem, quando e como? - Detecção, intervenção e avaliação de uma criança com NEE” e estabelecer a lógica de construção de instrumentos.

Nesta sessão, foi apresentado um *powerpoint* (anexo 7) ao grupo de educadoras com um quadro para cada uma preencher inicialmente e para posteriormente fazer um preenchimento conjunto.

Ao longo da sessão, foi preenchido um quadro individual com os itens referidos anteriormente e no fim preencheu-se um quadro com o consenso das opiniões.

Com base nos quadros preenchidos, foi efetuada a análise dos mesmos, unificando-os num quadro único (anexo 8), Utilizamos também a gravação, as notas de campo e o diário de bordo (anexo 9) para a explicação e análise desta sessão.

Definiram-se três categorias: **detetar, intervir e avaliar** e em cada uma delas delimitaram-se três subcategorias: **com quem, quando e como**. Relativamente à categoria “**Detetar**”, analisaram-se três subcategorias. Na primeira subcategoria: “**Com quem**”, as educadoras enfatizam a importância de todos os intervenientes, contudo, quando analisamos cada uma podemos perceber a ordem pela qual enumeram quem deve participar no processo de deteção.

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INTERVENIENTES					
		B	C	D	I	L	S
Detetar	Com quem	1.Educadora 2.Auxiliar e equipa (outros educadores, AAE e professores) 4.Pais Depois: 5.Equipa do Colégio de psicologia e de educação especial	1.Educadora 2.Equipa de professores /sala 3.Equipa de terapeutas 4.Apoio externo Entidades externas de suporte à avaliação (FPUP, ex.)	1.Educadora 2.Equipa das educadoras e restante PE 3.Equipa externa (se existem apoios) 4.Pais	1.Equipa 2.Serviço de psicologia (olhar técnico) 3.Pais (feedback das preocupações e conquistas em contexto familiar, rotinas e dinâmicas) 4.Pedido de avaliação do desenvolvimento	1.Com a equipa educativa 2.Com o psicólogo 3.Com os pais 4.Com o professor de EE	1.Educador 2.Pais 3.Equipa interna e externa: Médicos ...Equipa interdisciplinar.

Quadro 4: Ordem identificada pelos participantes na categoria “Detetar”/ sub-categoria “Com quem”

Após a partilha de cada participante, a educadora “S” (como se pode analisar no diário de bordo) relembra o facto do serviço de psicologia se ter

separado do serviço de EE e rapidamente se definiu “**Com quem**” se deve detetar e qual a ordem, chegando ao seguinte consenso para o processo de deteção de um caso no CE:

“1.º Educador; 2.º Equipa (restantes educadoras, AAE’s e professores do currículo); 3.º Observação do professor de educação especial; 4.º Pais; 5.ª Encaminhamento para serviços: psicologia, terapias, médicos, ...”

Relativamente à sub-categoria “**Quando**” a educadora “B” referiu “primeiros contactos com a criança”. A educadora “C” determinou dois momentos: “1-após o período de adaptação e 2- Mensalmente”. A educadora “D” considerou que deverá ser “no primeiro trimestre ou assim que existir essa necessidade”. A educadora “I” especificou o tempo tendo por base o número de observações realizadas: “Passadas quatro ou mais observações constantes centradas nos sinais de alerta – progressos e regressões (1 por semana)”. A educadora “L” considerou que deverá ser “o mais precocemente possível” e a educadora “S” refere “no primeiro mês”. De acordo com o Diário de Bordo, as educadoras concluíram que o “**quando**” deverá ser

“ao fim de um mês ou o mais precocemente possível pois deve ser após o período de adaptação”.

Na última sub-categoria “**Como**” a educadora “B” referiu a importância dos pais na partilha de sinais detetados e no despiste de situações através da seguinte descrição: “pais: algum sinal que tenham detetado e partilhem por exemplo, “ler” nas entrelinhas aquilo que os pais partilham connosco: despiste de situações”.

A educadora “C” referiu a observação “mediante registos de observação, observação direta à criança partilhada em equipa de educação especial do Colégio”.

A educadora “I” referiu as *checklists* de competências e sinais de alerta “*checklists* de competências e sinais de alerta: talvez relacionado com os sinais de alerta identificados na última sessão (ex. interação inexistente, não realizar tarefas autonomamente, não ajustar o comportamento,...).

A educadora “D” concordou com a educadora “C” e “I” juntando as duas ideias “através dos registos de observação da criança; comportamentos de forma a adequar estratégias com toda a equipa (*checklist*)”.

A educadora “L” acrescenta ao que já foi enunciado a análise das produções de crianças, referindo-se a “observação direta: recolha de incidentes críticos, descrição de interações; análise de produções da criança e recurso a grelhas/escalas de avaliação”.

A educadora “S” concorda com a observação e a *checklist* de comportamentos e enuncia outros aspetos, alguns que já estão instituídos no CE: “Entrevista inicial (já se faz), ficha de anamnese (já se faz), observação, avaliação baseada no currículo (avaliação baseada na nossa tabela de competências) e *checklist* de comportamentos”.

A “I” chamou a atenção para a necessidade de implementar uma *checklist* para partilhar com a equipa e com os pais, referindo que após este trabalho que estamos a fazer no âmbito desta tese “não seria muito difícil”. E reforçou a ideia “É importante detetar os sinais de alerta que para nós são considerados preocupantes. Devíamos criar uma *checklist* e utilizar essa *checklist* enquanto instrumento de identificação.” Neste momento, referiu-se a importância de partilhar com os pais, o que se observou com a *checklist*: pontos fracos, fortes e emergentes. Contudo, não se chegou à conclusão se deveria ser entregue aos pais ou feita apenas uma reunião onde se partilhasse a observação efetuada. A L. sugeriu que a *checklist* poderia ser a base para a construção do texto para partilhar com os pais, elaborando uma avaliação diagnóstico.

Todas concordaram com a necessidade identificada pela “I” e definiram o processo de “**Como**” detetar:

“Entrevista inicial/ficha de anamnese; observação direta e partilhada em equipa educativa e checklist/registo de evidências”.

Na sessão, no momento do preenchimento da tabela no campo “Intervir”, a equipa procedeu à visualização do vídeo inserido no *powerpoint* (anexo 7), as educadoras estiveram focadas e a L. quando o vídeo terminou comentou: “Agora sim...está pronto para tudo.” Refletiram acerca da importância de adequar

estratégias na intervenção a cada uma das crianças e deram início ao preenchimento dos seus quadros.

Relativamente à categoria “**Intervir**” existem as três sub-categorais iguais às anteriores: Com quem? Quando? Como?.

Na primeira sub-categoria, “**Com quem**” todas as participantes referiram todos os intervenientes (quadro 5).

CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS	INTERVENIENTES					
		B	C	D	I	L	S
Intervir	Com quem	1.Educadores+AAE+professores 2.Pais 3.Equipa apoio técnicos/terapeutas/...	1.Equipa educativa sala 2. Pais 3. Equipa de Apoio Especial	1.Educadora 2.Equipa educativa circundante 3.Pais 4.Equipa de apoio especial	1.Todos os intervenientes (receber feedbacks) 2. Articular com a equipa educativa e serviço de psicologia	1.Com a equipa educativa 2.Com a família (continuada de/coerência) 3.Com técnicos especializados	1.Educador 2.Pais 3.Equipa interna e externa Médicos ... 4.Equipa interdisciplinar.

Quadro 5: Ordem identificada na categoria “Intervir”/sub-categoria “Com quem”

Em consenso todas reconheceram a importância de todos os intervenientes estarem envolvidos em todo o processo de modo a conseguirem intervir. Em conjunto definiu-se que a intervenção deve ter como atores:

“todos os intervenientes, educador, professores/AAE’s, Pais, equipa interna e externa, médicos...” sendo a intervenção feita com uma equipa multidisciplinar”.

Em relação à segunda sub-categoria “**Quando**” se deve intervir, as opiniões foram concordantes, achando que a intervenção deve ser constante. A educadora “C” referiu: “de acordo com a necessidade da criança, logo que verificadas as necessidades e partilhadas aos pais”. A educadora “D” enunciou ainda a importância dos pais aceitarem o apoio: “Após detetar e a aceitação dos pais, o mais precocemente possível”. A educadora “I” ressaltou a importância da reorientação do processo “reorientar ao fim de um mês ou sempre que

identificados sinais de alerta”. A educadora “L” fez referência a dois períodos distintos (antes e depois do diagnóstico) “ a partir do momento de identificação dos sinais de alerta: intervenção inicial/incidência nos sinais, ainda sem diagnóstico”. A “S” referiu que deve ser “continuamente”. Todas colaborativamente definiram para a sub-categoria “**quando**” que deve ser um:

“ciclo contínuo que deve iniciar-se antes do diagnóstico aquando dos primeiros sinais e prolongar-se após o diagnóstico tendo existido uma reorientação”.

Na terceira sub-categoria: “**Como**” a educadora “B” levantou a questão “definir: O quê? Como?”. A educadora “C” refere o contexto educativo como prioritário “Em contexto educativo de sala, sempre que possível”. A “D” concorda com a ideia enunciada pela “C”: “no contacto diário em contexto educativo com os apoios necessários ao caso detetado”. A educadora “I” refere, mais uma vez, que a importância do “plano partilhado e reorientado”. A “L” enuncia que o plano deve ser “Articulado entre intervenientes. Contextos diversificados com estruturas comuns” e a “S” refere que “pessoas diferentes ...requerem estratégias diferentes!”. Colaborativamente definem que para a sub-categoria “**Como**” deve existir:

“articulação dos diferentes intervenientes (escola, casa e terapias e/ou especialistas) nos diversos contextos”.

Relativamente à categoria “**Avaliar**” existem as três sub-categorais iguais às anteriores: Com quem? Quando? Como?.

Na primeira sub-categoria, “**Com quem**” todas as educadoras referiram os vários intervenientes e inclusivamente as próprias crianças foram tidas em conta por algumas das participantes.

A educadora “B” citou: “toda a equipa, técnicos específicos, pais, criança” A educadora “C” referiu “em equipa educativa, pais, criança se possível”. A “D” fez referência à “educadora com restante equipa educativa e apoios intervenientes”. A “I” referiu que a avaliação deve ser feita com “currículo e equipa de educação especial”. A educadora “L” citou “com todos os intervenientes e com a criança (quando possível)”. A “S” enumerou “educador; pais; equipa interna e externa; equipa interdisciplinar e a criança”.

Colaborativamente todas decidiram que a avaliação deveria ser feita:

“ em equipa educativa, com os pais, técnicos e a criança (se possível)”.

Na sub-categoria “**Quando**” todas as educadoras referiram a importância de um tempo delimitado, que pode depois ser revisto caso a caso, mediante as necessidades.

A educadora “B” considerou que a avaliação deve ser “de x em x meses (timing que se tenha definido antes)”. A “C” referiu que os “períodos devem ser definidos de acordo com os objetivos (de 2 em 2 ou de 3 em 3 meses)”. A educadora “D” alertou para a importância de “períodos delimitados, no entanto, sempre que houver necessidade para efetuar ponto de situação ou definir novos objetivos deve-se (re) avaliar”. A educadora “I” considerou que o processo deve ser “cíclico e contínuo: detetar-intervir-avaliar”. A educadora “L” apontou que a avaliação deve ser “periodica (trimestral) ou quando se justifique, antes.” Já a educadora “S” considerou que a avaliação deve ser feita em “reuniões de equipa; reuniões de equipa alargada, atendimentos a pais, assembleia de turma; diário de turma e ciclo de Planear-fazer-rever.” Todas decidiram que a avaliação deve ter:

“períodos definidos (trimestralmente), sempre que possível e sempre que seja necessário”.

Na sub-categoria “**Como**” são referidos os registos, as *checklists*, as observações e os registos de avaliação do pré-escolar da instituição (anexo 10).

A educadora “B” referiu a necessidade de um “instrumento específico/adaptado (nem tudo pode ser igual para todos) mas também é preciso haver pontos comuns”.

A “C” enumerou “relatório de observação, relatos da criança mediante suporte fotográfico, escolha de trabalhos,...”

A educadora “D” focou os “registos de observação e relatório de competências”.

A “I” defendeu que é necessário “utilizar a *checklist* e a grelha de avaliação e introduzir o PIIP na grelha de avaliação por competência”.

A “L” considerou importante a “observação com recurso a tabela de competências, a análise de produções da criança (gráficas, orais, etc).”

A educadora “S” referiu as “observações e a necessidade de incluir os diferentes níveis na avaliação de cada criança”.

Todas as educadoras consideraram para a sub-categoria “Como”:

o “relatório de observação com introdução do PIIP ou relatórios de acompanhamento que tenham uma base comum com adaptações e planos de intervenção individuais; os suportes fotográficos e os registos de crianças.”

Referiu-se a importância de trabalhar durante todo o processo com toda a equipa do colégio, equipa externas e pais.

Recorrendo ainda às notas de campo e diário de bordo (anexo 9) é importante que referir que na questão da avaliação, a “I” falou essencialmente da importância de um ciclo contínuo de detetar, intervir e avaliar e na necessidade da avaliação do CE ter competências com níveis que sejam menos abrangentes.

A B. referiu a importância de nunca parar o ciclo, dando exemplos práticos de casos que existem nas várias salas, juntamente com outras colegas.

Refletiu-se acerca da importância de existir um tempo delimitado ou não e considerou-se que é importante definir *timings* como orientadores do processo, ainda que depois possam ser adequados caso a caso de acordo com as necessidades sentidas.

Voltou-se a refletir sobre o relatório de observação das crianças com NEE. A “I” focou a importância de introduzir o PIIP.

A “B” demonstrou desconforto no facto do relatório ser igual ao das outras crianças, mas também não demonstrou assertividade face à criação de um para cada criança, tendo escrito que sente a necessidade de “haver pontos comuns”. Demonstrou ter dúvidas de como fazer.

A “L” referiu que é importante estarem os itens que ainda não atingiram. (Falaram de um caso concreto de paralisia cerebral em que a área da linguagem oral não era avaliada devido ao facto da criança não produzir linguagem oral.)

A “B” questionou-se de ser “tudo igual para todos” e a “L” e “I” disseram que acham que seria discriminatório...A “B” demonstra não ter bem a certeza, através de uma expressão de dúvida. A “I” continua explicando que o “nosso relatório deveria ser suficientemente abrangente para incluir o PIIP e as dificuldades, mas também para incluir todos os que já estão muito à frente” (dá

um exemplo concreto de uma criança que com 4 anos já contava até cem e fazia contas de 3 algarismos e quando “eu preenchia a avaliação dele eu sentia que de facto havia muita coisa que eu não contemplava”). Neste sentido, a “1” continua a reforçar a ideia que a grelha deve ser aberta para contemplar os vários níveis de cada uma das crianças:

“Devemos ter uma base pela qual todas nos regemos, contudo essa base da nossa tabela não deve ser limitativa e a equipa educativa deve partilhar a avaliação para podermos ter unidade e ao mesmo tempo não se perder a essência de cada uma das crianças”.

É de referir que nesta sessão se definiu que a *checklist* estaria relacionada com a prática profissional do CE, seguindo as OCEPE, e que posteriormente a avaliação do PE seria revista e que contemplaria as áreas de Conteúdo e o desenvolvimento de competências com descritores por níveis.

No final da sessão a investigadora mostrou duas *checklists* elaboradas por ela (uma adaptada de Correia, L. (2008), e outra com base nas preocupações expostas na 1.^a sessão com as educadoras) e um registo de ocorrência (anexo 11).

Analysaram-se alguns dos aspetos da *checklist* que já estava iniciada e as educadoras mostraram-se motivadas com o trabalho iniciado. Falaram-se dos vários aspetos da *checklist* e da importância desta ajudar até a definir estratégias mediante o perfil da criança. Leram-se todos os itens que a investigadora tinha trabalhado, visto as educadoras quererem ver até ao fim e demonstrando vontade de continuar.

A *checklist* seria a base do trabalho a desenvolver na próxima sessão para a avaliação diagnóstico.

Refletiu-se também acerca da avaliação que está em vigor e viu-se a necessidade de contemplar vários níveis para cada descritor. O registo de observação/ avaliação foi também iniciado pela investigadora com a introdução de níveis para cada descritor, na área de formação pessoal e social (anexo 12). A equipa mostrou-se com vontade de desenvolver este trabalho, contudo só será possível (devido ao tempo disponível) iniciá-lo no próximo ano letivo. Ainda assim, a equipa ainda esteve reunida mais 15 minutos a conversar sobre as

alterações que pretende implementar com base na grelha que se encontra em vigor.

4.3.2 Sessão n.º3

A terceira sessão com o grupo de participantes tinha os seguintes objetivos: diagnosticar: como delimitar áreas fortes fracas e emergentes; criar uma *checklist* para a realização da avaliação diagnóstica de crianças de PE com NEE.

A investigadora, à semelhança das sessões anteriores preencheu um diário de bordo com notas de campo (anexo 13).

Nesta sessão foram apresentadas as *checklists* e o registo de ocorrência criados pela investigadora (anexo 11), as competências do PE do CE (anexo 14) e dois livros para consulta (“Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores” de Miranda Correia e “Uma perspectiva de organização curricular para a deficiência mental” de Mário Pereira e David Vieira). Com base nestes documentos, as educadoras iniciaram a leitura/reformulação das *checklists*.

Todas as intervenientes manipularam os materiais e após um período de pesquisa/ leitura inicial, começaram a ler-se os descritores que se encontravam na *checklist*.

Todas as intervenientes participaram na reformulação da *checklist* para a avaliação diagnóstica.

Ao longo da sessão refletiu-se acerca das terminologias e a “I” referiu que o facto de estarem algumas competências na negativa e outras na positiva, poderia dificultar. A “B” deu como ideia colocar as competências/descriptores (sempre que possível) na positiva e em vez de se assinalar, ter sempre duas opções: sim ou não.

Após se terminar a leitura da primeira *checklist* baseada no livro de Miranda Correia, a “I” expos que não lhe fazia sentido existirem duas *checklists* e que se deveria agrupar a informação. A “L” concordou prontamente e após refletirem fez sentido a toda a equipa esta alteração.

Dialogou-se e refletiu-se acerca da divisão que se deveria ter e após várias sugestões decidiu-se manter as divisões da primeira *checklist* baseada em Miranda Correia e acrescentar mais sub-títulos, reagrupando os descritores, tendo em conta todas as categorias.

Neste sentido, definiu-se que se iriam acrescentar: Interação; Implicação/Envolvimento e Comportamentos relacionados com a autonomia.

Durante toda a sessão houve a preocupação de colocar linguagem com a qual nos encontramos familiarizadas e discutiu-se o que se entendia em cada descritor, unificando perspetivas.

Estiveram sempre presentes, ao longo de toda a sessão exemplos práticos de casos concretos de todas as educadoras de modo a ajudar a (re)formular o que se estava a redigir.

É ainda de referir (tendo em conta o diário de bordo) que durante toda a sessão à medida que se reviram os descritores/comportamentos foram-se reformulando de acordo com a linguagem e as vivências no CE.

No final da sessão já se tinha a *checklist* criada, contudo, agendaram um momento de reflexão final após a investigadora ter efetuado as alterações sugeridas em conjunto por toda a equipa. Nesse momento, leram-se as alterações e fizeram-se os ajustes finais, chegando à *checklist* criada por todas em conjunto (anexo 15).

4.4 Fase 4 – Sessão n.º 4: Avaliar os resultados das ações realizadas

A quarta sessão com o grupo de participantes tinha como objetivo avaliar os resultados das ações realizadas.

Nesta sessão foram entregues às educadoras 7 questões (anexo 16), que cada uma preencheu individualmente.

Com base nas respostas (anexo 17) foi efetuada a análise das mesmas, unificando-as numa tabela para análise do conteúdo (anexo 18).

Na análise de conteúdo encontraram-se as seguintes categorias: **Inquérito inicial como contributo para clarificar/objetivar conceitos; A Importância do trabalho na implementação de alterações/reestruturações na avaliação de crianças com NEE no PE; Envolvimento no processo de construção de instrumentos de avaliação diagnóstico; Perspetiva relativamente aos instrumentos criados; Manutenção deste processo para além do período de implementação; Avaliação das sessões realizadas e Outros aspetos.**

Relativamente à primeira categoria **“Inquérito inicial como contributo para clarificar/objetivar conceitos”**, todas as participantes consideraram importante. A “B” considera como sendo de “extrema importância o inquérito inicial: apesar de todas trabalharmos no mesmo local e de forma idêntica, acabamos por constatar que possuímos perspetivas um pouco diferentes”.

A “C” concorda com esta perspetiva referindo que o inquérito inicial “deu para perceber a visão que cada uma tem, assim como o posicionamento em relação às prioridades de observação de uma criança NEE” e que serviu também para “uniformizarmos esses conceitos e chegarmos a um objetivo comum.”

A “D” considera que o inquérito serviu para estreitar ideias e conceitos referindo “ajudou-nos a estreitar as ideias/conceitos relativamente à avaliação de crianças com NEE. Essencialmente a perceber e a focarmos a nossa atenção nos aspetos que podemos fazer numa avaliação diagnóstica e depois posteriormente.”

A educadora “L” no mesmo segmento considera o inquérito um meio para conhecer as diferentes perspetivas referindo que

“ajudou a conhecer a perspetiva de cada educadora e identificar os pontos em comum e as divergências de crenças e práticas e a conhecer as práticas efetivas da equipa de PE quando recebe crianças com desenvolvimento atípico em alguma(s) área(s) do desenvolvimento.”

A educadora “I” enfatizou ainda a importância deste inquérito para a reflexão em equipa:

“Esta análise inicial foi fundamental para desconstruir os principais pré-conceitos relacionados com o processo de avaliação de crianças com NEE. O Inquérito estava construído de forma muito clara, o que facilitou a identificação das principais preocupações/ expectativas e procedimentos relacionados com a avaliação destas crianças. Esta clarificação permitiu, por sua vez, traçar metas de superação e

construir um instrumento de avaliação adequado ao nosso contexto educativo. Ao longo do processo de análise deste questionário foi ainda criada a oportunidade de reflexão sobre os procedimentos relacionados com a avaliação de crianças com NEE, o que ajudou a definir novas linhas condutoras para a organização horizontal das práticas educativas de todo o PE.”

Por fim, a educadora “S” reforça as opiniões anteriores considerando o inquérito uma base de reflexão: “o inquérito inicial ajudou a que todas as educadoras pudessem refletir acerca dos conceitos e pudessem perceber as perspetivas umas das outras, refletindo assim na sessão inicial quando foram apresentados os dados.”

Na segunda categoria: **“A Importância do trabalho na implementação de alterações/reestruturações na avaliação de crianças com NEE no PE”** a opinião também foi unânime, encontrando todas fatores positivos para referir.

A educadora “B” salienta que as reestruturações na avaliação se traduzem numa maior qualidade, “considero (...) que estas reestruturações se traduzirão numa maior qualidade para todas as crianças com NEE, bem como na transmissão de uma maior organização e clareza para as famílias.”

A participante “C” refere a importância de refletir acerca da avaliação de crianças com NEE e de ter construído uma ferramenta de trabalho:

“(...)há muito que pretendíamos fazer diferenciação na avaliação de crianças com NEE mas não sabíamos como. Agora que refletimos, organizamos ideias e sabemos o que queremos observar e avaliar em equipa temos uma ferramenta inicial que poderá ser-nos muito útil.”

A “D” considera o trabalho importante e refere a necessidade de reestruturações na comunicação:

“Considero este trabalho importante e sobretudo um tema ainda com várias lacunas a trabalhar no que diz respeito ao PE e à avaliação de crianças com NEE, (...) são necessárias algumas reestruturações neste tipo de avaliação, considerando que se devem definir melhor as formas de comunicação destes casos de forma transversal e objetiva.”

A “I” refere a importância da reflexão inicial para a reestruturação dos procedimentos e dos conceitos, bem como a importância da construção de instrumentos semelhantes não só neste contexto mas a nível nacional:

“O trabalho prévio de reflexão é, na minha opinião, fundamental, para a co-construção reflexiva de qualquer instrumento que tenha como objetivo a reestruturação dos procedimentos e dos conceitos associados à avaliação de

crianças com NEE. Este trabalho, para além de ser uma “lufada de ar fresco” no processo de avaliação das crianças com NEE pode ser encarado como um ponto de viragem neste contexto educativo em especial.... Porque foi construído tendo em consideração as barreiras e dificuldades sentidas ao longo da prática, o que o torna mais adaptado e integrador do nosso projeto curricular e educativo. No panorama educativo nacional penso que deveria ser feito um esforço por construir instrumentos semelhantes, ou baseados neste, mas refletindo as diferenças e necessidades de cada contexto.”

A educadora “L” ressalva a importância da singularidade de cada caso, contudo refere a importância de um documento que possibilite uma visão mais integradora:

“(...) considero importante para termos um enquadramento mais uniforme de avaliação destas crianças. Apesar de reconhecer que cada caso é um caso, importa ter um documento a partir do qual se possa obter uma perspetiva mais global da criança; um documento que permita o distanciamento das vivências/preocupações de cada profissional e obter uma leitura mais objetiva da criança.”

A “S” refere a importância do trabalho para a reflexão e construção em equipa:

“(...) considero que este trabalho deu o mote para dar resposta às necessidades que a equipa tem vindo a sentir com a entrada crescente de casos com NEE no PE (...) deu-se início a um debate reflexivo e a uma ação no sentido de delinear estratégias e recursos para diagnosticar e intervir junto das crianças com NEE.”

Na terceira categoria “**Envolvimento no processo de construção de instrumentos de avaliação diagnóstica**”, toda a equipa considerou estar envolvida no processo. A “B” considerou o processo dinâmico e conjunto e o envolvimento constante: “(...) Este foi um processo gradual, dinâmico, conjunto, com envolvimento dos vários elementos, onde acabávamos sempre por fazer uma repescagem das conclusões anteriores, o que nos manteve sempre envolvidas.”

A educadora “C” referiu a reflexão, a escuta de todos os intervenientes e a partilha do processo:

“(...) senti-me muito envolvida. Porque houve várias fases em sessões de grupo para refletir como poderíamos construir este instrumento de avaliação (...) Houve sempre a escuta de todos os participantes e a vontade de colaborar neste trabalho. Primeiro com os inquéritos, depois com o preenchimento e análise de grelhas de como avaliar, quando e de que forma. A discussão de resultados e a construção do instrumento com a análise das categorias de observação. Para além disso, também foi-nos sempre partilhado todo o processo de evolução do estudo.”

A educadora “D” concorda com as opiniões anteriores e refere a importância de continuar o trabalho de forma a dar respostas às dificuldades:

“Sinto que de forma global a equipa esteve bastante envolvida neste processo e na construção destes instrumentos, sendo que estes serão uma base de trabalho em sala individual e um processo de reflexão em equipa de PE. Considero (...) essencial a continuidade na construção destes elementos como facilitador na avaliação de desenvolvimento destas crianças e na minha opinião, o envolvimento neste processo foi crucial pois sinto algumas dificuldades sobretudo na avaliação diagnóstica de crianças com NEE.”

A educadora “I” refere que a organização das sessões e a postura da investigadora promoveram a reflexão e a construção de uma perspetiva integrada da equipa

“(…) senti-me sempre muito envolvida. A mestranda trazia as sessões muito bem organizadas e planeadas e potenciou a reflexão ao longo de todas as sessões. Manteve uma postura construtiva, ajudando a integrar as opiniões de todas as educadoras o que facilitou a construção de uma perspetiva aglutinadora e partilhada na construção deste novo instrumento.”

A “L” referiu a importância do envolvimento de todos os elementos:

“(…) cada sessão só era possível com o contributo de cada elemento envolvido e senti a valorização do saber e perspetiva de cada um, refletindo-se no documento final.”

A educadora “S” considerou o envolvimento pleno:

“senti-me envolvida a 100%, dado eu ser a pessoa que despoletou o trabalho e como tal sentir um envolvimento pleno e uma grande satisfação na construção e no trabalho que foi desenvolvido colaborativamente numa equipa que se mostrou sempre disponível e motivada.”

Na quarta categoria **“Perspetiva relativamente aos instrumentos criados”** foram referidos apenas aspetos positivos, embora variados.

A educadora “B” refere a praticidade e aplicabilidade dos instrumentos *“julgo que conseguimos definir procedimentos e criar algo prático, facilmente aplicável, e que nos dará de imediato alguns alertas de situações específicas.”*

A “C” também considera a aplicabilidade e utilidade *“é um instrumento muito útil, necessário e penso que de fácil aplicação.”*

A educadora “D” alude que os instrumentos permitem detetar e avaliar precocemente permitindo uma intervenção mais adequada:

“acredito que através da construção de instrumentos de avaliação como os que criamos conseguimos detetar/avaliar precocemente estas crianças e assim desenvolver estratégias a aplicar com toda a equipa do PE mantendo-os envolvidos

e cientes desta realidade. Pois cada vez mais estes casos estão presentes na nossa sala e é necessário agir em conformidade de forma a integrá-los no grupo ajustando as tais estratégias transversais a toda a equipa.”

A “I” enuncia (tal como a “B”, a “C” e a “D”) a utilidade e a praticidade da *checklist* na identificação de sinais de alerta e menciona ainda o sentido de complementariedade do registo de ocorrência criado com vista a delinear estratégias:

“a checklist construída é muito clara e objetiva, o que ajuda a identificar os principais sinais de alerta relacionados com a avaliação de crianças com NEE. Foi construída tendo como base as principais preocupações identificadas ao longo do processo de reflexão o que a torna bastante útil neste contexto educativo em particular. Este instrumento está redigido com uma linguagem muito acessível a qualquer leitor e permite uma interpretação inteligível e óbvia dos dados recolhidos e sinais de alerta identificados. O registo de ocorrências é um instrumento muito simples, baseado no registo espontâneo de experiências observadas e serve, na minha opinião, como um complemento da checklist. Através deste instrumento será mais fácil identificar situações potenciadoras da desestabilização/ ansiedade ou stress das crianças, ajudando a elaborar e identificar novas estratégias e formas de atuação rumo à estabilização de cada uma das crianças e dos grupos.”

A participante “L” alude o facto destes instrumentos constituírem um apoio e estarem adequados à realidade do CE:

“os instrumentos criados serão um apoio no quotidiano, especialmente sempre que recebermos no grupo uma criança que nos suscite alguma preocupação. São documentos construídos neste contexto, com base na realidade que conhecemos e tendo em conta a experiência de cada uma das educadoras.”

A educadora “S” considera os instrumentos a base do trabalho que se começou agora a realizar:

“sinto que os instrumentos são uma base de um trabalho que continuaremos ao longo do tempo. Sinto que a checklist inicial será um ponto de partida fulcral para começarmos uma observação rica e pertinente no período de adaptação das crianças, bem como o registo de ocorrências.”

Na quinta categoria **“Manutenção deste processo para além do período de implementação”**, as educadoras mostraram-se disponíveis e motivadas para a continuação deste processo.

A educadora “B” referiu que o instrumento promove um melhor trabalho e se deve manter, sendo reajustado se necessário:

“uma vez que é um instrumento que nos vai possibilitar desenvolver um melhor trabalho, considero que se irá manter para além do período de implementação. É possível que, com a sua aplicação prática, surja a ideia de fazermos um ou outro ajuste.”

A participante “C” concorda que se deve manter “considero que se irá manter, pelo menos eu irei utilizar”.

A opinião da “D” coincide com as anteriores e ressalva a importância do envolvimento de toda a equipa na integração de crianças com NEE:

“considero e acho importante a implementação de todo este processo e dos instrumentos de avaliação criados nas sessões, sendo, no entanto, necessário que toda a equipa esteja envolvida e disponível para a integração destas crianças.”

A “I” incorpora as opiniões anteriores, dando ênfase às necessidades de cada criança e refere ainda o facto dos instrumentos serem fundamentais e deverem ser aplicados com uma periodicidade curta:

“Sim considero possível, útil e fundamental. Apesar de trabalhoso este instrumento torna possível integrar de forma mais consciente as crianças com NEE, identificando de forma consciente as necessidades e traçando planos de superação refletidos e partilhados. Considero também fundamental ir aplicando este instrumento com uma periodicidade curta por forma a ir acompanhando o desenvolvimento de cada uma das crianças.”

A educadora “L” considera a implementação exequível constituindo-se como uma base de apoio:

“acho que é exequível a sua implementação. Poderá servir de apoio ao trabalho com a criança, a uma abordagem e partilha com outros profissionais. Além disso, ser usado em momentos diferentes do ano letivo pode ajudar a verificar a evolução da criança.”

A “S” acredita que o processo permanecerá para além do período de implementação:

“considero que este trabalho despoletou na equipa a vontade de fazer mais e melhor confrontando a prática e a teoria constantemente. Com este trabalho tentamos dar resposta às dificuldades que vivemos diariamente e planeamos continuar a trabalhar a avaliação das crianças introduzindo inclusivamente alterações no documento de avaliação institucional. Como tal, acredito que o processo permanecerá para além do período de implementação.”

Na sexta categoria “**Avaliação das sessões realizadas**” os aspetos enunciados por todas as participantes foram igualmente positivos.

A “B” considerou as sessões práticas “o balanço que faço é extremamente positivo. Sessões práticas, dando voz a todos, com um propósito igualmente prático. A forma dinâmica como foram organizadas manteve-nos a todas muito envolvidas.”

A “C” caracterizou as sessões como interessantes e organizadas “muito interessantes, bem organizadas. Boa preparação da colega e sempre motivada e motivadora de fazer refletir a equipa.”

A “D” qualificou as sessões como claras e interessantes “estas sessões foram claras e de grande interesse, na medida em que iam decorrendo o envolvimento da equipa era maior e era demonstrado a vontade da mesma em querer a implementação/apoio destes instrumentos no dia-a-dia em sala.”

A “I” referiu a boa planificação das sessões: “As sessões foram muito bem planificadas e por isso a reflexão foi bastante construtiva e eficiente, permitindo a co-construção ponderada destes instrumentos (...) penso por isso que todos os objetivos traçados foram cumpridos com clareza, partilha e excelência.”

A educadora “L” referiu o ambiente vivido e a produtividade das sessões “as sessões foram pautadas por um ambiente descontraído e bastante produtivo. A preparação prévia de todo o material foi um facilitador para a rentabilidade destas sessões.”

A “S” caracterizou as sessões como prazerosas e ricas “para mim, posso apenas dizer que as sessões foram extremamente prazerosas e muito ricas. Senti apoio em todo o processo, envolvimento e motivação da equipa, traduzindo-se em mim numa sensação de realização pessoal e profissional.”

Na última categoria “ **Outros aspetos**” foram referidos aspetos mais específicos, como as sessões e mais gerais como o próprio trabalho.

A educadora “B” referiu o diálogo, a reflexão e a construção em equipa durante as sessões “ao longo das sessões foram criados momentos muito interessantes de diálogo, de reflexão e de construção em equipa, que não costumamos conseguir fazer por falta de tempo. Mas, com este propósito, criamos tempo para tal!”

A educadora “C” considerou o trabalho muito bem conseguido em equipa “um trabalho muito bem conseguido pela motivação e interesse de uma equipa que se preocupa com o desenvolvimento e aprendizagens de todas e cada uma das crianças”.

A educadora “D” referiu a pertinência do trabalho e importância da continuidade “o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido em torno desta temática é de grande pertinência e parece-me essencial a continuidade da discussão em equipa e futura implementação dos instrumentos de avaliação criados”.

A participante “I” referiu a integração de todas as perspetivas e conceções na construção dos instrumentos:

“gostava de agradecer à mestranda pela procura ativa da superação nesta e noutras temáticas... só assim se dá novos passos na educação e só assim “voamos mais alto”.... Obrigada pela preparação, pela postura sempre empática, desafiadora e compreensiva, pela integração de todas as perspetivas e conceções e pela construção destes instrumentos tão úteis. Obrigada por nos fazeres crescer e por fazeres crescer também esta instituição e o estado da arte!”

A “L” salientou a importância do trabalho de debate e a construção de instrumentos:

“só tenho a agradecer a oportunidade de participar neste trabalho e voltar ao trabalho de debate e construção de documentos. A dinâmica de trabalho e de reunião deve ser retomada para mantermos a coesão da equipa e alinhar estratégias e partilhar formas de atuação de cada profissional e enriquecer a equipa.”

A “S” referiu o trabalho em equipa como gratificante:

“fazer este trabalho, representou para mim, trabalhar em equipa. Uma equipa que me desafia diariamente e que se interajuda, trabalhando de porta aberta e vivendo os desafios e as barreiras. Uma equipa que se torna um facilitador e celebra todas as conquistas juntas.”

No final desta sessão a investigadora fez um agradecimento a toda a equipa e a cada uma das intervenientes, salientando os aspetos positivos de cada uma e o contributo para o crescimento da equipa.

4.5 Fase 5 – Modificar a prática à luz dos resultados

Esta fase encontra-se ainda a decorrer. Tal como referimos anteriormente, o processo de construção de instrumentos foi iniciado, contudo, ainda não foi possível a sua implementação, dado esta investigação ter sido levada a cabo durante um período de tempo limitado – um ano letivo.

O grupo de educadoras decidiu que a partir do início do próximo ano letivo se iriam implementar as *checklists* criadas e os registos de ocorrência. Planearam novas sessões/reuniões para o próximo ano letivo com o objetivo de (re)formular a avaliação que se encontra em vigor no CE, contemplando as crianças com necessidades educativas. Todas as educadoras se mostraram disponíveis para continuar este trabalho como é possível analisar através das respostas dadas à questão número 5 “Considera possível manter este processo para além do período de implementação?” apresentada à equipa na última sessão.

O objetivo é continuar permanentemente este processo de pesquisa tendo em vista a melhoria constante e o crescimento profissional e pessoal da equipa e de cada elemento, mas também com o objetivo de dar resposta às necessidades de todas as crianças sejam estas necessidades temporárias ou permanentes. Construir uma avaliação que permita não só avaliar, mas também reavaliar de forma a definir estratégias de superação e de desenvolvimento constantes ao longo do processo/crescimento de cada uma das crianças.

4.6- Síntese interpretativa

Olhando de um forma geral para os dados obtidos a partir da componente empírica, através do discurso dos participantes ao longo das várias sessões, importa, agora, depois de se ter apresentado as diferentes fases do desenvolvimento da pesquisa e a sua análise parcial, refletir de forma mais global sobre este processo e as suas consequências em termos de mudança de práticas no contexto do CE.

A nossa preocupação era no sentido de perceber “**Como construir o processo de avaliação compreensiva na intervenção precoce de crianças com NEE?**”.

A partir de uma necessidade concreta detetada na prática e de certa forma latente no dia a dia, um dos aspetos importantes foi tornar essa necessidade latente numa necessidade consciente. No fundo passou-se a verbalizar essa necessidade e também a concretizá-la e para isso contribuiu muito o inquérito,

no qual 100% das participantes referiu sentir dificuldades na atuação de crianças com NEE.

Ao longo do processo investigativo pretendíamos, igualmente, entender e dar resposta às questões de investigação que passaremos a enunciar e a referir, analisando e discutindo os dados para cada uma das questões com o objetivo de dar coerência a esta análise.

A primeira questão investigativa é: **“Que dificuldades serão encontradas no processo de construção da avaliação compreensiva de crianças com NEE neste contexto?”**

Na componente teórica deste trabalho ficou patente o facto da avaliação ser considerada um processo complexo, com várias funções e interlocutores. Processo este que deve perspetivar o futuro tendo em conta os desafios permanentes e emergentes. No discurso das participantes é possível analisar a preocupação de dar resposta a crianças com NEE e de construir uma avaliação adequada a todos e a cada um. O discurso das participantes demonstra preocupação face ao processo e enuncia diversas dificuldades no mesmo. Ainda que se verifiquem preocupações, algumas delas diferentes, existem itens recorrentes. A identificação de sinais de alerta para dar início ao processo, a partilha com todos os intervenientes (pais, equipa,...), a dificuldade de articulação com toda a equipa e a dificuldade concreta de avaliar foram aspetos referidos, refletidos e de extrema importância no discurso de todas as educadoras. Foram ainda referidas as dificuldades devido a recursos humanos insuficientes e a falta de formação, bem como a necessidade de criar uma avaliação que tenha em conta as especificidades de cada criança, bem como o processo de aprendizagem/evolução da mesma.

Foi sempre defendida a perspetiva com a qual nos identificamos de valorizar o indivíduo na sua unidade e conseguir incluir todas as crianças no processo de ensino-aprendizagem valorizando as suas diferenças. A equipa demonstrou permanente espírito de reflexão e de ação no sentido de criar mecanismos, procedimentos e de melhorar o processo de avaliação, de modo a

que se encontre patente a valorização das diferenças, tendo em conta as potencialidades e capacidades que vão sendo desenvolvidas ao longo do percurso. A reflexão permitiu que se enlencassem as dificuldades que existe no próprio processo de modo a criar mecanismos de as superar, dando respostas reais e concretas às necessidades sentidas por toda a equipa.

A equipa acredita e defende, no inquérito preenchido e ao longo das sessões realizadas, que o processo de avaliação deve ser iniciado com uma avaliação diagnóstica, recorrendo-se posteriormente a uma avaliação compreensiva, que deve segundo as participantes ser feita por todos os intervenientes e reavaliada sempre que necessário traçando as áreas fortes, fracas e emergentes. Esta ideia vai ao encontro da perspetiva de Leite (2011, p.12) que defende que a avaliação compreensiva deve ter como função a reorientação dos processos pedagógicos tendo em conta a individualidade, o ritmo e as necessidades da criança.

Para tal, foi necessário iniciar a construção de instrumentos adaptados à realidade e às dificuldades sentidas de forma a dar resposta às necessidades de toda a equipa envolvida.

A segunda questão investigativa prende-se exatamente com o envolvimento da equipa: **“Qual o envolvimento dos diferentes intervenientes na mudança?”**

Outra preocupação que percorreu todo o nosso trabalho teve a ver com a envolvimento de toda a equipa de educadores do PE. Acreditamos que os processos de mudança são mais sustentáveis se forem construídos e assumidos pelos próprios atores. Nesse sentido, foi importante compreender de que forma é que cada um se situava neste contexto, podendo também ter-se percebido ao longo do trabalho a evolução do grupo e a evolução individual.

Relembramos que se tratava de 6 educadoras de PE de uma instituição privada com idades compreendidas entre os 27 e os 39 anos de idade, tendo a maioria mais de 10 anos de tempo de serviço e apenas uma das participantes 3 anos.

O envolvimento ao longo do processo foi sentido nas diferentes sessões e na forma como toda a equipa se encontrou disponível para as sessões programadas e para momentos de reflexão que achamos pertinentes ao longo de todo este trabalho investigativo.

Esta equipa sempre trabalhou com foco na reflexão crítica, tendo por base a ação com vista a uma melhoria das práticas educativas. Assim, foi sentido ao longo de todo este processo uma equipa que se implicou e envolveu descrevendo na sessão final esse sentimento de cooperação e partilha dentro do grupo. Foram referidas pelas participantes o processo de reflexão em cada sessão, que possibilitou um momento para cada uma expor a sua opinião e juntas construir instrumentos que servirão de base à avaliação compreensiva de crianças com NEE. Foi referida constantemente a questão da valorização do contributo de cada educadora para uma construção comum. Assim, esta equipa dispôs-se, estando sempre todos os intervenientes presentes em todos os momentos, a criar um processo de mudança, pautado por “investigar para agir, investigar ou agir ou investigar agindo?” (Coutinho, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009, p. 356). De acordo com os valores que são defendidos no CE, em geral e nesta equipa em particular, foi sentido este envolvimento por todos como um desafio que tem como objetivo contribuir para a melhoria das práticas educativas e foi patente através das expressões das educadoras na última sessão ao referirem que os instrumentos criados serão uma base de trabalho em sala individual e um processo de reflexão em equipa de PE, considerando essencial a continuidade da construção destes elementos como facilitador na avaliação de desenvolvimento das crianças com NEE.

A terceira questão investigativa levanta a preocupação face à continuação deste processo: **“Como manter este processo para além do período inicial de implementação?”**

Esta questão, devido à duração deste trabalho investigativo (um ano letivo) não permite obter uma resposta concreta, observada ou analisada já que o processo ainda está a decorrer e a ser implementado.

Ainda assim, as educadoras corroboram com a opinião de Leite (2011) que defende que cabe aos educadores criar mecanismos e adequar o currículo às necessidades diversas dos alunos, considerando a heterogeneidade. Reconhecem ainda a importância fulcral de intervir atempadamente e precocemente, implementando a avaliação compreensiva para todas as crianças e para as crianças com NEE, considerando o caráter permanente ou temporário e dando uma resposta concreta e atempada a cada caso. Neste sentido, as participantes iniciaram a construção de instrumentos de avaliação diagnóstica e delinearão novas etapas para construir todo o processo de avaliação compreensiva, prevendo para o próximo ano letivo a reformulação da avaliação do PE, em especial dos casos com NEE.

Todas as intervenientes consideraram que o instrumento de avaliação diagnóstica criado será utilizado e à medida que for implementado terá as adaptações necessárias. Consideraram ainda ser importante utilizá-lo com periodicidade regular de modo a perceber o percurso e as evoluções da criança.

Assim, ficou delineado um plano de ação que se iniciará no próximo ano letivo com a aplicação da avaliação diagnóstica e a melhoria da *checklist* criada, bem como a aplicação do registo de ocorrências e a implementação de momentos de reflexão em equipa para melhorar o registo de avaliação institucional, para todas as crianças e para as crianças com NEE em particular.

Ao longo de todo o processo o objetivo da equipa é refletir e reorganizar todos os elementos tendo em vista uma maior evolução das crianças e uma melhoria constante das práticas. Concordando com a ideia de Coutinho et al (2009, p. 367), este grupo de participantes, pretende continuar o

“debate de forma reflexiva, através dos elementos recolhidos. Sobre os efeitos da ação, no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação e, com base no trabalho realizado, rever o plano gizado e partir para um novo ciclo de investigação-ação.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluído agora o presente estudo importa realçar e sintetizar as principais conclusões e reflexões deste trabalho.

De um modo geral, pretendemos manter um olhar distanciado refletindo acerca da construção do processo de avaliação compreensiva na IP de crianças com NEE. Esta preocupação inicial adveio das necessidades sentidas por uma equipa ao longo de vários anos e com a entrada crescente de crianças com NEE nesse mesmo contexto. Tendo em conta o modelo biológico de Bronfenbrenner, devemos dar enfoque às relações dinâmicas que se estabelecem entre a criança e o meio envolvente e o impacto destas no desenvolvimento da criança. Corroborando desta perspetiva, e olhando para a Intervenção Precoce como um momento crucial de intervir (dada a plasticidade cerebral da criança) através de estratégias preventivas e pró-ativas, consideramos positivo refletir acerca da realidade vivida num contexto educativo.

Esta reflexão teve por alicerce as práticas adequadas e refletidas que já se praticam, sem nunca esquecer todo o caminho que ainda existe para percorrer dando continuidade com este trabalho e com um futuro de reflexão e implementação de novos instrumentos. As preocupações constantes no âmbito da avaliação compreensiva que emergem diariamente advêm da necessidade de dar uma resposta equitativa a todas as crianças, mas também de dar resposta a cada uma delas valorizando a sua individualidade e as suas características. Cabe assim aos docentes refletirem acerca das suas práticas garantindo que o currículo dê respostas concretas às necessidades reais e vividas no dia a dia.

Assumiu-se uma estratégia com contornos de investigação-ação despoletando uma riqueza que adveio quer através do processo vivido, quer através dos produtos que foram sendo criados.

Esta vivência de uma equipa permitiu perceber a importância do envolvimento de todos os intervenientes para a construção de um processo de avaliação compreensiva. Apesar de termos a consciência que não pode ser generalizado, consideramos que o processo de avaliação compreensiva de uma criança com NEE na IP deve ser adequado a cada realidade, contudo ainda assim deve seguir determinados parâmetros. Consideramos crucial o

envolvimento da criança, dos pais e de todos os elementos da equipa multidisciplinar em todo o processo. Tomamos consciência da importância de recorrer a dados de estrutura (meio, família e escola) e a dados dinâmicos (relacionados com as áreas de desenvolvimento da criança que se encontram em constante mutação) para um conhecimento aprofundado da criança. Atentamos, assim, que o primeiro passo deve ser (o que já é feito nesta instituição), uma entrevista inicial para a recolha de dados de estrutura e que posteriormente se deve recorrer a uma avaliação diagnóstica e posteriormente delinear áreas fortes, fracas e emergentes de modo a criar um plano de intervenção, que deve ser desenvolvido por todos os que intervêm com a criança.

Deste estudo retiramos a importância de prosseguir a formação contínua, consciencializando-nos de como é fulcral conhecer a história, a legislação atual e os novos estudos, tentando dar resposta às questões que se levantam diariamente, tendo a noção de que estas serão constantes e que nos possibilitarão inquietarmo-nos num desafio permanente de superação.

No contexto em que se desenvolveu este estudo podemos salientar a vontade de toda uma equipa em refletir sobre as práticas e construir colaborativamente um novo processo de avaliação. As necessidades sentidas deram lugar a fazer mais e melhor através da criação de momentos reflexivos e da construção de instrumentos de avaliação que deem resposta não só às crianças com NEE, mas a todas as crianças e à individualidade de cada uma delas, conseguindo assim ajudá-las a potenciar as suas capacidades e contribuindo para um desenvolvimento pleno e feliz. Com o acesso das participantes a este estudo a vontade de continuar a refletir e a construir será maior e a coordenação disponibilizará, com toda a certeza, a autonomia necessária para a criação de novos instrumentos com vista à melhoria do processo implementado.

Consideramos que o trabalho realizado foi criterioso, mas que não esgota todas as possibilidades de análise de situação. Sentimos que o processo se iniciou, mas que ainda tem um caminho a desenvolver através da continuidade da construção de instrumentos a partir de momentos de reflexão em equipa. Gostaríamos ainda de experimentar a possibilidade de replicar este estudo

noutras valências do mesmo estabelecimento de ensino, de continuar a levantar questões à volta de todo o processo e, eventualmente, tratar essas questões em outros contextos profissionais ou até mesmo académicos.

Este trabalho constituiu a base para uma (re)criação em equipa, para um conhecimento, para uma partilha já que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Paulo Freire).

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho – Papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber & Educar*, 10, 52-66.
- Almeida, I. (2000). Evolução das Teorias e Modelos de Intervenção Precoce – Caracterização de uma Prática de Qualidade. *Cadernos CEACF*, 15/16, 29-46.
- Alves, M. (2009). *Intervenção Precoce e Educação Especial: Práticas de Intervenção Centradas na Família*. Viseu: Psico & Soma.
- Bagnato, S. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: best practices*. New York: The Guilford Press.
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Baquero, R. (1998). *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*. Artes Médicas.
- Blatchford, I. (2004). *Manual do desenvolvimento curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.
- Bronfenbrenner, U. (Ed.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). *The Bioecological Model of Human Development*. In W. Damon & R. M. Lerner. (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, 1, 993-1028. New York, NY: Wiley.
- Cardona, M., & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na educação de infância*. Viseu: Psicosoma.
- Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino: o valor da intervenção precoce*. Porto: Legis Editora.

- Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 1/2014, CNE, Lisboa.
- Constituição da República Portuguesa – VII Revisão Constitucional (2005).
Assembleia da República.
- Correia, I. (2007). Formação e Caminhos de Profissionalidade na educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 82 , 8-13.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (20 de 2 de 2008). Educação especial: aspetos positivos e negativos do Decreto-Lei n.º 3/2008. A palavra a... disponível em <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12542>
- Coutinho, C., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, volume XIII, 2, 455-479.
- Creswell, J., & Clark, V. (2013). *Pesquisa de Métodos Mistos*. Porto Alegre: Penso.
- Curricular, D. G. (s.d.). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 3/2008. Diário da República– I Série - N.º4 - de 7 de janeiro de 2008, 154-164. Ministério da Educação
- Decreto-Lei n.º 240/2001. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República - I Série - N.º 201 - de 30 de agosto de 2001, 5569 - 5572. Ministério da Educação

- Decreto-Lei n.º 281/2009. Criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). Diário da República – I Série – N.º 193 – de 6 de outubro de 2009, 7298 - 7301. Ministério da Saúde
- Despacho Conjunto n.º 891/1999. Diário da República - II Série – N.º 244 – de 19 de outubro de 1999. Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade.
- Direção Geral de Saúde. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Retirado de: www.dgs.pt/ms/12/default.aspx?id=5525.
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação*. Braga: Livraria Minho.
- Fonseca, V. (1980). *Reflexões sobre a educação especial em Portugal*. Póvoa de Varzim: Norte Editora.
- Gonçalves, I. M. (2008). *Avaliação em Educação de Infância: das concepções às práticas*. Editorial Novembro.
- Guerra, I. C. (2008). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República - I Série - nº 237 - de 14 de outubro de 1986. Lisboa: Assembleia da República.
- Leite, T. (2011). *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Aveiro: Oficina Digital.
- Mertens, D. M. (2004). *Research and Evaluation Methods in Special Education*. Gallaudet University.

- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). *Atas CIAIQ do congresso Investigação Qualitativa em Ciências Sociais. A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*, volume 3, 724-733. Coimbra.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portaria n.º 1102/97. Diário da República – Série I-B - N.º 254 - de 3 de novembro de 1997, 6039 - 6042. Ministério da Educação.
- Portaria n.º 293/2013. Diário da República - Série I - N.º 186 - de 26 de setembro de 2013, 5946 - 5953. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Robinson, K. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa e Filhos, Lda.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (fevereiro de 2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, volume 3, 1, 97-109.

- Rosário, H., Leal, T., Pinto, A., & Simeonsson, R. (2009). Utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: Versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) no Contexto da Intervenção Precoce e da Educação Especial. *In Psicologia*, volume XXIII, 2, 129-139. Lisboa: Edições Colibri.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (8 de 2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona*, 8, 63-83.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação .
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Tegethof, M. I. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Dissertação de Mestrado. Porto, Portugal.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.