



INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Avaliação e a Qualidade das Práticas de Inclusão para Alunos com

PEA: Escala LAQI

*(Louisiana Autism Quality Indicators)*

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial, domínio Problemas de Cognição  
e Multideficiência

**OLGA MARGARIDA PAULO DE SÁ**

**2014**





INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA

Avaliação e a Qualidade das Práticas de Inclusão para Alunos com  
PEA: Escala LAQI  
*(Louisiana Autism Quality Indicators)*

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial, domínio Cognição e  
Multideficiência

**SOB A ORIENTAÇÃO DE:  
PROFESSORA DOUTORA ISABEL DE LACERDA PIZARRO MADUREIRA**

**OLGA MARGARIDA PAULO DE SÁ**

**2014**



Dedico este trabalho aos meus pais, pelo seu amor incondicional e por me terem sempre ensinado a lutar por aquilo em que acredito.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora Professora Doutora Isabel Madureira, pela excelente qualidade na orientação e na tomada de decisões, por ser um tema ainda pouco explorado e por me ajudar a "desbravar caminhos", que necessitaram de muita reflexão, avanços, recuos. Foi, na verdade, um tema que desde sempre acreditei e me motivou para continuar. Obrigada pelas palavras de serenidade e de confiança.

Agradeço aos meus amigos pelas palavras de apoio, de incentivo, por respeitarem o meu tempo, e por demonstrarem que apesar da minha ausência, estariam sempre lá.

Agradeço ao Professor Doutor David Rodrigues por ser uma pessoa extraordinária, de constante inspiração, tanto pelo seu conhecimento, pela sua experiência, como pelo seu valor humano.

Agradeço ao Professor Doutor Joaquim Colôa Dias, com quem tive o prazer de me cruzar na minha vida profissional, por me sensibilizar para as questões da avaliação e por contribuir com as suas ideias para o alicerçar daquilo que acredito serem os princípios inclusivos. Obrigada pela constante partilha de saber, pelas palavras de incentivo à inovação, pelo apoio.

Agradeço igualmente à Direção e núcleo duro da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial pela partilha de conhecimentos, pela divulgação de boas práticas, pela consistência na defesa da Inclusão, pela oportunidade de partilhar momentos memoráveis ao nível pessoal e profissional.

Agradeço às docentes de educação especial pela sua colaboração neste estudo, sem elas não seria possível o aprofundamento do conhecimento científico e a oportunidade de se inovar e melhorar práticas de Inclusão, num contexto de respostas de qualidade na área da Educação Especial.

Agradeço às minhas "camaradas", Cláudia Barbosa e Susana Ladeira, que me acompanharam neste percurso, pela troca de opiniões, pelo sentido crítico, pelas reflexões conjuntas e palavras de ânimo, para conseguirmos concretizar este objetivo.

Agradeço a todas as pessoas que se cruzaram comigo no meu percurso profissional. Agradeço a todos aqueles que partilharam comigo este processo, contribuindo com um abraço, com um sorriso, com uma palavra e me deram a força essencial para terminar este projeto de vida.



## RESUMO

A Escola é um espaço promotor de diversas aprendizagens, um espaço rico de partilha de vivências, de constructo do ser humano, enquanto individualidade própria, e enquanto ser social. O sistema educativo português consubstancia o acesso à Educação para todos, nomeadamente a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Neste estudo, centramo-nos no tema da Avaliação das Práticas de Inclusão para alunos com PEA. Este divide-se em duas fases: uma primeira, que procura conhecer as práticas implementadas para a Inclusão de alunos com PEA e o processo e instrumentos de avaliação utilizados pela equipa multidisciplinar para melhorar a intervenção; e uma segunda fase, que consiste na sugestão de análise do instrumento de avaliação LAQI, para depois se verificar a sua utilidade e viabilidade no contexto português.

De modo a orientar o estudo, elaboramos um conjunto de questões:

- i) primeira fase: que práticas educativas são desenvolvidas pelos profissionais que intervêm com alunos com PEA?; que concepções e que processos de avaliação da qualidade das práticas para a Inclusão de alunos com PEA são implementados?
- ii) segunda fase: o instrumento de avaliação é útil na avaliação da qualidade de práticas de Inclusão para alunos com PEA?; a LAQI adequa-se ao contexto português, no que concerne à avaliação de práticas educativas para alunos com PEA?

Neste sentido, o estudo apresenta os seguintes objetivos gerais para a primeira fase: conhecer o modo como a equipa organiza as respostas educativas para alunos com PEA; conhecer o processo de avaliação das práticas para a inclusão de alunos com PEA; conhecer a opinião dos profissionais sobre a utilidade da avaliação das práticas educativas e as dificuldades sentidas nesse processo. Na segunda fase, procurou-se conhecer a opinião dos profissionais sobre a viabilidade de utilização de um instrumento de avaliação, tendo como sugestão a LAQI (traduzido como " Indicadores de Qualidade no Autismo para as Escolas - Louisiana).

Em termos de instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados foram utilizados duas entrevistas semidiretivas, a análise documental e a análise de conteúdo. Este estudo envolveu a participação de 5 docentes de educação especial a trabalhar em Escolas com UEE's, na área de Lisboa e Loures. O estudo apresenta cariz qualitativo,



numa linha de índole descritiva-interpretativa.

A análise de dados sugere-nos que são implementadas práticas de inclusão e que a família tem um papel ativo no percurso educativo do aluno com PEA. O trabalho em equipa é pouco consistente, embora se verifique uma tendência para se modificar esta realidade. Alguns constrangimentos interferem na dinâmica da equipa: falta de horário comum para reunir, pouco envolvimento de alguns agentes educativos e o fato de os terapeutas são serem afetos às escolas. Por outro lado, a avaliação de práticas realiza-se pela equipa, mas sobressai o seu carácter informal. Para a implementação do processo de avaliação, os resultados auferem a necessidade de um processo organizado e instituído, com linhas orientadoras, documentação de suporte e disponibilização de instrumentos de avaliação. Referem, ainda, a necessidade de formação específica na área da avaliação para a qualidade de práticas inclusivas.

Relativamente ao uso do instrumento de avaliação LAQI, conclui-se que é adequado ao contexto português e exequível no seu preenchimento. Surgem algumas dúvidas quanto à formulação de alguns descritores e quantificadores, no entanto esta percepção pode estar eventualmente relacionada com aspectos da tradução da LAQI ou com a diferenciação de contextos. O instrumento surge como uma mais valia no apoio ao processo de avaliação, pois permite refletir em equipa e melhorar a qualidade das respostas para a Inclusão de alunos com PEA.

**Palavras-chave: Autismo, Práticas de Inclusão, Equipa, Avaliação, Instrumentos de Avaliação.**

## **ABSTRACT**

The School is a promoter of different learning space, a rich space for sharing experiences, construct of the human being, while individuality itself, and as a social being. The Portuguese education system consolidates access to education for all, including students with Autism Spectrum Disorder (ASD).

In this study, we focus on the issue of Evaluation of Inclusion Practices for students with ASD. This is divided into two phases: the first, which is seeking the practices implemented for Inclusion of students with ASD and the process and assessment tools, which are used by the multidisciplinary team to improve the operation; and a second phase consisting of the analysis of suggestion LAQI assessment tool to later verify their usefulness and practicality in Portuguese context.

In order to guide the study, we developed a set of questions:

- i) first phase: that educational practices are developed by professionals who intervene with students with ASD?; that concepts and procedures to assess the quality of practices for the inclusion of students with ASD are implemented?
- ii) second phase: the assessment tool is useful in assessing the quality of inclusion practices for students with ASD?; the LAQI fits the Portuguese context, regarding the evaluation of educational practices for students with ASD?

In this sense, the study presents the following general objectives for the first phase: to know how the team organizes educational provision for pupils with ASD; know the process of assessing practices for the inclusion of students with ASD; know the opinion of professionals about the usefulness of educational practices and the difficulties encountered in this process. In the second phase, we tried to know the opinion of professionals about the feasibility of using an assessment tool, with the suggestion to LAQI (Quality Indicators of Autism for Schools - Louisiana).

In terms of tools and techniques of data collection and analysis used two semi-directive interviews, document analysis and content analysis. This study involved the participation of 5 special education teachers working in schools with UEE's in the area of Lisbon and Loures. The study presents qualitative nature, a line of descriptive-interpretative nature.

Data analysis suggested that the inclusion practices are implemented and that the family plays an active role in the education of the students' progress with ASD.

Teamwork is weak, although there is a tendency to change this reality. Some constraints interfere in team dynamics: lack of common time to gather, little involvement of some educators and the fact that therapists are being affected to schools. On the other hand, the evaluation practices carried out by the team, but excel their informal character. For the implementation of the evaluation process, the results earn the need for an organized and established process, with guidelines, supporting documentation and availability of assessment tools. They also report that the need for specific training in the field of evaluation for the quality of inclusive practices.

Regarding the use of LAQI assessment tool, it is concluded that it is appropriate and feasible to Portuguese context of completion. Raises some doubts about the wording of some descriptors and quantifiers, however this perception may be possibly related to the translation aspects of LAQI or the differentiation of contexts. The instrument comes as an added value in supporting the evaluation process because it allows reflect a team and improve the quality of the answers to the inclusion of students with ASD.

**Keywords: Autism, Inclusion Practices, Team, Evaluation, Assessment Instruments.**

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	V
Índice Geral.....	VII
Índice de Quadros.....	XI
Índice de Anexos .....	XIII
Siglas.....	XV
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>7</b>
<b>1. Educação Inclusiva.....</b>	<b>7</b>
1.1 Um olhar sobre a história da Educação Inclusiva.....	7
1.2 Educação Inclusiva em Portugal: dias de hoje! .....	12
<b>2. Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) .....</b>	<b>14</b>
2.1 Diagnóstico.....	14
2.2 As Causas da PEA.....	15
2.3 As Comorbilidades na PEA.....	17
2.4 As Metodologias de Intervenção na PEA .....	19
<b>3. Práticas de Inclusão para Alunos com PEA.....</b>	<b>23</b>
3.1. Organização da Aprendizagem.....	23
3.1.1 Diferenciação pedagógica.....	23
3.1.2 Flexibilização Curricular.....	24
3.2 Participação nos Contextos Educativos.....	25
3.2.1 Escola.....	25
3.2.2 Sala de aula.....	26
3.3 Recursos Humanos.....	28
3.3.1 Atuação da equipa de profissionais de educação e saúde.....	28

3.3.2 Atitudes dos pares.....	29
3.3.3 Envolvimento dos encarregados de educação.....	30
3.4 Recursos Materiais e Físicos .....	31
3.4.1 Unidades de Ensino Estruturado.....	31
3.4.2 Tecnologias de Apoio.....	33
<b>4. A Avaliação e a Qualidade do Sistema Educativo em Portugal.....</b>	<b>35</b>
4.1 Conceitos: Avaliar, Avaliador e Avaliação .....	35
4.2 Funções da Avaliação.....	38
4.3 Instrumentos de Avaliação.....	39
4.3.1 LAQI, <i>Louisiana Autism Quality Indicators</i> (EUA) .....	39
4.4 Avaliação para a Qualidade do Sistema Educativo em Portugal.....	42
<b>Capítulo II - Estudo Empírico.....</b>	<b>47</b>
<b>1. Definição do problema e objetivos do estudo.....</b>	<b>47</b>
1.1. Definição do Problema.....	47
1.1 Questões orientadores e objetivos do estudo .....	49
<b>2. Descrição da Metodologia.....</b>	<b>50</b>
2.1 Natureza e plano de estudo.....	50
2.2 Procedimentos.....	53
2.3 Participantes.....	55
<b>3. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....</b>	<b>56</b>
3.1 A Entrevista.....	56
3.2 Análise Documental.....	60
3.3 Análise de conteúdo.....	61
<b>4. Apresentação e Análise dos Resultados.....</b>	<b>64</b>
4.1 Caraterização dos participantes.....	65

<b>4.2 Primeira Fase do Estudo: Resultado das Entrevistas Iniciais</b> .....	66
4.2.1 Práticas para a Inclusão de alunos com PEA.....	70
4.2.2 Processo de Avaliação de Práticas de Inclusão para alunos com PEA.....	75
4.2.3 Dificuldades e Necessidades no Processo de Avaliação.....	77
4.2.4 Utilização de Instrumentos de Avaliação.....	79
<b>4.3 Segunda Fase do Estudo: Resultado das Entrevistas Finais</b> .....	80
4.3.1 Viabilidade do Instrumento de Avaliação <i>LAQI</i> .....	81
4.3.2 Utilidade do Instrumento de Avaliação <i>LAQI</i> .....	83
<b>Conclusões</b> .....	87
Referências.....	93
Anexos .....	101



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Número de Quadro</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
Quadro n.º 1	Etapas do Estudo	54
Quadro n.º 2	Caraterização das Docentes de Educação Especial	65
Quadro n.º 3	Temas e Categorias - Frequência Absoluta e Relativas Entrevistas Iniciais	66
Quadro n.º 4	Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Práticas para a Inclusão de Alunos com PEA	70
Quadro n.º 5	Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Processo de Avaliação de Práticas de Inclusão para Alunos com PEA	75
Quadro n.º 6	Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Dificuldades e Necessidades no Processo de Avaliação	78
Quadro n.º 7	Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Utilização de Instrumentos de Avaliação	79
Quadro n.º 8	Temas e Categorias - Frequência Absoluta e Relativas Entrevistas Finais	80
Quadro n.º 9	Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Viabilidade do Instrumento de Avaliação <i>LAQI</i>	82
Quadro n.º 10	Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Utilidade do Instrumento de Avaliação <i>LAQI</i>	83





## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Número do Anexo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Página</b>
Anexo 1	Termo de Consentimento Informado Entrevista 1	103
Anexo 2	Termo de Consentimento Informado Entrevista 2	107
Anexo 3	Ficha de caracterização do entrevistado	111
Anexo 4	Guião de Entrevista 1	115
Anexo 5	Guião de Entrevista 2	121
Anexo 6	Transcrição da Entrevista 1	127
Anexo 7	Transcrição da Entrevista 1	157
Anexo 8	Recorte de Entrevistas 1	173
Anexo 9	Recorte de Entrevistas 2	201
Anexo 10	Temas/Categorias e Subcategorias - Resultados Gerais das UR/Ind, FREQ. ABS. e FREQ. REL. da AC - Entrevista 1	213
Anexo 11	Temas/Categorias e Subcategorias - Resultados Gerais das UR/Ind, FREQ. ABS. e FREQ. REL da AC - Entrevista 2	223
Anexo 12	Instrumento LAQI (Louisiana Autism Quality Indicators)	229



## **SIGLAS**

<u>AC</u>	Análise de Conteúdo
<u>ABA</u>	Applied Behavior Analysis
<u>DIR</u>	Developmental, Individual Difference, Relationship-based
<u>DSM</u>	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
<u>DUDHE</u>	Declaração Universal dos Direitos Humanos Emergentes
<u>ECA</u>	Escala de Avaliação do Comportamento Adaptativo
<u>FREQ. ABS.</u>	Frequência absoluta
<u>FREQ. REL.</u>	Frequência Relativa
<u>ICLD</u>	Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders
<u>IGEC</u>	Inspeção Geral da Educação e Ciência
<u>IND.</u>	Indicadores
<u>LAQI</u>	Louisiana Autism Quality Indicators
<u>LASARD</u>	Louisiana Autism Spectrum and Related Disabilities
<u>NEE</u>	Necessidades Educativas Especiais
<u>PEA</u>	Perturbação do Espectro do Autismo
<u>PGD</u>	Perturbação Global do Desenvolvimento
<u>PHDA</u>	Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção
<u>PREMAC</u>	Plano de Redução e Melhoria da Administração Central
<u>TA</u>	Tecnologias de Apoio
<u>TEACCH</u>	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children
<u>UEE</u>	Unidade de Ensino Estruturado
<u>UNESCO</u>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<u>UR</u>	Unidades de Registo
<u>UR/CAT</u>	Unidades de Registo por categorias
<u>UR/SC</u>	Unidade de Registo por subcategorias

## INTRODUÇÃO

A escola deve ter como objetivo primordial a criação de respostas educativas de acordo com as necessidades dos alunos, por isso um dos papéis fundamentais é a preparação de meios que facilitem o processo de inclusão: uma escola para todos.

O presente estudo procura identificar as práticas de inclusão implementadas por equipas multidisciplinares para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e conhecer o processo de avaliação e instrumentos utilizados. De que modo é que a avaliação pode contribuir para a qualidade de práticas de inclusão, que permitam ao aluno com PEA participar ativamente no contexto educativo?

Consideramos importante analisar a organização das equipas multidisciplinares, na vertente da educação especial e particularmente aquelas que trabalham com alunos com PEA, em contexto de Unidade de Ensino Estruturado. Esta organização remete para a constituição da equipa, momentos de reunião, decisões em conjunto, definição da intervenção e avaliação das práticas de inclusão, com recurso a instrumentos de avaliação.

De acordo com os autores Shinkfield, J. Anthony, Stufflebeam, Daniel L. (2007) a avaliação assume um carácter importante em todas as áreas da sociedade -educação, saúde, cultura, política, segurança, entre outras-, pois o uso de instrumentos específicos permite avaliar aspectos diversificados e recolher informação útil. A avaliação acaba por abranger diferentes domínios, permitindo a monitorização e melhoria dos serviços. Tal como referem os mesmo autores "a avaliação é um processo para dar recomendações sobre assuntos tais como confiabilidade, eficácia, custo-efetividade, eficiência, segurança, facilidade de uso, e probidade." (p. 4).

Por si só a avaliação não garante a qualidade dos serviços, pois necessita que pessoas em posição de autoridade aceitem sugestões avaliativas para proceder às correções necessárias, neste sentido "providencia um dos ingredientes necessários para assegurar a qualidade e a melhoria". (idem; p. 5)

Estes autores acreditam que todo aquele que presta um serviço ao público desempenha um papel responsável na forma de atendimento e na sua avaliação. A necessidade de tomar decisões e medidas para poder responder às solicitações de forma eficaz é confirmada através do processo avaliativo, pois "a produção e uso adequado de avaliação é um dos colaboradores mais importantes para serviços fortes

e progresso social." (p. 6).

Neste sentido, este estudo apresenta-se dividido em dois capítulos: enquadramento teórico e estudo empírico. O primeiro capítulo "Enquadramento Teórico", apresenta quatro subcapítulos:

- No primeiro, intitulado "Educação Inclusiva", apresenta-se uma breve abordagem à história da educação especial, desde o seu aparecimento até ao seu estado atual, quanto a mudanças consideráveis no sistema educativo.
- No segundo, realiza-se a exposição de conhecimentos, de forma mais aprofundada, relativos à Perturbação do Espectro do Autismo: definição, diagnóstico, causas, comorbilidade e metodologias de intervenção.
- No terceiro subcapítulo, "Práticas de Inclusão para alunos com PEA", realçam-se os domínios de ação, que permitem ao aluno desenvolver o seu potencial psicossocial: organização da aprendizagem; participação nos contextos educativos; recursos humanos, materiais e físicos.
- No quarto, "A avaliação e a Qualidade do Sistema Educativo", abordam-se os itens relacionados com a avaliação: definição; papel do avaliador; funções da avaliação; instrumentos de avaliação; e o contributo da avaliação enquanto processo para a melhoria do sistema educativo.

No segundo capítulo, "Estudo Empírico", enquadrámos e formulámos a problemática, que está na génese desta investigação, apresentámos as questões orientadoras do estudo, definindo, igualmente, os objetivos gerais.

No que concerne à metodologia, realizou-se a caracterização das participantes e seleção das técnicas, instrumentos de recolha e análise de dados.

Este estudo é de carácter qualitativo, não se prestando a generalizações. Optou-se pela utilização de entrevistas em duas fases distintas: numa primeira fase, as entrevistas iniciais, semiestruturadas, no sentido de se recolher dados sobre o que acontece em termos de práticas de inclusão e avaliação das mesmas, no terreno de ação, a Escola; a segunda fase, consiste na apresentação e análise do instrumento de avaliação *Louisiana Autism Quality Indicators*, pelo que se procedeu à análise documental e entrevista, semiestruturada, de modo a recolher informações sobre a utilização de instrumentos de avaliação, com a finalidade de avaliação da qualidade de práticas de inclusão para alunos com PEA.

Como resultado da ação de investigação, apresentámos as considerações finais, estabelecendo relação entre a informação recolhida das entrevistas e a

fundamentação teórica, numa perspetiva de reflexão e análise crítica.

Por último, constam do trabalho as referências selecionadas, que serviram de base à fundamentação teórica, assim como os anexos referentes a procedimentos, recolha de dados, processos de sistematização, e, ainda o instrumento LAQI na sua versão traduzida.

O interesse pela escolha deste tema está relacionado com experiência profissional em contexto de trabalho de equipa, assente nos princípios da organização, cooperação, e a implementação de procedimentos de avaliação de práticas. Este tipo de avaliação contribui não só para a intervenção, mas também para o desenvolvimento do próprio aluno com PEA. Para além disso, a colaboração na tradução do instrumento LAQI despertou o meu interesse pelo conhecimento mais aprofundado do tema da *Avaliação de Práticas para a Inclusão*, por considerar ser uma área inovadora, complexa, na qual ainda não se encontram muitos estudos. A importância da avaliação vem corroborada na afirmação de Nóvoa ao dizer que "o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (2009, p. 27).





# CAPÍTULO I



# CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### 1.1 UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva é um tema que apresenta grande discussão nos tempos de hoje, pois apresenta-se como um desafio constante na defesa dos direitos estabelecidos na **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada em Agosto de 2006, pela Organização das Nações Unidas, no seu artigo 24:

Os Estados Membros reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista a concretizar este direito sem discriminação e na base da igualdade de oportunidades, os Estados Membros devem assegurar um sistema educativo inclusivo a todos os níveis e ao longo da vida direcionado para:

- a) o desenvolvimento integral do potencial humano no sentido de dignidade e de autovalorização, fortalecendo o respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
- b) o desenvolvimento da personalidade, talentos e criatividade das pessoas com deficiência, bem como, das suas capacidades mentais e físicas de modo a atingir o seu pleno potencial;
- c) permitir às pessoas com deficiência a sua efetiva participação numa sociedade livre (Organizações das Nações Unidas, 2006, citado em Rodrigues, 2007).

Neste primeiro ponto, procura-se fazer uma breve descrição sobre a história da Escola Inclusiva até aos dias de hoje, de modo a contextualizar o tema *Práticas para a Inclusão*. Importa assim, conhecer brevemente o percurso até à Educação Inclusiva: como surgiu? O que gerou um movimento por uma Educação acessível a todos como um direito fundamental? Que resultados se conseguiram?

Na década de 70, surgem as primeiras manifestações mais consistentes contra a exclusão, que impedia a participação nos diversos níveis da sociedade por pessoas com incapacidade. Tal como refere Lima-Rodrigues (2007) "desde os anos 70 que os movimentos contra a exclusão, assentes na defesa dos direitos do cidadão com condição de deficiência, exigem uma cidadania plena e a participação em todos os sectores da sociedade". (p. 21)

Inicialmente, assistiu-se à exclusão da criança com deficiência, à qual era atribuído um

*rótulo*, de acordo com a avaliação clínica, e o seu encaminhamento realizava-se para instituições e escolas de educação especial.

Um dos primeiros pontos de viragem é a sua integração na escola tradicional, seguindo, ainda, muito próximo o modelo clínico. Na adaptação a esta nova realidade, a Escola procurou responder à diferença, mas com algumas reservas. Embora estes alunos com incapacidade frequentassem o ensino público, eram mantidos à margem.

Com efeito, surgem vozes de movimentos que lutam contra este sistema integrativo e que pretendem que a Escola seja um espaço com oportunidades para todos. Rodrigues (2001) menciona que atualmente pretende-se uma educação inclusiva que responda às diferenças de forma adequada e com elevada qualidade, de modo a ultrapassar constrangimentos do passado.

Em muitos países, o *Movimento de Educação Inclusiva* surge relacionado com a Educação Especial, defendendo que a Escola é responsável pela criação de oportunidades, que respondam às necessidades dos alunos com incapacidade. Desta forma, foi-se assistindo a uma transformação global e qualitativa do sistema educacional e falamos de um ensino para todos os alunos, tal como preconiza Skidmore (1996) com o **modelo da "Escola para Todos"**, conceito que surge no final da década de 80 no EUA.

Segundo os autores Dyson e Millward (2000) aponta-se para o "paradigma organizacional", que se centra sobretudo numa avaliação das barreiras inerentes ao insucesso face à aprendizagem e à participação, em vez de se focalizar nas características individuais dos alunos e das famílias.

A organização escolar tem um papel importante na criação de respostas, dado que as *necessidades educativas especiais* (NEE) não se limitam somente à condição de deficiência ou às barreiras sociais (Rodrigues, 2001).

A escola é o pilar de todo o desenvolvimento e formação, desde a preparação para a autonomia, a aprendizagem, até à participação efetiva nos diferentes contextos.

David Rodrigues, no seu artigo "A Inclusão como Direito Humano Emergente" (2014) refere que a **Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989)** proclama o *direito de todos à Educação*. Neste caso, procura-se uma Escola que responda às necessidades de todos, uma escola com flexibilização e adequação à especificidade de cada aluno e do seu percurso escolar.

Aqui se verifica o cerne da questão na Educação Inclusiva, as oportunidades devem estar disponíveis e acessíveis a todos e não somente para uma parte. Devem ser

criadas respostas, para que se promova o desempenho com sucesso na Escola, e acima de tudo se promova a realização pessoal e académica de qualquer aluno. É um direito!

Deste modo, um marco importante na defesa deste direito foi a **Declaração de Salamanca, proclamada pela UNESCO, em 1994**, que foi um passo essencial na história da Educação Inclusiva. A conferência de Salamanca culminou neste documento, no qual se definem orientações precisas para que os países desenvolvam esforços no sentido da implementação da Educação Inclusiva. Esta Declaração tem como princípio subjacente que "as escolas regulares devem acolher todos os alunos, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras." (p.22, Rodrigues, 2007)

Rodrigues (2014), no seu artigo da Revista Educação Inclusiva "A Inclusão como um Direito Humano Emergente", realça a ideia apresentada na Declaração, que resume o fundamento desta junção entre a Escola e a Inclusão: "as escolas regulares, com esta orientação inclusiva, são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos." (p. 8)

De acordo com Ainscow (1999), o conceito de Inclusão está relacionado com a concepção da "Educação para Todos", mas mais do que seguir esta ideologia, importa criar condições e reestruturar o espaço escolar, para que o acesso a uma educação de qualidade seja possível para todos e não somente para "alguns". Neste sentido, o autor defende que a inclusão deve promover a aprendizagem e a participação dos alunos, minimizando as "barreiras".

De acordo com a UNESCO (2005), o **conceito de Inclusão** evidencia-se nos seguintes aspectos:

A Inclusão: i) é um processo, ou seja, deve ser vista como um contínuo no sentido de se encontrarem respostas à diversidade; ii) é viver e aprender com a diferença; iii) é olhar para a diferença como algo de positivo e como um estímulo para o desenvolvimento das aprendizagens e das interações; iv) é preocupar-se com a identificação e atenuação ou eliminação de barreiras; v) é recolher, articular e avaliar informação tendo como base a diversidade de fontes, no sentido de se poderem planificar diversas estratégias de modo a estimular a criatividade e a resolução de problemas; vii) é referir-se à presença e participação de todos os alunos no sentido destes desenvolverem aprendizagens de qualidade; viii) é preocupar-se com os contextos em que decorrem essas aprendizagens; ix) é ter a ver com a

participação e esta com a qualidade das experiências e história de vida dos alunos e, por isso, deve ter em conta o seu próprio ponto de vista (...); e x) é colocar a ênfase em grupos de alunos que podem estar em risco de marginalização e exclusão e/ou que apresentem dificuldades em acederem ao currículo.

A Inclusão é um direito do qual todos os alunos devem usufruir, a escola deve desenvolver um ambiente rico de interrelações, em que se defenda o respeito pela diferença, em todos os domínios: social, político, cultural, religioso.

A sala de aula deve primar pela inclusão de todos os alunos, tendo em conta as diferenças individuais. As crianças com NEE apresentam características específicas, por isso uma das respostas no espaço escolar português é a ação da educação especial, que é considerada "atualmente, e acima de tudo, um assunto de direitos humanos e justiça social" (Warwick *cit. in* Rodrigues, 2001, p. 121).

Ainscow (2000) refere ideias fundamentais para que as escolas sejam mais inclusivas e estas estão relacionadas diretamente com a política educativa de cada escola. As Escolas devem estar preparadas para implementar políticas, que promovam a Inclusão, pois só assim permite que a diversidade de alunos tenha as mesmas oportunidades e, ao mesmo tempo, sejam implementadas ações de modo a se providenciarem recursos humanos e materiais que venham colmatar as necessidades. Cada mudança gera alguma incerteza, mas também é necessário que as Escolas aceitem riscos.

Ainscow (1995) apresenta seis tópicos fundamentais para o ponto de partida de uma Escola Inclusiva:

- liderança eficaz, não só por parte do Diretor, mas difundida através da escola;
- envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- planificação realizada colaborativamente;
- estratégias de coordenação;
- focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- política de valorização profissional de toda a equipa educativa.(p. 24)

Segundo o mesmo autor, a Escola Inclusiva faz-se a partir do contributo de todos, do interesse de cada agente educativo, da atenção dada ao processo de cada aluno, da reflexão e da capacidade de resposta. Todos os alunos que apresentem indícios de

menor sucesso escolar, de dificuldades em aceder ao currículo, às atividades escolares, não podem ser esquecidos ou desvalorizados, pelo contrário, todos os esforços devem ser realizados para que se possa ultrapassar as dificuldades.

No seguimento da linha de pensamento deste autor, os profissionais de educação devem ter uma atitude colaborativa, cooperativa entre eles, pois só com a partilha de experiências e conhecimentos, se gera reflexão e análise crítica. Deste modo, perante situações identificadas como *barreiras*, a apresentação de resoluções deve ser feita em contexto e partindo dos implicados na situação. Acredita-se que a Escola pode ser mais Inclusiva, mas para tal acontecer, é necessário que ocorram mais transformações ao nível metodológico e organizacional. (Ainscow, 1995)

A título de exemplo, Ainscow criou um projeto juntamente com T. Booth no sentido de melhorar as práticas de Inclusão em Inglaterra e denomina-se "Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools" e centra-se em três grandes dimensões - a cultura, as políticas e as práticas-, impondo às escolas a reflexão sobre o seu modo de atuação e a implementação de mudanças significativas nas diversas áreas. (Rodrigues, 2001).

Continuando a percorrer a história da Educação Inclusiva, em 2006, realizou-se a **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência** (proclamada pelas Nações Unidas). Esta convenção foi ratificada pelos **diplomas 56 e 57/2009** da Assembleia da República em Portugal, pelo que deve ser considerada Lei Nacional, e foi promulgada pelo Presidente da República nos decretos **71 e 72/2009**. Esta **Convenção** estabelece no seu artigo 24º que "Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida." ( Rodrigues, 2014, p.8)

No seguimento das leituras, o mesmo autor menciona ainda a **Declaração Universal dos Direitos Humanos Emergentes (DUDHE)**, que foi aprovada em **Monterrey, em 2007**. Esta Declaração foi escrita por organizações não governamentais e outras, que consideram que, na DUDH, estão subrepresentadas determinadas áreas e estas devem igualmente estar consagradas, por isso apresentaram como fundamentais direitos: a segurança, a não discriminação, a inclusão social, a coerência, a horizontalidade, a interdependência, a multiculturalidade, a participação, a política, o género, a reivindicação e a responsabilidade partilhada.

Em suma, todos têm um papel responsável para a promoção da Escola/Sociedade Inclusiva e são essenciais "redes sociais de apoio" (Rodrigues, 2014), para que exista uma transversalidade em termos de suporte quanto aos serviços da comunidade, que se adopte uma política, ideais, planos de ação que respeitem os direitos da pessoa com deficiência. A próxima ideia sintetiza o modo como a Inclusão se revela importante na construção da identidade do indivíduo, assim como apoia a sua participação na sociedade:

A inclusão relaciona-se com a resposta à diversidade inerente a todos os alunos e ainda à participação em ambientes diversos e heterogêneos de aprendizagem de cultura e comunitários. Antes de mais o não usufruto de ambientes diversos e inclusivos afeta a construção da identidade...construir uma identidade com um conjunto de valores, implica o conhecimento - e a conseqüente adesão ou rejeição - de formas diferentes de encarar o mundo.... um aspecto importante da inclusão refere-se à potenciação da participação social. Um ambiente que não favoreça a inclusão é igualmente restritivo de uma participação e atividade junto das comunidades de pertença. Este aspeto tem uma relevância particular quando se trata de pessoas com uma condição de deficiência dado que muito da sua vida autónoma e cidadã depende da criação de "redes sociais de apoio" em que o conhecimento, a interação e os laços afetivos -nomeadamente o círculo de amigos, - são fundamentais para uma qualidade de vida satisfatória. (Rodrigues, 2014, pp. 8,9)

## **1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: DIAS DE HOJE!**

Ao longo do tempo, verificaram-se modificações na Educação em geral, e mais propriamente na Educação Inclusiva, segundo Lima-Rodrigues (2007) "atualmente falar de Educação Inclusiva é falar de um novo paradigma em termos de educação, de uma nova concepção de Escola, onde a igualdade de oportunidades, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas da escola (p. 22). No prefácio do Livro "Percurso de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso" Mel Aiscow denomina de "viragem inclusiva", que parece ter resultados mais efetivos em contextos, nos quais existe uma cultura de cooperação, colaboração, voltada para uma dinâmica de resolução de problemas (Skrtic, 1991, citado por Mel Aiscow, 2007) .



Rodrigues (2013) faz referência à necessidade de uma participação de todos os elementos no processo educativo, ao mesmo tempo que se aplica um conjunto de medidas diversas para que os alunos consigam obter sucesso e assim promover a equidade em educação, deste modo "não se pode pensar em equidade só enquanto resultado mas também enquanto processo de troca de entajuda e de conhecimento do "outro". Assim a equidade tem uma ligação próxima e mesmo inamovível com a Educação Inclusiva."(p.22)

Segundo o mesmo autor, o discurso sobre a Inclusão e Equidade é mais fácil de proferir, do que colocar em prática "Nem a equidade nem a inclusão são políticas óbvias. Apesar da grande retórica da diferença e da igualdade a tarefa de promover a equidade e a inclusão na escola continua a ser gigantesca. A educação tornou-se permeável a modelos de ensino, de avaliação e de organização que frequentemente se opõe a uma efetiva justiça e a uma efetiva igualdade de oportunidades." (p.23)

O desenvolvimento da sociedade em termos de valores, como o da justiça social, parte das aprendizagens realizadas na Escola. Ocupa um papel importante quer na formação académica, quer na formação cívica de qualquer indivíduo. Uma Escola que assente os seus princípios com base na equidade e inclusão, direciona-se para o sucesso do seu sistema educativo.

Em Portugal, a Educação Inclusiva, assente na legislação interna, procura assegurar os direitos de todos os alunos, nomeadamente aqueles com NEE. De um modo geral, as Escolas seguem a legislação atual que regula as medidas educativas no âmbito da Educação Especial, Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, e promovem respostas para a inclusão de todos os alunos. Existem alguns aspetos que poderão ser melhorados como a gestão dos recursos humanos, a continuidade do trabalho dos profissionais, uma maior oferta de recursos materiais, assim como a transição para a vida pós-escolar.

Todos os meios de apoio à inclusão de alunos com NEE são necessários, porque constituem um reforço na intervenção e permitem o acesso à sua participação nas diversas atividades escolares.

Em 2007, o Ministério da Educação divulga orientações para a conversão de Escolas, Associações, Instituições de Educação Especial em *Centros de Recursos para a Inclusão* (CRI's).

No documento, "Centro de Recursos para a Inclusão, Reorientação das Escolas Especiais" (2007), os CRI's apresentam um papel mais abrangente, de acordo com

uma política de *mainstreaming* "(esta) orientada pelo princípio da inserção social deve garantir que a criança e o jovem com deficiência participem nos serviços comuns da educação, formação, emprego, etc." (p. 7)

Os CRI's surgem, assim, como prestadores de "apoios complementares personalizados absolutamente necessários à superação das desvantagens e das barreiras que se podem encontrar na escola regular" (idem, p. 9).

O Ministério da Educação português teve como objetivo rentabilizar estes recursos, dado que as políticas de inclusão remetem para a frequência do ensino regular por alunos com NEE, que anteriormente eram encaminhados para estas instituições/associações. Em 1994, a Declaração de Salamanca fazia referência ao papel que este tipo de instituição pode ter no apoio às Escolas "devem servir, cada vez mais, como centro de recursos para estas últimas (escolas regulares), oferecendo apoio direto aos alunos com necessidades educativas especiais." (p. 31)

Atualmente, as escolas regulares estabelecem parcerias com os CRI's, através da formação de equipas multidisciplinares, constituídas por profissionais de educação e técnicos especializados com variadas valências (terapia da fala, psicologia, fisioterapia, psicomotricista, entre outros), que prestam uma intervenção direta aos alunos com NEE em contexto educativo público.

Para que esta parceria resulte, deve existir uma articulação próxima entre as Escolas e os CRI's, no sentido de se responder às reais necessidades dos alunos.

Atualmente, a escola é um meio por excelência para o desenvolvimento de variadas competências, atitudes, valores necessários ao longo da vida, no entanto "sabemos que a escola tem de procurar novas formas de ensinar, tem de procurar novos significados para a sua missão, diferentes estratégias, mesmo diferentes conteúdos." (Rodrigues, 2013, p. 70)

Quanto à Legislação, em Portugal, o Ministério da Educação publica em Diário da República o **Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro**, que vem apresentar algumas modificações relativamente ao antigo **Decreto-Lei n.º 319/91 de 31 de agosto**. Algumas das especificidades, que importa neste estudo referir e são os artigos 16.º *Adequação no processo de ensino e aprendizagem* e 25.º *Unidades de Ensino Estruturado para a Educação de Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo* [nosso itálico], como veremos mais adiante.

## 2. PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO (PEA)

### 2.1. DIAGNÓSTICO

Em 1943, Kanner surge pela primeira vez com a definição de autismo como "autistic disturbance of affective contact". Visto ter realizado um estudo com 11 crianças e segundo a observação, umas das características comportamentais que se destacava era o isolamento social. Esta diferenciação comportamental evidenciava-se desde cedo face a outras crianças com o mesmo período preestabelecido de vinculação social.

No seguimento do seu estudo, Kanner identificou características comuns nas crianças com autismo, nomeadamente, dificuldade em relacionar-se com os outros, no uso da linguagem, rejeição à mudança, desejo obsessivo por objetos, ansiedade (medos desapropriados de coisas comuns), e estimulação fácil perante um objeto/pessoa. (Ozonoff et al, 2003).

Surge, igualmente, Hans Asperger referenciando uma síndrome mais ligeira intitulada de *Asperger Syndrome*, que apresentava comportamentos ligeiramente diferentes. De acordo com o autor, esta síndrome caracterizava-se por: interação social inapropriada com comunicação específica, com a criação de vocabulário original; expressões faciais pobres e pouco recurso à expressão corporal (gestos); frequentes movimentos estereotipados; e, inteligência normal ou acima da média. (Gillberg, 2002)

De facto, a diferença entre as características do autismo e do síndrome de asperger é que estas crianças/jovens tinham melhores competências cognitivas e linguísticas. (Johnson *et al.*, 2007).

Segundo o DSM-IV-TR (2002), a PEA define-se como sendo uma *Perturbação Global do Desenvolvimento* (PGD), determinada como um défice grave e global nas áreas da interação social, na comunicação e no comportamento (Lima, 2012).

Em 2013, uma das principais modificações de acordo com a publicação da American Psychiatric Association no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V) foi a revisão do diagnóstico do "Autism Spectrum Disorder". Todos os distúrbios do autismo, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado *Transtornos do Espectro*

*Autista – TEA* (designação adoptada no Brasil), excluindo o Síndrome de Rett (American Psychiatric Publishing, 2013). Verifica-se que em Portugal ainda se utiliza a nomenclatura de Perturbação do Espectro do Autismo, termo que utilizaremos no presente estudo.

## 2.2. AS CAUSAS DA PEA

Inicialmente, uma das causas identificadas para o autismo foi a perturbação da interação mãe-bebé (conceito das "mães frigorífico"). Este distanciamento emocional e falta de interação seriam promotores do isolamento da criança (teorias da base psicanalítica - Bettelheim, 1967 e Kanner, 1943).

A culpabilização materna, segundo estas teorias, manteve-se até aos anos 60 e influenciou negativamente a dinâmica destas famílias.

A genética e seus estudos concluíram que existe comprometimento genético associado ao Autismo. A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é agora definida como uma **perturbação do neurodesenvolvimento de base biológica**. (Ozonoff et al., 2003).

Na criança com PEA, devido a este aspecto do foro neurológico, para além do exame físico efetuado pelo pediatra do desenvolvimento, em muitos casos é importante a realização de exames neurológicos através de consulta de Neurologia para despiste de epilepsia e outras patologias neurológicas. Para um exame mais rigoroso, dever-se-á efetuar encaminhamento para a consulta de especialidade- Genética. (Johnson et al, 2007). De acordo com Lima (2012), "As PEA são hoje consideradas como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética, sendo atualmente uma das patologias complexas mais hereditáveis." (p. 13).

Seguidamente e de acordo com o autor Freitag (2007), existem diferentes variantes que podem estar na base da explicação das causas do autismo, neste estudo vamos centrar nas próximas três:

**a) Factores genéticos:** as PEA são doenças na sua maioria determinadas por fatores genéticos, contrariamente ao que se pensava numa primeira fase que se devia a fatores ambientais.

As pesquisas referem que as *alterações citogenéticas* e de *doenças monogénicas* associadas à PEA indicam a existência de uma *heterogeneidade genética* e de diferentes modos de hereditariedade de acordo com as diferentes famílias. No

entanto, no *Autismo Idiopático*, no qual não se encontra uma doença ou síndrome associada, é atualmente proposto pelo *modelo poligénico e multifatorial*.

Segundo este modelo, a PEA apresenta uma *hereditariedade poligénica complexa*, isto é, existe uma base genética que é formada por um conjunto de genes, uns patológicos, outros variantes do normal (polimorfismos), que são responsáveis para o surgimento da problemática. A criança com PEA apresenta determinadas características genéticas, depois recebe a influência do ambiente, que pode ser estimulador ou não ao seu desenvolvimento.

**b) Estudos de associação:** estes estudos revelam que as alterações identificadas levaram à tentativa de descoberta de possíveis genes candidatos (genes de susceptibilidade). Perante a análise genética verificou-se a presença de *hiperserotoninemia plaquetária* em doentes com PEA e seus familiares mais próximos (1º grau), assim como o *benefício clínico dos inibidores da recaptação da serotonina*, por este motivo foi um dos primeiros genes a ser identificado: o gene transportador da serotonina (SLC6A4) situado no cromossoma 17.

**c) Estudos familiares:** a incidência de uma doença no agregado familiar pode ser medida através da comparação da frequência da doença em familiares da pessoa afetada com o seu predomínio na população em geral.

Em relação à prevalência do espectro do autismo em familiares de doentes, foi efetuado um estudo em que foram comparados com familiares de doentes com trissomia 21. Verificou-se que existe um maior risco na problemática da PEA do que na Trissomia 21: o risco de PEA em irmãos é de 5,8% e de 12,4% para uma combinação de alterações cognitivas e de comunicação menos graves, com défice social e/ou comportamentos estereotipados; enquanto que os irmãos de crianças com trissomia 21 apresentam um risco de 0% e 1,6% respectivamente (Bolton, 1994).

Estudos realizados com pais e mães levaram à taxa de ocorrência de 10-45% relativamente à apresentação de características como défice social, isolamento, timidez, e anomalias da linguagem pragmática. No que concerne à existência de doença psiquiátrica foi descoberto o aumento de perturbações de ansiedade incluindo, fobia social, depressão e obsessão, em pais e mães.

## 2.3 AS COMORBILIDADES NA PEA

Várias patologias estão associadas à PEA, entre as quais se verifica: défice cognitivo; síndrome de X-Frágil; perturbação de hiperatividade com défice de atenção (PHDA); perturbações do sono; perturbações alimentares. (Lima, 2009)

De acordo com a mesma autora, associa-se frequentemente o **Autismo** à presença de *défice cognitivo*, que por sua vez conduz a uma *perturbação da aprendizagem e da socialização*. Esta associação é variável, pois depende de cada caso, existindo uma grande heterogeneidade no perfil cognitivo dos indivíduos, uns apresentam competências superiores, e outros inferiores à média. De um modo geral, as áreas de cognição não-verbal e motricidade global aparecem com comprometimento relativamente a outras competências. (Lima, 2009)

De acordo com estudos de Kushner (2007), existem características idênticas no funcionamento cognitivo das crianças com PEA, por exemplo, apresentam uma boa capacidade perceptiva, espacial e processamento de detalhes.

No entanto, as áreas menos fortes residem na formação e abstração de conceitos. O perfil cognitivo das crianças com PEA pode ser caracterizado nas seguintes áreas (entre outras): atenção, pensamento, memória e funções executivas.

**1) Atenção:** segundo Happé e Firth (1996), a atenção das crianças com PEA é direcionada para pormenores, têm tendência na focalização de detalhes num objeto ou numa pessoa, em vez de atenderem ao todo. Esta característica conduz à dificuldade de perceber o contexto no seu todo, tal como explica a *Teoria da Coerência Central (Impaired central coherence)*.

As crianças com PEA têm tendência a centrarem-se mais em estímulos internos do que externos. Direcionar e manter a atenção numa tarefa e respeitar os tempos de atenção partilhada são características que se encontram igualmente alteradas.

Esta situação não se verifica em crianças com PEA com nível intelectual normal, dado que conseguem focalizar e manter a atenção. (Happé e Firth, 1996)

**2) Pensamento:** outra característica cognitiva das crianças com PEA é o processamento concreto. Neste sentido, têm maior facilidade em aprender conceitos que são de causa-efeito ou que são de carácter concreto e objetivo. Apresentam dificuldade na aquisição de conceitos que impliquem abstração.

Segundo a *Teoria da Mente* preconizada por Uta Fritz e Baron-Cohen, a mente do sujeito com PEA tem dificuldades em antecipar a reação do outro e antever o seu pensamento, por considerar que é igual ao seu, e como tal têm dificuldade em prever o comportamento dos outros. Esta dificuldade explicaria a *perturbação da socialização*.

**3) Memória:** cada sujeito apresenta um desempenho variável ao nível da memória de acordo com o seu perfil, verifica-se um rendimento maior na PEA quando se fala de "*memória imediata* e na *memória por repetição*, conseguindo nomeadamente memorizar uma sequência extensa de números". (Grabriels, R.L. e Hill, D.E., 2002).

Lima (2012) refere ainda a "memória episódica de longa duração" pois permite ao indivíduo relembrar datas, acontecimentos já passados e difíceis de recordar. No indivíduo com PEA surge como uma área forte, no entanto sentem dificuldade em se lembrarem de aspectos mais simples e fáceis de enunciar. Por sua vez, a memória de trabalho apresenta constrangimentos em diversos componentes.

Para Gras-Vincendon *et al* (2008) "não se verifica um défice generalizado nas funções da memória, verificam-se áreas que tem desempenho superior e outras apresentam um comprometimento. Este está relacionado com o modo de processamento da informação, de viver o acontecimento e considerando, igualmente, o tipo de informação que é necessária memorizar. A dificuldade em codificar e processar a informação do exterior é que influencia a *aprendizagem*, a *comunicação* e a *socialização*." (p.550-6)

**4) Funções executivas:** de acordo com Ozonoff e McEvoy (1994), as crianças com PEA têm alterações nas *funções executivas* (p. 415-431); posteriormente, Ozonoff num livro seu com outros autores (Ozonoff *et al*, 2003) refere que as funções executivas apresentam competências específicas para organizar e realizar comportamentos relacionados com a capacidade de planificação, inibição, autocontrolo, representação mental de ações e objetos, flexibilização cognitiva, resolução de problemas e tolerância à mudança.

Concluindo e no seguimento da linha de pensamento de Lima (2009), são diversos os fatores que vão influenciar o desenvolvimento das crianças com PEA, nomeadamente a competência da linguagem. As crianças com PEA que apresentam constrangimentos na expressão oral, exibem um perfil cognitivo mais voltado para

"competências *cognitivas não verbais* (realização), por exemplo jogos simples de causa-efeito (puzzles, encaixe, lotos, seriações, entre outros)." (p. 25)

Por outro lado, as crianças com PEA que não tenham um comprometimento ao nível da oralidade, apresentam geralmente um perfil cognitivo que permite "o acesso a conteúdos de carácter mais complexo, como a abstração e compreensão verbal. Comparativamente ao grupo de controlo, mesmo assim apresenta um rendimento inferior relacionado com as funções executivas." (p.25)

## **2.4 AS METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO NA PEA**

A Perturbação do Espectro do Autismo é uma Perturbação Global do Desenvolvimento atingindo a diversas áreas do desenvolvimento normal de uma criança. Estudos recentes publicados no artigo da revista *Neuron* apontam para o fato de as crianças autistas terem demasiadas sinapses em determinadas áreas do cérebro. Estas sinapses são em número tão elevado que comprometem a capacidade do próprio cérebro em reduzi-las. (Tang *et al.*, 2014).

O prognóstico pode ser efetuado cada vez mais cedo e este é muito variável dentro da população com Autismo. Verificam-se características comportamentais ao longo da vida que podem sofrer modificações, mas a maioria dos sujeitos mantêm algum tipo de fragilidades nas áreas da autonomia, emprego e relações sociais. (Lima, 2009)

A criança com PEA necessita de intervenção precoce em diversas áreas, de modo reduzir os défices existentes, segundo Lima e referenciando a Academia Americana de Pediatria (AAP), o primeiro objetivo de qualquer intervenção é o de minimizar as áreas fracas e maximizar as áreas fortes das crianças, promovendo uma participação com qualidade e de forma mais autónoma possível, nos diversos contextos, atenuando o *stress* da família. (Lima, 2009)

Neste sentido, têm surgido ao longo do tempo várias metodologias de intervenção, a maior parte de origem americana, no sentido de promover o maior desenvolvimento da criança com PEA, estas assentam em métodos intensivos e de repetição. Como refere Lima (2009) "Estas metodologias podem-se categorizar em função da sua orientação teórica em metodologias: comportamentais, desenvolvimentais ou ensino estruturado"(p.41).

Em Portugal, surge com mais impacto a metodologia "**Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children**" (TEACCH), e de



acordo com a legislação Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, evidencia-se a abertura de Unidades de Ensino Estruturado (UEE) dentro das escolas do ensino regular.

Esta adveio de um projeto de investigação nos Estados Unidos da América, que procurou dar diretrizes aos pais de como agir perante comportamentos da criança com PEA, nomeadamente técnicas e métodos de educação especial, de modo a responder às necessidades dos seus filhos, surgindo assim a metodologia TEACCH.

Eric Shopler e seus colaboradores criaram esta metodologia nos anos 70, no Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Carolina do Norte nos Estados Unidos. Lima (2009) diz-nos que "este projeto propunha uma intervenção que, a partir da co-terapia entre pais e terapeutas, compilasse as informações e recursos necessários para o desenvolvimento e implementação de programas de tratamento psicoeducacional individualizado para crianças com Autismo". (p. 42).

Em 1996, o ensino estruturado em Portugal é aplicado como opção pelo Ministério da Educação como resposta educativa para os alunos com PEA nas escolas do ensino regular.

Este modelo tem como filosofia criar condições que proporcionem à criança com PEA o desenvolvimento da sua autonomia, para uma melhor adaptabilidade ao meio e desenvolvimento das áreas essenciais relacionadas com uma participação efetiva na sociedade (Mesibov et al., 2004).

A metodologia TEACCH centra-se num programa estruturado, e de acordo com Lima (2009) " fornece informações claras e objetivas sobre como se deve avaliar, delinear e implementar uma intervenção elaborada para uma pessoa com Autismo e envolve desde o início os pais e todos aqueles que intervêm no processo psicoeducacional. Trata-se de uma metodologia de trabalho que baseia as suas estratégias nas áreas fortes da criança com PEA que são o processamento visual, memorização de rotinas e interesses especiais." (p. 43)

O programa TEACCH pode ser ajustado ao perfil do aluno com PEA, porque este procura reforçar e melhorar as áreas fracas, ao mesmo tempo que procura tirar o maior rendimento das áreas fortes.

Por sua vez, existe igualmente o modelo **DIR-Floortime**, que aposta sobretudo no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação da criança com PEA. A *Interdisciplinary Council on Developmental and Learning Disorders* (ICLD, 2000), dirigido por Stanley, Greenspan e Serena Wieder, nos EUA, é o responsável pelo desenvolvimento deste modelo de intervenção.

Silva *et al.* (2003) explicam que é um modelo de intervenção de caráter intensivo e global. Assenta numa abordagem *Floortime*, para a qual se solicita o envolvimento da família, a par da intervenção terapêutica e articulação para a inclusão do aluno com PEA nas estruturas educacionais.

O modelo DIR (*Floortime*) consiste em realizar a intervenção no chão, aproveitando situações lúdicas para a promoção de relações interpessoais. Assim, o aluno vai sentido um maior à vontade e confiança com outro, dando-se então interações variadas e significado a gestos, expressões, entre outros.

Os autores Scott e Chris (2007) referem que a abordagem *Floortime* tem como objetivo principal envolver a criança através da afetividade, num momento de intervenção interativa, mas não dirigida. Algumas das críticas a este modelo baseiam-se na falta de estudos científicos, que comprovem a eficácia dos efeitos terapêuticos, dado que não se verifica a mesma importância dada às aprendizagens cognitivas, académicas e ao desenvolvimento emocional.

O **ABA (Applied Behavior Analysis)** visa a modificação do comportamento, seguindo uma metodologia que segue os princípios do behaviorismo (Skinner). Verifica-se uma avaliação do comportamento e seguidamente o objetivo é trabalhar esse mesmo comportamento para melhor se adaptar ao meio. O método ABA procura trabalhar e ajustar o comportamento, para que este seja aceitável num leque diversificado de ambientes.

Os autores Scott e Chris (2007) referem que um aspecto importante desta metodologia é a avaliação funcional do comportamento, porque todo o comportamento disruptivo está inteiramente relacionado com as suas consequências (por ex. ser retirado de uma situação de trabalho). Importa nesta metodologia descrever o comportamento - a avaliação funcional do comportamento- de forma detalhada e que estímulos do ambiente ou mesmo pessoais influenciam na manifestação de comportamentos disruptivos. Por outro lado, também é importante recolher informações sobre interesses, que conduzam a criança à regulação do seu próprio comportamento.

Loovas foi o autor do *Discrete Trial Teaching* (DTT), tornando-se umas das mais conhecidas técnicas do ABA e que consiste numa intervenção apoiada em várias tentativas "trials". Estas tentativas são antecedidas de uma orientação para realizar algo, verifica-se a resposta em termos comportamentais da criança. De acordo com a resposta dada, se esta for correta dá-se um reforço positivo, se não for aplica-se um

reforço negativo "punishment" (Ozonoff e Rogers, 2003). As tarefas são curtas e organizadas para que o aluno consiga acertar o maior número de vezes até automatizar a resposta. As técnicas de condicionamento são utilizadas para modificar o comportamento da criança.

A metodologia ABA tem sido alvo de variadas críticas, por ser uma intervenção comportamentalista e pouco dada à generalização de conhecimentos, dificultando a reação espontânea e manutenção de comportamentos adequados em ambientes menos estruturados.

### **3. PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA**

#### **3.1. ORGANIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

##### **3.1.1 DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA**

A escola inclusiva remete para mudanças, quanto aos métodos e práticas educativas, os professores devem preocupar-se em ensinar e transmitir conhecimentos, mas sobretudo com a criação de condições e estratégias para uma melhor integração dos conteúdos. Estas estratégias devem ter em conta a diferenciação pedagógica, entendendo os diferentes estilos e ritmo de aprendizagem.

As crianças com PEA apresentam alterações qualitativas nas interações sociais, na comunicação verbal e não verbal, tanto receptiva como expressiva, assim como perturbações do comportamento, dificuldades na abstração e ao nível do simbólico. Estas características vão interferir na aprendizagem, por isso uma melhoria no seu desempenho depende da utilização de métodos educacionais específicos, que procurem compensar estas dificuldades e que criem ambientes estruturados, com organização das atividades, do tempo e do espaço, que estimulem as suas capacidades funcionais e diminuam as suas limitações e comportamentos desajustados (Mota, Carvalho e Onofre, 2003).

Perrenoud (2000) refere-se à "pedagogia diferenciada" ou antes à *diferenciação pedagógica*, termo que prefere na sua utilização, porque "põe o acento na diversidade das práticas a empreender", enquanto o primeiro pode induzir para a ideia de "um novo método enfim eficaz que tornasse obsoleto, todos os outros"(p.186). Na continuidade de linha de pensamento, o autor refere que a Escola tem que se ajustar à

diversidade dos alunos, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, vivenciando, assim, situações ricas de aprendizagem.

Para Cadima et al. (1997), a diversidade e o pluralismo exigem, naturalmente, a implementação no grupo de diferenciação pedagógica, pois assim permitem o sentido social das aprendizagens, a gestão das diferenças e das capacidades que os alunos da turma possuem. Esta diferenciação permite ensinar a partir do que o aluno sabe, enriquecendo áreas de conhecimento que não estão tão bem assimiladas.

A escola tem o papel central de gerir a diversidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos. Para se conseguir diferenciar, é importante reconhecer essas mesmas diferenças individuais.

A diferenciação pedagógica incide na organização das atividades, dos conteúdos, da participação, das interações, para que o aluno seja frequentemente convidado a participar em experiências enriquecedoras de conhecimento, de acordo com as suas necessidades e características individuais. O docente deverá planificar, selecionar estratégias e metodologias de ensino, conforme a heterogeneidade dos elementos da sua turma.

Tal como vimos anteriormente o aluno com PEA apresenta características específicas, e cada caso é um caso. Por este motivo, quando o aluno com PEA ingressa no ensino regular há que ter em conta a avaliação inicial, realizada por docentes e técnicos especializados e o contributo de informações dadas pelos encarregados de educação. A partir desta informação vai-se definindo o perfil de funcionalidade, de atividade e participação do aluno com PEA.

O Programa Educativo Individual (PEI) diz respeito a um só aluno e apresenta informações relacionadas com o histórico de vida (familiar, escolar e de saúde), assim como, é neste documento que a equipa vai apresentar as medidas educativas propostas para o aluno. No PEI também estão definidas estratégias relacionadas com a diferenciação pedagógica, porque nem todos os alunos aprendem da mesma forma. Em suma, a Escola está em permanente mudança, e, no nosso entender, existe uma variedade de recursos que impulsionam esta diferenciação pedagógica, assim como os saberes disponíveis no campo científico que fundamentam este tipo de prática.

### **3.1.2 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR**

A Escola deve potenciar respostas educativas diversas que promovam a qualidade da

participação dos alunos com PEA. De acordo com o Decreto-lei 3/2008, de 7 de janeiro, como já foi referenciado, o aluno com PEA pode usufruir de adequações ao nível do currículo e da avaliação, de modo a conseguir atingir os objetivos definidos no seu Programa Educativo Individual.

Neste sentido, o papel do professor tem de ser o de orientador das aprendizagens, assumindo ele próprio, múltiplas formas de trabalho e proporcionando aos seus alunos a oportunidade de partilhar o ato de ensinar.

Segundo a UNESCO (2001), citada em Lima-Rodrigues (2007) a escola deve afirmar um currículo que: "i) deve ser acessível a todos os alunos e ancorar-se em modelos de aprendizagem, eles próprios inclusivos devendo adaptar-se a uma diversidade de estilos de aprendizagem; ii) deve organizar-se de forma flexível, respondendo à diversidade das necessidades individuais dos alunos (linguísticas, étnicas, religiosas ou outras) e não ser rigidamente prescrito ao nível nacional ou central; iv) coloca maiores desafios e exigências aos professores, que devem ser apoiados nos seus esforços de planificação, organização e implementação dos contextos de aprendizagem que melhor assegurem a participação do sucesso dos alunos." (p. 28)

É importante que as aprendizagens sejam significativas para o aluno, o aluno deve aprender fazendo. O currículo deve ser flexível, com uma componente prática, de modo a gerar oportunidades de aprendizagem faseada, para que o aluno possa envolver-se nas atividades da turma de forma ativa (Porter, 1997).

A flexibilização curricular é uma medida que permite o acesso de todos os alunos a um currículo individualizado e que vá de encontro ao perfil do aluno, no que respeita às suas capacidades, de modo a conseguir alcançar sucesso educativo. Se assim não for, potencia-se o insucesso escolar, logo o insucesso da inclusão. (Leite, T., 2010)

O acesso ao currículo é um dos aspetos fundamentais, para tal o aluno com PEA, pode usufruir de *Adequações Curriculares Individuais* (medida b), do artigo 16.º, Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro) ou de *Currículo Específico Individual* (medida e), do artigo 16.º, Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro). Este último para além de conteúdos académicos relacionados com o currículo comum, engloba outras áreas, igualmente importantes: social, comportamental, de execução e funcionalidade, entre outras.

## 3.2 PARTICIPAÇÃO NOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

### 3.2.1 ESCOLA

O aluno com PEA deve participar em todos os contextos da Escola (sala de aula, espaço exterior da escola, refeitório, biblioteca, oficinas, laboratórios, etc.), pois assim se permite o acesso ao conhecimento e à aprendizagem em espaços com potencialidades diversas. Esta aprendizagem é tão enriquecedora para o aluno com PEA, como para os seus pares.

Os alunos ao participarem ativamente na dinâmica escolar vão usufruir de oportunidades de excelência, quando criadas essas condições para o seu desenvolvimento psicomotor e social. ( Declaração de Salamanca, 1994)

Segundo os autores Booth e Ainscow (2002), todas as oportunidades no seio da Escola, atividades escolares, extracurriculares, metodologias e estratégias promovem a participação dos alunos.

É importante que o aluno com PEA participe nas diferentes atividades escolares, porque embora se defenda que estes alunos devam ter continuidade ao nível de recursos humanos, por outro lado, também é importante que contatem com outros profissionais. Ao nível do apoio da educação especial deve haver continuidade, pois transmite segurança ao aluno e o seu conhecimento por parte do profissional permite tomar decisões mais rapidamente e com maior *background*. (Correia, 2008)

Ao nível do ensino regular é necessário considerar que há mudanças, e que o aluno com PEA tem que ser trabalhado para que lide com as mudanças de forma mais tranquila. Verificam-se mudanças na sociedade, tal como acontece na escola, nomeadamente nas transições de ciclo, partindo de um ensino de monodocência para pluridocência. O que é importante é que este contato seja antecipado e preparado, isto é, de modo a moderar estados de ansiedade, que conduzam a comportamentos desajustados. Estas reações por vezes devem ser analisadas e avaliadas, de modo a se superar aquilo que fomenta esse comportamento e que surge como barreira à participação do aluno. Se é uma causa intrínseca, se é uma causa extrínseca. Estas decisões para que o aluno experiencie atividades diferentes, com recursos humanos diferentes, deve ser analisado conforme cada caso e com participação dos encarregados de educação na tomada de decisões.

### 3.2.2 SALA DE AULA

Na sala de aula, uma turma é composta por alunos com perfis diferenciados e compete ao docente do ensino regular criar respostas para todos e proporcionar o apoio necessário para os alunos com NEE, de modo a poderem participar nas atividades dinamizadas. Por isso, a articulação com o docente de educação especial é importante, pois daqui advém uma troca de informação, assente em princípios de mediação e ponderação para a definição de uma intervenção eficaz, com objetivos concretizáveis. Os docentes são assim o primeiro modelo para os seus alunos e responsáveis pela criação de um clima positivo, para que todos se sintam incluídos e com capacidade de produção/execução, independentemente das suas características específicas (Correia, Martins, Santos e Ferreira, 2003).

A atuação do professor em sala de aula faz a diferença na criação de ambientes inclusivos. Para atender a todos os alunos, este tem que repensar a sua atuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva. (Rodrigues, 2001)

De acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, os alunos com *necessidades educativas especiais* podem usufruir de "apoio pedagógico personalizado", medida *a*), do artigo 16º, a ser dinamizado em contexto de sala de aula ou noutros contextos educativos, quer pelo docente(s) titular(es) de turma, quer pelo docente de educação especial. Por outro lado, através das parcerias com os Centros de recursos para a Inclusão ou através de parcerias externas, os alunos com PEA podem usufruir de apoios terapêuticos nas mais variadas valências (terapia da fala, psicologia, psicomotricidade, terapia ocupacional, educação social, entre outros). Estes apoios integram o seu Programa Educativo Individual com uma planificação e posterior avaliação da intervenção. Este trabalho deve ser realizado em articulação com os docentes do ensino regular, docentes de educação especial e sempre com conhecimento e participação da família.

A sala de aula é um espaço privilegiado de interações e vivências, pela diversidade que apresenta. Conforme a especificidade do perfil do aluno com PEA, este precisará de adequações quer ao nível curricular, quer da organização do espaço e materiais. O objetivo é que a sala de aula seja um espaço promotor do seu desenvolvimento nas várias áreas: conhecimento, autonomia, interrelação, comunicação e participação.

Ao nível da aprendizagem, o aluno com PEA pode beneficiar da organização das

atividades, do tempo e do espaço, segundo metodologia *Teacch*, para uma melhor assimilação de competências e conhecimentos.(Carvalho & Onofre, 2006)

O aluno deve sentir-se como elemento participante nas atividades da turma, através de um ensino mais individualizado, assim como dar-lhe oportunidade para participar nas atividades de grupo. Os tempos de permanência na sala de aula variam conforme o perfil de funcionalidade, em casos de maior complexidade o aluno com PEA é acompanhado pelo docente de educação especial ou até eventualmente técnicos, como o terapeuta da fala, por exemplo, de modo a trabalhar competências linguísticas em contexto. (Carvalho & Onofre, 2006)

O docente do ensino regular e o docente de educação especial devem igualmente identificar num trabalho de articulação sobre os aspetos que surgem como "barreiras" e que dificultam uma maior participação e aprendizagem dos alunos. As práticas de sala de aula devem refletir uma cultura inclusiva, como a política inclusiva adoptada pela Escola. (Porter, 1997, citado em Marchesi, 2001)

### **3. 3 RECURSOS HUMANOS**

#### **3.3.1 ATUAÇÃO DA EQUIPA DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE**

A equipa multidisciplinar pode ser constituída por diversos profissionais da educação e saúde, integrando docentes do ensino regular, docentes de educação especial, terapeutas, técnicos especializados, assim como assistentes operacionais. Cada vez mais se verifica que o sucesso de uma intervenção parte da articulação entres os diferentes elementos da equipa, para tal estão em curso algumas mudanças nas escolas, em que se aposta numa linguagem comum (Huberman, 1993).

Tal como referem os autores Hiebert, Gallimore e Stigler (2002), existem dois aspectos fundamentais: a *gestão do tempo* e a *supervisão*, não existe muito tempo para "parar e pensar". De acordo com estes autores, a implementação de práticas consistentes deve assentar numa melhor organização do tempo, porque a Escola de momento reverte-se em muitos procedimentos burocráticos, não se observando a primazia de definir tempos comuns para que os profissionais possam refletir sobre as suas práticas, possam decidir com fundamento. O ritmo acelerado das Escolas, por sua vez, dificulta práticas de supervisão, nas quais os profissionais possam refletir



sobre a sua intervenção, no sentido de trocar opiniões, experiências, metodologias, com vista à sua melhoria.

A oportunidade de contactar com boas práticas, vendo como outros colegas exercem a sua intervenção é um passo importante para reformular e melhorar a própria prática. A partilha de experiências torna o conhecimento de cada um mais enriquecedor e pode até mesmo ajudar em situações complexas, para as quais não se avistam soluções.

Rousseau (2006), tendo como base as ideias de Bourassa, Serre e Ross (2000) refere que "Pour changer, les enseignants doivent réfléchir sur leur pratique éducative, identifier leurs modèles d' action et évaluer l'impact de cette pratique. Selon ces auteurs, pour changer une représentation, l'enseignant doit lui-même faire l'expérience des limites de ses propres connaissances et découvrir les avantages que présente le recours à de nouveaux concepts." (p. 35)

Ainscow, Howes, Farrell e Frankham (2003, citados por Rodrigues, 2007) referem que "o uso de evidências permite estudar o ensino e, desta forma, ajudar a potenciar o desenvolvimento de um pensamento e práticas mais inclusivas". (p.16)

Para o sucesso de uma intervenção eficaz, é necessária a articulação entre os diferentes profissionais: professores, técnicos especializados, e pais/encarregados de educação.

De acordo com Biklen e Bogdan (1994) "o trabalho em equipa permite-nos maximizar os nossos resultados. No entanto, também existem desvantagens a ultrapassar. Uma equipa, como qualquer conjunto de pessoas, pode ter problemas. As pessoas podem agir irresponsavelmente." (p. 187)

Importa, aqui, refletir sobre a natureza da articulação entre os diferentes elementos da equipa, definindo-se o papel e a ação de cada um. O professor de educação especial "servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação." (Correia, Martins, Santos e Ferreira, 2003, p.68). Deverá assumir o papel de sensibilizador dos agentes educativos de inclusão.

### **3.3.2 ATITUDES DOS PARES**

O aluno com PEA é um elemento constituinte da turma, deve participar em pleno nas atividades escolares, com os seus pares. O docente do ensino regular, docente de educação especial e os pares servem como modelo na aprendizagem de

comportamentos adequados.

A atuação do docente em sala de aula faz a diferença na criação de ambientes inclusivos. Este, na procura de resposta a todos os alunos na sala de aula, tem que repensar a sua atuação, pois as suas atitudes são fundamentais para a plena implementação da escola inclusiva. Esta afirmação é explícita quando Fullen (*cit. in* Rodrigues, 2001) referencia que "... a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam" (p. 115).

Todos os intervenientes no processo educativo apresentam um papel importante, mas tem especial destaque o papel dos pares. Estes porque normalmente apresentam a mesma faixa etária e têm uma sensibilidade de aproximação diferente no contato com o colega com PEA, isto porque existe uma maior espontaneidade na relação. Para além disso, desempenham muitas vezes o papel de tutoria ou cuidador, e quando devidamente orientados por profissionais apresentam competências exímias nesse papel. Esta questão é importantíssima, porque a aprendizagem por modelo, por imitação é mais eficaz, quando o aluno com PEA se sente envolvido e a atividade é significativa para ele. (Friedlander , 2009)

Os profissionais de educação e de saúde ao servirem de modelo, vão influenciar os pares na sua relação com a criança com PEA, na aceitação da sua diferença e até fomentar comportamentos de interajuda e colaboração.

### **3.3.2 ENVOLVIMENTO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Nos anos 70, o *modelo ecológico* veio confirmar a ideia que os vários ambientes não funcionam independentemente, mas estabelecem influências entre si. Este modelo, também conhecido por *modelo embutido* defende que os vários ambientes em que a criança se desenvolve não funcionam isolada ou sequencialmente, mas antes integradamente. (Bronfenbrenner, 1979, citado em Leite e Madureira, 2003, p. 138), Segundo o mesmo autor, o indivíduo está em constante interação com o meio, por isso este promove mudanças no seu desenvolvimento. O próprio sujeito participa no seu próprio crescimento recebendo essas influências, que depois as integra e as reestrutura.

A família é a base, o pilar do ser humano, é neste ambiente que se reforçam os elos afetivos, comunicacionais e de desenvolvimento da personalidade das crianças. Os encarregados de educação, tutores, ou família próxima têm um papel de cuidadores e

educadores, são os principais responsáveis do desenvolvimento global da criança. Quando nasce uma criança com determinada problemática, a estrutura familiar é abalada, há como que uma reorganização e readaptação ao novo ciclo de vida. O acompanhamento e desenvolvimento da criança com deficiência está diretamente relacionado com as qualidades, competências da família e com os apoios disponibilizados (Franco, 2002).

A partir do momento que se verifica o ingresso na Escola, esta mudança suscita receio e alguma ansiedade para a família, pois traz com ela a alteração dos hábitos da vida diária e é para a criança uma adaptação a um novo meio, promotor de interações com outros elementos e aprendizagens diversificadas. Tal como o aluno, também a família passa a contatar com a Escola e a participar nesta nova dinâmica educacional.

Tanto a Escola e a família devem ter presentes a colaboração, a cooperação, a comunicação e um processo ativo de reflexão sobre o percurso educativo da criança. Deste modo, "o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários (...). Tanto os pais como os educadores podem precisar de apoio e encorajamento para aprenderem a trabalhar em conjunto, como parceiros." (Declaração de Salamanca, p.37).

Por conseguinte, uma boa articulação entre Escola e família é fundamental. O envolvimento dos encarregados de educação para uma participação ativa na Escola promove uma melhor adaptação social do seu educando, assim como um desempenho académico mais significativo, fomentando uma relação securizante entre a família e a Escola e conseqüentemente a inclusão de alunos com PEA (Potvin et al., 1999).

A articulação entre Escola e família surge como uma necessidade, dado que são os dois ambientes primordiais de socialização da criança, dado que o objetivo principal é proporcionar respostas educativas de qualidade. Tanto a Escola, como a família dividem a responsabilidade de educar. Por isso a intervenção com a criança com PEA tem que ser consistente, para que haja um trabalho de continuidade e para que a criança possa generalizar competências e conhecimentos em diversos contextos, dado que é uma das suas principais dificuldades.

Para Glat (2004), a família possui um conhecimento aprofundado sobre a criança e é este contributo que vai enriquecer o conhecimento que a escola tem sobre o perfil do aluno, assim como as relações familiares. Importa que as propostas de intervenção sejam significativas e que respondam às necessidades tanto do aluno, como da

família.

### **3.4 RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS**

#### **3.4.1 UNIDADES DE ENSINO ESTRUTURADO**

As Unidades de Ensino Estruturado surgem como um recurso da Escola, é um espaço organizado segundo a metodologia *Teacch* e direcionado exclusivamente para alunos com PEA. Neste espaço, a intervenção é dinamizada por docentes de educação especial, assim como técnicos das várias valências terapêuticas e conta ainda com o apoio dos assistentes operacionais. A intervenção é direcionada para as áreas fortes e fracas, constituindo um reforço para que o desempenho do aluno com PEA melhore e possa ser generalizado noutros contextos educativos. Não é um espaço isolado, está em permanente contato com a sala de aula, escola, família e comunidade.

O Decreto- Lei 3/2008, de 7 de janeiro, explica a dinâmica e finalidade das UEE, que passaremos a citar:

1 — As unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo constituem uma resposta educativa especializada desenvolvida em escolas ou agrupamentos de escolas que concentrem grupos de alunos que manifestem perturbações enquadráveis nesta problemática; 2 — A organização da resposta educativa para alunos com perturbações do espectro do autismo deve ser determinada pelo grau de severidade, nível de desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, nível de ensino e pela idade dos alunos. 3 — Constituem objectivos das unidades de ensino estruturado: a) Promover a participação dos alunos com perturbações do espectro do autismo nas atividades curriculares e de enriquecimento curricular junto dos pares da turma a que pertencem; b) Implementar e desenvolver um modelo de ensino estruturado o qual consiste na aplicação de um conjunto de princípios e estratégias que, com base em informação visual, promovam a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades; c) Aplicar e desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que, com base no modelo de ensino estruturado, facilitem os processos de aprendizagem, de autonomia e de adaptação ao contexto escolar; d) Proceder às adequações curriculares necessárias; e) Organizar o processo de transição para a vida pós-escolar; f) Adotar opções educativas flexíveis, de carácter individual e dinâmico, pressupondo uma avaliação constante do processo de ensino e de aprendizagem do aluno e o regular envolvimento e participação da família.(p. 161)

As Unidades de Ensino Estruturado situam-se em escolas ou agrupamentos de escolas e são um recurso para os alunos de um ou mais concelhos, tendo em conta a sua localização e rede de transportes. Estas Unidades devem ter dois professores de educação especial e assistentes operacionais, variável de acordo com o número de alunos e grau da problemática.

As escolas ou de agrupamentos de escolas devem, por sua vez:

- a) Acompanhar o desenvolvimento do modelo de ensino estruturado;
- b) Organizar formação específica sobre as perturbações do espectro do autismo e o modelo de ensino estruturado;
- c) Adequar os recursos às necessidades das crianças e jovens;
- d) Assegurar os apoios necessários ao nível de terapia da fala, ou outros que se venham a considerar essenciais;
- e) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre vários profissionais;
- f) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino;
- g) Promover e apoiar o processo de transição dos jovens para a vida pós-escolar;
- h) Colaborar com as associações de pais e com as associações vocacionadas para a educação e apoio a crianças e jovens com perturbações do espectro do autismo;
- i) Planear e participar, em colaboração com as associações relevantes da comunidade, em atividades recreativas e de lazer dirigidas a jovens com perturbações do espectro do autismo, visando a inclusão social dos seus alunos.

7 — As escolas ou agrupamentos de escolas onde funcionem unidades de ensino estruturado devem ser apetrechados com mobiliário e equipamento essenciais às necessidades específicas da população com perturbações do espectro do autismo e introduzir as modificações nos espaços e nos materiais que se considerem necessárias face ao modelo de ensino a implementar.

8 — Compete ao conselho executivo da escola ou agrupamento de escolas organizar, acompanhar e orientar o funcionamento da unidade de ensino estruturado." (Decreto- Lei 3/2008, de 7 de janeiro, p. 162).

A Escola deve igualmente disponibilizar recursos materiais, que sirvam de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem e organização do espaço da UEE.

### 3.4.2 TECNOLOGIAS DE APOIO

Como já foi referido, o aluno com PEA muitas vezes apresenta constrangimentos ao nível da comunicação, necessitando de tecnologias de apoio (TA). Deste modo, a equipa que segue o aluno na Escola requer uma avaliação aos Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação especial (CRTIC) para que se realize uma avaliação específica e se necessário prescrição de TA. Estes centros são dotados de profissionais que realizam "simulações" em contexto para ver as necessidades do aluno com PEA através de um conjunto variado de tecnologias que, muitas vezes, são o único meio de interação com o ambiente que o rodeia.

Segundo o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, artigo 22.º, as Tecnologias de Apoio são "...dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacto permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios de aprendizagem e de vida profissional e social." (p. 159)

Nunes (2012), refere dois tipos de tecnologias de apoio: "alta tecnologia" **que são consideradas** "mais complexas (...), normalmente apresentam um preço muito elevado e exigem treino para serem usadas eficazmente. Os teclados alternativos, os equipamentos electrónicos para a comunicação e para controlar o ambiente e as TIC são exemplos deste tipo de TA." (p. 47); e as tecnologias de apoio consideradas "baixa tecnologia" são aquelas que podemos construir, ou adaptar com utensílios, materiais, que não suportam um custo elevado. Embora na sua tese de doutoramento direcione para a problemática da Multideficiência, muitas destas tecnologias podem ser igualmente utilizadas noutras problemáticas, nomeadamente na PEA.

O autor Barbosa (2009) no seu estudo apresenta informação relevante sobre as tecnologias de apoio e PEA, mencionando algumas das mais utilizadas e outras inovadoras. A Comunicação por figuras, habitualmente designada por PECS - Sistema de Comunicação por Figuras e é o método de comunicação mais utilizado com autistas, e é utilizado logo nos primeiros anos de vida, aquando da implementação da intervenção precoce.

O mesmo autor faz referência a hardware e software tecnológico criado ou especificamente para a poluição com PEA. Um desses casos foi a criação do *ZAC Browser - Zone for Autistic Children* [nosso itálico], pelo John Lesieur proprietário da PeopleCD, que consiste num browser com um interface apelativo e de simples

utilização. Esta necessidade adveio do facto do seu neto autista ter dificuldades no uso do computador e daí apresentar comportamentos de frustração.

Por outro lado, foi concebido por um grupo de engenheiros de software, pedagogos, psicólogos um sistema de comunicação aumentativa e adaptativa " O Sc@ut - Sistema de Comunicación Aumentativa y Adaptativa" direccionado para casos com PEA com grave comprometimento ao nível da comunicação. (Migliacci, 2007, citado em Barbosa, 2009, p. 28).

Outro exemplo é o *Comunicador para Autistas*, que consiste num produto tecnológico com ícones e sons variados, que permite à criança/jovem com PEA transmitir desejos, estados e pedidos.

Barbosa (2009) apresenta alguns dispositivos utilizados para potenciar a comunicação na população com PEA, tais como: o *Alpha Talker* (produto da Prentke Romich Co., e permite a gravação de um número considerável de palavras); o *Vanguard* ( é um dispositivo com ecrã táctil sensível ao toque, com um conjuntos de palavras e imagens, para se produzir uma mensagem); o *Cheap Talk* (produzido por *Enabling Devices*, permite a gravação de voz, o preço varia conforme a capacidade de memorização). [nosso itálico]

Acompanhando o avanço científico e inovador, o uso de *Tablet* [nosso itálico] tem sido um recurso que começa a ser bastante utilizado, pelo seu aspeto apelativo e facilidade no manuseamento. este pode ser utilizado em várias vertentes: aprendizagem, comunicação, lúdico, entre outras.

Por outro lado, a investigação científica volta-se para estudos relacionados com a utilização de robots para aprendizagem de determinadas competências. Neste caso, conforme refere o autor Jesus (2009, citado em Barbosa, 2009), especialistas da Universidade de *Hertfordshire* [nosso itálico] estão cientes que a criação do robot *Kaspar* [nosso itálico], que possui aspeto e tamanho de uma criança pode "encorajar o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação em autistas, já que estas são as principais dificuldades das pessoas afectadas por esta perturbação do comportamento." (p. 36).

Em Portugal, nas UEE que possuem TA são mais utilizados os seguintes produtos: o *Gotalk*; o *Boardmaker*; o *Intellitools*; o *Filiokus*; *Abracadabra*; *SPC (Sistema de Comunicação com Símbolos)*, *Comunicar com Símbolos*, *PECS (Símbolos de Comunicação Pictórica)*, *tabelas de comunicação e computador*. [nosso itálico]

## 4. A AVALIAÇÃO E A QUALIDADE DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

### 4.1 CONCEITOS: AVALIAR, AVALIADOR E AVALIAÇÃO

De acordo com Hadji (1994), avaliar é uma ação que procura analisar uma situação e suas consequências, procurando "exercer uma influência sobre o curso das coisas, de *gerir* sistemas em evolução, constituindo o homem o primeiro desses sistemas" (pp. 22, 23).

No seguimento da linha de pensamento deste autor, o **avaliador** "não é assim um simples observador que diz como são as coisas, nem um simples prescritor que diz como elas deveriam ser, mas um mediador, que estabelece a ligação entre um e outro". (p. 178)

Segundo Rosales (1990), "a avaliação constitui uma tarefa de maior interesse pedagógico e didático, articulado numa estrutura de atividade educativa, que comporta três importantes bases: a recolha de dados; a valoração dos dados; e a tomada de decisões". (p. 9)

Neste procedimento e de acordo com Macdonald (*cit in* Rosales, 1990), a avaliação deve ter um carácter abrangente e deve englobar diferentes componentes do ensino "avaliação holística" (p. 23), tal como o processo, o contexto, recursos, resultados, entre outros. A avaliação deve incidir numa base "ecológica e contextual" (p. 23), porque cada situação é específica e com características próprias. Sendo, assim, este autor preconiza a ideia de que a avaliação centra-se objetivamente na recolha de informação, que será posteriormente útil para tomada de decisões. A avaliação das respostas educativas surge como um processo de reflexão, que visa a verificação e optimização da intervenção, com a finalidade de se melhorar os resultados da aprendizagem.

No seu livro, Scriven (1967) refere que tradicionalmente a avaliação significava, por um lado examinar a qualidade de algo de forma global ou com base em determinados critérios, por outro analisar o valor num determinado contexto.

Nos seus estudos Fitzpatrick, Sanders, and Worthen (2004) desenvolveram esta ideia de avaliação, acrescentando as seguintes ações: identificar, clarificar, e aplicar critérios pertinentes para avaliar o objeto. Para os avaliadores e partes interessadas,



esta ideia acrescenta a importância da seleção dos critérios a utilizar para realizar a avaliação do produto.

De acordo com Michael Patton (1997), citado em Christie, Fitzpatrick e Mark (2009) este apresenta a ideia de que o processo de avaliação pode criar modificação no pensamento, no comportamento, no programa ou mudanças organizacionais nos procedimentos e cultura, ocorrendo naqueles que participam na avaliação como resultado de uma aprendizagem. De acordo com os últimos autores, estas mudanças podem influenciar decisões futuras ou escolhas sobre o programa de avaliação a adoptar, sua continuação e desenvolvimento.

Os autores Shinkfield, J. Anthony, Stufflebeam, Daniel L. (2007), fazem uma descrição do significado de avaliação e da sua variabilidade ao longo do tempo. Em épocas anteriores a avaliação era comumente associada a um meio de avaliar objetivos comportamentais ou realizar avaliação através de testes por referência à norma.

Durante os anos 70, foi dada importância à capacidade crítica profissional. Desde essa altura, acredita-se que a avaliação agrupa e analisa informação de qualidade que ajuda na tomada de decisões. Cada método de avaliação deve adequar-se ao contexto e objetivos específicos, não se podendo considerar que há um melhor que outro.

Os autores contestam a ideia de que a avaliação verifica se os objetivos são alcançados, isto porque alguns objetivos podem ser inapropriados ou difíceis de se atingir. Os avaliadores devem evitar considerar que um programa foi bem sucedido porque atingiu todos os objetivos. Este conceito de avaliação remete-nos somente para a análise dos resultados. As avaliações, segundo Scriven (1991), devem igualmente analisar "os objetivos do programa, a estrutura, o processo, especialmente se a avaliação contribui para a melhoria ou adoção e adaptação por outro prestador de serviços"(p.8). Por outro lado, a avaliação tem um papel relevante no apoio à planificação e na orientação de programas que conduzam ao sucesso.

Christie, C., Fitzpatrick, J., Mark, M. (2009) referem que em muitos casos, a utilização de uma avaliação informal supõe passos que não são sistematizados, sem rigor, e baseados em perspectivas tendenciosas, enquanto que as avaliações formais são aplicadas quando é necessário fundamentar decisões importantes, por isso devem ser sistemáticas e rigorosas. Por sistemático, entende-se a avaliação que é relevante, desenhada e executada para controlar tendências, manter consistência com padrões profissionais adequados, para que se tornem aplicáveis e justificáveis. Esta requer um

esforço sistemático para aqueles que têm competências avaliativas. Um dos aspectos que distingue a avaliação informal da formal é a metodologia.

Os avaliadores devem ter conhecimento de diferentes técnicas e de como devem ser aplicadas nos diferentes contextos a avaliar. Em cada situação avaliativa, eles podem analisar que técnicas podem ser potencialmente aplicadas e as que melhor resultam para realizar um bom trabalho, com a particularidade de responder a objetivos específicos da avaliação. De muitas sugestões que os autores apresentam, destacam-se "estudos de caso, análise de conteúdo, observação, grupos foco, análise estatística, etc.". (Christie, C., Fitzpatrick, J., Mark, M., 2009)

## 4.2 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Relativamente às **funções da avaliação**, Rosales (1990) propõe uma sequenciação formada por três etapas: "a) recolha de informação sobre componentes e atividades de ensino; b) interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual; c) adoção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e cada um dos seus componentes". (p. 34).

De acordo com o mesmo autor, os profissionais visionam a sua atividade como um processo de contínuo aperfeiçoamento, procurando aprofundar conhecimentos na investigação. No ensino, é necessário refletir sobre a situação presente "à luz dos princípios teóricos e de avanços científicos relevantes. Trata-se de refletir sobre os problemas que se apresentam, de procurar vias de solução para os mesmos, de comprovar diversas opções,...".(p. 130)

Segundo Hadji (1994), a avaliação surge como um elemento regulador da vida escolar e promove uma comunicação mais próxima entre os diversos agentes educativos. A escola, na atualidade, tem um posicionamento social, pelo que procura proporcionar um ensino de qualidade, de modo a obter sucesso nos seus resultados.

Os seguintes autores Stufflebeam, Madaus, Kellaghan (2000) defendem que a par de uma evolução existem mudanças e adaptação face a factores diferenciados, como o currículo, as características da população-alvo (alunos), o estado social, a economia, entre outras, sendo por isso conhecido que as necessidades são influenciadas por variáveis do meio "needs have been already met varies" (p. 255).

Verifica-se que a evolução da tecnologia, da economia, da ciência e a reivindicação de direitos humanos, como a igualdade de oportunidades, o direito à diferença, a inclusão

conduziram a uma série de questões relativamente à qualidade e equidade educativa, daí a necessidade de se avaliar as respostas oferecidas aos alunos (Landsheere, 1997).

Este autor fala-nos de dois conceitos, a *macropilotagem* e *micropilotagem*. O primeiro incide um sentido mais amplo, no qual uma entidade procura conhecer o que o sistema educativo produz, tanto para adaptar a política em relação às necessidades, como avaliar os recursos humanos de que dispõem. A *micropilotagem* procura avaliar a qualidade das escolas de forma individual, "neste caso, é o valor acrescentado em cada uma delas que oferece mais interesse"(p.19).

Dentro do capítulo sobre *micropilotagem*, Landsheere (1997) realça a necessidade de se distinguir entre *auditoria da escola*, realizada por inspetores, a *auditoria participativa da escola*, na qual os profissionais que aí trabalham colaboram na avaliação com observadores externos, e a **autoavaliação**.

Segundo a opinião deste autor, na avaliação, o serviço nacional de educação pode colocar à disposição instrumentos de *macropilotagem* elaborados por especialistas. No entanto, estes instrumentos não podem dar respostas a todas as questões colocadas pela escola, devido à especificidade de cada uma, da sua ação, projeto educativo e interações com o meio social, no qual está inserida. Considera-se fundamental que "a construção de instrumentos de medida, deve ser um dos objetos da formação (inicial e contínua) de todos os professores." (Landsheere, 1997, p. 128).

### **4.3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

#### **4.3.1 LAQI, LOUISIANA AUTISM QUALITY INDICATORS (EUA)**

De forma a contextualizar este ponto, consideramos que o processo de avaliação pode ser complementado com instrumentos de avaliação. Em Portugal, existem alguns instrumentos, traduzidos ou construídos a partir de outros, com diferentes finalidades: *ECA* (Escala para avaliação do Comportamento Adaptativo); *Index for Inclusion* (Avaliação da Qualidade de Inclusão das Escolas), entre outros. Ao nível da investigação científica, a questão da avaliação com recurso a instrumentos de avaliação começa agora a ter o seu interesse mais direcionado para a avaliação da qualidade do sistema educativo.

Relativamente ao uso de instrumentos de avaliação que permitam a recolha de dados sobre a qualidade de práticas de Inclusão para a população com PEA na idade escolar, não existe disponível nenhum instrumento português. Tendo em vista o tema central deste estudo e de modo a enriquecê-lo, pareceu-nos interessante analisar a utilidade e viabilidade da LAQI (*Louisiana Autism Quality Indicators for Schools*) em contexto português, somente numa vertente de análise documental.

O acesso a este documento fez-se a partir da participação na sua tradução com outros colaboradores da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial "Pró-Inclusão" (Portugal).

Seguidamente passaremos a explicar o seu surgimento e finalidade. Nos EUA, mais precisamente no estado do Louisiana, surge em 2007 a primeira versão da **LAQI, instrumento de avaliação**, que permite a autoavaliação do trabalho por equipas educativas que intervêm com alunos com PEA. Numa primeira fase, foi testada em quinze escolas, e depois em dezassete escolas. Esta foi construída através de pesquisa e revisão bibliográfica sobre práticas educativas. Posteriormente, após a sua aplicação, foi realizada uma revisão do instrumento, de modo a criar indicadores que pudessem ser medidos com fiabilidade e validados por especialistas. Surge, em 2010, a sugestão de oito áreas chave (colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino; comportamento; interação social; transição) com 73 indicadores. A implementação deste instrumento de avaliação nas escolas procurou avaliar e melhorar programas (autoaperfeiçoamento), monitorizar processos, assim como, ser utilizada enquanto roteiro na planificação, na programação e na avaliação. De um modo geral, esta ferramenta de avaliação pretende a implementação de práticas com base em evidências das respostas educativas dadas a indivíduos com PEA e perturbações associadas.

O presente estudo não se centra em averiguar a fidelidade e validade do instrumento, mas importa conhecer mais aprofundadamente estes conceitos. Segundo Fortin (1999), "A fidelidade e a viabilidade são características essenciais que determinam a qualidade de qualquer instrumento de medida. (...) A fidelidade é uma condição prévia à validade, isto é, se um instrumento de medida não dá *scores* ou valores constantes de uma vez para outra, não pode ser útil para atingir o objetivo proposto. Todavia a fidelidade não é condição suficiente para estabelecer a validade." (p. 225)

Seguindo a linha de pensamento de Fortin (1999) "(...) se o investigador constrói ou traduz uma escala de medida, deverá verificar a validade de conteúdo segundo a

abordagem objetiva de análise dos enunciados que servem para medir um conceito. Além disso, podem ser examinados também a validade dos constructos. (p.225)

Quando nos referimos a um instrumento de medida, devemos ter presente a sua fidelidade e validade, Fortin (1999), explica estes dois conceitos no seu livro *O Processo de Investigação, da Concepção à Realização*. Os resultados precisos e constantes que advém do preenchimento de um instrumento de medida é uma propriedade fundamental e que reforça a sua fidelidade.

Quanto à fidelidade, devem ser tomados em conta dois aspectos essenciais: a estabilidade e a consistência interna.

A primeira, para avaliar aplica-se um instrumento de medida numa amostra precisa, num determinado momento e aplica-se o mesmo instrumento, num momento posterior ou em diferentes momentos posteriores na mesma amostra, segundo um plano restrito. A segunda, consistência interna, consiste na homogeneidade dos enunciados de um instrumento de medida. Estima-se pela avaliação das correlações ou pela covariância de todos os enunciados de um instrumento examinados simultaneamente. Esta operação indica como cada enunciado está ligado aos outros enunciados da escala. Quanto mais os enunciados estão correlacionados, maior é a consistência interna dos enunciados. (Fortin, 1999, p. 227)

Fortin (1999) menciona ainda que:

A validade do conteúdo refere-se à representatividade do conjunto de enunciados que constituem o conceito a medir. (...) Estabelecer a validade correspondente ao facto de validar a estrutura teórica subjacente ao instrumento de medida e de verificar hipóteses de associação. O ponto central do estabelecimento da validade de um constructo fundamenta-se no conceito abstrato que é medido e na sua relação com os outros conceitos. (p. 229 e 231)

O instrumento de avaliação LAQI foi cedido pelo Departamento de Educação do Lousiana, na pessoa da Dr.<sup>a</sup> K. Alisa Lowrey (Diretora do projeto LASARD) à *Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial* (Portugal), a qual nomeou uma equipa para realizar a sua tradução. Segundo Fortin (1999) há que ter em conta que "a qualidade final da tradução assenta num número de factores que dizem respeito aos investigadores, aos tradutores e aos contextos de utilização. (...) a tradução de uma escala de medida numa outra língua vem alterar a fidelidade e a validade desta medida. Os enviesamentos de tradução podem ser limitados pelo

método de tradução inversa." (p. 233). Foi concedida licença para a tradução da LAQI e este documento está protegido pelos direitos de autor e não pode ser reformulado ou alterado. O instrumento de avaliação LAQI e o *Guia do utilizador: indicadores da qualidade no Autismo - Louisiana para as escolas* [itálico nosso] foram divulgados gratuitamente através da revista Educação Inclusiva (2013, Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Portugal).

#### **4.4 AVALIAÇÃO PARA A QUALIDADE DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL**

De acordo com a investigação em Portugal, ainda surge pouca informação sobre **avaliação de práticas**, no âmbito mais específico da atuação da equipa. Os estudos remetem para práticas de avaliação, ao nível micro (avaliação das aprendizagens do aluno), e ao nível macro (avaliação das Escolas). Num patamar *intermédio*, surge a Avaliação do Desempenho Docente, que consiste numa reflexão crítica sobre a sua intervenção e participação na comunidade educativa, mas surge como um ato isolado, individual, tal como menciona Campos (2013, citado em Rodrigues, 2013) "na avaliação durante o exercício profissional, há que distinguir os sistemas em que a avaliação formalizada de cada professor existe como uma medida isolada"(p. 123).

Neste ponto, importa perceber como se organizam os tipos de avaliação dinamizados pelo Ministério de Educação. Embora não se verifique uma prática efetiva da **avaliação em equipa** sobre a qualidade das práticas de inclusão para alunos com PEA, muitos dos fundamentos são transversais entre os diferentes tipos de avaliação. Pacheco (2010, citado em Rodrigues, 2013, p. 43), apresenta, entre outros, três modelos de avaliação definidos por Sanders e Davidons (2003):

- i) avaliação centrada nos indicadores, isto é, uma avaliação de conformidade, e que tende a tornar-se norma ao nível dos estudos internacionais, centrados nos resultados;
- ii) avaliação centrada na iniciativa local (tanto da escola como dos governos locais);
- iii) avaliação ad-hoc da escola, da iniciativa de grupos externos à escola, mas pertencentes à comunidade.

Parece-nos importante focar em dois pontos i) e ii), dado que o interesse deste estudo é uma avaliação em equipa "avaliação centrada na iniciativa local" e se útil e

complementar com recurso a instrumentos de avaliação, que apresentam indicadores de qualidade "avaliação centrada nos indicadores".

Seguidamente, parece-nos oportuno apresentar os contributos de alguns autores, citados por De Ketela e Rogiers (1993), que tiveram um papel determinante na problemática da avaliação:

1. *TYLER (1942, 1950) desenvolve um modelo de avaliação essencialmente centrado em objetivos; para ele a avaliação consiste principalmente na confrontação entre os desempenhos observados e os objetivos fixados à partida.*
2. *STUFFLEBEAM (1971, 1980) desenvolve um modelo da avaliação baseado na decisão em situação: a avaliação em educação é o processo que consiste em delimitar, obter e fornecer informação útil para ajuizar das decisões possíveis.*
3. *CARDINET (1986) alarga a problemática da avaliação, precisando as suas diferentes funções, construindo para cada uma delas um sistema adequado de recolha de informação e propondo instrumentos de regulação adaptados. (p. 45)*

Cada autor foca aspectos importantes para avaliação em equipa sobre as práticas para a Inclusão em geral, e especificamente sobre a intervenção. O primeiro autor, refere que existe uma correlação entre o que foi definido à partida e os resultados. Avaliar em equipa é isso mesmo, é analisar, se o que foi proposto, está a surtir efeito no desenvolvimento da criança com PEA ou se há necessidade de reformular. O segundo autor destaca a ideia de que avaliar é essencial para tomar decisões. A equipa ao avaliar está constantemente a refletir sobre os processos educativos, sobre as metodologias, as estratégias, os recursos, de modo a tomar decisões o mais consistentes e coerentes possíveis. Por fim, o terceiro autor refere que a avaliação pode ter o seu carácter flexível com a construção de instrumentos que possam auxiliar e complementar o processo de avaliação, que mais se adequa à recolha de informação relevante.

Em Portugal, que tipo de avaliação das Escolas existe? Que organismos são responsáveis por essa avaliação? Qual a finalidade da avaliação?

Importa neste sentido, compreender que a antiga Inspeção Geral da Educação (IGE) tinha o intuito de, através de ações de avaliação, contribuir para a qualidade do sistema educativo. Entre 1993 e 2012 adoptou um carácter diferenciado, que se apresenta seguidamente de forma resumida: avaliação da funcionalidade das escolas; auditoria pedagógica; avaliação das escolas secundárias; avaliação integrada das

escolas; aferição da efetividade da autoavaliação; e por fim, avaliação externa das escolas. (Rodrigues, 2014)

No Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, foi atribuída à IGE a função de "prestação de um melhor serviço público de educação, no âmbito de políticas nacionais e internacionais de orientação dos serviços de inspeção e de valorização de atividades de garantia da qualidade educativa, onde se inscreve a avaliação externa". (Rodrigues, 2014, p. 64)

Conforme nos descreve o mesmo autor "Nessa avaliação as equipas inspectivas eram formadas por três ou quatro elementos com perfis de formação diferenciados. A avaliação incidia sobre quatro dimensões estratégicas: a avaliação e os resultados; a organização e a gestão escolar; a educação, o ensino e as aprendizagens; e o clima de escola e o ambiente educativo interno. As equipas contavam com o suporte de roteiros, que definiam as áreas-chave, os campos de observação e os indicadores de desempenho de cada dimensão." (p. 64)

Em 2012, houve necessidade de fundir dois serviços, passando a IGE a estar integrada na Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC). A IGEC "é um serviço central da administração direta do estado dotado de autonomia administrativa, criado pelo Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, resultando da fusão da Inspeção Geral da Educação e da Inspeção Geral do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central (PREMAC)". (Rodrigues, 2014, p. 62)

A presença de uma avaliação externa, não vem substituir, nem minorizar a importância da reflexão, da análise crítica dos profissionais de educação, mas sim apoiá-la a exercer essa capacidade de avaliar e decidir de forma mais rigorosa e fundamentada.

Por conseguinte, Guerra (2002) explica que a avaliação não se apresenta como um fim, mas como um meio para melhorar o sistema educativo: "não se avalia por avaliar, ou para avaliar, mas para melhorar a qualidade da nossa prática educativa. Daí a importância de garantir condições que permitam aproveitar a avaliação para alcançar esta finalidade de melhorar. Porque o mais importante, não é avaliar, mas antes pôr a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que deles mais necessitam" (p. 13).



## **CAPÍTULO II**



## CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

### 1. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS DE ESTUDO

#### 1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A avaliação é uma prática corrente, no entanto centra-se mais ao nível da avaliação das aprendizagens e dos resultados dos alunos. Verifica-se pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC) a realização da Avaliação Externa das Escolas, que se caracteriza num âmbito mais global da ação dos Agrupamentos, sendo também direcionada para a Avaliação da Educação Especial. Esta avaliação consiste na constituição de equipas que se dirigem aos Agrupamentos, partindo de uma seleção inicial dos mesmos. Esta utiliza como instrumentos de recolha de dados a análise documental, entrevistas de painel, observação de contextos educativos e por fim a elaboração de um *Relatório da Ação Inspetiva*. Posteriormente, é enviado ao Agrupamento o Relatório de Avaliação da Educação Especial e centra-se na "Organização da Educação Especial, Respostas Educativas e Resultados dos alunos - e apresenta uma síntese dos aspectos mais positivos e dos aspetos a melhorar" (em Educação Especial, Respostas Educativas - Relatório 2011-2012, p. 9)

Parece-nos que a avaliação deve ser um processo constante, deve ser uma prática comum realizada pelos profissionais de educação e de saúde sobre o seu trabalho nas Escolas. De acordo com a revisão da literatura, o trabalho em equipa é cada vez mais potenciado, pela próxima articulação e pelas vantagens que daí advém, por ser um processo mais refletido, com tomadas de decisão mais consistentes e sempre tendo em vista a qualidade das respostas educativas aos alunos, nomeadamente aqueles com PEA.

A equipa deve trabalhar conjuntamente apresentando os conhecimentos específicos de cada valência, sempre tendo em atenção a envolvência dos encarregados de educação. Este trabalho em equipa e avaliação da qualidade das práticas para a Inclusão, é um tema que se encontra em desenvolvimento, ainda com poucos estudos científicos em Portugal direcionados para esta área temática.

Verifica-se atualmente a intenção e algumas diretrizes para que seja realizada avaliação das Práticas para a Inclusão. Cada Escola tem a sua própria dinâmica de avaliação, que poucas vezes fica registada em suporte papel ou informático. A

avaliação pode ser efetuada através de diálogos, reuniões, mas também é importante o seu registo, para que se comprove as diferentes etapas e decisões envolvidas, num processo refletido, consistente e adequado ao perfil de funcionalidade do aluno com PEA. Este processo deve ser interiorizado pelos diferentes profissionais de educação, para que cada um saiba o seu papel na avaliação e objetivos da mesma. Não se pretende que seja um processo burocrático e que venha ocupar tempo essencial para a intervenção direta com os alunos com PEA, somente tem como objetivo apoiar os profissionais na melhoria da sua prática, logo isso vai influenciar os resultados do desempenho dos alunos com PEA.

Em suma, face à conceptualização da problemática do nosso estudo, surge a necessidade de verificar se existe um processo de avaliação das práticas para a Inclusão de alunos com PEA, no sentido de se averiguar a qualidade dos contextos educativos. Surge assim a necessidade de compreender se estes processos são de carácter formal e instituído por órgãos superiores ou se surge informalmente pela necessidade da equipa. Neste ponto, a importância do envolvimento de todos os elementos da equipa faz toda a diferença, começa a ser uma prática mais comum, verificando-se uma articulação próxima, mas ainda é uma prática pouco integrada. Para além do processo de avaliação, considerámos importante o conhecimento de instrumentos de avaliação de práticas, que em Portugal, ainda é pouco comum a sua elaboração, mas existem alguns instrumentos criados sobre este tema, nomeadamente nos EUA, como sugerimos, a LAQI "Louisiana Autism Quality Indicators".

Sendo assim a avaliação das práticas necessita de documentos de suporte, guias orientadores para a sua aplicação e até mesmo instrumentos de avaliação que possam servir como ponto de partida para todo o processo avaliativo. Tal como referem Formosinho e Machado (2005), o desenvolvimento e uso de instrumentos de avaliação permite às Escolas avaliar o seu desempenho, funcionando ao mesmo tempo como um documento de recolha de dados para análise da qualidade das respostas educativas, sempre com o objetivo da melhoria do serviço público de educação. Na comunidade científica portuguesa, ainda se verifica uma ténue investigação voltada para esta temática da avaliação das práticas e uso de instrumentos de avaliação.

## **1.2. QUESTÕES ORIENTADORAS E OBJETIVOS DO ESTUDO**

A avaliação de práticas é um assunto cada vez com mais importância para a melhoria da intervenção e dos resultados. Esta necessita de supervisão e de instrumentos adequados que possam surgir como suporte a uma avaliação séria e construtiva com vista à qualidade das respostas educativas para a população com PEA. É uma prática que já é implementada em diferentes sectores de atividade da sociedade, e são visíveis as consequências positivas, dado que há uma reflexão, em que se procura um processo flexível, com mudanças que facilitam ao aluno uma adaptabilidade a cada momento nos diversos contextos de vida. (Landsheere, 1997)

No sentido de se obter informação, o presente estudo tem um carácter inovador, pois centra-se na Avaliação de Práticas para a Inclusão, no que concerne ao trabalho realizado pelos profissionais de educação e no impacto que pode ter na melhoria da qualidade das respostas educativas para alunos com PEA nas escolas de ensino público regular. Existe informação sobre avaliação organizacional, avaliação do processo de ensino-aprendizagem, avaliação do aluno e, de momento, como se avalia a intervenção da equipa, o seu modo de funcionamento, tomadas de decisões e resultados dessa mesma intervenção? E com que finalidade?

Deste modo, as questões orientadoras serão as seguintes.

### **Primeira fase do Estudo - Processo de Avaliação de Práticas para a Inclusão de Alunos com PEA (entrevistas iniciais)**

#### **Questões orientadoras**

1. Que práticas educativas são desenvolvidas pelos profissionais que intervêm com alunos com PEA?
2. Que concepções e que processos de avaliação são implementados para a qualidade das práticas de Inclusão de alunos com PEA?

#### **Objetivos**

- Conhecer o modo como a equipa organiza as respostas educativas para alunos com PEA.

- Conhecer o processo de avaliação das práticas para a inclusão de alunos com PEA.
- Conhecer a opinião dos profissionais sobre a utilidade da avaliação das práticas educativas e as dificuldades sentidas nesse processo.

**Segundo Fase do Estudo - Análise documental do instrumento de avaliação LAQI (*Louisiana Autism Quality Indicators*); Utilidade e Viabilidade da LAQI (entrevistas finais)**

**Questões Orientadoras**

1. O instrumento de avaliação é útil na avaliação da qualidade de práticas de Inclusão para alunos com PEA?
2. A LAQI adequa-se ao contexto português, no que concerne à avaliação de práticas educativas para alunos com PEA?

**Objetivos**

1. Conhecer a opinião dos profissionais sobre a viabilidade de utilização de um instrumento de avaliação, tendo como sugestão a LAQI (traduzido como " Indicadores de Qualidade no Autismo para as Escolas - Louisiana).

## **2. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA**

### **2.1 NATUREZA E PLANO DE ESTUDO**

Neste capítulo passaremos a explicar a natureza do presente estudo, assim como o plano com as diferentes etapas. De acordo com Campenhoudt e Quivy (2013) " Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação."(p. 25). Para colocar em prática o plano de estudo , cada investigador seleciona a metodologia que melhor lhe permite recolher informação, que permita uma reflexão e encontrar conhecimento sobre a

questão de partida. Deste modo, os mesmos autores supracitados referem que "Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados." (p. 25).

O plano de estudo definiu-se tendo em conta o tema e as questões orientadoras, para posteriormente selecionar-se a informação considerada relevante para a realização da fundamentação teórica, segundo a pesquisa bibliográfica, com leituras diversificadas sobre as várias áreas de interesse. Constatou-se que o tema da Avaliação pode ser muito abrangente, e que poucos autores direcionam para a *Avaliação da Qualidade das Práticas de Inclusão de alunos com PEA*. Existem mais estudos vocacionados para avaliação do sistema educativo em geral ou em particular para avaliação das aprendizagens.

Neste sentido e após uma profunda reflexão, foi necessário traçar um plano de estudo consistente, de modo a se conseguir atingir os objetivos delineados. Tal como preconiza Colás (1998), as diversas fases do processo de investigação qualitativa não se apresentam de forma estanque, mas sempre numa interrelação no seu todo, isto é, existe uma relação próxima entre o modelo teórico, os procedimentos de pesquisa, a seleção e métodos de recolha e análise de dados, assim como na apresentação das conclusões do estudo.

Confere-se a este estudo, de acordo com as opções metodológicas, natureza qualitativa e por ser um tema ainda pouco abordado, constatou-se que seria necessária a presença do entrevistador para contextualizar os objetivos de estudo e igualmente orientar a entrevista. Seguidamente, apostou-se numa vertente prática de análise documental pela participantes para se recolher as percepções sobre o instrumento de avaliação LAQI numa segunda entrevista.

Segundo Denzin (1994), o processo de investigação qualitativa consiste num caminho que vai do campo de estudo, da recolha da informação, para a elaboração do texto, até chegar ao leitor. Todo este trajeto se caracteriza por um processo reflexivo e complexo, dado que para além do estudo aprofundado, a cada momento se realizam tomadas de decisão para se ir ao encontro da questão nuclear.

A investigação qualitativa assenta numa base teórica e apresenta uma diversidade de técnicas de recolha de informação com materiais empíricos, como é o caso da entrevista, análise documental, história de vida, experiência profissional, percepções, entre outros.

Por isso, verifica-se uma importância na seleção das ferramentas a utilizar, pois estão dependentes das estratégias delineadas e dos métodos mais eficazes para a recolha de informação credível ao estudo. A seleção da metodologia e dos instrumentos de recolha de dados estão intrinsecamente relacionados com a questão de partida, que por sua vez surge num contexto específico de análise. (Aires, 2011)

Os autores Denzin e Lincoln (1994) referem que "a investigação qualitativa é uma perspectiva multimetódica que envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do sujeito de análise." (p.2).

No reforço desta ideia, McMillan e Skumaker (1989), *cit. in* Fortin (1999), referem que "a formulação de um problema geral de investigação surge a partir de uma situação concreta que comporta um fenómeno que pode ser descrito e compreendido, segundo significações atribuídas pelos participantes aos acontecimentos." (p. 42)

O mesmo autor, Fortin (1999) menciona que "o processo de investigação (...) consiste em fornecer conhecimentos úteis à compreensão e ao melhoramento da situação problemática." (p. 48)

Relativamente aos pressupostos enunciados, decidiu-se que a entrevista e a análise documental do instrumento de avaliação seriam pertinentes para a recolha do máximo de informação. Estas opções metodológicas assentam em duas fases distintas, que passaremos a explicar: uma primeira fase, com aplicação da entrevista para compreensão da situação atual nas Escolas sobre o tema de Avaliação de Práticas para a Inclusão de alunos com PEA; e uma segunda fase, com a apresentação do instrumento de avaliação LAQI, análise documental do mesmo pelas participantes e segunda entrevista sobre a viabilidade e utilidade do próprio instrumento.

Tal como afirmam Biklen e Bogdan (1994) "Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas." (p. 251)

Contudo, autores como Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach e Richardson (2005, *cit. Carmo e Ferreira, 2008*) referem a importância do contributo deste tipo de estudo, mas não com intuito principal da generalização dos resultados, mas sim que estes possam ser relacionados com outros contextos e sujeitos.

Em suma, e por considerar fundamental o tema da Avaliação, que não se restringe somente à área da Educação, mas igualmente a outros sectores da sociedade portuguesa, procuramos estudar um tema com carácter inovador e que ainda não tivesse sido abordado extensivamente pela comunidade científica. Um dos objetivos



principais foi conhecer a ação dos docentes de educação especial, na sua relação com os outros elementos da equipa, no que concerne à avaliação de práticas para a inclusão, podendo contribuir para um sistema educativo de maior qualidade. Por este motivo, estudos voltados para uma melhoria da prática educativa são viáveis e fundamentais, tal como afirmam Biklen e Bogdan (1994) "Em conjunto com outras pessoas preocupadas com a mudança, quer esta mudança ocorra na avaliação, pedagogia ou modos de ação, os investigadores qualitativos podem ajudar as pessoas a viverem uma vida melhor." (p. 301)

## **2.2 PROCEDIMENTOS**

Para a concretização deste estudo iniciou-se o contato com 5 docentes de educação especial, sendo três do 1º ciclo e duas do 2º/3º ciclos. Embora sejam duas realidades educativas diferenciadas quanto à lecionação, dado que na primeira consiste numa articulação com docentes do ensino regular em monodocência, e no segundo caso com o diretor de turma, em representação do conselho de turma, num registo de pluridocência, procurou-se conhecer a realidade da avaliação de práticas para a inclusão de alunos com PEA. Para além da articulação com os docentes do ensino regular, verifica-se igualmente uma articulação com os técnicos de variadas valências terapêuticas. A escolha de docentes de educação especial prendeu-se com o fato de ser o elemento intermediário e que faz a ligação atualmente com os restantes membros de uma equipa multidisciplinar.

Inicialmente estabeleceu-se um primeiro contato com as docentes de educação especial para explicação do estudo e seus objetivos. Para além desta informação, explicou-se que o estudo se encontrava dividido em duas partes complementares, uma primeira que consistia no conhecimento da realidade das práticas de avaliação desenvolvidas pela equipa multidisciplinar, e numa segunda parte que consistiria na apresentação de um instrumento de avaliação americano - LAQI. Após este contato inicial, efetuou-se o procedimento de autorização para colaboração e participação no estudo, seguido da explicação da ética de confidencialidade a que está sujeito.

Depois da confirmação e interesse em participar no estudo, as participantes procederam ao preenchimento da ficha de caracterização e foram realizadas 2 entrevistas em dois momentos distintos e uma análise documental do instrumento LAQI.

Passo 1- Autorização e explicação do tema e objetivos do estudo
Passo 2 - Preenchimento da ficha de caracterização das participantes
Passo 3 - Entrevista 1 "Práticas de avaliação para a qualidade da inclusão de alunos com PEA" e análise de conteúdo
Passo 4- Análise experimental do instrumento de avaliação LAQI
Passo 5 - Entrevista 2 sobre a análise experimental do instrumento de avaliação LAQI quanto à "Utilidade e viabilidade do instrumento de avaliação LAQI" no contexto educativo português e análise de conteúdo

**Quadro 1 - Etapas do estudo**

Como referido anteriormente, todo o processo se desenvolveu em duas fases:

- i) Primeira fase com uma primeira entrevista, no sentido de se perceber de que modo se realiza o processo de avaliação das práticas para a qualidade de inclusão de alunos com PEA, assim como compreender a importância da avaliação na melhoria da intervenção;
- ii) Segunda fase com apresentação do instrumento de avaliação LAQI, que as docentes puderam preencher a título experimental, tendo em conta a sua prática educativa e a articulação com os diferentes elementos da equipa que intervém com o aluno com PEA; por fim, foi realizada uma segunda entrevista sobre o instrumento de avaliação LAQI, de modo a recolher as percepções e reflexões sobre o preenchimento do referido instrumento, sua utilidade e viabilidade de aplicação no contexto educativo português.

As entrevistas foram realizadas através do processo de gravação, numa média de 30 a 40 minutos, e posteriormente transcritas para suporte informático, de modo a obtermos o protocolo escrito para posterior análise de conteúdo. O instrumento de avaliação LAQI foi cedido para preenchimento em suporte papel, onde as docentes de educação especial procederam a anotações, como referencial para a segunda entrevista. Todo o procedimento metodológico desenvolveu-se entre fevereiro e junho de 2014, contando com duas fases, como já foi enunciado: primeira, com a realização da entrevista número 1, entre fevereiro e abril; a segunda, com a entrega para análise experimental do instrumento LAQI, que se realizou entre abril e maio, e por fim, a entrevista número 2, que foi realizada em junho.

Verificou-se numa fase inicial dificuldade em angariar participantes para o desenvolvimento do estudo, mas depois através de diversos contatos, as pessoas que se disponibilizaram para a concretização deste estudo, demonstram uma atitude empenhada e colaborativa. No final, as participantes demonstraram interesse em aceder ao trabalho concluído.

### **2.3. PARTICIPANTES**

Neste ponto, proceder-se-á à caracterização dos participantes e explicação dos motivos de seleção destes elementos para o contributo neste estudo. Fortin (1999) refere que "o investigador caracteriza a população estabelecendo critérios de seleção para o estudo, precisa a amostra e determina o seu tamanho. (...) A população-alvo compreende todos os elementos que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo.(...) A amostra é o subconjunto de elementos ou de sujeitos tirados da população que são convidados a participar no estudo. É uma réplica em miniatura da população-alvo." (p.41).

O conjunto de participantes caracteriza-se por um grupo de cinco docentes de educação especial, sendo que três lecionam no primeiro ciclo e duas no segundo e terceiros ciclos do ensino básico público português. Estes estabelecimentos de ensino pertencem a Agrupamentos de Escolas sítos na área geográfica de Lisboa e Loures. As docentes de educação especial possuem toda formação específica na área: especialização em Educação Especial.

A sua faixa etária varia entre os 37 e os 55 anos, sendo que três pertencem aos quadros do Ministério de Educação e duas são professoras contratadas. Quanto à formação inicial, três docentes possuem o curso de Educação de Infância e duas o curso de ensino de Línguas e Literaturas Modernas. Possuem, igualmente, formação especializada, sendo quatro no domínio cognitivo e motor e uma em multideficiência. O tempo de serviço varia entre os 15 e os 33 anos, enquanto que a intervenção com alunos com PEA varia entre 1 e 8 anos de serviço.

Todas as docentes exercem as suas funções em Escolas com Unidades de Ensino Estruturado que atendem a alunos com PEA. A faixa etária dos alunos no 1º ciclo varia entre os 6 e 13 anos de idade, e nos 2º e 3º ciclos entre os 11 e 16 anos de idade.

A seleção de docentes de educação especial a trabalhar em Unidades de Ensino Estruturado deveu-se ao fato de serem um elemento ativo na intervenção com alunos

com PEA, e para além disso terem um papel de interligação com os outros elementos da equipa, tendo sempre presente a sua ação quanto à avaliação da qualidade de práticas de Inclusão.

### **3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS**

Seguidamente, aprofundar-se-á, quanto à revisão da literatura, a importância e características dos instrumentos de recolha e análise de dados selecionados.

Durante o processo de pesquisa, o investigador não pode minimizar a escolha das técnicas de recolha de dados, pois destas depende a concretização dos objetivos do estudo. (Aires, 2011)

#### **3.1 A ENTREVISTA**

Neste ponto, importa conhecer de forma mais aprofundada alguns aspetos importantes sobre o método de recolha de informações: a entrevista.

Os autores De Ketele e Roegiers (1993) apresentam uma variedade de definições segundo outros investigadores, nomeadamente:

1. "a entrevista com uma pessoa para a interrogar sobre os actos, as suas ideias, os seus projetos, quer para publicar ou difundir o seu conteúdo, quer para a utilizar para fins de análise (inquérito de opinião)" (Petit Larrousse, 1998);

2. " a entrevista no decurso da qual um jornalista interroga uma pessoa sobre a sua vida, as suas opiniões, com intenção de publicar um relato de conversa" (Petit Robert, 1984);

3. "Uma entrevista é um *speech-event* no qual uma pessoa A extrai uma informação de uma pessoa B, informação essa que estava contida na biografia de B". (pp. 18,19)  
Depois da apresentação destes conceitos, os próprios autores De Ketele e Roegiers (1993) apresentam a sua própria definição:

4. "a entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre fatos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de

informações." (p. 22)

Neste estudo vamos-nos centrar na definição número quatro, pois é a que mais se adequa ao contexto de investigação.

A entrevista como método apresenta determinadas características, como passamos a enunciar. Esta pode ser *livre*, *semidirigida* ou *dirigida* (De Ketele e Roegiers, 1993):

- i) Denomina-se *livre* quando o entrevistador se abstém de fazer perguntas que visam reorientar a conversa;
- ii) Denomina-se *dirigida* quando o discurso da pessoa entrevistada constitui exclusivamente a resposta a perguntas preparadas antecipadamente e planificadas numa ordem precisa;
- iii) Denomina-se *semidirigida* quando o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência. (p.23)

Os autores Bogdan e Bicklen (1994) apresentam diferentes tipos de entrevistas, no entanto, relativamente ao tema de investigação, aos objetivos delineados e à finalidade do estudo parece-nos mais apropriada a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva).

No entender de Quivy e Campenhoudt (2013), "os métodos de entrevistas distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana" (p. 191).

A entrevista semiestruturada consiste na formulação de questões, que nem são totalmente abertas, nem se apresentam com perguntas na sua generalidade precisas. (Quivy e Campenhoudt, 2013).

Segundo os mesmos autores (2013), as entrevistas surgem como reforço na recolha de informação, que previamente foi selecionada na fundamentação teórica, a qual fundamenta o problema de partida. Neste sentido e de acordo com um contexto específico, as entrevistas contribuem, através de informação emitida pelos entrevistados, para a descoberta de aspectos que confirmam, acrescentam ou retificam a investigação realizada através das leituras. Tanto a entrevista como as leituras de referências bibliográficas complementam-se e enriquecem-se.

Na utilização deste instrumento de recolha de dados, é fundamental que exista uma flexibilidade na conversação, tal como afirmam Quivy e Campenhoudt (2013), "Tanto quanto possível, *deixar andar* [itálico nosso] o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier." (p 192). O investigador terá o papel de orientar o entrevistado para as perguntas que ele por si só

não chega, nunca se distanciando dos objetivos propostos e atuando no momento apropriado e de forma natural. De acordo com Creswell (2007) "Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo" (p.186).

Este método da entrevista é especialmente adequado para "a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados, (...) o funcionamento de uma organização (...), assim como à reconstituição de um processo de ação, de experiências." (Quivy e Campenhoudt, 2013, p. 193).

As entrevistas têm como função contribuir para o aparecimento de pistas de reflexão, de amplificar e precisar horizontes de leitura, e promover a consciência sobre diferentes aspectos e dimensões de determinado problema (Quivy e Campenhoudt, 2013).

O guião da entrevista tal como Bogdan e Bicklen enunciam (1994), "são utilizados sobretudo para recolher dados (...). Se em cada local ou em cada sujeito, são recolhidos dados semelhantes, podem fazer-se afirmações respeitantes à distribuição dos factos reunidos" (p.108).

Por conseguinte, elaboramos um guião da entrevista, respeitando a sua estrutura própria, com um conjunto de questões, que nos dessem informação relativamente às questões orientadoras e, igualmente, aos objetivos definidos para cada entrevista. Como foi explicado anteriormente, no ponto 2.2 *Procedimentos*, do Capítulo II, este estudo dividiu-se em duas fases com elaboração de 2 entrevistas com objetivos diferentes, que designamos entrevistas iniciais e, após análise experimental do instrumento LAQI, procedemos às entrevistas finais.

A primeira entrevista encontra-se dividida em cinco blocos: no bloco A, apresentou-se a *Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados*, com o objetivo de contextualizar os objetivos da entrevista; apresentar a temática e objeto de estudo; motivar os entrevistados e garantir a confidencialidade sobre os dados recolhidos; realçar o caráter inovador do estudo e seu contributo para a melhoria da prática educativa; no bloco B, com o tema *Práticas para a inclusão: atuação da equipa*, procurou-se conduzir o entrevistado para a descrição da atuação da equipa enquanto decisor para a inclusão de alunos com PEA; no bloco C, intitulado *Processo de Avaliação da Qualidade de Inclusão de alunos com PEA*, centrou-se no conhecimento do processo de avaliação, quanto ao ato avaliativo, momentos de avaliação,

elementos participantes na avaliação das práticas educativas e documentos de suporte à avaliação; no bloco D, tal como o título indica pretende-se saber quais *Dificuldades e necessidades no processo de avaliação da prática para a Inclusão*; e por fim, bloco E, questionamos sobre o conhecimento de *Instrumentos de avaliação*, a fim de se saber se a utilização de instrumentos de avaliação é uma prática corrente da avaliação da intervenção pelos profissionais. O guião da entrevista número 1 foi utilizado para todas as docentes de educação especial (anexo 4).

Nesta primeira fase, depois de se ter elaborado o guião da entrevista, foi realizada uma entrevista exploratória, de modo a conferir a consistência e clareza das perguntas. Foi selecionada, aleatoriamente, uma docente de educação especial a trabalhar em UEE, que respondeu e após finalização deste procedimento, foi necessário reajustar a estrutura do guião e reformular algumas questões, que inicialmente potenciavam algumas dúvidas na resposta, por serem demasiado abrangentes quanto ao tema.

Seguidamente, procedeu-se ao contato telefónico, de modo a confirmar a disponibilidade para o estudo, foram calendarizadas as entrevistas no seu contexto de trabalho (Escola/UEE). Segundo Bogdan e Biklen (1994), o investigador deve atuar no ambiente natural, pois ela é a fonte direta de dados.

A recolha de dados descritivos através da própria expressão do sujeito é um dos principais objetivos da entrevista, pois permite ao investigador desenvolver intuitivamente o modo como os entrevistados se posicionam perante determinado tema e a forma como interpretam dados da sua ação (Bogdan e Biklen, 1994).

Após a realização de cinco entrevistas semi-estruturadas em contexto, no final foi realizado o convite para o preenchimento do instrumento LAQI (Louisiana Autism Quality Indicators), a título experimental e sem fins avaliativos de práticas. A este convite todas as entrevistadas responderam positivamente e, por conseguinte, foi entregue um exemplar da Escala LAQI a cada uma, para que pudessem ler, analisar e preencher durante sensivelmente um mês. Foi explicado, igualmente, que a segunda entrevista seria realizada com base nos conhecimentos e percepções que inventariaram com a utilização experimental deste documento.

Na segunda fase do estudo, o guião apresentou-se dividido em três blocos: inicialmente, no bloco A, procedeu-se a legitimação e motivação dos entrevistados; no bloco B, procurou-se saber a opinião sobre a *Viabilidade do instrumento LAQI*, questionando-se sobre a adequação e pertinência da utilização do instrumento de

avaliação no seu contexto de trabalho, eventuais sugestões de melhoria do instrumento e sobre a eventual aplicação prática no processo de avaliação (momentos e intervenientes); no bloco C, pretendeu-se saber a opinião sobre a Utilidade do Instrumento LAQI, no que concerne às vantagens da utilidade do instrumento em termos de avaliação da prática e identificação de eventuais mudanças nas concepções face à avaliação de práticas para a Inclusão, decorrente do preenchimento da escala LAQI.

Dando-se continuidade aos procedimentos da investigação, procedeu-se novamente ao contato telefónico para calendarização da entrevista número dois (anexo 5) em contexto de trabalho. É de salientar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento das entrevistadas. Por conseguinte, foram realizadas novamente entrevistas semiestruturadas, com questões abertas e fechadas. Por fim, agradeceu-se a partilha de conhecimento, o envolvimento e a disponibilidade para a recolha de dados essencial para o desenvolvimento deste estudo.

### **3.2 ANÁLISE DOCUMENTAL**

De acordo com De Ketele & Roegiers (1993) existem vários exemplos de documentos quanto à sua natureza, que seguidamente apresentaremos: "escritos, publicados, oficiais, científicos, entre outros."(p. 37) O tipo de análise é determinada pela quantidade de documentos selecionados, permitindo uma análise exaustiva ou, pelo contrário, uma análise por amostragem ou seleção.

Bourgeois (1991, não publicado, *citado em* Ketele & Roegiers, 1993) refere dois tipos de análise de documentos, quanto ao objeto e finalidade:

- i) a pesquisa documental: cujo objeto é a literatura científica relativa ao objeto de estudo e cuja finalidade é a exploração da literatura em vista da elaboração de uma problemática teórica (quadro teórico e hipótese);
- ii) a consulta de arquivos, cujo objeto é qualquer documento selecionado segundo uma estratégia muito precisa e tratado como um dado da investigação, ao mesmo título que o discurso recolhido pela entrevista ou que os comportamentos recolhidos pela observação e cuja finalidade é verificar uma hipótese. (p. 38)

A escala LAQI constitui-se deste modo como objeto de estudo através da sua análise



enquanto documento científico. A sua seleção prendeu-se com a relação com o tema, como valor acrescentado ao conhecimento de instrumentos de avaliação e o seu contributo para o processo de avaliação.

A autorização para o uso da escala LAQI foi concedida pela Pró-Inclusão, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Este instrumento foi apresentado às participantes e foi-lhes explicado de um modo geral a sua organização e finalidade. Por conseguinte, foi entregue um exemplar a cada participante, para que pudessem analisar e registar as suas percepções.

Por ser um instrumento de avaliação elaborado nos EUA, mesmo que assente em estudos rigorosos, verifica-se uma variabilidade de contextos. Este instrumento pode ser no contexto educativo português um ponto de partida como suporte para avaliação da qualidade das práticas de inclusão para alunos com PEA, mas por outro lado verificam-se outros aspectos a ter em atenção: a sua viabilidade. Dado que estamos a falar de um contexto diferente e com peculiaridades que dizem respeito a um todo relacionado com as políticas, a cultura, a educação, a religião, entre outros fatores que podem influenciar.

Neste sentido, foi proposto às participantes que de acordo com as suas percepções e experiência profissional realizassem uma análise documental do instrumento de avaliação LAQI, que consistiu na leitura e preenchimento sem fim avaliativo, mas sim para se compreender a utilidade, aplicação e viabilidade do instrumento ao contexto educativo português. Nesta análise, as participantes puderam refletir sobre as diferentes áreas-chave, seus indicadores e quantificadores, relativamente à dimensão das Práticas de Inclusão de alunos com PEA. A recolha destes dados efetuou-se através de uma segunda entrevista.

Neste estudo, não se procurou a validação do instrumento, centrou-se sobretudo numa abordagem de carácter experimental de modo a compreender a utilidade e viabilidade do instrumento LAQI, e de que forma este pode auxiliar e constituir um documento de suporte na avaliação de práticas de inclusão.

### **3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Neste ponto, depois de termos aprofundado na literatura conhecimentos sobre o método da entrevista, passamos agora a apresentar algumas ideias fundamentais sobre a análise de conteúdo. Estes dois métodos estão interrelacionados, depois de

se recolher informação através das entrevistas é necessário proceder à análise do seu conteúdo, através do recorte da entrevistas e da categorização dos dados.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2013):

O método de entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo. Durante as entrevistas trata-se de facto, de fazer aparecer o máximo possível de elementos de informação e de reflexão, que servirão de materiais para uma análise sistemática de conteúdo que corresponda, por seu lado às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjetividade dos processos. (p. 195)

Bardin (2008) refere no seu livro "L'Analyse structurale: une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines" que no conjunto de técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é a mais antiga e a mais usada na prática. Consiste em dividir o texto em unidades mínimas, e por sua vez em categorias através de uma relação analógica, por isso "a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. ( p. 111)

A autora explica em que consiste a categorização e qual o processo a seguir:

Clarificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. (...) A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: i) o inventário: isolar elementos; ii) a classificação: repartir os elementos, e portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens (p. 112)

Na continuidade de pensamento da mesma autora, após a decisão do investigador em codificar a informação obtida através das entrevistas, deve construir um sistema de categorias, tal como se consubstancia na seguinte frase "A categorização tem como primeiro objetivo (...) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos." (Bardin, 2008, pp. 12,13)

Na continuidade de leituras, podemos constatar que a categorização pode empregar dois processos inversos:

- i) É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por *caixa* [itálico nosso] de que já falámos, aplicável no caso de organização de material decorrer diretamente dos funcionamentos teórico hipotéticos.
- ii) O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por *milha* [itálico nosso]. O título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação. (Bardin, 2008, p. 113)

A ter em conta, de acordo com Bardin (2008), parece-nos importante reter sumariamente que as categorias para que sejam consideradas boas, devem possuir as seguintes qualidades:

- i) A *exclusão mútua*: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão (...);
- ii) A *homogeneidade*: o princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização(...);
- iii) A *pertinência*: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise recolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido (...);
- iv) A *objetividade* e a *fidelidade*: (...) as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises (...);
- v) A *produtividade*: (...) um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis (...). (pp. 113,114)

Neste estudo, após a transcrição das entrevistas, foi necessário proceder à análise de conteúdo. De acordo com a revisão da literatura, os objetivos do estudo, os objetivos das entrevista, e dados recolhidos, definimos primeiramente através do processo dedutivo os temas e categorias. No entanto saberíamos à partida que poderiam surgir outras categorias conforme fôssemos analisando os dados, por este motivo utilizámos também o processo indutivo de modo a aferir as categorias presentes. Neste sentido, a abordagem de análise de conteúdo foi de tipo mista.

Depois de se definir os temas e principais categorias, procedeu-se à transformação das entrevistas em unidades mínimas, segundo Vala (1986) a unidade de registo equivale a uma unidade mínima de significação, que se delimita através do recorte do discurso do entrevistado.

No presente estudo, optou-se como unidades de registo parte de frases, frases ou um conjunto de frases, partindo da entrevista como unidade de contexto. Depois do recorte de cada entrevista em unidades de registo (UR), procedeu-se à descrição dos indicadores (IND.). Em seguida, de acordo com os indicadores formaram-se as subcategorias, que deram origem a novas categorias ou relacionaram-se com categorias já determinadas à partida. Este procedimento foi realizado na primeira entrevista, a mais completa, seguindo-se com o mesmo procedimento com as restantes. Estes conjunto de etapas foram revistas e reformuladas inúmeras vezes até se obter uma classificação adequada, que reforçasse a coesão da classificação quanto à pertinência, objetividade e fidelidade (anexo 10/11).

Todo este processo implicou a contagem das unidades de registo, tal como afirmam os autores Quivy e Campenhoudt (2013) referindo que "os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos (como, por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados". (p. 226).

Na análise de conteúdo, procedeu-se à construção de um quadro: um de carácter mais geral, com os temas e categorias - cálculo da frequência absoluta e relativas, em numérico e em percentagem; e um segundo, mais específico, para cada tema com as categorias e subcategorias - frequência absoluta e relativa, em numérico e em percentagem. A análise descritiva de cada tema foi realizada com apoio dos quadros síntese.

Em suma, destacamos Quivy e Campenhoudt (2013) com a seguinte frase "O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente, porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade". (p. 227)

#### **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Neste ponto, proceder-se-á à apresentação e análise dos resultados, tendo por base o enquadramento teórico realizado na primeira parte. Esta análise consiste na reflexão sobre o resultado da análise das entrevistas e da análise documental do instrumento de avaliação LAQI e sua relação com estudos dos diversos

autores.

Como refere Fortin (1999), "Partindo destes resultados, ele (investigador) pode tirar conclusões em relação com a teoria, a prática e a investigação, e propor recomendações, não somente para a prática, mas também para investigações futuras." (pg. 42)

#### 4.1 CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Apresenta-se, seguidamente, um quadro sobre a caracterização das participantes, referindo a sua formação, experiência profissional, tempo de serviço e ciclo de ensino no qual lecionam.

Docente de Educação Especial	Formação Inicial	Especialização / Mestrado	Categoria Profissional	Tempo de Serviço	Experiência com alunos com PEA	Ciclo de ensino
PGA	Magistério primário	Domínio Problemas graves de Cognição	Quadro de Escola	33 anos	8 anos	1º ciclo
PGI	Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas	Domínio Cognitivo e Motor	Contratada	13 anos	1 ano	1º ciclo
PI	Licenciatura em Línguas e Literaturas modernas	Domínio Cognitivo e Motor	Contratada	15 anos	4 anos	1º ciclo
PL	Educadora de Infância	Domínio Multideficiência	Quadro de Escola	20 anos	15 anos	2º/3º ciclos
PP	Educadora de Infância	Domínio Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem	Quadro de Escola	30 anos	7 anos	2º/3º ciclos

Quadro n.º 2 - Caracterização das Docentes de Educação Especial

O grupo de participantes é do sexo feminino, possuem formação de base diversificada desde o curso de Educação de Infância, Docente de 1º ciclo e Licenciatura via ensino de 3º Ciclo e Secundário. Como se pode constatar a formação inicial não se relaciona com nível de ensino no qual lecionam, dado que a especificidade do grupo de recrutamento do 910 abrange todos os níveis de ensino. A Especialização ou Mestrado em educação Especial também se relaciona com diferentes áreas, com predominância no Domínio Cognitivo e Motor. Três das docentes pertencem ao quadro de escola, o que lhes permite continuidade ao nível da intervenção, enquanto que duas são contratadas. Quanto ao tempo de serviço, possuem uma experiência profissional considerável na leccionação, sendo a média de 22,2, e na intervenção com alunos com PEA apresentam variabilidade entre 1 ano e 8 anos. Três das docentes de educação especial trabalham em UEE's de 1º ciclo e duas trabalham em UEE's de 2/3º ciclos.

#### **4.2 PRIMEIRA FASE DO ESTUDO: RESULTADO DAS ENTREVISTAS INICIAIS**

Este estudo procurou conhecer as Práticas de Inclusão implementadas nas Escolas e de que modo a equipa multidisciplinar avalia a sua intervenção, de modo a prestar um serviço de qualidade, enquanto responsável pela organização dos contextos educativos para a plena participação do aluno com PEA.

Seguidamente, apresentamos os temas e categorias em resultado da análise de conteúdo das 5 entrevistas realizadas (anexo 10).

<b>TEMA</b>	<b>UR</b>	<b>% URT</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>UR</b>	<b>%UR/CAT</b>
Práticas para a Inclusão de alunos com PEA	104	54,5%	Organização da Aprendizagem e implicações da PEA	8	7,7%
			Promoção do trabalho em equipa	16	15,4%
			Planificação da intervenção	11	10,6%
			Desenvolvimento de estratégias facilitadoras para a Educação	42	40,4%

			Inclusiva do aluno com PEA		
			Envolvimento dos Encarregados de Educação	27	26 %
Processo de Avaliação de Práticas de Inclusão dos alunos com PEA	51	26,7%	Documentos para registo da avaliação de práticas	7	13,7 %
			Caráter da Avaliação	18	35,3 %
			Finalidades da Avaliação	26	51%
Dificuldades e necessidades no processo de avaliação de práticas para a Inclusão de alunos com PEA	29	15,2%	Dificuldades no processo de avaliação de práticas	16	55,2 %
			Necessidades para o processo avaliativo de práticas	13	44,8 %
Avaliação das práticas com recurso a Instrumentos de Avaliação	7	3,7 %	Falta de instrumentos de avaliação	3	42,9 %
			Escasso conhecimento relativo a instrumentos de avaliação	4	57,1 %

**Quadro n.º 3 - Temas e Categorias - Frequência Absoluta e Relativas Entrevistas Iniciais**

De modo a contextualizar-se o tema principal "Avaliação de Práticas de Inclusão para alunos com PEA", procurou-se questionar as docentes de educação especial sobre "Práticas de Inclusão".

O primeiro tema "Práticas para a Inclusão de Alunos com PEA" foi o mais abordado (54,5%), as docentes denotam uma maior facilidade em falar sobre o concreto, sobre o que se vivencia diariamente, e sobre a sua atividade profissional. Por conseguinte, é interessante observar que as categorias "Estratégias facilitadoras para a Educação Inclusiva do aluno com PEA" e "Envolvimento dos Encarregados de Educação" foram as que tiveram uma maior percentagem, respetivamente 40,4% e 26%, como se pode verificar nos seguintes excertos das

entrevistas: "Apostamos muito numa grande diferenciação pedagógica"; "princípios de participação ativa na escola e na comunidade"; "relação é de grande confiança, de grande franqueza, com os pais"; "a equipa informa sempre os encarregados de educação sobre o desempenho do seu educando na escola" (PGA). Esta ideia consubstancia-se no pensamento de Perrenoud (2000), quando defende que a escola tem que se ajustar à diversidade dos alunos, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, vivenciando, assim, situações ricas de aprendizagem.

Verifica-se que cada vez mais são implementadas práticas que visam a participação do aluno com PEA nas atividades escolares: "Estes alunos vão as turmas autonomamente, sem nós, sem assistentes operacionais...estão com a professor e com os colegas de turma"(PI); "Têm um projeto de sementeiras...colaboramos com outra turma do quinto e foram fazer a transplantação para a horta" (PL). Tal como podemos confirmar na revisão da literatura, os autores Booth e Ainscow (2002), defendem que todas as oportunidades no seio da Escola, atividades escolares, extracurriculares, metodologias e estratégias promovem a participação dos alunos.

Cada vez mais os profissionais estão cientes das práticas que promovem a Inclusão e que devem ser realizadas no terreno de ação. Por sua vez, o trabalho em equipa (16%) também começa a ser valorizado, pela sua importância na intervenção, pois é fundamental que a equipa esteja munida de diferentes valências, cada uma na sua área de especialidade, de modo a dar o seu contributo rigoroso. De acordo com Biklen e Bogdan (1994) "o trabalho em equipa permite-nos maximizar os nossos resultados". (p. 187)

Por sua vez, o "envolvimento dos encarregados de educação", de acordo com o modelo ecológico de Bronfenbrenner tem que se basear numa articulação próxima com a família, porque possui um conhecimento rico sobre o seu educando, assim como deve tomar uma ação ativa na tomada de decisões no seu percurso educativo, de acordo com as expectativas do próprio aluno, se possível, e da família.

Verifica-se que a intervenção assenta numa planificação (10,6%), na estruturação de atividades, assim como na seleção de metodologias e estratégias, para além da organização de espaço e aproveitamento dos recursos materiais e humanos.

O segundo tema "Processo de Avaliação de Práticas de Inclusão dos alunos com



PEA" apresenta uma percentagem significativa com 26,7%, neste ponto as docentes de educação especial centraram-se em focar na entrevista as finalidades da avaliação de práticas (51%) e o carácter da avaliação (35,3%), que passamos a citar: "Embora não seja registada, a avaliação é importante para aferir se a intervenção tal como foi projetada é a mais adequada para responder às necessidades dos alunos." (PGI); "(com a avaliação) Percebermos cada vez melhor as necessidades deles (alunos)." (PI); "A avaliação é importante na medida em que nos permite analisar o que é que está a correr bem e o menos bem"; "(avaliação) dando oportunidade à modificação, no sentido de se melhorar a prática." (PP). Tal como refere Rosales (1990), a avaliação assenta em três etapas orientadoras: recolha de informação; análise dessa informação; e, tomada de decisões no sentido de se melhorar o sistema educativo. Um aspecto aqui enunciado pela entrevistada é o fato de a avaliação melhorar a percepção sobre as necessidades dos alunos, esta ideia é corroborada por Landsheere (1997) ao mencionar a necessidade de se avaliar as respostas oferecidas aos alunos.

No tema "Dificuldades e necessidades no processo de avaliação de práticas para a Inclusão de alunos com PEA" (15,2%), as percentagens surgem equilibradas tanto para as "dificuldades" (55,2%) e para as "necessidades" (44,8%), dado que estão diretamente interrelacionadas. Como uma das principais dificuldades destaca-se a falta de tempo em comum, esta questão é crucial, como referem os autores Hiebert, Gallimore e Stigler (2002), existem dois aspectos fundamentais: a *gestão do tempo* e a *supervisão*, não existe muito tempo para "parar e pensar". Consideramos que a *gestão do tempo* relaciona-se com a organização dos horários dos profissionais, a direção da escola deve ter essa sensibilidade para criar um tempo comum em que todos pudessem reunir-se, por exemplo destinar horário da componente não letiva para esse fim e denominar "reunião de equipa". Tal como afirma Rosales (1990), trata-se de refletir sobre os problemas que se apresentam, de procurar vias de solução para os mesmos.

Apresentamos alguns excertos sobre as dificuldades sentidas no processo de avaliação em equipa: "Como já foi referido existir um tempo conjunto para nos reunir"; "se houvesse uma organização do processo também nos ajudaria"; "Não há uma generalização a outras UEE, cada uma faz à sua maneira, deveria de haver um processo de uniformização, claro atendendo às características de cada escola, de cada UEE."(PI).

No último tema, "Avaliação das práticas com recurso a Instrumentos de Avaliação", apresenta apenas com 3,7%. A escassa frequência desta UR justifica-se pelo fato de não se proceder à avaliação de práticas pela equipa, 50% responderam que não recorrem à utilização de instrumentos para avaliação de práticas de Inclusão, os outros 50% referiram que tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre instrumentos de avaliação.

#### 4.2.1 PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA

No seguinte quadro, com o tema "Práticas para a Inclusão de Alunos com PEA" iremos aprofundar a análise de categorias e subcategorias, no sentido de se compreender que práticas são utilizadas de modo a promover a inclusão de alunos com PEA.

1º TEMA: PRÁTICAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM PEA					
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Organização da Aprendizagem e implicações da PEA	8	7,7%	A aprendizagem do aluno com PEA não é linear	4	50%
			Diferentes tempos de participação nas atividades escolares	2	25%
			Implicação comportamental do aluno no desenvolvimento das atividades	2	25%
Promoção do trabalho em equipa	16	15,4 %	Decisões da equipa	12	75%
			Contato com os técnicos do CRI	2	12,5%
			Envolvimento dos Docentes do ER	2	12,5%
Planificação da intervenção	11	10,6 %	Planificação com os objetivos de acordo com o perfil do aluno	7	63,6 %

			Planificação da intervenção para o contexto em UEE	2	18,2%
			Planificação conjunta com Técnicos do CRI	2	18,2%
Desenvolvimento de estratégias facilitadoras para a Educação Inclusiva para o aluno com PEA	42	40,4 %	Diferenciação pedagógica	9	21,4%
			Flexibilização Curricular	3	7,1%
			Participação dos alunos com PEA nas atividades escolares	10	23,8%
			Participação dos alunos com PEA atividades da turma	13	31%
			Ações de sensibilização sobre PEA	7	16,7%
Envolvimento dos Encarregados de Educação	27	26 %	Relação de confiança entre os EE e a Escola	3	11,1%
			Promoção de um envolvimento ativo dos EE	4	14,8%
			Conhecimento do processo educativo do seu educando	3	11,1%
			Colaboração com as DEE da UEE	2	7,4%
			Organização de atividades para os EE	8	29,6%
			Comunicação permanente entre Escola e EE	7	26 %

**Quadro n.º 4 - Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Práticas para a Inclusão de Alunos com PEA**

A *organização da aprendizagem* tem especial influência no desempenho do aluno com PEA, dado que esta problemática apresenta características específicas, tal como especifica a autora Lima (2009) referindo que "o **Autismo**, à presença de *défice cognitivo*, que por sua vez conduz a uma *perturbação da aprendizagem e da socialização*".

De acordo com as entrevistas, as docentes referiram que o perfil do aluno com PEA não é linear (50%), isto porque depende de condicionantes intrínsecos "dado que estes meninos não têm uma evolução permanente e sempre continuada", "há avanços, há retrocessos" (PGA) e "Também (...) porque o desenvolvimento é variável, há regressões, como também há evoluções." (PGI). Uma das questões que algumas docentes enunciaram relacionou-se com a manifestação de comportamentos disruptivos por alunos com PEA, o que leva a que em contexto de sala de aula, por vezes perturbem o normal funcionamento das atividades. Por se tratar "de meninos com 10/11 anos de idade e com um perfil de funcionalidade muito aquém do que é comparado com pares da sua idade" (PGA), necessitam de estratégias diversificadas, e o tempo de inclusão em sala de aula está interrelacionado com a capacidade do aluno em termos de permanência e participação "o seu perfil de funcionalidade necessita de tempos diferentes de integração..." (PGA).

De acordo com a categoria "Promoção do trabalho em equipa" (15,4%), continua a ser o docente de educação especial o elemento de ligação com os outros elementos da equipa, tem aqui um papel central " Eu sou sempre o elo de ligação entre tudo" (PP). Neste caso, as docentes de educação especial frisam a promoção trabalho em equipa e a importância da tomada de decisões em conjunto (75%), no entanto por vezes funciona ao um nível de articulação entre as próprias docentes da UEE, que têm maior facilidade em articular com os técnicos do CRI (12,5%), apesar de tentarem envolver os docentes do ensino regular (12,5%).

A ação da equipa apoia-se na planificação, esta tem o cuidado de a elaborar tendo em conta o perfil do aluno (63,6%), assim sendo "Os objetivos são definidos tendo em conta o perfil do aluno e as necessidades a trabalhar para uma melhor participação nos diversos contextos" (PGI). Esta ideia é consubstanciada pelo autor Scriven (1991), ao referir que a avaliação tem um papel relevante no apoio à planificação e na orientação de programas que conduzam ao sucesso.

Um aspeto interessante de realçar é o fato de esta planificação estar mais direcionada para a intervenção em UEE (18,2%), do que para a sala de aula, tal como nos demonstra a seguinte citação "porque estas competências que estão aqui referidas tem a ver com a nossa planificação e intervenção propriamente dita aqui da Unidade."(PGA)

Um fato a constatar, é que a planificação é mais facilmente elaborada em

articulação com os técnicos do CRI, sendo uma prática já assente com regularidade (18,2%) e conta ainda pouco ou nada com a colaboração dos docentes do ensino regular, principalmente para os alunos que estão em UEE." Verificam-se dificuldades com alguns docentes titulares de turma, que ainda consideram os alunos como pertença à UEE e os docentes de educação especial é que devem ter responsabilidade sobre eles" (PGA).

Apontam ainda duas questões, o fato de os técnicos serem colocados tardiamente, o que obviamente atrasa a intervenção da equipa e o fato de não acederem ao conselho de turma, o que nos permite mais à frente uma reflexão sobre que elementos devem constar na equipa e quem deve ser o elemento de ligação entre todos.

Na categoria "Desenvolvimento de estratégias facilitadoras para a Educação Inclusiva para o aluno com PEA" (40,4%) sobressaem três subcategorias: diferenciação pedagógica (21,4%), participação dos alunos com PEA nas atividades escolares (23,8%), e a participação dos alunos com PEA atividades da turma (31%). Leva-nos a concluir, que a inserção em contexto de sala de aula tem tendência a aumentar "Estes alunos vão as turmas autonomamente, sem nós, sem assistentes operacionais...estão com a professor e com os colegas de turma "(PI), "várias formas de inclusão: vão a diferentes disciplinas"(PP), assim como a participação nas atividades escolares "princípios de participação ativa na escola e na comunidade"(PGA)/ "(participar) com a educação física, temos várias iniciativas, participar no corta-mato"(PL) . Em contexto de sala de aula, há uma maior preocupação em diversificar as atividades, diferenciar as estratégias para que o aluno com PEA possa ser um elemento participativo. Podemos deduzir, que ações de sensibilização (16,7%) podem contribuir para um maior conhecimento da problemática "Relativamente às turmas onde eles estão incluídos, há sempre no início do ano uma primeira reunião e falamos à turma de modo a sensibilizar para a problemática" (PP). Quanto à flexibilização curricular, existem medidas contempladas para esse fim no Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, no entanto ainda se apresentam algumas fragilidades (7,1%), no que concerne à elaboração dos documentos, implementação em contexto de sala de aula e adequação de acordo com o perfil do aluno.

O "Envolvimento dos Encarregados de Educação" foi a segunda categoria deste tema com maior percentagem 26 %, isto demonstra a importância que é dada à

família nas várias vertentes de participação no contexto educativo. Ao longo do tempo, verificou-se uma mudança muito significativa no papel da família e na sua colaboração com a Escola.

Continuamente, procederemos a uma análise mais pormenorizada. Destacam-se três ações desenvolvidas pela equipa, quanto à "Organização de atividades para os EE" com 29,6%, à "Comunicação permanente entre Escola e EE com 26 %, e à "Promoção de um envolvimento ativo dos EE" com 14,8%.

Cada vez mais a Escola tem a preocupação de organizar atividades destinadas aos pais, quer pela participação em palestras sobre a problemática da PEA , quer pela promoção de encontros de pais "O nosso agrupamento já organizou dois encontros de pais, para uma aproximação de técnicos e pais, mas mais para aproximação de pais entre si" (PGA), para a partilha de experiências, vivências e estratégias utilizadas para o desenvolvimento global dos seus filhos. Por outro lado, uma comunicação constante visa um maior conhecimento por parte da família do percurso educativo dos educandos ("conhecimento do processo educativo do seu educando", 11,1%), estando a par da participação em contexto escolar "Assim como com os encarregados de educação (...) por isso mantemos o contato quase diário e vamos falando de ocorrências ou determinadas situações"(PP), assim como na promoção de uma relação securizante " houve uma mãe que diz que esta oportunidade criou-lhe uma bolha de ar, para que pudesse respirar, olhar para ela própria e olhar para o casal " (PGA), de confiança (11,1%) "relação é de grande confiança, de grande franqueza, com os pais" (PGA). Por sua vez, esta articulação escola-casa é bidirecional, a família também se demonstra colaborativa quanto às solicitações da escola "se pedimos alguma coisa eles respondem, porque eles também veem muita dedicação da nossa parte" (PGA).

Na revisão da literatura, pudemos constatar que estas ideias aparecem preconizadas na Declaração de Salamanca "o papel das famílias e dos pais pode ser valorizado se lhes forem transmitidos os esclarecimentos necessários (...). Tanto os pais como os educadores podem (...) trabalhar em conjunto, como parceiros". (p.29). Nos dias de hoje é um dado assente a importância da participação e conhecimento dos encarregados de educação sobre o percurso educativo dos seus educandos, não só pelo contributo em termos de conhecimento, mas igualmente como parceiros de decisão, assim como também pela sua responsabilização enquanto agente educativo.

#### 4.2.2 PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PEA

Neste ponto, procura-se conhecer de que modo se realiza o processo de avaliação de práticas para a Inclusão de alunos com PEA, qual o caráter de avaliação com maior predominância e quais as finalidades da avaliação, de acordo com a análise de conteúdo com base nas categorias e subcategorias que se seguem.

<b>2º TEMA: PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PEA</b>					
<b>Categorias</b>	<b>UR</b>	<b>%</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>UR</b>	<b>%</b>
Documentos para registo da avaliação de práticas	7	13,7 %	Registo em relatório da avaliação de práticas	2	28,6 %
			Elaboração de documentos de avaliação	4	57,1 %
			Inexistência de documentação para avaliação de práticas	1	14,3 %
Caráter da Avaliação	18	35,3 %	Avaliação em momentos formais	4	22,2 %
			Avaliação em momentos informais	14	77,8 %
Finalidades da Avaliação	26	51%	Comunicação - avaliação da escola	6	23,1 %
			Sistematização de resultados	1	3,8%
			Levantamento das necessidades do aluno com PEA	2	7,7%
			Reflexão sobre práticas	8	30,8 %
			Adequação de Práticas	8	30,8 %
			Promoção da articulação entre a equipa	1	3,8%

**Quadro n.º 5 - Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Processo de Avaliação de Práticas de Inclusão para Alunos com PEA**

A categoria "Documentos para registo da avaliação de práticas" apresenta a menor

percentagem, com 13,7%, isto porque ainda não é muito comum o registo da avaliação de práticas, porque não existem documentos oficiais para esse registo (14,3%). Deste modo para se realizar o registo da avaliação de práticas para a inclusão de alunos com PEA (28,6%), as docentes de educação especial procedem à elaboração dos próprios documentos "o que nós fazemos é mais um processo interno da UEE, em que avaliamos com grelhas próprias nas quais descrevemos a atividade, o objetivo e como se realizou, e a avaliação da mesma" (PI).

Quanto ao carácter da avaliação, e este é um dos pontos cruciais, é a evidência que os profissionais realizam avaliação, no entanto existe uma maior prevalência nos contatos informais (77,8%), como se pode verificar nas seguinte citação "com os docentes titulares de turma tentamos encontrar momentos informais em que refletimos, por exemplo nos corredores, por *mail...*"(PI)

Podemos presenciar esta ideia na literatura, nas palavras dos autores Christie, C., Fitzpatrick, J., Mark, M. (2009) quando referem que em muitos casos, a utilização de uma avaliação informal supõe passos que não são sistematizados, sem rigor, e baseados em perspectivas tendenciosas. Enquanto que as avaliações formais são aplicadas quando é necessário fundamentar decisões importantes, por isso devem ser sistemáticas e rigorosas.

A inexistência de um tempo de horário comum foi identificada como dificuldade, como poderemos ver mais à frente. A necessidade de um tempo conjunto é fundamental para que a equipa possa reunir para efetivar a avaliação de práticas. Outro aspeto que não promove este contato formal é o fato de os técnicos do CRI não pertencerem ao quadro de funcionários da escola, e virem pontualmente realizar a sua intervenção terapêutica, sendo muito difícil arranjar tempos comuns para reuniões. Estes técnicos, por pertencerem a CRI's possuem uma área abrangente de intervenção, com várias escolas, onde trabalham por modelo de itinerância. Por isso, os contatos formais, em reuniões, existem, mas são em muito menor frequência (22,2%), que os contatos informais, que se realizam em qualquer momento, desde que haja essa possibilidade "Vão havendo ao longo do ano momentos de avaliação informais, em que nos encontramos no recreio, nos corredores e vamos falando" (PP).

No que diz respeito às "Finalidade da avaliação" (51%), encontramos informação variada, que resume a sua importância em qualquer prática. De assinalar, que esta



avaliação promove a reflexão sobre as práticas (30,8%), e consequente adequação das mesmas (30,8%). Esta ideia reflete-se quando Ainscow (1997) menciona que os profissionais de educação devem ter uma atitude colaborativa, cooperativa entre eles, pois só com a partilha de experiências e conhecimentos, se gera reflexão e análise crítica.

O processo de avaliação permite à equipa ir analisando as tomadas de decisão e se estas estão a corresponder às necessidades do aluno com PEA, dando-lhe assim um carácter de continuidade. Por outro lado, pode contribuir para uma sistematização de resultados (3,8%), mas ainda é prática pouco comum realizar um balanço de como decorreu a intervenção e se os objetivos iniciais foram atingidos.

As docentes referiram que no final do ano, as conclusões sobre a avaliação de práticas de inclusão (23,1%) são dadas a conhecer aos órgãos superiores da Escola, permitindo um conhecimento mais generalizado sobre a atuação da educação especial e da equipa de intervenção para alunos com PEA, mais especificamente. A avaliação permite ainda o levantamento das necessidades do aluno (7,7%), pois ao refletir regularmente sobre se as medidas aplicadas, se as práticas desenvolvidas estão a surtir efeito, pode-se sempre ajustar, reformular e implementar outros tipos de respostas educativas. Outro aspeto referenciado pelas entrevistadas foi o fato de o processo de avaliação promover uma maior articulação entre a equipa (3,8%). A avaliação de práticas por abranger contextos diferenciados de intervenção, necessita do contributo dos diferentes profissionais de educação e saúde. Consideramos que se caminha para uma filosofia assente na avaliação de práticas e na importância de reunir os diferentes agentes educativos implicados no processo do aluno com PEA.

### **4.2.3 DIFICULDADES E NECESSIDADES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

No presente quadro, tratam-se as questões relacionadas com as dificuldades e necessidades encontradas para a implementação de um processo de avaliação de práticas organizado e concretizável.

3º TEMA: DIFICULDADES E NECESSIDADES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO					
Categories	UR	%	Subcategorias	UR	%
Dificuldades no processo de avaliação de práticas	16	55,2 %	Dificuldade no envolvimento de todos os elementos no trabalho de equipa	4	25%
			Dificuldade na obtenção de tempo comum para reunião de equipa	12	75%
Necessidades para o processo avaliativo de práticas	13	44,8 %	Processo organizado de avaliação	9	69,2%
			Supervisão de práticas	3	23,1%
			Formação Específica	1	7,7%

**Quadro n.º 6 - Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Dificuldades e Necessidades no Processo de Avaliação**

Verifica-se, igualmente, aqui uma relação percentual equiparada entre as dificuldades (55,2%), embora esta última apresente uma ligeira maioria de significância face às necessidades (44,8%).

Tal como foi referido no ponto anterior e como se vê comprovado neste quadro, verifica-se uma grande dificuldade na gestão de um tempo comum para a reunião dos elementos da equipa (75%) e isto deve-se essencialmente a dois fatores: horários de componente não letiva desencontrados "é difícil encontrar tempos que consigamos estar todos juntos" (PI) e visita pontual dos técnicos dos CRI's "os nossos técnicos vêm cá pontualmente, trabalham noutros agrupamentos, vêm cá uma manhã, duas tardes" (PP).

Quanto à categoria dois, deste terceiro tema, as docentes de educação especial mencionaram que sentem como necessidade a existência de um processo organizado de avaliação (69,2%), isto é, um processo com linhas orientadoras, com momentos de avaliação e disponibilização de documentos e instrumentos de avaliação, "Necessitaríamos que o processo de avaliação estivesse descrito em várias etapas, com momentos de calendarização e documentos de suporte."(PI). Referiram, ainda, a necessidade de supervisão de práticas (23,1%), no sentido construtivo, de melhoria da intervenção. Por último, uma pequena percentagem

referiu a importância de frequentar formações (7,7%) destinadas para o tema da Avaliação de Práticas de Inclusão.

#### 4.2.4 UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O quarto tema "Utilização de instrumentos de avaliação" apresenta-nos dados relativamente ao uso de instrumentos de avaliação e conhecimento que as docentes de educação especial têm sobre as suas finalidades.

4º TEMA: UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO					
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Falta de instrumentos de avaliação	3	42,9 %	Nenhuma utilização de instrumentos de utilização	3	42,9%
Escasso conhecimento relativo a instrumentos de avaliação	4	57,1 %	Pouco conhecimento sobre a finalidade de instrumentos de avaliação	4	57,1%

**Quadro n.º 7 - Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Utilização de Instrumentos de Avaliação**

Em geral, este tema evidenciou o pouco ou nenhum conhecimento que as docentes têm sobre instrumentos de avaliação que permitam avaliar a qualidade das práticas de inclusão, neste caso particular, para alunos com PEA. De acordo com a pesquisa bibliográfica não foram encontrados documentos produzidos para este fim em Portugal, existem sim outros instrumentos para avaliação noutros âmbitos (como por exemplo o *Index for Inclusion*, Booth & Aiscow, 2002).

Em suma, 42,9% revelaram que não utilizam instrumentos de avaliação, e os que são utilizados são criados pelas próprias docentes. Revelam, ainda, pouco conhecimento sobre a estrutura e finalidade de instrumentos de avaliação de práticas (57,1%), "vi alguns questionários mas não me lembro para que fim poderiam ser utilizados" (PGA).

Encontramos na literatura referências à construção de instrumentos, mesmo que a um nível macro. Segundo Landsheere (1997), na avaliação, o serviço nacional de

educação pode colocar à disposição instrumentos de *macropilotagem* elaborados por especialistas. No entanto, estes instrumentos não podem dar respostas a todas as questões colocadas pela escola, devido à especificidade de cada uma, da sua ação, projeto educativo e interações com o meio social, no qual está inserida.

#### 4.3 SEGUNDA FASE DO ESTUDO: RESULTADO DAS ENTREVISTAS FINAIS

Depois de um tempo experimental para poderem analisar e preencher sem fim de avaliação o instrumento LAQI, foi proposta uma última entrevista de modo a recolher as percepções das docentes de educação especial em duas grandes áreas: viabilidade e utilidade do Instrumento LAQI para avaliação de práticas de inclusão.

TEMA	UR	URT %	CATEGORIAS	UR	%UR/CAT
Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI	34	42%	Compreensão Global do instrumento LAQI	19	55,9 %
			Adequação do instrumento ao contexto de trabalho	10	29,4 %
			Preenchimento do instrumento LAQI pela equipa	5	14,7 %
Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI	47	58%	Utilidade do Instrumento LAQI para o processo de avaliação	22	46,8 %
			Utilidade do Instrumento LAQI para a equipa	13	27,7 %
			Utilidade do Instrumento LAQI para o aluno com PEA	4	8,5%
			Utilidade do Instrumento LAQI para as práticas de inclusão	8	17%

#### **Quadro n.º 8 - Temas e Categorias - Frequência Absoluta e Relativas Entrevistas Finais**

Verifica-se uma maior prevalência percentual da "Utilidade do Instrumento LAQI" com 58%, perante a "viabilidade do instrumento LAQI com 42%.

As docentes de educação especial, na sua maioria, compreenderam o que era pedido nas diversas áreas chave da LAQI (55,9%), conseguindo preencher o instrumento na sua totalidade. Embora existam algumas diferenças ao nível do contexto educativo, social, cultural, verificou-se que as práticas implementadas no Louisiana (EUA) estão bastante próximas das aplicadas em Portugal, dado que segundo o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, também adotou a metodologia Teacch. Este instrumento deve ser preenchido pela equipa (14,7%), que no quadro número 9, de acordo com as respostas das docentes de educação especial sugerem que elementos devem participar na avaliação pela equipa.

Quanto à utilidade do instrumento de avaliação LAQI vai de encontro à necessidade da equipa (27,7%) de ter documentos de suporte para o processo avaliativo (46,8%).

Seguidamente, referem que a avaliação ao permitir uma melhoria da intervenção, logo vai influenciar positivamente as práticas de inclusão (17%) e até mesmo o desenvolvimento do aluno com PEA (8,5%).

#### **4.3.1 VIABILIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO LAQI**

No primeiro tema das entrevistas finais vamos tratar das percepções recolhidas após a período experimental para conhecimento do instrumento LAQI, quanto à sua viabilidade e utilidade.

<b>1º TEMA: VIABILIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO LAQI</b>					
<b>Categorias</b>	<b>U</b>	<b>%</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>UR</b>	<b>%</b>
Compreensão Global do instrumento	<b>1</b> <b>9</b>	<b>55,9</b> <b>%</b>	Preenchimento Global do Instrumento LAQI	5	26,3%
			Dificuldade na compreensão de indicadores descritivos	10	52,6%

LAQI			Dificuldade em compreender indicadores de medida	4	21,1%
Adequação do instrumento ao contexto de trabalho	10	29,4%	Adequação do instrumento ao contexto de trabalho na Escola e U.E.E.	5	50%
			Pertinência das áreas-chave	5	50%
Preenchimento do instrumento LAQI pela equipa	5	14,7%	Preenchimento do instrumento de avaliação por docentes, técnicos e assistentes operacionais	3	60%
			Preenchimento do instrumento de avaliação por docentes e técnicos	2	40%

**Quadro n.º 9 - Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI**

De uma forma global, as docentes de educação especial não tiveram dificuldade no preenchimento do instrumento LAQI (26,3%), no entanto apontaram algumas dificuldades no entendimento de alguns descritores e o que era pedido nos mesmos (52,6%), assim como detetaram alguma incongruência na apresentação quantificadores (21,1%). Estes apontamentos, podem dever-se a dois aspetos essenciais: ao fato de ser um instrumento traduzido do inglês, e pode porventura a tradução ter apresentado algum lapso ao nível da semântica, ou então por este instrumento ter sido elaborado com base num contexto específico, e a generalização de alguns descritores não se adequar às práticas do contexto educativo português.

Todas as entrevistadas evidenciaram que o instrumento LAQI é adequado ao seu contexto de trabalho (50%), UEE/Escola/Comunidade, e referiram que consideram as áreas-chave do instrumento como pertinentes (50%) para avaliação da qualidade de práticas de inclusão .

Quanto ao preenchimento do instrumento LAQI, predominou a ideia de que deve ser preenchido por docentes de ensino regular, docentes de educação especial, terapeutas, e assistentes operacionais (equipa) com 60%, em detrimento do preenchimento de todos os elementos enunciados, à exceção das assistentes operacionais (40%).

#### 4.3.2 UTILIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO LAQI

No quadro seguinte, propõe-se a análise da utilidade do instrumento LAQI para o processo de avaliação, para a equipa, para o aluno com PEA e para as práticas de Inclusão.

2º TEMA: UTILIDADE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO LAQI					
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%
Utilidade do Instrumento LAQI para o processo de avaliação	22	46,8%	Reflexão sobre práticas	12	54,5%
			Adequação de práticas	8	36,4%
			Registo de Avaliação de práticas	2	9,1%
Utilidade do Instrumento LAQI para a equipa	13	27,7%	Articulação entre as diferentes valências	4	30,8%
			Comunicação próxima entre os elementos da equipa	2	15,4%
			Tomada de decisões	1	7,7%
			Identificação do grau de envolvimento da família	4	30,8%
			Ponderação sobre a intervenção	2	15,4%
Utilidade do Instrumento LAQI para o aluno com PEA	4	8,5%	Melhoria do desempenho do aluno com PEA	2	50%
			Intervenção adequada ao perfil do aluno	2	50%
Utilidade do Instrumento LAQI para as práticas de inclusão	8	17%	Medição dos níveis de participação do aluno nos contextos inclusivos	5	62,5%
			A prática baseia-se em princípios inclusivos	2	25%
			A Escola é responsável pelo processo de Inclusão	1	12,5%

Quadro n.º 10 - Cat. e subcategorias - Frequência Absoluta e Relativa do Tema: Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI

No que diz respeito à utilidade da LAQI para o processo de avaliação foi a categoria que obteve maior percentagem com 46,8%. As docentes de educação especial mencionaram que este permite uma reflexão sobre práticas (54,5%). O instrumento LAQI reveste-se de oito áreas-chave fundamentais e aborda os aspetos principais de Práticas de Inclusão: colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino; comunicação; comportamentos; interação social; e, transição. Ao promover a reflexão, o instrumento LAQI, permite fazer uma análise e ponderar sobre procedimentos, no sentido de adequação, reajuste, e/ou reformulação da prática (36,4%). Tal como exemplifica o seguinte excerto de entrevista:

Permite uma maior articulação entre os diferentes profissionais, para uma prática assente em tomadas de decisão consistentes e produto de processos de reflexão, de discussão. Verifica-se aqui um envolvimento dos elementos da equipa e uma responsabilização conjunta pelas medidas aplicadas. Contribui-se com um maior conhecimento sobre o aluno, que advém das percepções que cada interveniente transmite dentro da sua especialidade (pedagogia, terapia, entre outros). (PP)

As ideias implícitas no excerto apresentado justificam a percentagem atribuída à segunda categoria "Utilidade do Instrumento LAQI para a equipa" (27,7%), destacando-se a "articulação entre as diferentes valências" (30,8%). De acordo com a análise do conteúdo das entrevistas, verificou-se que o instrumento de avaliação acaba por aproximar a equipa, dado que tem um instrumento concreto, de base para o seu trabalho. Este acaba por incentivar à discussão de ideias, à comunicação (15,4%), à ponderação sobre a intervenção (15,4%), na tomada de decisões (7,7%), e quantificar, igualmente, o grau de envolvimento, por exemplo, da família (30,8%).

Quanto à utilidade do Instrumento LAQI para o aluno com PEA, obviamente que não há uma relação direta, depreende-se que a ação da equipa e a melhoria da sua intervenção vai influenciar e pode melhorar a participação do aluno nos diferentes contextos. Neste caso as docentes referem que o instrumento é útil para o aluno, na medida em que pode melhorar o desempenho da equipa, através da reflexão e definição da intervenção de acordo com o perfil do aluno com PEA



(50%), conduzindo-o à melhoria do seu desempenho (50%).

Quanto à utilidade do instrumento LAQI para a avaliar a qualidade de Inclusão (17%), destaca-se a potencialidade de o instrumento medir "os níveis de participação do aluno nos contextos de inclusão" (62,5%).

Melhor inclusão pois quantifica por exemplo, a interação diária com os outros alunos em sala de aula, e leva-nos a questionar as razões por detrás da situação e a tentar arranjar estratégias para aumentar os números. (PGI)

Outros aspectos a considerar e que mereceram especial relevância foram a constatação através da avaliação que a prática deve basear-se em princípios inclusivos (25%) e que a escola deve ter um papel de responsabilização pela Inclusão dos alunos com PEA (12,5%).

Tudo o que promova o desenvolvimento do aluno e todas as medidas aplicadas no sentido de uma participação do aluno, quer na escola, quer na comunidade, resulta numa melhor inclusão. Todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades, é claro que há especificidades e alguns casos são necessárias adequações, mas a Escola é responsável por criar as respostas que satisfaçam as necessidades dos alunos, logo que seja a denominada inclusão para todos. (PP)

De acordo com Ainscow (1999), o conceito de Inclusão está relacionado com a concepção da "Educação para Todos". A escola tem um papel fundamental na criação de condições e reestruturação do espaço escolar, para que o acesso a uma educação de qualidade seja possível para todos e não somente para "alguns". Quanto ao instrumento LAQI este abrange diversas áreas. No seu preenchimento umas áreas são mais significativas que outras, dependendo dos ciclos de ensino que o aluno com PEA frequenta. No entanto, apresenta-se transversal, pois trata igualmente da avaliação da transição de contextos, de ciclos de ensino ou da transição para a vida pós-escolar. Este instrumento permite apurar quantitativamente, segundo os Indicadores de Qualidade para o Autismo, se a intervenção se situa em níveis de "excelência", "razoabilidade", "aceitabilidade" ou "necessita de melhoria". Um pequena percentagem (9,1%) refere-se à utilidade do instrumento LAQI como documento de registo de práticas.

Conclui-se pelo discurso das docentes que cada área-chave, surge no instrumento

bastante aprofundada e permite refletir sobre aspectos, que mesmo realizados diariamente na intervenção, não estão tão presentes, não se tornam tão evidentes. O instrumento acaba por "sensibilizar" para as diferentes dimensões da Inclusão, e por outro lado lembrar práticas já realizadas e concretiza a questão da avaliação, como auferem os seguintes excertos dos discursos das entrevistadas:

É importante para lembrar algumas práticas que tínhamos, mas deixamos de ter, como o registo de comportamento de alunos" (PGA)

É bom nós lembrarmos as nossas práticas e lembrarmos na realidade, o que muitas vezes não está em registo, que é feito informalmente" (PGA)

(...) Dentro do conjunto das diferentes dimensões, há algumas que tem um maior ênfase no quotidiano dos profissionais, porque há um contato mais direto, relaciona-se mais com as ações. ( PP)

## CONCLUSÕES

O presente estudo procura contribuir para a **qualidade do sistema educativo**, no âmbito da **educação especial** e mais especificamente para a avaliação de práticas de Inclusão para alunos com PEA.

Tal como foi referido no enquadramento teórico, a avaliação é um processo abrangente a diversos serviços da sociedade. A sua importância assenta na recolha de informações e sua análise, num procedimento de monitorização sobre a intervenção com o aluno com PEA.

*A Avaliação e a Qualidade de Práticas de Inclusão* começa atualmente a ser um tema de interesse para a comunidade científica, ainda que se verifiquem poucos estudos direcionados para a avaliação de práticas e a questão do trabalho em equipa no âmbito da Educação Especial. Na realização das entrevistas, foi necessário delimitar e explicar o **conceito de avaliação de práticas**, dado que as docentes tinham tendência a desviar o seu discurso para o tema *avaliação de aprendizagens do aluno*. Convém referir que a expressão "práticas de avaliação" apresenta o seu carácter mais geral, consistindo na ação da avaliação em vários domínios do contexto educativo (desde a avaliação da aprendizagem, do desempenho docente, da escola, entre outras), enquanto que a "avaliação de práticas" está enquadrada na primeira, mas direciona-se mais especificamente para a avaliação da intervenção e do seu resultado. Em suma, o processo de avaliação de práticas pela equipa visa a **reflexão** continuada sobre a intervenção e sobre os resultados do desenvolvimento do aluno com PEA, isto permitindo que possa ser ajustada, quando necessário.

De acordo com os objetivos deste estudo, concluímos que a **equipa** sendo composta por elementos com papéis diferenciados, deve articular e refletir conjuntamente nos variados procedimentos: planificação, intervenção e avaliação das práticas. A avaliação fomenta uma coesão de ideias, uma discussão e um aferimento de procedimentos, com objetivos semelhantes. Por isso, neste ponto de constituição da equipa, em contexto de Unidade de Ensino Estruturado, elegeu-se os docentes do ensino regular, os docentes de educação especial, os terapeutas e os assistentes operacionais.

Quanto à metodologia de **trabalho em equipa**, de colaboração conjunta e de

cooperação, ainda se denotam algumas fragilidades, isto porque ainda não é uma prática corrente e consolidada. Embora os vários profissionais encontrem fundamentos e atribuam-lhe importância, ainda persistem alguns aspetos que passaremos a enunciar, e que dificultam o normal funcionamento da equipa:

- pouco envolvimento por alguns docentes do ensino regular no processo educativo dos alunos com PEA, principalmente aqueles que frequentam a UEE;
- falta de horário em comum, para estabelecer reuniões formais;
- dificuldade em estabelecer comunicação por vias formais, principalmente em ciclos de ensino que predomine a pluridocência;
- e por fim, a itinerância dos terapeutas do CRI, que pelo fato de não estarem afetos a uma Escola/Agrupamento, têm que prestar o seu serviço em várias escolas, ficando o tempo diminuto, quer para a intervenção, quer para a articulação com outros elementos da equipa.

Importa refletir sobre este último ponto dado que se interrelaciona com a dinâmica da equipa. Constatamos que uma intervenção terapêutica assente numa ação pontual, não possibilita o acompanhamento destes alunos nas suas rotinas escolares, no acompanhamento do seu desenvolvimento. Normalmente, este *feedback* é realizado pelo docente de educação especial, que vai contextualizando progressos e recuos do aluno, isto é, o terapeuta não tem a possibilidade de observar e acompanhar o aluno ao longo da semana, porque nem sempre está presente na escola. O tempo delimitado e curto de intervenção não é suficiente para responder atualmente às necessidades. Verifica-se, igualmente, alguma mudança de paradigma de ação, os contextos de intervenção começam a ser diversificados (sala de aula, UEE, comunidade, entre outros), no entanto, ainda se verifica um modelo muito próximo do clínico, em que o terapeuta recorre ao gabinete para efetuar a sua intervenção. Consideramos que a sua atuação pode ser mais abrangente face ao aluno com PEA. Obviamente, que existem áreas de intervenção específicas, nomeadamente ao nível da terapia da fala, que por vezes têm a necessidade de recorrer a um gabinete. Este incentivo à **mudança** ainda se encontra muito dependente das **atitudes dos profissionais** e da influência da sua formação académica e continuada.

Quanto ao trabalho em equipa para a intervenção com os alunos com PEA, continua-se a evidenciar uma maior proximidade entre os docentes de educação especial das UEE e os técnicos do CRI, em vários domínios: na planificação, na

avaliação do aluno, no **envolvimento dos encarregados de educação**; na organização de ações de sensibilização e formação específica; e, na avaliação de práticas, na avaliação da articulação e da intervenção. O docente do ensino regular é informado normalmente pelo docente de educação especial sobre todas estas ações, é ele o elemento transmissor. Todavia, o docente do **ensino regular** começa a ter um papel mais presente principalmente na avaliação do aluno e nas tomadas de decisão sobre o seu percurso educativo. Os docentes de educação especial tem um papel fundamental no envolvimento daqueles para a avaliação da intervenção, de modo a se perceber se as práticas implementadas, resultam na inclusão do aluno com PEA.

No que diz respeito à avaliação da qualidade das respostas educativas para alunos com PEA, e de acordo com as entrevistas realizadas, conclui-se que a equipa realiza maioritariamente contatos informais, diariamente, sem recurso a registo em documento formal, no entanto verifica-se ao nível da organização interna da equipa algumas iniciativas quanto à elaboração de documentos e momentos formais de avaliação das práticas. Por sua vez, a avaliação formal da intervenção também é mais comum num âmbito mais geral, nomeadamente ao nível do Grupo/Departamento de Educação Especial.

A predominância de uma **avaliação informal** de práticas pode dever-se, no nosso entender, à inexistência de um **processo organizado de avaliação** pela equipa multidisciplinar, à falta de um tempo comum no horário para reuniões formais. A estes factores acresce a inexistência de um processo formal e instituído de avaliação de práticas de inclusão pela equipa, com linhas orientadoras e disponibilização de documentos de suporte e **instrumentos de avaliação**. De acordo com a análise de dados recolhidos, as docentes de educação especial revelam pouco ou nenhum conhecimento sobre instrumentos de avaliação e a sua finalidade.

Reconhecem a importância da avaliação de práticas, dado que fomenta a reflexão entre os diferentes agentes educativos, promove a articulação entre a equipa, a adequação da intervenção, a tomada de decisões fundamentadas e consistentes, que se reflete, portanto, numa melhoria do desempenho do aluno com PEA. Por outro lado, a avaliação de práticas para a inclusão permite a sistematização de resultados, para se dar a conhecer aos órgãos superiores informações sobre a qualidade de respostas da Educação Especial, contribuindo assim para a

qualidade da própria escola.

Face à pouca informação sobre instrumentos de avaliação, foi nosso propósito dar a conhecer o **instrumento LAQI (Indicadores de Qualidade para o Autismo)**. Como já foi referido anteriormente, é um instrumento construído a partir de estudos científicos com rigor e fiabilidade, direcionado para o contexto educativo do Louisiana, EUA. Após um período experimental de conhecimento e de preenchimento, sem fins avaliativos, no sentido de se verificar a sua **utilidade e viabilidade para aplicação noutros contextos**, conclui-se que:

- o preenchimento do instrumento LAQI é exequível, na sua globalidade;
- a apresentação de algumas dúvidas, quanto à relação entre algumas áreas-chave e os descritores, e igualmente na utilização de alguns quantificadores, foram indicadas pelas docentes de educação especial;
- a utilização do instrumento LAQI face ao contexto de trabalho na UEE e na Escola é adequada;
- cumpre com o seu propósito, no que se refere à avaliação da qualidade de práticas para a Inclusão de alunos com PEA;
- permite relembrar aspectos da prática, que não são comumente colocados em ação.

Em suma, concluímos que a avaliação pode melhorar a qualidade das respostas educativas, no sentido de uma **Escola para Todos**, que assenta nos princípios de inclusão e equidade educativa. Ao longo do tempo, a Escola foi-se adaptando às constantes mudanças socioeconómicas, culturais, à diversidade, no fundo a uma multiplicidade de fatores, que geram uma constante necessidade de atualização de procedimentos. O contato com a diferença desenvolve aprendizagens ricas, não só ao nível académico, mas também ao nível humano.

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino constitui uma inovação educativa actualmente defendida, a qual surge na sequência de princípios que se têm vindo a preconizar desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. (Leite e Madureira, p. 9)

Toda a Escola se deve reorganizar para atender à diversidades de alunos, por isso é necessário utilizar os recursos dos quais dispõe, da forma mais eficazmente possível, quer sejam os recursos humanos, quer materiais e físicos. Tal como

afirmam as autoras Leite e Madureira "O trabalho em equipa dentro da escola é mais do que um princípio orientador, é uma necessidade atual" (p. 128)

No que diz respeito às limitações do estudo, consideramos que teria sido interessante, já que falamos em equipas multidisciplinares, ter sido entrevistada uma amostra de todos os elementos que fazem parte da mesma, no entanto devido ao constrangimento do tempo (demora da realização do estudo, por ser uma população tão diversificada), teve-se que se delimitar os participantes, quanto à profissão, selecionando-se somente docentes de educação especial.

Importa ainda recordar que se trata de um estudo com uma amostra de conveniência, pelo que os resultados não são generalizáveis. Porém, como na maior parte dos estudos qualitativos, as suas conclusões podem ser o ponto de partida para outros estudos e até mesmo para a criação de documentação de suporte à avaliação.

Como sugestão para campos de estudo, gostaríamos de ver aprofundados temas como: organização de equipas multidisciplinares e intervenção com alunos com PEA; avaliação da qualidade da Educação Inclusiva; utilização e criação de instrumentos de avaliação para a qualidade de inclusão de alunos com PEA; e por fim, proposta de um processo de avaliação de práticas de Inclusão.

Finalmente, consideramos que o presente estudo tem como principais implicações nas práticas dos profissionais/Escola os seguintes aspectos: contributo para a melhoria da organização do trabalho em equipa multidisciplinar; sensibilização para a importância de um processo de avaliação, de carácter formal; sugestões de melhoria para ultrapassar algumas dificuldades na dinâmica da equipa multidisciplinar; sugestão de um instrumento de avaliação no sentido de avaliar a qualidade dos contextos inclusivos; e por fim, sensibilização para uma articulação próxima entre os elementos da equipa ao nível da intervenção, de modo a potenciar o desempenho do aluno com PEA.





## REFERÊNCIAS

Ainscow, Mel (1995). *Education for all: Making it happen*. Communication présentée au Congrès Internationale d'Education spéciale, Birmingham, Angleterre.

Ainscow.M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Studies in Inclusive Education Series.

Ainscow, M. (2000). *The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices*. British Journal of Special Education, 27 (2), pp. 76-80.

Aires, Luísa (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. 1ª Edição: Outubro, E-Book, Universidade Aberta.

Barbosa, Hugo (2009). *Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas*. Tese de Mestrado em Engenharia Informática - Sistemas Gráficos e Multimédia, Instituto Superior de Engenharia do Porto.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Baron-cohen, S. Leslie A.M. and Fritz, U. (1985) *Does the autistic child have the theory of the mind?*. Cognition. 21, 37:46.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação . Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto : Porto Editora.

Bolton P., Macdonald H, Pikles A., *et al.* (1994). *A case-control family history study of autism*. J Child Psychol Psychiatry. 35:877-900.

Booth, T., Ainscow, M. et al. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Manchester: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bricker, D. (1995). *The challenge of inclusion*. Journal of Early Intervention. Vol. 19, N°

Cadima A., Gregório, C., Pires T., Ortega C., Horta N. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Campenhoudt, L., Quivy, R. (2013). *Manual de investigação e ciências Sociais*. 6ª Edição: maio, Gradiva Publicações, S. A., Lisboa.

Carvalho, A.C.F.T & Onofre, C.T.S. (2006). *Aprender a olhar o outro: Inclusão da criança com perturbação do espectro do autismo na escola do 1º ciclo do ensino básico*, pp.5-22. In: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular(DGIDC). *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de Sucesso*. Editor: Ministério da Educação.

Christie, C.,Fitzpatrick, J., Mark, M. (2009). *Evaluation in action, interviews with expert evaluators*, SAGE Publications Inc, California.

Colás, P. (1998). *El Análisis cualitativo de datos*. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, pp.225-249.

Correia, L. M., Martins, A. P., Santos, A. C., Ferreira, R. M. (2003). *Algumas estratégias a utilizar em salas de aula inclusivas*, in L. M. Correia, *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. M. Bénard, Leitão, F. R., Morgado, J., Pinto, J. Vaz (2006), *Promoção da educação inclusiva em portugal - Fundamentos e Sugestões*, Lisboa, (artigo pdf).

Creswell, John W. (2007). *Projeto de pesquisa - Método qualitativo, quantitativo e misto*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed.

De Ketele, Jean-Marie, Rogiers, Xavier (1993), "Metodologia da recolha de dados- Fundamentos dos métodos de observações. de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos". Coleção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, Lisboa.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: UNESCO.

Denzin, N. (1994). *The art and politics of interpretation*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

Denzin N.; Lincoln, Y. (Eds.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage.

Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.

Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). New York: Longman.

Franco, V., Apolónia, A. (2002). *Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes*. Revista Ciência Psicológica, 8, 40-54.

Freitag, C. (2007). *The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: A review of the literature*. Molecular Psychiatry. 12:2-22.

Friedlander, D. (2009). Sam comes to school: Including students with autism in your classroom. Copyright Heldref Publication, 82, 3, January/February, 141-144.

Fontana, A.; Frey, J. (1994). *Interviewing: The art of science*. In N. Denzin e Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Califónia: Sage

Formosinho, J., Ferreira, F.I., Machado, J. (2005), *Políticas educativas e autonomia das escolas*, Porto: ASA.

Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de investigação, da concepção à realização*.

Lusociência, Loures.

Gillberg, C. (2002). *A guide to asperger syndrome*. Cambridge University Press.

Glat, R. (2004) *Uma família presente e participativa: O papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais*. Anais do 9º Congresso Estadual das APAES de Minas Gerais.

Grabriels, R.L., Hill, D.E. (2002). *Autism: From research to individualize practice*. Jessica Kingsley Publisher Ltd. UK.

Gras-Vincendon A., Bursztejn C., Danion, J. M. (2008). *Function of memory in subjects with autism*. *Encephale*, Dec; 34 (6): 550-6.

Guerra, S. (2002). *Como um espelho - Avaliação qualitativa das escolas*, in *Avaliação das Escolas - Consensos e Divergências*, Porto: Edições Asa, pp. 63-67.

Hadji, Charles. (1994). *A avaliação, regras do jogo - Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Happé, F., Firth, U. (1996). *The neuropsychology of autism*. *Brain*. 119, 1377-1400.

Hiebert, J., Gallimore, R., Stigler, J. (2002). *A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?*. *Educational Researcher*, vol. 31, n.º 5, pp. 3-15.

Howes, A., Ainscow, M. (2006). *Collaboration with a city-wide purpose: Making paths for sustainable educational improvement*. In Ainscow, M., West, M. (Eds.). *Improving urban school: Leadership and collaboration*. Open University Press.

Huberman, M. (1993). *The model of the independent artisan in teachers Professional relationships*. In Little, J., McLaughlin, M. (Eds.). *Teachers' Work: Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press.

Johnson, C.P., Myers, S-M., The Council on Children with Disabilities (2007). *Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders*. *APP Pediatrics*; Volume 120.

Kuschner, E.S., Bennetto L., Yost, H. (2007). *Patterns of nonverbal cognitive functioning in young children with autism spectrum disorders*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*; Volume 37, number 5.

Leite, T. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às NEE*. III Seminário de Educação Inclusiva. Universidade Lusófona.

Lima, Cláudia (2009). *Cognitive profiles in autism spectrum disorder*. Poster - 21<sup>st</sup> Annual Meeting of the European Academy of Childhood Disability - Abstract Book.

Lima, Cláudia (2012) (coord.), *Perturbações do espectro do autismo - Manual prático de intervenção*, 2ª Edição Revista, LIDEL- Edições Técnicas e Lda., Lisboa.

Lima- Rodrigues (Coord., 2007). *Percursos da educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Edição Forum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana: Lisboa.

Madureira, I., Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marchesi, A. (2001). *A prática das escolas inclusivas*. In D. Rodrigues (Orgs.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*, pp. 93-108. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2007). *Centro de recursos para a inclusão, reorientação das escolas especiais*. Direcção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mota, C., Carvalho A., Onofre C. (2003). *Autismo e Inclusão*. In Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo. (Ed.), 7º Congresso

*Internacional Autisme-Europe Lisboa*. Lisboa: APPDA. Actas do 7º Congresso Internacional Autisme-Europe, Lisboa, 2003.

Nóvoa, António (2009). *Ser professor*. Coleção Ciências da Educação, Porto editora, Porto.

Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Ozonoff, S., McEvoy, R.E. (1994). *A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism*. *Development and Psychopathology*; 6, 415-431.

Ozonoff, S., Rogers, S.J., Hendren, R.L. (2003). *Autism spectrum disorders: A research review for practitioners*. American Psychiatric Publishing Inc. Washington DC.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Porter, G. (1997). *Organização das escolas: Conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In Ainscow, M., Porter, G., Wang, M.. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Potvin, P., Deslandes, R., Beeaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., Leclerc, D. (1999). *Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire*. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 24 (4), 441-453.

Rodrigues, D. (2001) (org.). *Educação e diferença - Valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições Lda.

Rodrigues, D. (2014), *A Inclusão como direito humano emergente*, Revista Educação Inclusiva, vol. 5, n.º 1, maio, pp. 6-10, Pró- Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial, Almada.

Rodrigues, Rui P. (2013). *A avaliação de escolas: Possibilidades e limites da avaliação externa - Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

Rosales, C. (1990). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Coleção Práticas Pedagógicas, Edições Asa, 1ª edição, Rio Tinto.

Scott M. Myers, MD, Chris Plauche Johnson, MD (2007). *Management of children with autism spectrum disorders*. MED, The Council on Children with Disabilities. American Academy of Pediatrics.

Silva, P.C., et al. (2003). *Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo D.I.R.*. *Análise Psicológica*, 1 (XXI): 31-39.

Skidmore, D. (1996), Towards and integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European journal special needs education*, 11(1), 33-46.

Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver:Love.

Shinkfield, J. Anthony, Stufflebeam, Daniel L. (2007). *Evaluation theory, models e applications*. Published by Jossey-Bass, A Wiley Imprint. First edition. United States of America.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury park, 4th ed., CA: Sage.

UNESCO (2001 a). *Including the excluded: Meeting diversity in education*. Paris: Unesco.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo, pp 101-128. In: Silva, A. e Pinto, J. (orgs).

Metodologia das ciências sociais. Porto: Edições Afrontamento

Vitello, S., Mithaug, D. (1998). *Inclusive schooling: National and international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Warnik, C. (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. (pp. 109-122). Porto: Porto Editora.

#### ARTIGOS

Tang, Goumei, *et al.* (2014), *Loss of mTOR-Dependent Macroautophagy Causes Autistic-like Synaptic Pruning Deficits*; *Neuron* 83 1131–1143, September 3, Elsevier Inc.; Columbia.

#### LEGISLAÇÃO

Decreto- Lei 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República 1ª Série, nº 4*. Ministério da Educação.

#### FONTE ELECTRÓNICA

[www.ige.min-edu.pt/upload/relatorios/EE-2011-2012RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/relatorios/EE-2011-2012RELATORIO.pdf)

<http://www.dsm5.org/Documents/Autism%20Spectrum%20Disorder%20Fact%20Sheet.pdf>



# ANEXOS



## **ANEXO 1**



## Termo de Consentimento Informado - Entrevista 1

Olga Margarida Paulo de Sá, aluna da Escola Superior de Educação, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial, domínio Problemas de Cognição e Multideficiência, vem solicitar a sua participação no presente estudo sobre **avaliação de práticas de inclusão para alunos com PEA**, onde se pretende conhecer dinâmica da equipa multidisciplinar, práticas de inclusão e processo avaliativo das mesmas.

Numa segunda fase do estudo, será dado a conhecer um recurso do processo avaliativo: o instrumento de avaliação LAQI (*Louisiana Autism Quality Indicators*), para que os profissionais possam contactar e refletir de que modo pode ser um instrumento útil para a melhoria da sua prática. Este foi elaborado e aplicado nos Estados Unidos da América, de acordo com vários estudos de investigação, e foi traduzido para português no ano de 2013, pela *Pró-Inclusão*, Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

Para assegurar a recolha e análise fidedigna dos dados, solicita-se a gravação áudio desta entrevista, que poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar. Garante-se a total confidencialidade das informações fornecidas.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Assinatura do Entrevistador

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_



## **ANEXO 2**





## Termo de Consentimento Informado Entrevista 2

Olga Margarida Paulo de Sá, aluna da Escola Superior de Educação, a frequentar o curso de Mestrado em Educação Especial, domínio Problemas de Cognição e Multideficiência, vem solicitar a sua participação na segunda fase de recolha de dados, que consiste na análise documental do instrumento de avaliação LAQI e posterior entrevista (segunda) que procura saber as suas percepções sobre **a avaliação da qualidade das práticas de inclusão a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo**, após preenchimento e análise do instrumento LAQI (Louisiana Autism Quality Indicators), nas várias vertentes:

- viabilidade do instrumento de avaliação para avaliar a sua prática;
- utilidade do instrumento de avaliação para melhorar a sua prática;

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Entrevistador

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_



## **ANEXO 3**



## Ficha de Caracterização do Entrevistado

1. Género (coloque um X)

1.1 Feminino

1.2 Masculino

2. Idade: anos

3. Formação Inicial

Licenciatura em

Bacharelato em

Outro

3.1 Formação especializada

3.1.1 Em educação especial?

3.1. Qual o domínio?

3. Situação Profissional (coloque um X)

3.1 Docente Ensino Regular

3.2 Docente de Educação especial

3.3 Técnico

3.3.1 Especialidade:

4. Categoria (coloque um X)

4.1 Contratado

4.2 Quadro zona pedagógica

4.3 Quadro de escola

4.5 Efetivo

5. Tempo de serviço : anos

5.1 Tempo de serviço com alunos com PEA: anos.



## **ANEXO 4**







Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação  
Mestrado em Educação Especial



## Entrevista 1

Mestranda: Olga Margarida Paulo de Sá  
Orientadora: Prof. Isabel Madureira

## GUIÃO DE ENTREVISTA

**Temática:** Avaliação e a Qualidade das Práticas de Inclusão para alunos com PEA:  
a Escala LAQI (Lousiana Autism Quality Indicators).

### Objetivos da entrevista:

1. Conhecer a atuação da equipa enquanto elemento decisor para a inclusão de alunos com PEA.
2. Caracterizar o processo de avaliação da qualidade de Inclusão de alunos com PEA.
4. Conhecer a implicação da avaliação nas práticas de Inclusão.
5. Identificar as necessidades e dificuldades sentidas pelos profissionais no processo de avaliação das respostas inclusivas proporcionadas a alunos com PEA.

**Entrevistados:** docentes de educação especial.

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Tema para as Questões
<b>Bloco A</b> <b>Legitimação da entrevista e</b>	1. Legitimar a entrevista; 2. Contextualizar os objetivos da entrevista; 3. Apresentar a temática e	a.1) Realizar a apresentação do entrevistador/entrevistado; a.2) Explicar sobre a utilidade e pertinência da entrevista e apresentar os objetivos principais;

<b>motivação dos entrevistados</b>	objeto de estudo; 4. Motivar os entrevistados e garantir a confidencialidade sobre os dados recolhidos; 5. Realçar o carácter inovador do estudo e seu contributo para a melhoria da prática educativa.	a.3) Solicitar a colaboração do entrevistado, reforçando a importância da sua participação no estudo; a.4) Garantir a confidencialidade do estudo; a.5) Pedir autorização para gravar a entrevista.
<b>Bloco B</b> <b>Práticas para a Inclusão: atuação da equipa</b>	1. Conduzir o entrevistado para a descrição da atuação da equipa enquanto decisor para a inclusão de alunos com PEA.	b) Pedir ao entrevistado que refira dados sobre o tipo de intervenção em equipa: b.1) As decisões de intervenção são tomadas em equipa? b.2) Como é que definem os objetivos tendo em conta as necessidades dos alunos com PEA, numa perspectiva inclusiva? b.3) A equipa apoia o envolvimento da família no processo educativo do aluno com PEA?
<b>Bloco C</b> <b>Processo de Avaliação da Qualidade de Inclusão de alunos com PEA</b>	1. Conhecer o processo de avaliação, quanto ao: - ato avaliativo; - momentos de avaliação; - elementos participantes na avaliação das práticas educativas; - documentos de suporte à avaliação.  2. Recolher informação sobre as implicações da avaliação na prática para a Inclusão.	c) Solicitar ao entrevistado a descrição da avaliação das práticas para a Inclusão:  c.1) No início do ano lectivo, que avaliação realizam para aferir as necessidades de intervenção para o aluno com PEA?  c.2) Verifica-se uma avaliação contínua sobre a adequação da planificação relativamente à intervenção?

		<p>c.3) Quem participa na avaliação da intervenção da equipa?</p> <p>c.4) Em que momentos de realiza esta avaliação? De que modo: formal (reuniões) ou informal (conversas)?</p> <p>c.5) Existe algum documento oficial onde possam registar a avaliação da intervenção em equipa?</p> <p>c.6) As conclusões dos momentos de avaliação da prática é utilizada para que fim?  - adequação de práticas?  - Dar conhecimento ao diretor ou órgãos superiores (DGE,...)?</p> <p>c.7) Em que medida a avaliação é importante para melhorar as práticas para a Inclusão?</p>
<p><b>Bloco D</b></p> <p>Dificuldades e necessidades no processo de avaliação da prática para a Inclusão</p>	<p>1. Conhecer as dificuldades sentidas pelos profissionais no processo de avaliação da prática para a Inclusão</p> <p>2. Identificar as necessidades dos profissionais no âmbito da avaliação da prática para a Inclusão</p>	<p>d) Pedir ao entrevistado que nomeie as dificuldades sentidas no processo de avaliação:</p> <p>d.1) Quais as dificuldades sentidas na articulação com os elementos da equipa para a avaliação da intervenção?  - existem tempos conjuntos?  - os meios de comunicação são eficazes?  - há uma responsabilidade conjunta para a melhoria da prática?</p> <p>d.2 ) Quais são as necessidades sentidas para a realização da</p>

		<p>avaliação da intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- processo organizado e instituído sobre procedimentos de avaliação?</li> <li>- formação?</li> <li>- instrumentos de avaliação?</li> </ul>
<p><b>Bloco F</b> Instrumentos de Avaliação</p>	<p>1. Saber se a utilização de instrumentos de avaliação é uma prática corrente da avaliação da intervenção pelos profissionais;</p>	<p>f.1 ) Interrogar o entrevistado sobre instrumentos de avaliação para avaliar a qualidade das práticas para a Inclusão: quais? o que pretendem avaliar?</p>

## **ANEXO 5**





Instituto Politécnico de Lisboa  
Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Especial



## Entrevista 2

Mestranda: Olga Margarida Paulo de Sá  
Orientadora: Prof. Isabel Madureira

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**TEMA: A AVALIAÇÃO E A QUALIDADE DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO PARA ALUNOS COM PEA: A ESCALA LAQI**

#### Objetivos da entrevista:

1. Conhecer se a Escala LAQI é um instrumento de avaliação que se adequa aos contextos educativos selecionados.
2. Identificar as vantagens de utilização de um instrumento de avaliação no processo avaliativo das práticas para a Inclusão.
3. Perceber em que medida a avaliação, através da utilização de um instrumento, pode contribuir para a melhorar Práticas de Inclusão.

**Entrevistados:** docentes de educação especial.

Designação dos Blocos	Objectivos Específicos	Tema para as Questões
Bloco A	1. Legitimar a entrevista; 2. Apresentar a temática e objeto de	a.1) Realizar a apresentação do

<p><b>Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados</b></p>	<p>estudo;</p> <p>3. Contextualizar os objetivos da entrevista;</p> <p>4. Motivar os entrevistados e garantir a confidencialidade sobre os dados recolhidos;</p> <p>5. Realçar o caráter inovador do estudo e seu contributo para a melhoria da prática educativa.</p>	<p>entrevistador/entrevistado;</p> <p>a.2) Explicar sobre a utilidade e pertinência da entrevista e apresentar os objetivos principais;</p> <p>a.3) Solicitar a colaboração do entrevistado, reforçando a importância da sua participação no estudo;</p> <p>a.4) Garantir a confidencialidade do estudo;</p> <p>a.5) Pedir autorização para gravar a entrevista.</p>
<p><b>Bloco B</b></p> <p><b>Viabilidade do instrumento LAQI</b></p>	<p>1. Conhecer a opinião do entrevistado sobre a adequação e pertinência da utilização do instrumento de avaliação no seu contexto de trabalho.</p> <p>2. Conhecer eventuais sugestões de alteração ao instrumento.</p> <p>3. Conhecer a opinião sobre a eventual aplicação prática no processo de avaliação (momentos e intervenientes).</p>	<p>b.1 Considera que o instrumento utiliza uma linguagem clara e compreensível?</p> <p>b.2 O instrumento adequa-se ao seu contexto de trabalho?</p> <p>b.2.1 Sugere algumas modificações?</p> <p>b.3. Considera que as áreas chave selecionadas são as mais pertinentes para fazer a avaliação da prática? (colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino, ...)</p> <p>b.3.1 Acrescentaria alguma?</p> <p>b.4 Em que momentos este instrumento deveria ser aplicado para avaliação da práticas de inclusão pela equipa?</p> <p>b.5 Por quem deve ser</p>



		preenchido?
<p><b>Bloco C</b></p> <p><b>Utilidade do Instrumento LAQI</b></p>	<p>1. Conhecer a opinião do entrevistado sobre as vantagens da utilidade do instrumento em termos de avaliação da prática.</p> <p>2. Identificar eventuais mudanças nas concepções face à avaliação e práticas para a Inclusão, decorrente do preenchimento da escala LAQI.</p>	<p>c.1 Quanto à utilidade da escala, em que medida esta proporcionou uma reflexão sobre a sua prática?</p> <p>c.2 O preenchimento da Escala LAQI ajudou na compreensão das diferentes dimensões presentes nas práticas de inclusão?</p> <p>c.3 Considera que a Escala LAQI pode auxiliar no processo de avaliação das práticas?</p> <p>c.4 Que vantagens podem advir da utilização do instrumento de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- para o aluno?</li> <li>- para a equipa multidisciplinar?</li> <li>- para a Inclusão?</li> </ul>



## **ANEXO 6**



## Transcrição da Entrevista 1 PGA

**Data:** 8/5/2014

**Local:** UEE 1º ciclo de Lisboa

**Hora:** 16h30

**Entrevistado:** PGA (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** OS (Docente de educação especial)

### **Bloco A**

O.S. - Gostaria de agradecer a sua disponibilidade para a participação neste estudo. Este está sujeito aos princípios de ética, pelo que se presenteia pelo rigor e confidencialidade. Mais uma vez obrigada pelo seu contributo.

P.GA. - De nada.

### **Bloco B**

- **Práticas para a Inclusão: Atuação da Equipa Multidisciplinar**

O.S. - As decisões de intervenção são tomadas em equipa?

P.GA. - Sim tomamos decisões em equipa, há todo um trabalho conjunto...temos uma planificação anual, fazemos anualmente o que nós chamamos de um plano curricular de atividades (PCA), e aqui da unidade, em que sistematizamos não só o funcionamento da unidade, os horários dos alunos, os currículos funcionais que aplicamos, as atividades de ordem logística e organizacional, documental, metodológica e também, e o que é que fazemos? Fazemos uma planificação que chamamos roteiro e calendarização das atividades e estão divididas ao longo do ano letivo e depois por meses, portanto disto, que é feito o início do ano...mas este nosso PCA, que não é obrigatório fazer, mas que é um documento estruturante do trabalho a realizar a todos os níveis, com dados sobre os pais, nível social e económico, profissões, número de irmãos...temos um estudo bastante pormenorizado...este documento organiza-nos, depois deste roteiro de atividades e que está dividido por meses, é feita então na nossa planificação quinzenal. Em termos de trabalho extra, com a colega da UEE é feito também por trimestre um trabalho com as terapeutas, com os quais trabalhamos, com o CRI, da APPDA, através do plano de ação, temos terapia da fala, psicomotricidade, e psicologia e é também um trabalho de planificação

em relação às atividades por elas desenvolvidas, para além disso tentamos chegar aos docentes titulares de turma...e eu paro por aqui....tentamos chegar (risos).

O.S. - Como é que define os objetivos tendo em conta as necessidades dos alunos com PEA, numa perspectiva inclusiva?

P.GA. - Nós estudamos o perfil de funcionalidade destes alunos, através da CIF...que parece que não, nós todos ao princípio, professores, resistíamos muito à CIF, mas acabou por ser um documento organizador das nossas práticas, no sentido de uniformização de conceitos, nós fazemos uma avaliação dos nossos alunos, portanto segundo a CIF e o seu perfil de funcionalidade, através de avaliações diagnósticas, nomeadamente no início de cada ano letivo...dado que estes meninos não têm uma evolução permanente e sempre continuada...há avanços, há retrocessos...apostamos obviamente em função do perfil de funcionamento, apostamos muito numa grande diferenciação pedagógica, porque eles são todos diferentes, um dos outros.

O.S. - A equipa apoia o envolvimento da família no processo educativo do aluno com PEA?

P.GA. - Temos um relacionamento estreitamente próximo com os encarregados de educação e quando eu digo estreitamente próximo, não se trata somente das reuniões, mas também de um *rolman* todos os períodos, para todos uma reunião de caso com os encarregados de educação e com o docente titular de turma...depois temos as reuniões de avaliação, as reuniões com as técnicas da APPDA, que recebem os pais, também no final de cada período, quando estamos na entrega das avaliações de final de cada período. Devo dizer que nós enquanto agrupamento criamos uma ficha de avaliação que não está definida e termos de lei, mas que também é uma ficha interna, descritiva, do nível de desempenho dos nossos alunos, que é comunicada ao encarregado de educação, assim como as terapeutas da APPDA fazem uma ficha própria, que é entregue no final de cada período, para além da reunião conjunta que temos. Os contatos são diários, os pais vêm aqui trazer os meninos, vêm cá buscá-los, há um caderno de comunicação, casa-escola, escola-casa, que é extremamente preenchido, os pais mandam-nos recados, inclusivamente como passam o fim de semana, têm o nosso telefone pessoal e em períodos de férias, telefonam-nos com as suas dúvidas, as suas questões, para serem de alguma forma tranquilizados. O que eu posso dizer de alguma forma sobre os meus anos de

experiência aqui, o trabalho feito com os pais é muito securizante para os mesmos...houve uma mãe que diz que esta oportunidade criou-lhe uma bolha de ar, para que pudesse respirar, olhar para ela própria e olhar para o casal...a relação é de grande confiança, de grande franqueza, com os pais. O que temos para dizer é na hora e no momento e como o contactos são diários e frequentes, isto é possível...os pais são disponíveis, se pedimos alguma coisa, eles respondem, porque eles também veem muita dedicação da nossa parte, têm muito conhecimento daquilo que nós fazemos, aliás temos um espaço lá fora, os pais veem expostos os trabalhos dos alunos nas diversas atividades, fotografias, que vão muito para além das atividades para além das atividades académicas, porque os nossos meninos têm poucas competências nessas áreas; a unidade é um espaço aberto, onde podem entrar quando quiserem.

Ah já me tinha esquecido... o nosso agrupamento já organizou dois encontros de pais, para uma aproximação dos professores e técnicos com os pais, mas mais para aproximação dos pais entre si; das duas unidades, de 1º e 2º ciclo, todos os meninos do jardim de infância e outros níveis com a problemática do autismo fazíamos encontros mensais subordinados à temática, em que havia uma breve apresentação oral da problemática e depois havia uma confraternização entre os pais e depois um pequeno lanche que era feito pelos alunos...pronto e esse espaço foi importantíssimo para os muitos pais, porque houve uma aproximação dos mesmos, troca de apoio, de ideias, de informações....e o apoiarem-se mutuamente, não estamos sozinhos...ah...o primeiro encontro foi há três anos, no ano passado tivemos menos afluência e da avaliação que fizemos constatamos que foi difícil encaixar um horário com a atividade profissional dos pais....a gestão do tempo, encontrar um horário, tanto para os pais e também com quem deixar os meninos...foi um dos pontos altos desta relação escola-casa.

## **BLOCO C**

- **Processo de Avaliação da Qualidade de Inclusão de alunos com PEA**

O.S. - Gostaria de saber que a avaliação realizam no início do ano letivo para aferir as necessidades dos alunos com PEA?

P.GA. - Não fazemos um relatório, temos as nossas observações e depois partimos logo para o PEI, nós temos uns objetivos muito pequeninos, muito comensuráveis...eu posso dizer que após esta avaliação diagnóstica, o PEI é elaborado para as várias áreas de desenvolvimento para aquele aluno, mas tem parâmetros diferentes para cada área, por exemplo, linguagem adquirido, não adquirido, em aquisição, mas para o comportamento já temos parâmetros diferentes, em que se avalia a frequência com que ocorre (nunca, raramente, muitas vezes, sempre). Temos o cuidado de arranjar parâmetros diferentes de avaliação...

O.S. - Verifica-se uma avaliação contínua sobre a adequação da planificação relativamente à intervenção?

P.GA. - nós temos um registo que posso mostrar, nós fazemos uma planificação quinzenal, onde temos os nossos objetivos ao nível de trabalho conjunto, ao nível do trabalho de grupo, mas também ao nível do trabalho individual que realizamos com cada aluno .... depois é feita no final de cada quinzena uma avaliação daquilo que foi proposto para o aluno, não só no que diz respeito aos comportamentos, como também a disponibilidade para o trabalho, se os objetivos foram concretizados.... estes meninos demoram muito mais tempo a adquirir as competências...

Sobretudo.... muito entre nós docentes da UEE.... porque estas competências que estão aqui referidas tem a ver com a nossa planificação e intervenção propriamente dita aqui na Unidade. Com os técnicos da APPDA são constantes os contactos, quando vêm à escola, como correu, como o aluno se encontra, pronto é uma informação informal, não fica registado, fica registado no final do período. Com os colegas das turmas há também trocas de informação verbal sempre que necessário sobre o desempenho que ele está a ter na turma, portanto não há feito um registo, como nós fazemos aqui ao fim de cada quinzena, isto aqui em unidade é assim que funcionamos, isto tem muito a ver com tudo aquilo que nós fazemos ao longo do dia, nós temos um espaço de reunião, o computador, o trabalho de grupo que é depois do almoço, à segunda temos os pequenos artistas; à terça feira a biblioteca, á quarta temos um programa que é o *Ananimar-te*, programa esse orientado pela técnica de psicomotricidade, que se traduz em atividades de psicomotricidade em grupo e jogos tradicionais entre outros, à quinta temos os jogos sociais, porque estes meninos



funcionam individualmente e têm dificuldades em grupo, à sexta temos as oficinas, várias, pode ser de pintura, tecelagem, cerâmica...depois temos muitas visitas de estudo e saídas funcionais...terapia a cavalo que é mensal, para além disso na nossa programação também vem incluídas as atividades da escola dentro do roteiro, porque estes alunos pertencem a turmas, estão integrados nas turmas, participam na vida da escola e vão para todo o lado.

Há sempre uma partilha constante de informação, esta partilha chega aos pais também.

O.S. - Quem participa na avaliação da intervenção da equipa?

P.GA. - Docentes de educação especial, técnicas da APPDA, e professores titulares de turma.

O.S. - Em que momentos de realiza esta avaliação?

P.GA. - Temos momentos de avaliação formal, trimestralmente e informal que é diariamente. As reuniões quinzenais são formais e estão definidas no horário - tempo de estabelecimento de escola (dedicamos a planificação).

O.S. - Existe algum documento oficial onde possam registar a avaliação da intervenção em equipa?

P.GA. - Temos um documento interno da Unidade de Ensino Estruturado, que não é um documento do agrupamento. O relatório de avaliação trimestral sobre a intervenção é prática do grupo de educação especial, portanto foi criado pelo grupo de educação especial, aprovado em conselho pedagógico....

O.S. - As conclusões dos momentos de avaliação da prática é utilizada para que fim?

P.GA. - Em relação à avaliação das práticas que não tem nada a ver com a avaliação de alunos, posso apresentar uma ficha formalizada, que é feita pelas docentes de educação especial da Unidade, e apresentada aos técnicos da APPDA e aos professores titulares de turma....os técnicos da APPDA tem uma metria diferente, dado que têm que obedecer a perfis de qualidade...pronto...para além disto, a avaliação das nossas práticas é feita através de relatório no final de cada período, que

é apresentado em reunião de estabelecimento e que serve para a direção obviamente e é também apresentado ao nível do grupo de educação especial...nesse relatório focamos todos os aspectos da nossa prática pedagógica, as dificuldades que sentimos, o que correu bem, o que não correu tão bem e aquilo que gostaríamos que corresse melhor....

O.S. - Em que medida a avaliação é importante para melhorar as práticas para a Inclusão?

P.GA. - A avaliação é importante porque nos permite refletir sobre a nossa intervenção, permite identificar aspectos que não estão a correr conforme o previsto e reajustar. Ao realizarmos uma intervenção que vá de encontro às necessidades dos alunos e tenha em conta princípios de participação ativa na escola e na comunidade, isso só poderá contribuir para uma melhor prática, logo para uma inclusão de qualidade.

## **BLOCO D**

- **Dificuldades e necessidades no processo de avaliação da prática para a Inclusão**

O.S. - Quais as dificuldades sentidas na articulação com os elementos da equipa para a avaliação da intervenção?

P.GA. - O que nós sentimos muito e deve ser sentido noutros agrupamentos obviamente é a ligação entre os docentes titulares de turma/diretores de turma e docentes da UEE...nós sentimos muito isto em questões temporais, não da disponibilidade, da aceitação dos meninos, mas sim do tempo para nos reunirmos conjuntamente, os horários são todos diferenciados e arranjar um tempo comum para nos reunirmos é sempre complicado...de qualquer forma isso tem vindo a ser conseguido, gostaríamos que fosse mais incentivado, uma das coisas que insistimos muito é que gostávamos de ter mais tempo de contato com as docentes titulares de turma....de alguma forma e tenho que dizer isto de 8 anos de experiência em termos de Unidade é que os professores sentem estes meninos como mais da Unidade, até porque o seu perfil de funcionalidade necessita de tempos diferentes de integração...3/4 horas na sala de aula, mas temos outros que estão três quartos de

hora na sala...tratam-se de meninos com 10/11 anos de idade e com um perfil de funcionalidade muito aquém do que é comparado com pares da sua idade. E quando os docentes titulares de turma têm um quarto ano, têm programas, objetivos a cumprir...e pronto....estes meninos têm problemas comportamentais, que afetam o normal desenvolvimento das atividades....nós tentamos sempre obviar isto...o que apostamos muito é na tutoria de pares, os colegas, e toda a comunidade educativa....todos os anos fazemos uma sensibilização a toda a comunidade educativa para a problemática do espectro do autismo, com sensibilizações nas turmas....para os restantes meninos isto não é prejudicial, os pais sentem que isto é fundamental em termos de formação cívica....

São as chamadas atividades de inclusão inversa, em que os meninos vêm aqui à Unidade para compreenderem como é que os alunos com PEA passam o dia na escola, compreenderem as rotinas deles...e eles ficam completamente encantados, e estão sempre a pedir para vir aqui fazer atividades e nós fazemos muitas atividades funcionais...

Até o primeiro ano, quando não têm alunos com PEA, vêm conhecer a Unidade e conhecer os coleguinhas...

Relativamente à responsabilidade conjunta de todos os agentes educativos, sentimos que os docentes titulares de turma tem uma menor participação no processo...lá está mais uma vez porque sentem mais estes meninos como alunos da Unidade, do que alunos da sua turma...é claro que há professores e professores. Temos uns que se dedicam a 100%, com alunos a levar trabalho estruturado para a sala de aula, preparado por nós, no sentido de ajudar o professor titular de turma, mas temos alunos que não levam e é o próprio professor a preparar materiais...isto depende do envolvimento de cada um e das competências de cada criança, nós temos aqui casos muito complicados...

Para além disso, criamos umas AEC's específicas para estes alunos, que propusemos à Direção. Obviamente que se questiona a inclusão, mas resulta, porque estão a fazer um trabalho direcionado para as suas necessidades e têm resultados muito positivos...nós temos que pensar a inclusão, naquilo que é proveitoso para o aluno e

naquilo que ele vai tirar mais proveito...temos aqui um trabalho conjunto e de parcerias...

O.S. - Quais são as necessidades sentidas para a realização da avaliação da intervenção?

P.GA. - Como já foi referido existir um tempo conjunto para nos reunir, se houvesse uma organização do processo também nos ajudaria, pois teríamos uma linha orientadora, saberíamos o início e o objetivo enquanto equipa que quereríamos atingir. Dava-nos uma melhor percepção sobre a nossa prática. Penso que deveria ser um processo instituído, embora nós internamente, enquanto Unidade, já o façamos, mas ainda ao nível de documentos criados por nós.

## **BLOCO E**

- **Instrumentos de Avaliação**

O.S. - Conhece instrumentos de avaliação para avaliar a qualidade das práticas para a Inclusão?

P.GA. - Vi alguns questionários, mas não me lembro para que fim poderiam ser utilizados. Agora um instrumento de avaliação propriamente dito não conheço.

### **Transcrição da Entrevista PGI**

**Data:** 7/5/2014

**Local:** UEE de Loures

**Hora:** 10h00

**Entrevistado:** P.GI. (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** O.S. (Docente de educação especial)

#### **Bloco A**

O.S. - Gostaria de agradecer a sua disponibilidade para a participação neste estudo. Este está sujeito aos princípios de ética, pelo que se presenteia pelo rigor e confidencialidade. Mais uma vez obrigada pelo seu contributo.

P.GI. - De nada.

## **Bloco B**

- **Práticas para a Inclusão: Atuação da Equipa Multidisciplinar**

O.S. - As decisões de intervenção são tomadas em equipa?

P.GI. - Foi um processo que fomos melhorando, mas sim as decisões são sempre tomadas em equipa ... procurámos envolver os técnicos que têm colaborado e melhorado a sua prestação. No início do ano, procurámos incutir um trabalho de equipa, mais próximo, mais articulado, pois não era uma prática muito comum, como que cada um fazia o seu trabalho e só havia uma troca de informação de forma informal...depois fomos aprimorando e agora não há uma decisão que não passe por todos os envolvidos...,mas demorou o seu tempo a conseguir este feito e ainda há a melhorar...os professores do ensino regular continuam a envolver-se pouco...

O.S. - Como é que definem os objetivos tendo em conta as necessidades dos alunos com PEA, numa perspectiva inclusiva?

P.GI. - Os objetivos são definidos tendo em conta o perfil do aluno e as necessidades a trabalhar para que a sua participação melhor nos diversos contextos. Estes objetivos são definidos mais pelas docentes de educação especial e dado a conhecer aos professores titulares de turma e aos encarregados de educação. As áreas terapêuticas definem igualmente os objetivos tendo em conta as áreas a trabalhar com os alunos. Entre equipa ainda são objetivos pouco discutidos. Estes objetivos visam preparar os alunos para uma real inserção na escola e participação nas diversas atividades, pois a inclusão é o objetivo principal.

O.S. - Equipa apoia o envolvimento da família no processo educativo do aluno com PEA?

P.GI. - Sempre, a equipa informa sempre os encarregados de educação sobre o desempenho do seu educando na escola, procura que esta seja participativa e ativa. Procura refletir com a família as melhores decisões para o seu filho.

## **BLOCO C**

- **Processo de Avaliação da Qualidade de Inclusão de alunos com PEA**

O.S. - No início do ano lectivo, que avaliação realizam para aferir as necessidades de intervenção para o aluno com PEA?

P.GI. - No início do ano realiza-se uma observação aproximadamente durante uma semana e meia, e efetuam-se registos. A partir daqui é realizada igualmente uma avaliação diagnóstica, que é transformada em relatório.

O.S. - Verifica-se uma avaliação contínua sobre a adequação da planificação relativamente à intervenção?

P.GI. - Este ano letivo acabou por ser um processo muito refletido. Íamos realizando uma avaliação diariamente, mas de carácter informal, através de conversas, reflexões e tomadas de decisão.

Nós planificamos semana a semana, muitas vezes é necessária alguma ajuda para que os alunos consigam desenvolver a atividade, nem sempre o que nós pensamos, tem para o aluno uma aceitação imediata da atividade, porque são crianças com grande instabilidade emocional, ..., um dia podem aceitar muito bem um determinado tipo de atividade e no seguinte não terem motivação para a fazer, tem muito a ver com a observação diária e mais do que diária, momento a momento, porque pode surgir alguma circunstância que prenda o aluno em algum pormenor e tem que ser ultrapassada com alguma adequação e fazer as coisas por vezes de forma diferente.

O.S. - Quem participa na avaliação da intervenção da equipa?

P.GI. - Todos os elementos, docentes de educação especial e técnicos, alguns professores titulares de turma, mas ainda é difícil que estes estejam disponíveis em termos de tempo. Ainda é complicado conseguir que a equipa esteja toda reunida e também porque ainda não é uma prática muito comum e estabelecida reunir-se para refletir sobre a intervenção. Normalmente nesta reunião, o processo é mais avaliado pelos docentes de educação especial e técnicos.

O.S. - Em que momentos de realiza esta avaliação das práticas? De que modo: formal (reuniões) ou informal (conversas)?

P.GI. - Mais incisivamente de modo informal, de acordo com o desenvolvimento do aluno, e vamos refletindo e avaliando se a intervenção está a surtir efeito na reunião de pares, realizada quinzenalmente, de modo formal. No primeiro período não conseguimos, porque as técnicas foram colocadas tarde, e existiam no agrupamento estabelecidos outros modos de funcionamento, no segundo período já conseguimos, avaliámos e definimos linhas de ação para o terceiro período. No terceiro período, não conseguimos encontrar um tempo, para que nos pudéssemos reunir todos.

O.S. - Existe algum documento oficial onde possam registar a avaliação da intervenção em equipa?

P.GI. - Não existe.

O.S. - As conclusões dos momentos de avaliação da prática é utilizada para que fim?

P.GI. - Embora não seja registada, esta avaliação é importante para aferir se a intervenção tal como foi projetada é a mais adequada para responder às necessidades dos alunos. Também é importante porque o desenvolvimento é variável, há regressões, como também evoluções. Por este motivo, por ser um processo contínuo e com variações, necessita de ser constantemente avaliado e adequado. Estas conclusões são utilizadas para mudar a metodologia, as estratégias, ou a própria ação do professor, técnicos, pares, e todos aqueles que agem com os alunos.

A finalidade é ajustar cada vez melhor a atividade ao aluno e também definir o percurso que ele deve ter ao longo do ano, quais os objetivos que deve atingir, se são adequados, se são necessários objetivos intermédios, se já se poderá saltar alguma etapa.

O.S. - Em que medida a avaliação é importante para melhorar as práticas para a Inclusão?

P.GI. - A avaliação é fundamental, cria uma maior proximidade entre os intervenientes, porque conduz a uma reflexão conjunta, de acordo com a experiência, especialidade, contributo de cada um. No Programa Educativo Individual, os objetivos específicos das diferentes valências são apresentados, embora se tenha o cuidado de dar a conhecer aos diferentes elementos da equipa, estes são tidos em conta como dados adquiridos, não promovendo a reflexão. A avaliação promove decisões mais fundamentadas, pois o interesse principal é responder de forma mais eficaz possível às necessidades dos alunos.

## **BLOCO D**

- **Dificuldades e necessidades no processo de avaliação da prática para a Inclusão**

O.S. - Quais as dificuldades sentidas na articulação com os elementos da equipa para a avaliação da intervenção?

P.GI. - As principais dificuldades são a falta de tempo comum para todos se reunirem, o reduzido hábito de se realizar avaliação das práticas em equipa, a falta de um processo organizado, e o pouco envolvimento de alguns técnicos e professores.

O.S. - Quais são as necessidades sentidas para a realização da avaliação da intervenção?

P.GI. - Penso que começará pela própria ação de cada docente, no sentido de se reconhecer a importância de avaliação e o seu contributo para a melhoria de práticas e da qualidade da inclusão. Por outro lado, um processo organizado com base numa calendarização, documentação e procedimentos que facilitarão a sua implementação pela equipa.

## **BLOCO E**

- **Instrumentos de Avaliação**

O.S. - Conhece instrumentos de avaliação para avaliar a qualidade das práticas para a Inclusão: quais? o que pretendem avaliar?

P.GI. - Não conheço.

### **Transcrição da Entrevista 1 PI**

**Data:** 8/5/2014

**Local:** UEE de Lisboa

**Hora:** 17h30

**Entrevistado:** P.I. (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** O.S. (Docente de educação especial)



## **Bloco A**

O.S. - Gostaria de agradecer a sua disponibilidade para a participação neste estudo. Este está sujeito aos princípios de ética, pelo que se presenteia pelo rigor e confidencialidade. Mais uma vez obrigada pelo seu contributo.

P.I. - De nada.

## **Bloco B**

- **Práticas para a Inclusão: Atuação da Equipa Multidisciplinar**

O.S. - As decisões de intervenção são tomadas em equipa?

P.I. - sim são tomadas em equipa, sim...é feita uma planificação quinzenal, normalmente reunimos para definir aquilo que vais ser trabalhado, aquilo que vamos realizar com os alunos ao longo daquela quinzena e depois vamos ajustando em contactos diários de acordo com as observações que fazemos, do trabalho que foi desenvolvido até àquela data.

O.S. - Como é que definem os objetivos tendo em conta as necessidades dos alunos tendo em conta uma perspectiva inclusiva?

P.I. - os objetivos são sempre definidos tendo em conta a necessidade de trabalhar a automatização destas crianças que temos aqui, visando sempre a autonomia, uma progressiva e maior autonomia e...pronto... é com esse intuito que trabalhamos a área da comunicação, do comportamento, e das relações interpessoais, trabalhamos muito a adequação do comportamento, fazemos muitas saídas para o exterior, muitas atividades funcionais, e...trabalhamos não só as áreas académicas, não só, mas também, a socialização, a comunicação, tudo aquilo que pode contribuir para uma maior autonomia do indivíduo.

O.S. - Gostaria de perguntar se a equipa apoia o envolvimento da família?

P.I. - sim, temos contactos, reuniões com os pais, com bastante regularidade, fazemos mais do que uma por período, por regra; no fim do período as reuniões de

avaliação juntamente com o professor titular de turma, da evolução do aluno em termos de comportamento e desempenho naquele período, e temos além disso contactos diários informais com os pais. Envolvermos os pais nas atividades na sala e nas saídas à comunidade...há um aspecto importante é que no ano passado fizeram um encontro com os pais...

## **BLOCO C**

- **Processo de Avaliação da Qualidade de Inclusão de alunos com PEA**

O.S. - Gostaria de saber que avaliação realizam no início do ano letivo para aferir as necessidades dos alunos com PEA?

P.I. - É feita uma avaliação diagnóstica antes de ser preparado, atualizado o PEI e CEI.

O.S. - Verifica-se uma avaliação contínua sobre a adequação da planificação relativamente à intervenção?

P.I. - sim há uma avaliação contínua, que é informal...e também fazemos reuniões para planificar quinzenalmente, organizar o trabalho, falar sobre as atividades que pretendemos realizar ao longo daquela quinzena... nessas reuniões também procedemos a um reajuste na planificação com base nas observações que vamos fazendo....Estes alunos vão as turmas autonomamente, sem nós, sem assistentes operacionais...estão com a professor e com os colegas de turma...nós temos reuniões de final de período com as técnicas, onde fazemos uma análise da evolução de cada aluno, caso a caso, e a definição dos objetivos do período seguinte, pela técnicas da APPDA, são realizadas com base nas observações do período anterior...

O.S. - Quem participa na avaliação das práticas da equipa?

P.I. - Docentes de educação especial, técnicas APPDA e professores titulares de turma.

O.S. - Em que momentos?

P.I. - reuniões quinzenais, contatos informais e avaliação no final de cada período.

O.S. - Gostaria de saber se existe algum documento oficial do agrupamento onde possa registrar a avaliação das práticas?

P.I. - A planificação quinzenal inclui um espaço onde fazemos um registo da avaliação do trabalho desenvolvido naquela quinzena, um registo das observações que fizemos sobre o desempenho do aluno, no fundo também...pois, mas não é do agrupamento...é verdade, pois é...

O.S. - As conclusões a que chegam quando fazem a avaliação das práticas é utilizada para que fim?

P.I. - No fundo para priorizarmos aqui objetivos, percebermos cada vez melhor as necessidades deles (alunos), percebermos a melhor forma de responder a determinadas situações e comportamentos, para adequação de práticas...Nesse relatório também descrevemos as iniciativas que tivemos para atender a essas necessidades...

O.S. - Em que medida a avaliação é importante para a melhorar das práticas de inclusão?

P.I. - É fundamental...(risos) agora também é necessário encontrar o equilíbrio na gestão do tempo, porque a avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem, mas não é tudo...(risos)

O.S. - Sentem que há uma responsabilidade conjunta de todos para a melhoria da prática?

P.I. - sim, com os técnicos da APPDA muito...

## **BLOCO D**

- **Dificuldades e necessidades no processo de avaliação da prática para a Inclusão**

O.S. - Quais as dificuldades sentidas na articulação com os elementos da equipa para a avaliação da intervenção?

P.I. - É difícil encontrar tempos que consigamos estar todos juntos, é mais fácil entre as docentes de educação especial e os técnicos...com os docentes titulares de turma tentamos encontrar momentos informais em que refletimos, por exemplo nos corredores, por mail...

O.S. - Dificuldades nos envolvimento dos elementos da equipa?

P.I. - Verificam-se dificuldades com alguns docentes titulares de turma, que ainda consideram os alunos como pertença à UEE e os docentes de educação especial é que devem ter responsabilidade sobre eles, quando não é isso que se pretende, mas sim a sua participação no grupo-turma.

O.S. - Têm um processo instituído e organizado sobre a avaliação das práticas?

P.I. - Não existe um processo instituído pelo agrupamento ou ministério da educação (ME), o que nós fazemos é mais um processo interno da UEE, em que avaliamos com grelhas próprias nas quais descrevemos a atividade, o objetivo e como se realizou, e a avaliação da mesma, quinzenalmente. Necessitaríamos que o processos e avaliação estivesse descrito em várias etapas, com momentos de calendarização e documentos de suporte.

O.S. - Quais são as necessidades sentidas para a realização da avaliação da intervenção?

P.I. - Penso que há necessidade de formação, não há uma generalização a outras UEE, cada uma faz à sua maneira, deveria de haver um processo de uniformização, claro atendendo às características de cada escola, de cada UEE. Por isso se houvesse um processo organizado de avaliação, necessitaríamos de compreender melhor o que é avaliar, porque muitas vezes realizamos a avaliação e não refletimos verdadeiramente sobre como nos pode auxiliar, e poderá ter mais finalidades para além daquelas que sabemos.

## **BLOCO E**

- **Instrumentos de Avaliação**

O.S. - Tem conhecimento de algum instrumento de avaliação para averiguar a qualidade das práticas?

P.I. - Eu já vi alguns questionários...mas não me lembro ao que se referiam...

Duração: 35 minutos.

### **Transcrição da Entrevista 1 PL**

**Data:** 7/5/2014

**Local:** UEE 2º Ciclo de Lisboa

**Hora:** 11h00

**Entrevistado:** P.L. (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** O.S. (Docente de educação especial)

#### **Bloco A**

O.S. - Gostaria de agradecer a sua disponibilidade para a participação neste estudo. Este está sujeito aos princípios de ética, pelo que se presenteia pelo rigor e confidencialidade. Mais uma vez obrigada pelo seu contributo.

P.L. - De nada.

#### **Bloco B**

- **Práticas para a Inclusão: Atuação da Equipa Multidisciplinar**

O.S. - As decisões de intervenção são tomadas em equipa?

P.L. - São tomadas mas partem do CEI deles, portanto o CEI coincide com as pessoas que estão a trabalhar e outras que mudam, por isso é feito com base naquilo que foi construído com as pessoas que cá estão... a planificação tem a ver com as pessoas que cá estão e com os técnicos todos, como estamos em sintonia com a cerci lisboa,

são decididos no início de cada ano quais são as áreas de intervenção e que metodologia vamos utilizar.

O.S. - Como é que definem os objetivos tendo em conta as necessidades dos alunos tendo em conta uma perspectiva inclusiva?

P.L. - Tens uma parte do trabalho que é feita aqui na Unidade e depois arranjamos outra forma de eles irem a sala de aula e organizamos uma forma de criar alguma dinâmica aqui dentro que permita ficar aqui um número elevado de alunos, para que o outro professor fique disponível para acompanhar um aluno à turma. As atividades são programadas, a vários níveis, portanto tens uma que é todos os alunos vão à sala de aula, este ano que é um ano atípico, há um aluno que ainda não foi.

Tens várias formas de inclusão: vão a diferentes disciplinas, tentamos que sigam a sua turma de ano para ano; com a educação física, temos várias iniciativas, ir as aulas, participar no corta-mato, fazemos uma gincana sensorial; vêm ca o grupo de basquetebol, os nossos meninos recebem-nos e participam, prepararam, também, a maratona.

Têm um projeto de sementeiras...colaboramos com outra turma do quinto e foram fazer a transplantação para a horta, vamos fazendo atividades em articulação mesmo com outras turmas, mesmo que estes alunos com PEA não façam parte destas turmas...desde que faça sentido para os alunos e que eles se sintam bem....arranjar atividades que façam sentido no desenvolvimento deles, ou para os nossos alunos ou para os outros.

O.S. - Gostaria de perguntar se a equipa apoia o envolvimento da família?

P.L. - Nós também temos mais que uma maneira de nos envolvermos com a família, temos a reuniões formais, certo, para verem a avaliação que fazemos dos filhos, e também temos uma outra dinâmica, que é o encontro de pais, com temas, que consideramos do interesse deles, por exemplo sexualidade, direitos, entre outros. Fazemos em cada período. Nós funcionamos em equipa, organizamos com a cerci lisboa e desenvolvemos essa reunião com os pais.

## BLOCO C

- **Processo de Avaliação da Qualidade de Inclusão de alunos com PEA**

O.S. - Gostaria de saber que avaliação realizam no início do ano letivo para aferir as necessidades dos alunos com PEA?

P.L. - Fazemos a mesma avaliação que os professores do segundo ciclo fazem e mais a nossa interna aqui...

O.S. - Verifica-se uma avaliação contínua sobre a adequação da planificação relativamente à intervenção?

P.L. - Nós planificamos coisas deste género, com o meu colega, coisas que tínhamos que rever, deles, para a gente saber se os CEIS estavam de acordo ou não, portanto tínhamos que fazer uma avaliação rápida e então a gente planifica normalmente o primeiro período sempre de acordo ou com a parte cognitiva, ou com a parte de registos que havia antes...portanto atividades que já eram desenvolvidas antes, a gente tenta planificá-las logo no início do ano lectivo, mas vamos fazer para todos os períodos, a gente começa logo por fazer isso...

Agora, eu queria mostrar-te uma coisa do grupo de educação especial e consegues ter uma ideia em termos de grupo, é que depois as coisas estão interligadas...a partir daquilo que planificamos no grupo de educação especial, identifica-se com aquilo que se sentiu necessidade nos alunos...portanto temos a base que são os alunos...na unidade que dificuldades foram sentidas pelo aluno e os professores do regular que dificuldades detetaram, para depois se trabalhar essas áreas com os alunos...vemos quais são as áreas nas quais vamos ter que intervir, vemos qual é a nossa capacidade de respostas e depois vemos na educação especial se vamos manter aqueles projetos ou vamos fazer outros...em cada projeto cada um vai ajustar....

O.S. - Levam as ideias e conversam isso em grupo de educação especial?

Temos a vantagem de nos conhecermos há alguns anos...Temos um projeto de toda a educação especial em que a gente diz o que pretende fazer: reuniões com elementos da direção, reuniões com elementos do conselho pedagógico, reuniões com o SPO;

depois, atividades, dentro do conselho de turma o que é que a gente quer; reuniões de pequenos grupos, e como vê é com os professores; reuniões com os técnicos, ações com instituições da comunidade; ações com os EE; ações a desenvolver com os alunos.

Depois temos vários projetos, e depois vão-se escolher os que melhor se adaptam às unidades: Projeto TICTIC, projeto autonomias, projeto ocasião especial (jornal da parede). Partimos de uma base mais geral, para particularizar para os alunos.

Em termos de conselho pedagógico, o que é que cada um fez ou não fez em relação ao trabalho que foi distribuído para cada pessoa, que reuniões é que a gente teve ou não, de que forma é que foram realizadas e avaliadas...o plano de anual de atividades o que é que a gente fez para lá...os nossos projetos individuais...todos os períodos são avaliados, nós vamos avaliando isto, com o meu colega, semanalmente, que não o temos feito por escrito, eu costumava sempre pôr uma pequena nota e depois juntamo-nos em grande grupo, todos os elementos de educação especial e fazemos este tipo de avaliação.

Este ano que é um ano atípico, ah e ainda surgiu um problema ... temos muitos alunos e somos pouco elementos....e havia necessidade em termos de autonomias trabalharmos com eles todos...nós tivemos que arranjar atividades sócio-ocupacionais, de forma a abranger os nossos alunos aqui da unidade, mas outros alunos também...

O.S. - Como se realiza a articulação com os restantes elementos da equipa?

P.L. - Conversamos sempre e há sempre um ajuste daquilo que pretendemos...Estava previsto uma reunião semanal, encontrarmo-nos com as técnicas, com os professores das salas e depois de 15 em 15 nos costumávamos falar com as auxiliares....relativamente aos professores do ensino regular não temos tido dificuldades em chegar a eles, não significa que no dia a dia as coisas corram de acordo com aquilo que a gente deseja, mas disponíveis sim....

O.S. - Quem participa na avaliação das práticas da equipa?

P.L. - Nós temos uma relação já de grande conhecimento com os técnicos, e pedimos também a colaboração dos professores titulares...



O.S. - Em que momentos?

P.L. - Este ano temos as reuniões em cada trimestre, depois há contactos diários, contactamos por e-mail também...

O.S. - Gostaria de saber se existe algum documento oficial do agrupamento onde possa registar a avaliação das práticas?

P.L. - É um documento que se chama avaliação da educação especial ao qual a direção tem acesso quando quiser....depois no final esta avaliação vai para a direção para tomar conhecimento, depois no final do ano fazemos sempre um balanço...

Para além desta avaliação, fazemos uma muito simples, que não me lembro o nome, que baseia em recolher forças e fraquezas; no final de cada ano para além de fazermos o relatório preenchemos isso, em que colocamos quais as coisas positivas, quais as negativas, as que têm que ser alteradas. Esta avaliação é feita em conjunto pelo grupo de educação especial, e também ao nível da unidade, para reformular para o ano seguinte.

O.S. - As conclusões a que chegam quando fazem a avaliação das práticas é utilizada para que fim?

Normalmente damos conhecimento ao grupo de educação especial, que depois a coordenadora vai transmitir a direção do agrupamento.

O.S. - Em que medida a avaliação é importante para a melhorar das práticas de inclusão?

P.L. - Se não for feita a avaliação, nunca sabemos aquilo que devemos de alterar de forma que os alunos sejam aceites com as suas características, neste momento eles já vão a sala de aula, mas para termos inclusão, têm que os aceitar como eles são. Dar o outro salto, saberem viver com eles e convidarem-nos a ir a casa deles. Nós pedimos sempre no início do ano um colega que fique responsável pelo seu colega com PEA e que o oriente nas deslocações pelo espaço escola.

O.S. - Sentem que há uma responsabilidade conjunta de todos para a melhoria da prática?

P.I. - Sim, mas há uma maior proximidade com os técnicos do CRI.

## **BLOCO D**

- **Dificuldades e necessidades no processo de avaliação da prática para a Inclusão**

O.S. - Quais as dificuldades sentidas na articulação com os elementos da equipa para a avaliação da intervenção?

P.L. - Temos falta de tempo conjunto, em termos de equipa tornamo-nos flexíveis e ter alguma disponibilidade para irmos antes da hora e termos um contacto diário.

Oficialmente não temos um tempo conjunto, porque temos muitos alunos, a unidade está aberta muitas horas, inicia as 8h e fecha as 15h45. Há coisas que falamos, mas que não escrevemos, e depois esquecem-se...

O.S. - Quais são as necessidades sentidas para a realização da avaliação da intervenção?

P.L. - Eu penso que o processo de avaliação é importante e nós tentamos implementá-lo, mesmo que muitas vezes não fique registado, por falta de tempo. Isto é, acabamos por fazer, mas com pouca organização, mas sentimos a necessidade desse registo. Como necessidade, sinto que deveria haver um tempo conjunto no horário para que todos nos pudéssemos reunir.

## **BLOCO E**

- **Instrumentos de Avaliação**

O.S. - Tem conhecimento de algum instrumento de avaliação para averiguar a qualidade das práticas?

P.L. - Não conheço nenhum....

Duração: 60 min.

## Transcrição da Entrevista 1 PPA

**Data:** 9/5/2014

**Local:** UEE 2º ciclo de Lisboa

**Hora:** 16h00

**Entrevistado:** PPA (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** OS (Docente de educação especial)

### **Bloco A**

O.S. - Gostaria de agradecer a sua disponibilidade para a participação neste estudo. Este está sujeito aos princípios de ética, pelo que se presenteia pelo rigor e confidencialidade. Mais uma vez obrigada pelo seu contributo.

P.PA. - De nada.

### **Bloco B**

- **Práticas para a Inclusão: Atuação da Equipa Multidisciplinar**

O.S. - As decisões de intervenção são tomadas em equipa?

P.PA. - As decisões de intervenção relativamente aos alunos da UEE são tomadas em equipa, estes alunos aos quais me vou cingir sempre nas minhas respostas, são aqueles com os quais trabalho diariamente. As decisões são tomadas em equipa mas uma equipa pequena, convém contextualizar que os alunos estão na UEE e vão às turmas, a algumas disciplinas, que previamente foram acordadas com os professores, não só para desenvolvimento de competências específicas ao nível da disciplina, atividades que os alunos consigam concretizar, mas também em termos de socialização e de modelos com os seus pares, esse é o nosso grande objetivo, desde que os alunos tenham um comportamento adequado. As decisões tomadas são logo no primeiro conselho de turma, em que está uma equipa mais pequena, diretor de turma, docentes da turma, docente de educação especial, e que decidem a que disciplinas o aluno vai...depois há um processo seguinte que é a elaboração do programa educativo individual (PEI), que contém estratégias de intervenção para aquele aluno dentro de cada disciplina, que fica habitualmente na ata, muitas vezes é feito um documento anexo ao PEI. Em outubro costumam ser colocados nas escolas os técnicos de *Appda*, neste caso temos psicóloga, terapeuta da fala, técnica de

psicomotricidade, reunimos sempre no início do ano para programar a intervenção dos técnicos, pensamos sempre que essa intervenção terá que ser o mais articulado com a escola. Eu sou sempre o elo de ligação entre tudo, os técnicos não tem acesso ao conselho de turma, muitas vezes fazemos uma reunião com o diretor de turma e os técnicos, os pais também são sempre envolvidos. Vão havendo ao longo do ano momentos de avaliação informais, em que nos encontramos no recreio, nos corredores e vamos falando. São sempre momentos importantes de diálogo, porque é quando temos possibilidade de encontrar os parceiros de intervenção. Assim como com os encarregados de educação, estes alunos não vêm sozinhos para a escola por isso mantemos o contato quase diário, e vamos falando de ocorrências ou determinadas situações, isto não invalida os momentos formais. Portanto a gestão é muito informal. Esta unidade é de 2º ciclo, temos alunos desde o 5º até ao 9º, excepto 8º.

O.S. - Como é que definem os objetivos tendo em conta as necessidades dos alunos com PEA, numa perspectiva inclusiva?

P.PA. - Os objetivos a trabalhar com aquele aluno partem sempre da avaliação inicial, partindo de uma avaliação diagnóstica e já partindo de algum conhecimento que temos do aluno. Portanto, os alunos estão connosco à volta de 5 anos, entram no 5º ano e saem no 9º. Normalmente, e portanto quando vêm do 1º ciclo, fazemos reunião com a colega que nos faz a passagem do caso, depois quando chegam ao 2º ciclo reunimos a equipa e encarregados de educação e definimos a intervenção, os objetivos, dando sempre continuidade ao que está definido no seu PEI/Currículo Específico Individual (CEI) do 1º ciclo. Adequamos as estratégias à nova realidade do aluno, em relação aos vários espaços escolares (refeitório, ginásio, ...); a escola de 2º ciclo tem um modo de funcionamento completamente diferente do 1º ciclo. Portanto tem que haver ali uma semana de socialização, de integração, é um trabalho muito informal com os alunos, para também os colegas os conhecerem e os espaços serem familiares para eles. Relativamente às turmas onde eles estão incluídos, há sempre no início do ano uma primeira reunião e falamos à turma de modo a sensibilizar para a problemática, há anos que correm melhor, fazemos também jogos, nomeadamente sensoriais, que levam os alunos a perceber a problemática, ou então passamos um filme, ou uma apresentação em *powerpoint*, temos feito algumas atividades que vão

variando e relativamente a circunstâncias que achamos pertinentes trabalhar com eles.

O.S. - A equipa apoia o envolvimento da família no processo educativo do aluno com PEA?

P.PA. - Sim, nunca tomamos uma decisão sem a anuência da família, isso está fora de causa. Nem os documentos orientadores nos permitem que isso se faça. Há pais que estão mais envolvidos que outros, até que por vezes a proximidade que têm a escola, proporciona isso mesmo, quando os trazem diariamente à escola. Sempre que necessário marcamos reuniões com os pais, para que estes participem ativamente no processo dos seus educandos e que tomem posição nas decisões, assim como na tomada de conhecimento do conteúdo dos documentos.

## **BLOCO C**

- **Processo de Avaliação da Qualidade de Inclusão de alunos com PEA**

O.S. - No início do ano lectivo, que avaliação realizam para aferir as necessidades de intervenção para o aluno com PEA?

P.PA. - Sim, realizamos uma avaliação diagnóstica.

O.S. - Verifica-se uma avaliação contínua sobre a adequação da planificação relativamente à intervenção?

P.PA. - Isso está descrito no PEI, que nos propõe sempre a avaliação contínua. Embora os momentos de avaliação contínua seja no final do período e aí temos mais tempo para nos reunirmos e avaliarmos a programação que fizemos, verificarmos se concluímos todos os objetivos que queríamos ter desenvolvido nesse período de tempo e adequarmos as estratégias, os materiais. De qualquer das maneiras, nós temos uma prática aqui na UEE, dado que nós somos 2 professoras, temos um tempo conjunto no horário de almoço. Para além disto, temos sempre uma reunião semanal, na qual vamos programado. Fazemos uma programação no início do ano, geral, depois vamos programando à medida que surgem dias festivos, por exemplo, dia da alimentação. Tentamos, sempre, enquadrarmo-nos nas atividades da escola, para que

os nossos alunos participem nas atividades da turma, visitas de estudo, sempre que possível. A escola organiza campeonatos, faz exposições, e nós estamos sempre lá...

O.S. - Quem participa na avaliação da intervenção da equipa?

P.PA. - Nos momentos informais, somos as docentes de educação especial e os técnicos da *Appda* e os professores, mas estes mais em momentos formais. Entre os docentes de educação especial e os técnicos há um trabalho muito sistematizado, de reflexão, sobre a intervenção.

O.S. - Em que momentos se realiza esta avaliação das práticas? De que modo: formal (reuniões) ou informal (conversas)?

P.PA. - Mais de modo informal, porque ao longo do ano, não temos muito tempo para nos reunirmos, porque para além dos alunos da UEE, tenho mais que perfaz um total de 20, não querendo dizer que são todos de apoio direto. Portanto, a semana não estica para muitas reuniões, por isso vamos fazendo aquilo que conseguimos.

O.S. - Existe algum documento oficial onde possam registar a avaliação da intervenção em equipa?

P.PA. - Não temos nenhum documento formal, registamos ao nível das atas de reunião.

O.S. - As conclusões dos momentos de avaliação da prática é utilizada para que fim?

P.PA. - Damos conhecimento ao diretor no relatório de avaliação final da educação especial, todo o grupo faz em conjunto (11 elementos), mas já tivemos um relatório em que cada um fazia o seu e depois agrupavam-se todos. Como faço parte da coordenação do grupo, tenho reuniões sistemáticas com o diretor, nas quais se vai dando conhecimento sobre a educação especial. A direção é sempre posta ao corrente da dinâmica da educação especial.

O.S. - Em que medida a avaliação é importante para melhorar as práticas para a Inclusão?

P.PA. - A avaliação é importante na medida em que nos permite analisar o que é que está a correr bem e o menos bem, dando oportunidade à modificação, no sentido de se melhorar a prática.

## **BLOCO D**

- **Dificuldades e necessidades no processo de avaliação da prática para a Inclusão**

O.S. - Quais as dificuldades sentidas na articulação com os elementos da equipa para a avaliação da intervenção?

P.PA. - A maior dificuldade que temos é o pouco tempo que temos para isso, os nossos técnicos vêm cá pontualmente, e trabalham noutros agrupamentos, vêm cá uma manhã, duas tardes, portanto uma vez por mês reunimo-nos para fazer aferição, programação, avaliação, mas é muito pouco, atendendo que temos 6 alunos. Esta reunião é obrigatória e está estipulada. Temos falta de tempo para articulação e conjugar horários. A comunicação é eficaz de certa forma devido às novas tecnologias, por mail...mas por vezes isso tem uma desvantagem, que é a falta de discussão, reflexão conjunta...as vezes fica um documento muito bem feito, elaborado, mas no final está pouco adequado à criança, porque cada um escreve na sua vertente e ponto de vista, há coisas que são parecidas, mas há outras em que há um desfasamento...

O.S. - Quais são as necessidades sentidas para a realização da avaliação da intervenção?

P.PA. - Precisava de estar com os alunos e ir tomando algumas notas, há alguns momentos que faço isso. Para avaliar a prática é importante não estar sozinha e ter alguém que faça o feedback, é muito difícil avaliar-se a si próprio. Necessidade de supervisão, de certa maneira quando estou com a minha colega, já nos conhecemos muito bem, e requer um à vontade, e perguntamos muito à outra sobre o nosso modo de intervenção, só que é só falado não há um registo.

Considero que um processo organizado seria útil, porque foca aspectos que muitas vezes nós na avaliação não focamos, penso que sim que é sempre útil.

Deveria haver formação específica sobre avaliação, não tenho conhecimento, não sei se haverá, mas deve haver nos centros de formação, por acaso nunca fiz formação em avaliação de práticas, fiz mais sobre implementação de práticas...todo o trabalho do professor pressupõe sempre a avaliação do mesmo.

## **BLOCO E**

- **Instrumentos de Avaliação**

O.S. - Conhece instrumentos de avaliação para avaliar a qualidade das práticas para a Inclusão: quais? o que pretendem avaliar?

P.PA. - Não, também não tenho. Geralmente até somos nós que construímos os nossos instrumentos de avaliação, mas é importante que esse aspecto seja tomado em conta.

Duração: 50 min.



## **ANEXO 7**



## Transcrição da Entrevista 2 PGA

**Data:** 8/7/2014

**Local:** UEE 1º Ciclo de Lisboa

**Hora:** 16h30

**Entrevistado:** PGA (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** OS (Docente de educação especial)

### **BLOCO A**

- **" Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Considera que o instrumento é compreensível na sua globalidade?

P.GA. - Na globalidade dos decritores, considero que sim, para outros que eu fui assinalando ao longo do instrumento, achei que não havia consistência nos quantificadores.

O.S. - O instrumento adequa-se ao seu contexto de trabalho? .  
sim.

O.S. - Sugere algumas modificações?

Sim como estão descritos em apontamentos na grelha.

O.S. - Considera que as áreas chave selecionadas são as mais pertinentes para fazer a avaliação da prática? (colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino, ...)

sim considero.

O.S. - Acrescentaria alguma?

Não, as minhas questões prendem-se mais com a formulação e consistência dos descritores, que depois dá-nos dificuldades em termos de resposta.

O.S. - Em que momentos este instrumento deveria ser aplicado para avaliação da práticas de inclusão pela equipa?

Eu acho que é um instrumento importante para reflexão, sem dúvida nenhuma...serviu para mim e depois para a minha colega, que falamos em conjunto, para reflexão das nossas práticas, em relação aos instrumentos que usamos, nomeadamente, para registo dos comportamentos dos alunos. E foi importante para relembrar algumas práticas que tínhamos mas que deixamos de ter, no registo do comportamento dos alunos...

É um instrumento importante, que deve ser aplicado no início do ano para nos alertar para determinadas situações que se passam no nosso contexto educativo, para nos alertar para determinados registos que podem ser feitos, apesar de que nós aqui na UEE fazemos muitos registos escritos, planificação quinzenal, através do CEI que contempla tudo o que é comportamento disruptivo. Portanto, eu penso que é um instrumento de reflexão, que deveria ser aplicado no início e no fim.

O.S. - Por quem deve ser preenchido?

Pela equipa, pelos técnicos e titulares de turma.

## **BLOCO B**

- **"Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Quanto à utilidade da escala, em que medida esta proporcionou uma reflexão sobre a sua prática?

Já respondi de alguma forma, nos fazemos muita coisa que eu não consegui encaixar aqui por causa da formulação dos descritores. sim, sem dúvida nenhuma, que proporcionou uma reflexão.

O.S. - O preenchimento da Escala LAQI ajudou na compreensão das diferentes dimensões presentes nas práticas de inclusão?

Sim...

O.S. - Considera que a Escala LAQI pode auxiliar no processo de avaliação das práticas?

Eu penso que sim, se de facto houver aqui uma reformulação de alguns descritores...há aqui alguns descritores em que aparece o condicionante do tempo e noutros já não...é bom nós lembrarmos as nossas práticas e lembrarmos na realidade, o que muitas vezes não está em registo, que é feito informalmente.

O.S. - Que vantagens podem advir da utilização do instrumento de avaliação:

O.S. - para o aluno?

Se eu faço uma reflexão sobre a minha prática, porque nós fazemos tudo isto, isto é a base do nosso trabalho pedagógico.

O.S. - para a equipa multidisciplinar? isso sim, acho que sim, para os docentes titulares de turma, mais do que propriamente para a equipa que trabalha aqui diretamente com os meninos, as técnicas da *Appda*. é um instrumento muito importante de reflexão e para utilizar na avaliação das práticas.

O.S. - para a Inclusão? A inclusão está relacionada com a participação do aluno, e a nossa prática baseia-se nos princípios inclusivos. Veio comprovar o que fazemos, e o instrumento veio também transmitir a pouca colaboração da família, não por falta de solicitação, mas pela própria atitude face à escola, desresponsabilizando-se e confiando no trabalho da escola. Estamos constantemente ao fim e ao cabo numa reavaliação constante das nossa práticas porque estabelecemos muitos contatos e parcerias com outros serviços, por exemplo intervenção precoce.

Duração: 15 min.

### **Transcrição da Entrevista 2 PGI**

**Data:** 9/7/2014

**Local:** UEE 1º Ciclo de Lisboa

**Hora:** 17h30

**Entrevistado:** PGI (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** OS (Docente de educação especial)

### **BLOCO A**

- " Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"

O.S. - Considera que o instrumento é compreensível na sua globalidade?

P.GI. - Sim.

O.S. - O instrumento adequa-se ao seu contexto de trabalho?

P.GI. - Sim.

O.S. - Sugere algumas modificações?

P.GI. - Sim, não sei se foi alterado na p.91 o ponto 1: "os docentes, terapeutas e famílias reúnem **pelo menos duas vezes** por ano para planificar, reavaliar e redefinir a programação para os alunos com autismo.

O.S. - Considera que as áreas chave seleccionadas são as mais pertinentes para fazer a avaliação da prática? (colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino, ...)

P.GI. - Sim.

O.S. - Acrescentaria alguma?

P.GI. - No final incluiria um campo do género: "área mais frágil ou a investir mais no próximo período".

O.S. - Em que momentos este instrumento deveria ser aplicado para avaliação da práticas de inclusão pela equipa?

P.GI. - No final de cada período.

O.S. - Por quem deve ser preenchido?

P.GI. - Professores e técnicos (talvez os pais não devam estar ao corrente de eventuais fragilidades da equipa / aspetos que necessitam de ser trabalhados, para não perder confiança nos mesmos). Provavelmente o melhor seria fazer uma reflexão conjunta da equipa sem os pais e a determinada hora entrarem então os encarregados de educação (como em algumas reuniões do ensino regular).

## **BLOCO B**

- **"Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Quanto à utilidade da escala, em que medida esta proporcionou uma reflexão sobre a sua prática?

P.GI. - Foi útil para perspetivar a prática.

O.S. - O preenchimento da Escala LAQI ajudou na compreensão das diferentes dimensões presentes nas práticas de inclusão?

P.GI. - Sim.

O.S. - Considera que a Escala LAQI pode auxiliar no processo de avaliação das práticas? P.GI. - Sim.

O.S. - Que vantagens podem advir da utilização do instrumento de avaliação:

O.S. - para o aluno?

P.GI. - Uma melhoria na intervenção, com maior articulação entre as várias valências e conseqüente homogeneidade de estratégias e seleção consistente de metodologias que promovam a aprendizagem do aluno com PEA.

O.S. - para a equipa multidisciplinar?

P.GI. - Clarificação de objetivos e da necessidade ou não de ajustar estratégias

O.S. - para a Inclusão?

P.GI. - Melhor inclusão pois quantifica por exemplo, a interação diária com os outros alunos em sala de aula, e leva-nos a questionar as razões por detrás da situação e a tentar arranjar estratégias para aumentar os números.

Duração: 10 min.

## Transcrição da Entrevista 2 PI

**Data:** 9/7/2014

**Local:** UEE 1º Ciclo de Lisboa

**Hora:** 16h30

**Entrevistado:** P.I. (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** O.S. (Docente de educação especial)

### **BLOCO A**

- **" Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Considera que o instrumento é compreensível na sua globalidade?

P.I. - É compreensível na maioria dos pontos, há de facto aqui alguns itens que me levantaram algumas dúvidas. Pois em cada um dos aspectos que são avaliados e pelos quais somos questionados, digamos que há uma descrição de quatro níveis de desempenho e às vezes não fica muito clara a diferença entre níveis, essa diferença não é explícita de forma muito clara, pareceu-me a mim. Alguns pontos suscitaram-me algumas dúvidas. A linguagem não é uniforme, há diferenças entre um nível e outro, parece que as vezes estamos a ser questionados sobre aspectos diferentes sobre a nossa prática. Por exemplo, no ponto 10, domínio das práticas inclusivas, a diferença entre o 1 e o 2 é mais ou menos clara, mas depois a linguagem utilizada nos diferentes descritores é um pouco diferente.

O.S. - O instrumento adequa-se ao seu contexto de trabalho? .

P.I. - Sim, na sua generalidade sim. Portanto adequa-se ao trabalho realizado na Unidade de Ensino Estruturado de autismo.

O.S. - Sugere algumas modificações?

P.I. - Sim como estão descritos em apontamentos na grelha.

O.S. - Considera que as áreas chave seleccionadas são as mais pertinentes para fazer a avaliação da prática? (colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino, ...)



P.I. - Sim, confesso que não pensei em mais nenhuma área...o que eu acho é que podia ser mais clara a ligação entre estas questões e a as diferentes áreas, as vezes para entendermos as questões temos que voltar a ler a área, se não a questão não fica suficientemente clara. Há aqui uma das áreas...há aqui uma questão que refere comportamento funcional e comportamento desafiante, parece-me que são coisas distintas...não fica muito clara esta diferença no ponto 29, parece-me a mim...

O.S. - Acrescentaria alguma?

P.I. - Agora de momento não me lembro de nenhuma.

O.S. - Em que momentos este instrumento deveria ser aplicado para avaliação da práticas de inclusão pela equipa?

P.I. - Deveria ser utilizado no final, numa reflexão de conjunto pela equipa.

O.S. - Por quem deve ser preenchido?

P.I. - Pelos docentes e pelas assistentes operacionais...e os técnicos do CRI.

## **BLOCO B**

- **"Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Quanto à utilidade da escala, em que medida esta proporcionou uma reflexão sobre a sua prática?

P.I. - Permite-nos uma análise estruturada que fizemos ao longo do ano, ou ao longo do período...pois....

O.S. - O preenchimento da Escala LAQI ajudou na compreensão das diferentes dimensões presentes nas práticas de inclusão?

P.I. - De uma maneira geral, este instrumento engloba todas as dimensão da nossa prática, elas estão presentes no dia a dia, porque temos um trabalho bastante organizado...tem aqui um ponto, que refere o papel dos pais, a articulação com a família na concretização de alguns objetivos...e de facto aí, tem-se verificado ...é que

de uma maneira geral há pouca disponibilidade da família para essa colaboração, eles confiam muito no trabalho da unidade e depois ficam descansados e ficam um pouco à espera que sejamos nós a trabalhar determinadas áreas e como se lhes propõe determinadas áreas em casa, por exemplo, isso implica um esforço e um investimento de tempo, que nem sempre os pais estão dispostos a fazer...alguns...outros são mais colaborantes.

O.S. - Considera que a Escala LAQI pode auxiliar no processo de avaliação das práticas?

P.I. - Sim, acho que sim, pode ser um auxiliar como registo no instrumento de avaliação.

O.S. - Que vantagens podem advir da utilização do instrumento de avaliação:

O.S. - para o aluno?

P.I. - Não sei, talvez em resultado da reflexão que a equipa multidisciplinar faz, pode haver um trabalho mais estruturado, mais sistemático, em determinadas áreas, onde se fazem observações mais informais...e melhorar o desempenho do aluno...

O.S. - para a equipa multidisciplinar?

P.I. - No fundo definem-se aqui objetivos, tornam-se mais claras determinadas metas, nessa medida pode ser útil.

O.S. - para a Inclusão?

P.I. - O trabalho que aqui é feito é muito sistemático mesmo...não sei agora lembrei-me se outros agentes educativos tivessem conhecimento destes objetivos que aqui são traçados no domínio da inclusão, talvez estivessem mais sensibilizados para o trabalho com estes alunos. Eles poderiam também integrar a equipa e avaliar segundo este instrumento, no fundo seria uma dinâmica diferente, que à partida é um trabalho muito atribuído ao professor de educação especial.

Duração: 15 min.

### **Transcrição da Entrevista 2 PL**

**Data:** 9/7/2014

**Local:** UEE 2º Ciclo de Lisboa

**Hora:** 15h30

**Entrevistado:** P.L. (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** O.S. (Docente de educação especial)

## **BLOCO A**

- **" Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Considera que o instrumento é compreensível na sua globalidade?

P.L. - Na maioria dos itens sim, tem alguns que se confundem as ideias chave.

O.S. - O instrumento adequa-se ao seu contexto de trabalho? .

P.L. - Sim, adequa-se.

O.S. - Sugere algumas modificações?

P.L. - Sugiro que não seja tão direcionado para a utilização metodologia *Teacch*.

O.S. - Considera que as áreas chave selecionadas são as mais pertinentes para fazer a avaliação da prática? (colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino, ...)

P.L. - São, são muito pertinentes.

O.S. - Acrescentaria alguma?

P.L. - Agora de momento não me lembro de nenhuma.

O.S. - Em que momentos este instrumento deveria ser aplicado para avaliação da práticas de inclusão pela equipa?

P.L. - Deveria ser utilizado logo no início para conseguirmos planificar. E depois avaliado com alguma regularidade, ...acho que poderia ser trimestralmente, em simultânea, quando a gente faz a avaliação do aluno, de uma forma mais em reunião formal.

O.S. - Por quem deve ser preenchido?

P.L. - Por todos os elementos da equipa, em conjunto, em reflexão, e também auxiliares que fizessem parte da unidade.

## **BLOCO B**

- **"Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Quanto à utilidade da escala, em que medida esta proporcionou uma reflexão sobre a sua prática?

P.L. - Acho que isso proporcionou uma grande reflexão, porque somos obrigados a pensar naquilo que estamos a fazer, a parte da planificação é sempre aquela em que há um vazio, porque é aquela parte em que nos ocupa mais tempo burocrático e nós fugimos um pouco a isso.

O.S. - O preenchimento da Escala LAQI ajudou na compreensão das diferentes dimensões presentes nas práticas de inclusão?

P.L. - Ajudou bastante, penso que está bem diversificada, por isso é que se torna tão exaustiva.

O.S. - Considera que a Escala LAQI pode auxiliar no processo de avaliação das práticas?

P.L. - Sim, muito.

O.S. - Que vantagens podem advir da utilização do instrumento de avaliação:

O.S. - para o aluno?

P.L. - Só quando está a olhar para ele em contexto de grupo, porque o CEI e PEI é o que reflecte efetivamente.

O.S. - para a equipa multidisciplinar?

P.L. - Sim, porque temos sempre os momentos de reflexão em equipa.

O.S. - para a Inclusão?

P.L. - E para inclusão porque nos chama a atenção de pequenos pormenores que na maioria nos esquecemos deles.

Duração: 14 min.

### Transcrição da Entrevista 2 PP

**Data:** 18/7/2014

**Local:** UEE 2º Ciclo de Lisboa

**Hora:** 10h00

**Entrevistado:** P.P. (Docente de educação especial)

**Entrevistador:** O.S. (Docente de educação especial)

#### **BLOCO A**

- **" Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Considera que o instrumento é compreensível na sua globalidade?

P.P. - Sim, na sua maioria....compreende-se o que é pedido. Somente em alguns pontos é que não se percebe muito bem a ideia ou o emprego de algumas palavras que suscitam dúvidas. Por vezes, a delimitação de uma ideia de um quantificador não está bem clara, quando lemos o quantificador seguinte, mais especificamente entre os quantificadores 2 e 3 (mas é pouco significativo, porque surge em poucas situações).

O.S. - O instrumento adequa-se ao seu contexto de trabalho?

P.P. - Sim adequa-se e ao preenchê-lo ficamos com a percepção de aspectos que podemos melhorar na nossa prática.

O.S. - Sugere algumas modificações?

P.P. - Sim, procedi a alguns apontamentos no próprio instrumento LAQI (*vide* Grelha de Análise do Instrumento LAQI).

O.S. - Considera que as áreas chave selecionadas são as mais pertinentes para fazer a avaliação da prática? (colaboração; práticas inclusivas; contextos; currículo e ensino, ...)

P.P. - Sem dúvida, aborda de um modo geral todas as áreas essenciais a avaliar na Inclusão de alunos com PEA.

O.S. - Acrescentaria alguma?

P.P. - Não pensei em mais nenhuma.

O.S. - Em que momentos este instrumento deveria ser aplicado para avaliação da práticas de inclusão pela equipa?

P.P. - Considero que deveria ser aplicado no início e no fim do ano letivo. Isto porque daria oportunidade de inicialmente se detetar aspectos que poderiam ser melhorados ao longo do ano letivo e no final porque se chegaria à conclusão, que após a sinalização destes aspectos se estes teriam sido ou não melhorados e explicadas as razões.

O.S. - Por quem deve ser preenchido?

P.P. - Talvez pelo docente titular de turma/diretor de turma, mas em conjunto com a equipa (docentes de educação especial, terapeutas, assistentes operacionais).

## **BLOCO B**

- **"Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI"**

O.S. - Quanto à utilidade da escala, em que medida esta proporcionou uma reflexão sobre a sua prática?

P.P. - É um instrumento útil, porque promove a reflexão e fomenta o diálogo, discussão de opiniões com os outros elementos da equipa. Por outro lado, chama-nos à atenção para aspectos que não temos tão presentes e que são importantes para a realização de um bom trabalho. O instrumento permite-nos ver o ponto de situação no qual nos encontramos ao nível de práticas implementadas para os alunos com PEA e identificar os aspectos menos positivos que se podem modificar e melhorar, tendo sempre em conta as necessidades do aluno e da família.

O.S. - O preenchimento da Escala LAQI ajudou na compreensão das diferentes dimensões presentes nas práticas de inclusão?

P.P. - Sim, porque dentro do conjunto das diferentes dimensões, há algumas que tem uma maior ênfase no quotidiano dos profissionais, porque há um contato mais direto, relaciona-se mais com as ações.

O.S. - Considera que a Escala LAQI pode auxiliar no processo de avaliação das práticas?

P.P. - Sim pode funcionar como suporte à consistência da avaliação, pode auxiliar na formulação de um registo formal, por exemplo um relatório.

O.S. - Que vantagens podem advir da utilização do instrumento de avaliação:

O.S. - para o aluno?

P.P. - A equipa ao utilizar um instrumento de avaliação vai ponderar sobre a intervenção e conseqüentemente sobre práticas implementadas para os alunos com PEA, vai identificar os aspectos a melhorar, vai rever se a intervenção delineada é a mais adequada ao perfil de funcionalidade do aluno, logo permite uma intervenção mais aproximada às necessidades dos alunos, de forma a melhorar o seu desempenho e desenvolvimento.

O.S. - para a equipa multidisciplinar?

P.P. - Permite uma maior articulação entre os diferentes profissionais, para uma prática assente em tomadas de decisão consistentes e produto de processos de reflexão, de discussão. Verifica-se aqui um envolvimento dos elementos da equipa e uma responsabilização conjunta pelas medidas aplicadas. Contribui-se com um maior conhecimento sobre o aluno, que advém das percepções que cada interveniente transmite dentro da sua especialidade (pedagogia, terapia, entre outros).

O.S. - para a Inclusão?

P.P. - Tudo o que promova o desenvolvimento do aluno e todas as medidas aplicadas no sentido de uma participação do aluno, quer na escola, quer na comunidade, resulta numa melhor inclusão. Todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades, é claro que há especificidades e alguns casos são necessárias adequações, mas a Escola é responsável por criar as respostas que satisfaçam as necessidades dos alunos, logo que seja a denominada inclusão para todos.

Duração: 20 min.





## **ANEXO 8**



**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 1 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PGA**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
As decisões são tomadas em equipa	"sim tomamos decisões em equipa,"	2
	"há todo um trabalho conjunto..."	
Temos uma planificação anual	"temos uma planificação anual,"	2
	"fazemos anualmente o que nós chamamos de um plano curricular de atividades (PCA)"	
O Plano Curricular de Atividades (PCA) é estruturante	"PCA (Plano Curricular de Atividades), que não é obrigatório fazer, mas que é um documento estruturante do trabalho"	2
	"este documento organiza-nos"	
O PCA engloba informação detalhada sobre várias áreas	"sistematizamos não só o funcionamento da unidade"	5
	"os horários dos alunos"	
	"os currículos funcionais que aplicamos"	
	"as atividades de ordem logística e organizacional, documental e metodológica"	
	"temos um estudo bastante pormenorizado"	
Há um trabalho extra com a colega da UEE	"em termos de trabalho extra, com a colega da UEE"	1
Temos planificação mensal das atividades	temos uma planificação a que chamamos roteiro e calendarização de atividades	1
Fazemos uma planificação quinzenal	nós temos um registo que posso mostrar, nós fazemos uma planificação quinzenal,	2
	é feita então a nossa planificação quinzenal	
A planificação relaciona-se com a intervenção na UEE	(planificação) onde temos os nossos objetivos ao nível de trabalho conjunto, ao nível do trabalho de grupo,	2
	" porque estas competências que estão aqui referidas tem a ver coma nossa planificação e intervenção propriamente dita aqui da Unidade."	

Planificamos tendo em conta o trabalho individual do aluno	(planificação) mas também ao nível do trabalho individual que realizamos com cada aluno	1
Planificamos as atividades com os técnicos do CRI trimestralmente	é feito também por trimestre um trabalho com as terapeutas, com os quais trabalhamos, com o CRI, da APPDA, através do plano de ação, é também um trabalho de planificação em relação às atividades por elas desenvolvidas	2
Tentamos envolver os docentes do regular	(...) tentamos chegar aos docentes titulares de turma tentamos chegar (risos).	2
Estudamos o perfil de funcionalidade dos alunos através da CIF(Classificação Internacional de Funcionalidade)	nós estudamos o perfil de funcionalidade destes alunos, através da CIF	1
Utilizamos a CIF enquanto documento organizador de práticas	CIF, mas acabou por ser um documento organizador das nossas práticas, (CIF ajudou) no sentido de uniformização de conceitos,	2
Fazemos avaliação diagnóstica dos alunos no início do ano letivo	"nós fazemos uma avaliação dos nossos alunos, segundo a CIF e o seu perfil de funcionalidade" " através de avaliações diagnósticas, nomeadamente no início de cada ano letivo"	2
A aprendizagem apresenta evoluções e retrocessos	" dado que estes meninos não têm uma evolução permanente e sempre continuada" "há avanços, há retrocessos"	2
Tempos diferenciados de permanência na tarefa segundo o perfil de funcionalidade	o seu perfil de funcionalidade necessita de tempos diferentes de integração..... 3/4 horas na sala de aula, mas temos outros que estão três quartos de hora na sala	2
Comprometimento ao nível cognitivo	...tratam-se de meninos com 10/11 anos de idade e com um perfil de funcionalidade muito aquém do que é comparado com pares da sua idade.	1
O perfil comportamental influencia o desenvolvimento das atividades	estes meninos têm problemas comportamentais, que afetam o normal desenvolvimento das atividades	1
Apostamos na diferenciação pedagógica	apostamos muito numa grande diferenciação pedagógica,	7

Realizamos atividades diferenciadas ao longo do dia	isto tem muito a ver com tudo aquilo que nós fazemos ao longo do dia, nós temos um espaço de reunião, o computador, o trabalho de grupo que é depois do almoço,	
Realizamos atividades diferenciadas para a semana	à segunda temos os pequenos artistas;	
	à terça feira a biblioteca,	
	à quarta temos um programa que é o <i>Ananimar-te</i> , programa esse orientado pela técnica de psicomotricidade, que se traduz em atividades de psicomotricidade em grupo e jogos tradicionais entre outros, à quinta temos os jogos sociais,	
	à sexta temos as oficinas, várias, pode ser de pintura, tecelagem, cerâmica	
Realizamos atividades funcionais	nós fazemos muitas atividades funcionais...	
Os alunos tem saídas à comunidade	...depois temos muitas visitas de estudo...	2
	e saídas funcionais	
Criamos AEC's específicas para estes alunos	criamos umas AEC's específicas para estes alunos, que propusemos à Direção.	1
Implementamos estratégias de apoio a estes alunos	tutoria de pares	1
Temos parcerias para terapias fora da escola	terapia a cavalo	1
Cada aluno com PEA é um caso específico	"porque eles são todos diferentes, um dos outros."	3
	"apostamos obviamente em função do perfil de funcionamento"	
	porque estes meninos funcionam individualmente e têm dificuldades em grupo	
Temos contactos permanentes com os encarregados de educação	temos um relacionamento estreitamente próximo com os encarregados de educação (EE)	3
	Os contatos são diários, os pais vêm aqui trazer os meninos, vêm cá buscá-los,	
	há um caderno de comunicação, cada-escola, escola-casa, que é extremamente preenchido, os pais mandam-nos recados, inclusivamente como passam o fim de semana	

Existem reuniões entre a equipa e os encarregados de educação	rolman todos os períodos , para todos uma reunião de caso com os encarregados de educação e com o docente titular de turma	3
	"depois temos as reuniões de avaliação"	
	"as reuniões com as técnicas da APPDA, que recebem os pais no final de cada período"	
A articulação com os encarregados de educação é securizante para os mesmos	têm o nosso telefone pessoal e em períodos de férias, telefonam-nos com as suas dúvidas, as suas questões, para serem de alguma forma tranquilizados.	3
	o trabalho feito com os pais é muito securizante para os mesmos	
	houve uma mãe que diz que esta oportunidade criou-lhe uma bolha de ar, para que pudesse respirar, olhar para ela própria e olhar para o casal	
Temos uma relação de confiança com os encarregados de educação	relação é de grande confiança, de grande franqueza, com os pais	2
	O que temos para dizer é na hora e no momento e como o contactos são diários e frequentes, isto é possível	
Os encarregados de educação colaboram com as docentes da UEE (Unidade de Ensino Estruturado)	os pais são disponíveis	2
	se pedimos alguma coisa eles respondem, porque eles também veem muita dedicação da nossa parte	
Os encarregados de educação conhecem o trabalho realizado com os seus educandos	têm muito conhecimento daquilo que fazemos	3
	os pais veem expostos os trabalhos dos alunos nas diversas atividades, fotografias, que vão muito para além das atividades académicas,	
	esta partilha (de informação) chega aos pais também	
Organizamos encontros para aproximação entre os encarregados de educação	O nosso agrupamento já organizou dois encontros de pais, para uma aproximação de técnicos e pais, mas mais para aproximação de pais entre si	6
	fazíamos encontros subordinados à temática (PEA)	
	havia uma breve apresentação oral da problemática e depois havia uma confraternização entre os pais e depois um pequeno lanche feito pelos alunos	
	e pronto esse espaço foi importantíssimo para muitos pais, porque houve uma aproximação dos mesmos	

	(pais) troca de apoio, de ideias, informações e o apoiarem-se mutuamente, estamos sozinhos	
	foi um dos pontos altos desta relação escola-casa	
Criamos uma ficha de avaliação descritiva do aluno com PEA	criamos uma ficha de avaliação que não está definida e termos de lei,	2
	mas que também é uma ficha interna, descritiva, do nível de desempenho dos nossos alunos	
As técnicas da APPDA têm um registo de avaliação próprio trimestral	assim como as terapeutas da APPDA fazem uma ficha própria, que é entregue no final de cada período,	1
A avaliação diagnóstica é realizada com base na observação	Não fazemos um relatório, temos as nossas observações e depois partimos logo para o PEI	1
Elaboramos o PEI com base na avaliação diagnóstica	após a avaliação diagnóstica, o PEI é elaborado	1
Definimos objetivos concretizáveis/medíveis no PEI	nós temos uns objetivos muito pequeninos	3
	muito comensuráveis	
	o PEI é elaborado para as várias áreas de desenvolvimento para aquele aluno,	
Na avaliação dos alunos usamos listas de verificação e escalas de graduação	mas tem parâmetros diferentes para cada área, por exemplo, linguagem adquirido, não adquirido, em aquisição,	3
	mas para o comportamento já temos parâmetros diferentes, em que se avalia a frequência com que ocorre (nunca, raramente, muitas vezes, sempre)	
	temos o cuidado de arranjar parâmetros diferentes de avaliação	
Avaliamos quinzenalmente a intervenção	é feita no final de cada quinzena uma avaliação daquilo que foi proposto para o aluno	2
	" como nós fazemos aqui ao fim de cada quinzena"	
Contatamos frequentemente com os técnicos do CRI sobre o desempenho do aluno	Com os técnicos da APPDA são constantes os contactos,	2
	(contacto com os técnicos) quando vêm à escola, como correu, como o aluno se encontra, pronto é	
Contatamos informalmente com os técnicos sobre o desempenho do aluno	uma informação informal, não fica registado,	1
Contatamos informalmente com os professores titulares de turma sobre o desempenho do aluno	Com os colegas das turmas há também trocas de informação verbal sempre que necessário sobre o desempenho que ele está a ter na turma	2

	portanto não há feito um registo	
Incluimos os alunos com PEA nas atividades da Escola	na nossa programação também vêm incluídas as atividades da escola dentro do roteiro,	4
	princípios de participação ativa na escola e na comunidade	
	participam na vida da escola	
	e vão para todo o lado.	
Incluimos os alunos com PEA nas atividades da turma	porque estes alunos pertencem a turmas,	2
	estão integrados nas turmas,	
Partilhamos informação com os elementos da equipa	uma partilha constante de informação	1
Formamos uma equipa com diferentes elementos	Docentes de educação especial, técnicas da APPDA, e professores titulares de turma.	1
Avaliamos formalmente em reuniões	Temos momentos de avaliação formal (reuniões de avaliação) são formais	2
	E informal	
Avaliamos informalmente	(avaliamos informalmente) que é diariamente	1
Avaliamos em contatos diários	(avaliação formal) trimestralmente	2
	a avaliação das nossas práticas é feita através de relatório no final de cada período	
Avaliamos as práticas formalmente em cada quinzena	As reuniões quinzenais ( ...) estão definidas no horário	1
Criamos um documento de registo para avaliação de práticas	Temos um documento interno da Unidade de Ensino Estruturado, que não é um documento do agrupamento.	3
	uma ficha formalizada, que é feita pelas docentes de educação especial da Unidade	
	nós internamente, enquanto Unidade, já o fazemos, mas ainda ao nível de documentos criados por nós.	
O grupo de educação especial elabora um relatório de avaliação trimestral sobre a intervenção	O relatório de avaliação trimestral sobre a intervenção é prática do grupo de educação especial	1
O grupo de educação especial criou o relatório trimestral de avaliação	portanto foi criado pelo grupo de educação especial, aprovado em conselho pedagógico....	1
A avaliação de práticas é dada a conhecer à direção	serve para a direção obviamente	1
A avaliação de práticas é dada a conhecer ao grupo de educação especial	e também é apresentado ao nível do grupo de educação especial	1



A avaliação é importante para a reflexão sobre práticas	nesse relatório focamos todos os aspectos da nossa prática pedagógica, as dificuldades que sentimos,	6
	o que correu bem,	
	o que não correu tão bem	
	e aquilo que gostaríamos que corresse melhor	
	A avaliação é importante porque nos permite refletir sobre a nossa intervenção	
A avaliação é importante para adequar práticas	permite identificar aspectos que não estão a correr conforme o previsto e reajustar.	1
A avaliação é importante para melhorar práticas	isso só poderá contribuir para uma melhor prática, logo para uma inclusão de qualidade.	1
Sentimos dificuldades em articular com os docentes do ensino regular por falta de tempo conjunto	é a ligação entre os docentes titulares de turma/diretores de turma e docentes de UEE...nós sentimos muito isto em questões temporais	5
	não da disponibilidade, da aceitação dos meninos, mas sim do tempo para nos reunirmos conjuntamente	
	os horários são todos diferenciados	
	e arranjar um tempo comum para nos reunirmos é sempre complicado...	
	uma das coisas que insistimos muito é que gostávamos de ter mais tempo de contato com as docentes titulares de turma	
Os docentes do ensino regular sentem os alunos com PEA mais da UEE do que da turma	os professores (do ensino regular) sentem estes meninos como mais da Unidade	2
	lá está mais uma vez porque sentem mais estes meninos como alunos da Unidade, do que alunos da sua turma	
A exigência curricular compromete a inclusão dos alunos com PEA	E quando os docentes titulares de turma têm um quarto ano, têm programas, objetivos a cumprir...e pronto....	1
Realizamos de ações de sensibilização sobre a PEA.	todos os anos fazemos uma sensibilização a toda a comunidade educativa para a problemática do espectro do autismo	2
	com sensibilizações nas turmas	
As ações de sensibilização sobre PEA permitem formar civicamente	(ações de sensibilização) para os restantes meninos isto não é prejudicial	2
	os pais sentem que isto é fundamental na formação cívica	
Há professores que têm uma menor participação no processo educativo	sentimos que os docentes titulares de turma tem uma menor participação no	

dos alunos com PEA	processo	1
Há professores que se envolvem no processo educativo dos alunos com PEA	Temos uns que se dedicam a 100%, com alunos a levar trabalho estruturado para a sala de aula, preparado por nós, no sentido de ajudar o professor titular de turma,	2
	mas temos alunos que não levam e é o próprio professor a preparar materiais	
O envolvimento do docente do ensino regular varia conforme o perfil de funcionalidade do aluno com PEA	isto depende do envolvimento de cada um e das competências de cada criança, nós temos aqui casos muito complicados...	1
Sentimos a necessidade de tempo conjunto para nos reunirmos em equipa	Como já foi referido existir um tempo conjunto para nos reunir	1
Sentimos necessidade de um processo organizado	se houvesse uma organização do processo também nos ajudaria	5
	pois teríamos uma linha orientadora	
	saberíamos o início e o objetivo enquanto equipa que queríamos atingir	
	dava-nos uma melhor percepção sobre a nossa prática	
	penso que deveria ser um processo instituído	
Não conhecimento da finalidade do instrumento	vi alguns questionários mas não me lembro para que fim poderiam ser utilizados	2
Não usamos instrumentos de avaliação	agora um instrumento de avaliação propriamente dito não me lembro	

**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 1 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PGI**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
Procuramos estabelecer um trabalho de equipa	Foi um processo que fomos melhorando	3
	Demorou o seu tempo a conseguir este feito	
	Ainda há a melhorar	

	procurámos incutir um trabalho de equipa	
Procuramos envolver os técnicos no trabalho de equipa	Procurámos envolver os técnicos	1
Não era prática comum o trabalho em equipa	Não era prática muito comum	3
	Cada um fazia o seu trabalho	
	Ainda é complicado conseguir que a equipa esteja toda reunida	
As decisões são tomadas conjuntamente pela equipa	Sim as decisões são sempre tomadas em equipa	2
	agora não há uma decisão que não passe por todos os envolvidos	
Os professores do ensino regular envolvem-se pouco no trabalho em equipa	Os professores do ensino regular continuam a envolver-se pouco	1
Definimos os objetivos de acordo com o perfil do aluno	Os objetivos são definidos tendo em conta o perfil do aluno e as necessidades a trabalhar para uma melhor participação nos diversos contextos	1
Os objetivos são mais definidos pelas docentes de educação especial	estes objetivos são mais definidos pelas docentes de educação especial	1
Os professores do ensino regular e EE têm conhecimento dos objetivos	(objetivos) dados a conhecer aos professores titulares de turma e encarregados de educação	1
As terapias também definem objetivos trabalhar com os alunos	áreas terapêuticas definem igualmente os objetivos tendo em conta as áreas a trabalhar com os alunos	1
Os objetivos são pouco discutidos entre equipa	Entre equipa ainda são objetivos pouco discutidos	1
Os objetivos tem em conta a inclusão dos alunos com PEA	Os objetivos visam preparar os alunos para uma real inserção na escola e participação nas diversas atividades, pois a inclusão é o objetivo principal	1
A equipa informa os EE sobre o percurso do seu educando	a equipa informa sempre os encarregados de educação sobre o desempenho do seu educando na escola	1
A equipa procura que os EE tenham um papel ativo e participativo	"procura que esta seja participativa e ativa"	2
A família é envolvida para a tomada de decisões	"procura refletir com a família as melhores decisões para o seu filho"	
Realizamos avaliação diagnóstica através de observação e registo	No início do ano realiza-se uma observação aproximadamente durante uma semana e meia, e efetuam-se registos.	2
	a partir daqui é realizada igualmente uma avaliação diagnóstica, que é transformada em relatório.	
O ano letivo na UEE implicou muita	Este ano letivo acabou por ser um	1

reflexão por parte das docentes de EE	processo muito refletido	
Realizamos avaliação diariamente	Íamos realizando uma avaliação diariamente,	1
Realizamos avaliação informal	mas de caráter informal	2
	através de conversas, reflexões e tomadas de decisão.	
Realizamos planificação semanal	Nós planificamos semana a semana	1
Os alunos com PEA precisam de apoio individualizado	muitas vezes é necessária alguma ajuda para que os alunos consigam desenvolver a atividade,	1
A instabilidade emocional do aluno com PEA interfere no seu desempenho	nem sempre o que nós pensamos, tem para o aluno uma aceitação imediata da atividade, porque são crianças com grande instabilidade emocional	2
	um dia podem aceitar muito bem um determinado tipo de atividade e no seguinte não terem motivação para a fazer	
Observação diária do aluno com PEA para adequação de atividades	tem muito a ver com a observação diária e mais do que diária, momento a momento	2
	porque pode surgir alguma circunstância que prenda o aluno a algum pormenor e que tem que ser ultrapassada com alguma adequação e fazer as coisas por vezes diferente	
Pouca participação dos docentes das turmas por falta de tempo comum	(professores titulares de turma) mas ainda é difícil que estes estejam disponíveis em termos de tempo.	1
Dificuldade em reunir a equipa	ainda é complicado conseguir que a equipa esteja toda reunida	2
	e o pouco envolvimento de alguns técnicos e professores	
Não é pratica comum refletir sobre a intervenção	e também porque ainda não é uma prática muito comum e estabelecida reunir-se para refletir sobre a intervenção	1
Maior participação na avaliação das práticas por técnicos e docentes de EE	normalmente nesta reunião, o processo é mais avaliado pelos docentes de educação especial e técnicos	2
	(avaliação da intervenção) todos os elementos, docentes de educação especial e técnicos, alguns professores titulares de turma	
avaliação da intervenção caráter informal	(momentos de avaliação) mais incisivamente de modo informal, de acordo com o desenvolvimento do aluno	1
avaliação formal das práticas em reunião de pares (quinzenal)	e vamos refletindo se a intervenção está a surtir efeito na reunião de pares, realizada quinzenalmente, de modo formal	1

Colocação tardia dos técnicos do CRI atrasa o trabalho em equipa	No primeiro período não conseguimos porque as técnicas foram colocadas tarde	1
Conseguimos reunirmo-nos no segundo período para avaliação da intervenção	no segundo período conseguimos, avaliámos e definimos linhas de ação para o terceiro período	1
Dificuldade em encontrar um tempo comum para reunião de equipa	No terceiro período, não conseguimos encontrar um tempo, para que nos pudessemos reunir todos.	1
Não temos documentação para registo da avaliação da intervenção	(documentação) Não existe Não	1
A avaliação é importante para adequação da intervenção	Embora não seja registada avaliação é importante para aferir se a intervenção tal como foi projetada é a mais adequada para responder às necessidades dos alunos	1
Desenvolvimento variável do aluno com PEA	Também é importante porque o desenvolvimento é variável, há regressões, como também há evoluções.	1
A intervenção precisa continuamente de avaliação	por ser um processo contínuo e com variações, necessita de ser constantemente avaliado e adequado	1
A avaliação serve para adequar práticas	Estas conclusões são utilizadas para mudar a metodologia, as estratégias, ou a própria ação do professor, técnicos, pares, e todos aqueles que agem com os alunos. A finalidade é ajustar cada vez melhor a atividade ao aluno e também definir o percurso que ele deve ter ao longo do ano quais os objetivos que deve atingir, se são adequados, se são necessários objetivos intermédios, se já se poderá saltar alguma etapa.	4
A avaliação em equipa promove uma maior proximidade entre os elementos	A avaliação é fundamental cria uma maior proximidade entre os intervenientes,	1
A avaliação permite uma reflexão sobre a prática	porque conduz a uma reflexão conjunta, de acordo com a experiência, especialidade, contributo de cada um	1
Dificuldade em termos de tempo em comum para reunião de equipa	as principais dificuldades são a falta de tempo comum para todos se reunirem	1
Não é comum trabalhar em equipa	o reduzido hábito de se realizar avaliação das práticas em equipa	1
Falta de um processo de avaliação organizado	a falta de um processo organizado	1
Cada professor deve reconhecer a importância da avaliação	penso que começará pela própria ação de cada docente, no sentido de se reconhecer a importância da avaliação	1
a avaliação é importante para	e o seu contributo para a melhoria de	1

melhorar práticas	práticas	
a avaliação é importante para a qualidade da inclusão	e qualidade de inclusão	1
necessidade de um processo organizado de avaliação	por outro lado, um processo organizado com base numa calendarização, documentação e procedimentos, que facilitaríamos a sua implementação pela equipa.	1
Não conhecimento sobre instrumentos de avaliação	não conheço.	1

**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 1 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PI**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
As decisões são tomadas em equipa	sim são tomadas em equipa,	1
Realizamos planificação quinzenal	é feita uma planificação quinzenal, normalmente reunimos para definir aquilo que vais ser trabalhado, aquilo que vamos realizar com os alunos ao longo daquela quinzena e também fazemos reuniões para planificar quinzenalmente, organizar o trabalho, falar sobre as atividades que pretendemos realizar ao longo daquela quinzena... A planificação quinzenal inclui um espaço	5
A intervenção tem em conta o perfil do aluno com PEA	os objetivos são sempre definidos tendo em conta a necessidade de trabalhar a automatização destas crianças que temos aqui visando sempre a autonomia, uma progressiva e maior autonomia área da comunicação, do comportamento, e das relações interpessoais, trabalhamos muito a adequação do comportamento, a socialização, a comunicação, tudo aquilo que pode contribuir para uma maior autonomia do indivíduo.	4
Fazemos atividades funcionais	fazemos muitas saídas para o exterior, muitas atividades funcionais,	1
Comunicação permanente entre Escola e EE	sim, temos contactos, reuniões com os pais, com bastante regularidade, fazemos mais do que uma por período, por regra; contactos diários informais com os pais.	2
Damos a conhecer a avaliação do	no fim do período as reuniões de	1

aluno aos EE no final do período	avaliação juntamente com o professor titular de turma, falam sobre a evolução do aluno em termos de comportamento e desempenho naquele período,	
Envolvemos os EE nas atividades escolares	Envolvemos os pais nas atividades na sala e nas saídas à comunidade.	1
Fazemos encontros de EE	há um aspecto importante é que no ano passado fizeram um encontro com os pais...	1
Realizamos avaliação diagnóstica para definir a intervenção	É feita uma avaliação diagnóstica antes de ser preparado, atualizado o PEI e CEI.	1
Realizamos avaliação contínua e informal da intervenção	sim há uma avaliação contínua, que é informal, contatos informais com os docentes titulares de turma tentamos encontrar momentos informais em que refletimos, por exemplo nos corredores, por <i>mail</i> ...	3
Realizamos contatos diários	vamos ajustando em contactos diários de acordo com as observações que fazemos, do trabalho que foi desenvolvido até àquela data.	1
Os alunos com PEA são incluídos nas turmas	Estes alunos vão as turmas autonomamente, sem nós, sem assistentes operacionais...estão com a professor e com os colegas de turma	1
Realizamos avaliação sobre a intervenção com as técnicas no final do período	nós temos reuniões de final de período com as técnicas, onde fazemos uma análise da evolução de cada aluno, caso a caso, e a definição dos objetivos do período seguinte, com as técnicas da APPDA...	1
A equipa é constituída por docentes e técnicos das diversas valências terapêuticas	Docentes de educação especial, técnicas APPDA e professores titulares de turma.	1
Avaliamos as práticas quinzenalmente	reuniões quinzenais (...quais descrevemos a atividade, o objetivo e como se realizou, e a avaliação da mesma...) quinzenalmente. onde fazemos um registo da avaliação do trabalho desenvolvido naquela quinzena,	3
A equipa avalia a intervenção de forma formal	avaliação no final de cada período.	1
A avaliação permite perceber as necessidades dos alunos	(com a avaliação) percebermos cada vez melhor as necessidades deles	1

	(alunos),	
A avaliação da intervenção serve para adequar práticas	para adequação de práticas...	1
A avaliação é importante para o processo de ensino-aprendizagem	a avaliação é um elemento fundamental do processo de ensino-aprendizagem,	1
A dificuldade em gerir o tempo para reunir a equipa é apontada como uma dificuldade na implementação do processo de avaliação	é difícil encontrar tempos que consigamos estar todos juntos	1
Alguns professores do ensino regular consideram os alunos como pertença da UEE	Verificam-se dificuldades com alguns docentes titulares de turma, que ainda consideram os alunos como pertença à UEE e os docentes de educação especial é que devem ter responsabilidade sobre eles	1
Há uma maior proximidade entre as docentes de EE os técnicos	sim, com os técnicos da APPDA muito...	2
	é mais fácil entre as docentes de educação especial e os técnicos	
Criamos um processo de avaliação interno de UEE	o que nós fazemos é mais um processo interno da UEE, em que avaliamos com grelhas próprias nas quais descrevemos a atividade, o objetivo e como se realizou, e a avaliação da mesma,	1
Necessitamos de um processo de avaliação organizado e instituído	Necessitaríamos que o processo de avaliação estivesse descrito em várias etapas, com momentos de calendarização e documentos de suporte.	3
	não existe um processo instituído pelo agrupamento ou ministério da educação (ME),	
	Por isso se houvesse um processo organizado de avaliação, necessitaríamos de compreender melhor o que é avaliar,	
Pouca reflexão sobre avaliação de práticas	porque muitas vezes realizamos a avaliação e não refletimos verdadeiramente sobre como nos pode auxiliar, e poderá ter mais finalidades para além daquelas que sabemos.	1
Não se verifica um processo de uniformização da avaliação da prática nas UEE/escolas	não há uma generalização a outras UEE, cada uma faz à sua maneira, deveria de haver um processo de uniformização, claro atendendo às características de cada escola, de cada UEE.	1
A docente da UEE não tem conhecimento aprofundado sobre instrumentos de avaliação	eu já vi alguns questionários... mas não me lembro ao que se referiam...	1



**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 1 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PL**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
Decisões tomadas em equipa atendendo aos documentos do aluno com PEA	São tomadas (em equipa) mas partem do CEI deles, portanto o CEI coincide com as pessoas que estão a trabalhar e outras que mudam,	2
	são decididos no início de cada ano quais são as áreas de intervenção e que metodologia vamos utilizar.	
Planificamos de acordo com o conhecimento que temos dos alunos	por isso é feito com base naquilo que foi construído com as pessoas que cá estão... a planificação tem a ver com as pessoas que cá estão e com os técnicos todos, como estamos em sintonia com a Cerci (CRI)	1
Planificamos de acordo com o perfil cognitivo do aluno	... a gente planifica normalmente o primeiro período sempre de acordo ou com a parte cognitiva,	1
Planificamos de acordo com os documentos de anos anteriores	ou com a parte de registos que havia antes	2
	portanto atividades que já eram desenvolvidas antes, a gente tenta planificá-las logo no início do ano lectivo, mas vamos fazer para todos os períodos, a gente começa logo por fazer isso...	
Promovemos a participação dos alunos na turma	depois arranjam os outros alunos para irem a sala de aula	6
	(...) todos os alunos vão à sala de aula	
	várias formas de inclusão: vão a diferentes disciplinas,	
	tentamos que sigam a sua turma de ano para ano;	
	ir as aulas	
Criamos uma dinâmica de modo a responder ao número elevado de alunos na UEE	neste momento eles já vão a sala de aula	2
	organizamos uma forma de criar alguma dinâmica aqui dentro que permita ficar aqui um número elevado de alunos	
Os alunos vão à turma segundo a	nós tivemos que arranjar atividades sócio-ocupacionais, de forma a abranger os nossos alunos aqui da unidade, mas também outros alunos...	2
	o outro professor fique disponível para	

disponibilidade do docente de educação especial	acompanhar um aluno à turma este ano que é um ano atípico, há um aluno que ainda não foi.	
Programamos as atividades diversificadas para os alunos com PEA	As atividades são programadas, a vários níveis	1
Desenvolvemos ações de sensibilização sobre a Diferença para todos os alunos	fazemos uma gincana sensorial	1
Desenvolvemos ações de parceria para a participação dos alunos com PEA em atividades escolares	vêm ca o grupo de basquetebol, os nossos meninos recebem-nos e participam, prepararam, também, a maratona.	4
	Têm um projeto de sementeiras...colaboramos com outra turma do quinto e foram fazer a transplantação para a horta	
	vamos fazendo atividades em articulação mesmo com outras turmas, mesmo que estes alunos com PEA não façam parte destas turmas	
	com a educação física, temos varias iniciativas, , participar no corta-mato	
Desenvolvemos atividades que sejam significativas para os alunos com PEA	desde que faça sentido para os alunos e que eles se sintam bem....arranjar atividades que façam sentido no desenvolvimento deles	1
Temos reuniões formais com EE	Nós também temos mais que uma maneira de nos envolvermos com a família, temos a reuniões formais	1
Fazemos encontros de pais sobre vários temas do seu interesse	é o encontro de pais, com temas, que consideramos do interesse deles, por exemplo sexualidade, direitos, entre outros. Fazemos em cada período.	1
Realizamos conjuntamente com o CRI reuniões de pais	Nós funcionamos em equipa, organizamos com a CRI Lisboa e desenvolvemos essa reunião com os pais.	1
Fazemos a mesma avaliação de alunos que os docentes do ensino regular	fazemos a mesma avaliação que os professores do segundo ciclo fazem e mais a nossa interna aqui...	1
Planificamos em conjunto no grupo de educação especial e depois partimos para uma planificação individual	a partir daquilo que planificamos no grupo de educação especial, identifica-se com aquilo que se sentiu	1

	necessidade nos alunos	
A intervenção centra-se no aluno com PEA	portanto temos a base que são os alunos	4
Identificamos as dificuldades dos alunos com PEA	na unidade que dificuldades foram sentidas pelo aluno	
Os professores do regular identificam dificuldades que sentiram com alunos com PEA	os professores do regular que dificuldades detetaram	
Identificamos áreas de intervenção de acordo com a capacidade de resposta	vemos quais são as áreas nas quais vamos ter que intervir, vemos qual é a nossa capacidade de respostas	
Existe um projeto comum no grupo da educação especial, que depois vai ser ajustado de acordo com as características dos alunos com PEA na UEE	depois vemos na educação especial se vamos manter aqueles projetos ou vamos fazer outros	3
	em cada projeto cada um vai ajustar....	
	Depois temos vários projetos, e depois vão-se escolher os que melhor se adaptam às unidades	
O projeto de educação especial define a ação do grupo em termos de reuniões	Temos um projeto de toda a educação especial em que a gente diz o que pretende fazer: reuniões com elementos da direção,	3
	reuniões com elementos do conselho pedagógico,	
	reuniões com o SPO;	
O projeto de educação especial define a ação do professor de educação especial	depois, atividades, dentro do conselho de turma o que é que a gente quer;	6
	reuniões de pequenos grupos, e como vê é com os professores;	
	reuniões com os técnicos,	
	ações com instituições da comunidade;	
	ações com os EE;	
	ações a desenvolver com os alunos.	
Avaliamos a nossa ação de acordo com aquilo que nos propusemos no projeto de educação especial	em termos de conselho pedagógico, o que é que cada um fez ou não fez em relação ao trabalho que foi distribuído para cada pessoa, que reuniões é que a gente teve ou não,	5
	de que forma é que foram realizadas e avaliadas...	
	o plano de anual de atividades o que é que a gente fez para lá...	
	os nossos projetos individuais... todos os períodos são avaliados,	
	depois juntamo-nos em grande grupo, todos os elementos de educação especial e fazemos este tipo de	

	avaliação	
Somos poucos docentes para muitos alunos	Este ano que é um ano atípico, ah e ainda surgiu um problema temos muitos alunos e somos pouco elementos	1
Necessitam de apoio individualizado para trabalhar a autonomia	e havia necessidade em termos de autonomias trabalharmos com eles todos	1
Tínhamos previsto uma reunião semanal em equipa	estava previsto uma reunião semanal, encontrarmo-nos com as técnicas, com os professores das salas	1
Era hábito falar com as assistentes operacionais quinzenalmente	e depois de 15 em 15 nos costumávamos falar com as auxiliares	1
Não sentimos dificuldade em comunicar com os docentes do ensino regular	relativamente aos professores do ensino regular não temos tido dificuldades em chegar a eles, mas disponíveis sim....	2
Sentimos que depois que a ação dos professores do ensino regular fica aquém do esperado	não significa que no dia a dia as coisas corram de acordo com aquilo que a gente deseja,	1
Relação de proximidade com os técnicos do CRI	nós temos uma relação já de grande conhecimento com os técnicos,	1
Reunimos trimestralmente com os técnicos do CRI	este ano temos as reuniões em cada trimestre,	1
Contatamos informalmente com os elementos do CRI	depois há contactos diários, (com os elementos do CRI) contactamos por e-mail também...	2
A direção toma conhecimento da avaliação	é um documento que se chama avaliação da educação especial ao qual a direção tem acesso quando quiser depois no final esta avaliação vai para a direção para tomar conhecimento,	2
Avaliamos a ação do "grupo" de educação especial no final do ano letivo	depois no final do ano fazemos sempre um balanço... Esta avaliação é feita em conjunto pelo grupo de educação especial,	2
Avaliamos globalmente a dinâmica da UEE	Para além desta avaliação, fazemos uma muito simples, que não me lembro o nome, que baseia em recolher forças e fraquezas, no final de cada ano para além de fazermos o relatório preenchemos isso, em que colocamos quais as coisas positivas, quais as negativas, as que têm que ser alteradas.	2

A avaliação surge para reformular práticas	e também ao nível da unidade, para reformular para o ano seguinte.	1
A avaliação surge para melhorar a inclusão de alunos com PEA	Se não for feita a avaliação, nunca sabemos aquilo que devemos de alterar de forma que os alunos sejam aceites com as suas características	1
A Inclusão parte pela aceitação das características dos alunos com PEA	mas para termos inclusão, têm que os aceitar como eles são	2
	Dar o outro salto, saberem viver com eles e convidarem-nos a ir a casa deles	
Definimos um tutor para o aluno com PEA no início do ano letivo	Nós pedimos sempre no início do ano um colega que fique responsável pelo seu colega com PEA e que o oriente nas deslocações pelo espaço escola.	1
Temos falta de tempo para reunião de equipa	Temos falta de tempo conjunto	3
	falta de tempo	
Necessidade de um tempo conjunto para reunião de equipa	sinto que deveria haver um tempo conjunto no horário para que todos nos pudéssemos reunir	1
Tomamos a iniciativa de arranjar tempos comuns mesmo fora do nosso horário	em termos de equipa tornamo-nos flexíveis e ter alguma disponibilidade para virmos antes da hora e termos um contacto diário.	1
Avaliamos oralmente e não registamos em suporte gráfico	há coisas que falamos, mas que não escrevemos, e depois esquecem-se...	3
	muitas vezes não fique registado	
	nos vamos avaliando isto, com o meu colega, semanalmente, que não o temos feito por escrito	
Necessitamos de registar as reflexões diárias sobre o desempenho dos alunos com PEA	sentimos a necessidade desse registo.	1
Tentamos implementar o processo de avaliação	Eu penso que o processo de avaliação é importante, nós tentamos implementá-lo,	1
Avaliamos, mas com pouca organização	acabamos por fazer, mas com pouca organização	1
Desconheço instrumentos de avaliação	Não conheço nenhum....	1

**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 1 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PP**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
As decisões sobre a intervenção são tomadas em equipa	As decisões de intervenção relativamente aos alunos da UEE são tomadas em equipa	5
	As decisões tomadas são logo no primeiro conselho de turma	
	( frequência) a algumas disciplinas, previamente foram acordadas com os professores	
	está uma equipa mais pequena, diretor de turma, docentes da turma, docente de educação especial, e que decidem a que disciplinas o aluno vai	
	As decisões são tomadas em equipa mas uma equipa pequena	
Os alunos com PEA frequentam a UEE	convém contextualizar que os alunos estão na UEE	1
Nas turmas os alunos trabalham conteúdos das disciplinas e socialização	e vão às turmas,	4
	não só para desenvolvimento de competências específicas ao nível da disciplina, atividades que os alunos consigam concretizar	
	em termos de socialização e de modelos com os seus pares esse é o nosso grande objetivo, desde que os alunos tenham um comportamento adequado	
	nas atividades da turma,	
Orientamos a inclusão de alunos com PEA na turma	Portanto tem que haver ali uma semana de socialização, de integração,	2
	é um trabalho muito informal com os alunos, para também os colegas os conhecerem e os espaços serem familiares para eles	
Tentamos sempre que os alunos com PEA participem nas atividades escolares	Tentamos, sempre, enquadrarmo-nos nas atividades da escola, para que os nossos alunos participem (...) nas visitas de estudo, sempre que possível.	2
	A escola organiza campeonatos, faz exposições, e nós estamos sempre lá...	
Elaboramos o PEI com estratégias de intervenção para o aluno com PEA	um processo seguinte que é a elaboração do programa educativo individual (PEI), que contém estratégias de intervenção para aquele aluno dentro de cada disciplina,(...)	1

	muitas vezes é feito um documento anexo ao PEI	
As decisões de intervenção ficam registadas em ata	(...que contém estratégias de intervenção para aquele aluno dentro de cada disciplina), que fica habitualmente na ata,	1
Colocação tardia dos técnicos do CRI	Em outubro costumam ser colocados nas escolas os técnicos de <i>Appda</i> , neste caso temos psicóloga, terapeuta da fala, técnica de psicomotricidade,	1
Reunimos com os técnicos do CRI, inicialmente, para definir intervenção	reunimos sempre no início do ano para programar a intervenção dos técnicos	1
Pensamos que tem que existir uma articulação próxima entre os técnicos e a escola	pensamos sempre que essa intervenção terá que ser o mais possível articulada com a escola	1
A docente de educação especial como elemento de ligação entre os membros da equipa	Eu sou sempre o elo de ligação entre tudo	1
Os técnicos do CRI não acedem ao conselho de turma	os técnicos não tem acesso ao conselho de turma	1
Existem reuniões formais em equipa para definir a intervenção	muitas vezes fazemos uma reunião com o diretor de turma e os técnicos,	1
Reunimos a equipa e damos continuidade à intervenção do ano anterior	depois quando chegam ao 2º ciclo reunimos a equipa e encarregados de educação e definimos a intervenção, os objetivos, dando sempre continuidade ao que está definido no seu PEI/Currículo Específico Individual (CEI) do 1º ciclo	1
Envolvemos a família no processo educativo	os pais também são sempre envolvidos	2
	para que estes participem ativamente no processo dos seus educandos	
Mantemos o contato diário com a família	Assim como com os encarregados de educação, estes alunos não vêm sozinhos para a escola por isso mantemos o contato quase diário e vamos falando de ocorrências ou determinadas situações	1
Reunimos formalmente com os pais	(com os pais) isto não invalida os momentos formais.	2
	Sempre que necessário marcamos reuniões com os pais,	
A família participa na tomada de decisões	Sim, nunca tomamos uma decisão sem a anuência da família, isso está fora de causa	2
	que tomem posição nas decisões, assim como na tomada de conhecimento do conteúdo dos documentos.	
Há um maior envolvimento de certas famílias	Há pais que estão mais envolvidos que outros, até que por vezes a proximidade que têm a escola,	1

	proporciona isso mesmo, quando os trazem diariamente à escola.	
A legislação prevê a participação dos encarregados de educação	Nem os documentos orientadores nos permitem que isso se faça (a não participação da família no processo educativo)	1
Avaliamos em momentos informais	Vão havendo ao longo do ano momentos de avaliação informais, em que nos encontramos no recreio, nos corredores e vamos falando São sempre momentos importantes de diálogo, porque é quando temos possibilidade de encontrar os parceiros de intervenção. Portanto a gestão é muito informal. Mais de modo informal	4
A Avaliação em momentos informais são mais entre docentes de educação especial e técnicos do CRI	Nos momentos informais, somos as docentes de educação especial e os técnicos da <i>Appda</i>	1
Existe na UEE de 2º Ciclo uma diversidade de níveis de ensino	Esta unidade é de 2º ciclo, temos alunos desde o 5º até ao 9º, excepto 8º.	1
Avaliamos inicialmente para depois definir a intervenção	Os objetivos a trabalhar com aquele aluno partem sempre da avaliação inicial partindo de uma avaliação diagnóstica Os objetivos a trabalhar com aquele aluno partem sempre da avaliação inicial realizamos uma avaliação diagnóstica.	4
Definimos a intervenção de acordo com conhecimento anterior do aluno	já partindo de algum conhecimento que temos do aluno Portanto, os alunos estão connosco à volta de 5 anos, entram no 5º ano e saem no 9º	2
Adequamos estratégias para a autonomia do aluno com PEA	Adequamos as estratégias à nova realidade do aluno, em relação aos vários espaços escolares (refeitório, ginásio, ...)	1
O modo de funcionamento do 1º e 2º Ciclos é diferente	a escola de 2º ciclo tem um modo de funcionamento completamente diferente do 1º ciclo	1
Realizamos ações de sensibilização sobre PEA para as turmas	Relativamente às turmas onde eles estão incluídos, há sempre no início do ano uma primeira reunião e falamos à turma de modo a sensibilizar para a problemática fazemos também jogos, nomeadamente sensoriais, que levam os alunos a perceber a problemática então passamos um filme, ou uma apresentação em powerpoint	5



	temos feito algumas atividades que vão variando e relativamente a circunstâncias que achamos pertinentes trabalhar com eles.	
Há anos em que o impacto das ações de sensibilização nos alunos são mais positivos que noutros	há anos que correm melhor,	1
Avaliamos o aluno com PEA continuamente	Isso está descrito no PEI, que nos propõe sempre a avaliação contínua	1
Avaliação formal de práticas trimestralmente	Embora os momentos de avaliação contínua seja no final do período e aí temos mais tempo para nos reunirmos e avaliarmos a programação que fizemos	2
	verificarmos se concluímos todos os objetivos que queríamos ter desenvolvido nesse período de tempo e adequarmos as estratégias, os materiais	
Organizamos o nosso horário de modo a termos um tempo comum	De qualquer das maneiras, nós temos uma prática aqui na UEE, dado que nós somos 2 professoras, temos um tempo conjunto no horário de almoço	1
Planificamos semanalmente	Para além disto, temos sempre uma reunião semanal, na qual vamos programando.	2
	depois vamos programando à medida que surgem dias festivos, por exemplo, dia da alimentação.	
Fazemos planificação anual	Fazemos uma programação no início do ano, geral,	1
Reunimos mais com os docentes do regular em momentos formais	e os professores, mas estes mais em momentos formais.	1
Existe um trabalho mais sistematizado sobre a intervenção com os técnicos do CRI	Entre os docentes de educação especial e os técnicos há um trabalho muito sistematizado, de reflexão, sobre a intervenção	1
Dificuldade em obter tempos comuns para reunião entre as docentes de educação especial	ao longo do ano, não temos muito tempo para nos reunirmos, porque para além dos alunos da UEE, tenho mais que perfaz um total de 20, não querendo dizer que são todos de apoio direto	2
	Portanto, a semana não estica para muitas reuniões, por isso vamos fazendo aquilo que conseguimos.	
Registamos em atas a avaliação de práticas	Não temos nenhum documento formal, registamos ao nível das atas de reunião.	1
A avaliação de práticas é dada a conhecer à direção da escola	Damos conhecimento ao diretor no relatório de avaliação final da educação especial	3
	Como faço parte da coordenação do grupo, tenho reuniões sistemáticas com o diretor, nas quais se vai dando	

	conhecimento sobre a educação especial	
	A direção é sempre posta ao corrente da dinâmica da educação especial.	
Fazemos o relatório de educação especial em conjunto	todo o grupo faz em conjunto (11 elementos)	1
Realizamos anteriormente um relatório que era o agrupar de vários excertos	mas já tivemos um relatório em que cada um fazia o seu e depois agrupavam-se todos.	1
As novas tecnologias facilitam a comunicação entre a equipa	A comunicação é eficaz de certa forma devido às novas tecnologias, por mail,	1
As novas tecnologias não promovem a reflexão sobre os documentos elaborados	mas por vezes isso tem uma desvantagem, que é a falta de discussão, reflexão conjunta	1
A avaliação permite refletir sobre a prática	A avaliação é importante na medida em que nos permite analisar o que é que está a correr bem e o menos bem	1
A avaliação permite melhorar sobre a prática	(avaliação) dando oportunidade à modificação, no sentido de se melhorar a prática.	1
Elaboramos, às vezes, documentos com pouca reflexão para a intervenção com o aluno com PEA	as vezes fica um documento muito bem feito, elaborado, mas no final está pouco adequado à criança, porque cada um escreve na sua vertente e ponto de vista, há coisas que são parecidas, mas há outras em que há um desfasamento...	1
Dificuldade em ter um tempo comum para avaliação das práticas	A maior dificuldade que temos é o pouco tempo que temos	3
	Temos falta de tempo para articulação e conjugar horários	
	uma vez por mês reunimo-nos para fazer aferição, programação, avaliação, é muito pouco, atendendo que temos 6 alunos.	
Dificuldade em articular com os técnicos do CRI por terem outros agrupamentos	os nossos técnicos vêm cá pontualmente, trabalham noutros agrupamentos, vêm cá uma manhã, duas tardes	1
Reunião formal e mensal com os técnicos do CRI	Esta reunião é obrigatória e está estipulada	1
Necessidade de registo continuado para avaliação da intervenção com o aluno com PEA	Precisava de estar com os alunos e ir tomando algumas notas, há alguns momentos que faço isso.	1
Necessitamos que haja uma supervisão de práticas	Para avaliar a prática é importante não estar sozinha e ter alguém que faça o feedback	3
	é muito difícil avaliar-se a si próprio	
	Necessidade de supervisão	
Refletimos conjuntamente sobre a nossa prática na UEE e na Escola	de certa maneira quando estou com a minha colega, já nos conhecemos muito bem, e requer um à vontade, e perguntamos muito à outra sobre o	1

	nosso modo de intervenção,	
Falamos sobre a intervenção, mas não registamos	só que é só falado não há um registo	1
Sentimos necessidade de um processo organizado de avaliação de práticas	Considero que um processo organizado seria útil, porque foca aspectos que muitas vezes nós na avaliação não focamos, penso que sim que é sempre útil.	1
Sentimos necessidade de formação específica sobre avaliação de práticas	Deveria haver formação específica sobre avaliação, não tenho conhecimento, não sei se haverá,	1
Pouco conhecimento sobre formação direcionada para a avaliação de práticas	mas deve haver nos centros de formação, por acaso nunca fiz formação em avaliação de práticas, fiz mais sobre implementação de práticas	1
A Avaliação de práticas de equipa pressupõe a avaliação do próprio docente	todo o trabalho do professor pressupõe sempre a avaliação do mesmo.	1
Não existe conhecimento sobre instrumentos de avaliação	(conhecimento sobre instrumentos de avaliação) Não, também não tenho	1
Face à necessidade, as docentes constroem os próprios instrumentos de avaliação	(conhecimento sobre instrumentos de avaliação) Geralmente até somos nós que construímos os nossos instrumentos de avaliação, mas é importante que esse aspecto seja tomado em conta.	1



## **ANEXO 9**



**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 2 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PGA**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
Considero que globalmente o instrumento é compreensível	Na globalidade dos descritores, considero que sim	1
Considero que existe falta de consistência quanto aos quantificadores	para outros que eu fui assinalando ao longo do instrumento, achei que não havia consistência nos quantificadores.	1
Considero que o instrumento se adequa ao contexto de trabalho	sim.	1
Sugiro algumas modificações em alguns descritores	Sim, como estão descritos em apontamentos na grelha.	1
Considero que áreas chave selecionadas são as mais pertinentes para avaliação	sim considero.	1
Dificuldade na compreensão do conteúdo nos descritores	as minhas questões prendem-se mais com a formulação e consistência dos descritores, que depois dá-nos dificuldades em termos de resposta.	4
	nós fazemos muitas coisa que eu não consegui encaixar aqui por causa da formulação dos descritores	
	se de facto houver aqui uma reformulação de alguns descritores	
	há aqui alguns descritores em que aparece o condicionante do tempo e noutros já não...	
Considero um instrumento que fomenta a reflexão sobre a prática	Eu acho que é um instrumento importante para reflexão, sem dúvida nenhuma	4
	sim, sem dúvida nenhuma, que proporcionou uma reflexão.	
	Portanto, eu penso que é um instrumento de reflexão,	

	se eu faço uma reflexão sobre a minha prática, porque nós fazemos tudo isto, isto é a base do nosso trabalho pedagógico.	
Serviu para lembrar outros instrumentos de avaliação	serviu para mim e depois para a minha colega, que falamos em conjunto, para reflexão das nossas práticas, em relação aos instrumentos que usamos, nomeadamente, para registo dos comportamentos dos alunos.	1
Serviu para lembrar práticas	E foi importante para lembrar algumas práticas que tínhamos mas que deixamos de ter, no registo do comportamento dos alunos,	1
Considero a utilização do instrumento pode trazer vantagem para o envolvimento dos docentes do regular	isso sim, acho que sim, para os docentes titulares de turma, mais do que propriamente para a equipa que trabalha aqui diretamente com os meninos, as técnicas da <i>Appda</i> . é um instrumento muito importante de reflexão e para utilizar na avaliação das práticas.	1
Considero que o instrumento deve ser aplicado no início e fim do ano letivo	É um instrumento importante, que deve ser aplicado no início do ano para nos alertar para determinadas situações que se passam no nosso contexto educativo, para nos alertar para determinados registos que podem ser feitos que deveria ser aplicado no início e no fim.	2
O instrumento deve ser preenchido pela equipa	Pela equipa, pelos técnicos e titulares de turma.	1
Serviu para lembrar práticas menos presentes	É bom lembrarmos as nossas práticas e lembrarmos na realidade, o que muitas vezes não está em registo, o que é feito informalmente	2
O instrumento de avaliação permite uma reflexão sobre a prática	Se eu falo uma reflexão sobre a minha prática (reflexão da prática) é a base do trabalho pedagógico é um instrumento importante de reflexão, para utilizar na avaliação de práticas	3
O instrumento permite o envolvimento dos docentes do ensino regular	acho que sim, para os docentes titulares de turma	1
O Instrumento identifica práticas que promovem a Inclusão de alunos com PEA	A inclusão está relacionada com a participação do aluno	1
O instrumento identifica práticas inclusivas	a nossa prática baseia-se em princípios inclusivos veio comprovar o que fazemos	2
O instrumento permite conhecer o grau de envolvimento da família	veio demonstrar o pouco envolvimento da família	1



Estamos constantemente a reavaliar as práticas	estamos constantemente ao fim e ao cabo numa reavaliação constante das nossas práticas	1
--	--	---

**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 2 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PGI**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
Apresenta na sua maioria uma linguagem clara e compreensível na sua globalidade	Sim	1
Considero que o instrumento se adequa ao contexto de trabalho	Sim	1
Sugiro algumas modificação ao Instrumento	Sim, não sei se foi alterado na p.91 o ponto 1	1
Considero que as áreas chave selecionadas são as mais pertinentes	Sim	1
Sugiro que a aplicação do instrumento de avaliação seja no final de cada período	No final de cada período	1
O instrumento deve ser preenchido pela equipa (professores e técnicos)	Professores e técnicos (talvez os pais não devem estar ao corrente de eventuais fragilidades da equipa / aspetos que necessitam de ser trabalhados, para não perder confiança nos mesmos).	2
	Provavelmente o melhor seria fazer uma reflexão conjunta da equipa sem os pais	
Sugiro que a reflexão sobre as práticas deve ser dada a conhecer aos encarregados de educação	e a determinada hora entrarem então os encarregados de educação (como em algumas reuniões do ensino regular)	1
O instrumento ajuda a compreender as várias dimensões das práticas	Foi útil para perspetivar a prática	2
	Sim (ajuda nas diferentes dimensões da prática)	
A utilização do instrumento melhora a intervenção	Uma melhoria na intervenção,	1
A utilização do instrumento promove a articulação em equipa	com maior articulação entre as várias valências	1
A utilização do instrumento promove a adequação da intervenção	e conseqüente homogeneidade de estratégias	4
	seleção consistente de metodologias	
	Clarificação de objetivos e da necessidade ou não de ajustar estratégias	
	e leva-nos a questionar as razões por detrás da situação e a tentar arranjar estratégias para aumentar os números (qualidade)	
A utilização do instrumento	promovam a aprendizagem do aluno com	1

promove a aprendizagem do aluno com PEA	PEA	
O instrumento permite através da avaliação melhorar a inclusão do aluno com PEA	pois quantifica por exemplo, a interação diária com os outros alunos em sala de aula,	2
	Melhor inclusão	

**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 2 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PI**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
Considero que o Instrumentos é compreensível no seu preenchimento	É compreensível na maioria dos pontos	1
Considero que se verifica alguma dificuldade na compreensão de alguns descritores	Há aqui uma das áreas...há aqui uma questão que refere comportamento funcional e comportamento desafiante, parece-me que são coisas distintas...não fica muito clara esta diferença no ponto 29, parece-me a mim...	4
	A linguagem não é uniforme, há diferenças entre um nível e outro, parece que as vezes estamos a ser questionados sobre aspectos diferentes sobre a nossa prática	
	Alguns pontos suscitaram-me algumas dúvidas	
	Por exemplo, no ponto 10, domínio das práticas inclusivas, a diferença entre o 1 e o 2 é mais ou menos clara, mas depois a linguagem utilizada nos diferentes descritores é um pouco diferente.	
Considero que se verifica alguma dificuldade na diferenciação entre alguns quantificadores	Pois em cada um dos aspectos que são avaliados e pelos quais somos questionados, digamos que há uma descrição de quatro níveis de desempenho e às vezes não fica muito clara a diferença entre níveis,	3
	essa diferença não é explícita de forma muito clara, pareceu-me a mim.	
Considero que o instrumento adequa-se ao contexto de trabalho	sim, na sua generalidade sim. Portanto adequa-se ao trabalho realizado na Unidade de Ensino Estruturado de autismo.	1
Considero que as áreas chave selecionadas são as mais	Sim, confesso que não pensei em mais nenhuma área...	1

pertinentes		
Considero que deveria estar mais clara a relação entre a área-chave e os descritores	o que eu acho é que podia ser mais clara a ligação entre estas questões e a as diferentes áreas,	2
	as vezes para entendermos as questões temos que voltar a ler a área, se não a questão não fica suficientemente clara.	
Considero que as áreas chave são suficientes	Agora de momento não me lembro de nenhuma.	1
Considero que o instrumento deve ser utilizado no final do ano	Deveria ser utilizado no final, numa reflexão de conjunto pela equipa.	1
Considero que o instrumento deve ser preenchido pelos professores, técnicos e assistentes operacionais	Pelos docentes e pelas assistentes operacionais...e os técnicos do CRI.	1
A escala LAQI ajuda na compreensão das diferentes dimensões presentes nas práticas de inclusão	De uma maneira geral, este instrumento engloba todas as dimensão da nossa prática	2
	elas estão presentes no dia a dia, porque temos um trabalho bastante organizado	
A escala LAQI permite perceber o grau de envolvimento da família	tem aqui um ponto, que refere o papel dos pais, a articulação com a família na concretização de alguns objetivos..	3
	.e de facto aí, tem-se verificado que de uma maneira geral há pouca disponibilidade da família para essa colaboração, eles confiam muito no trabalho da unidade	
	ficam um pouco à espera que sejamos nós a trabalhar determinadas áreas e como se lhes propõe determinadas áreas em casa, por exemplo, isso implica um esforço e um investimento de tempo, que nem sempre os pais estão dispostos a fazer...alguns...outros são mais colaborantes.	
O instrumento de avaliação LAQI serve para registo de avaliação de práticas da equipa	Sim, acho que sim, pode ser um auxiliar como registo no instrumento de avaliação.	1

A avaliação através do instrumento permite melhorar o desempenho do aluno	E melhorar o desempenho do aluno	1
O uso de instrumentos de avaliação pode promover a reflexão sobre as práticas de inclusão pela equipa	talvez em resultado da reflexão que a equipa multidisciplinar faz,	2
	Permite-nos uma análise estruturada que fizemos ao longo do ano, ou ao longo do período...pois....	
O uso de instrumentos de avaliação pode promover a adequação da intervenção	pode haver um trabalho mais estruturado,	4
	mais sistemático, em determinadas áreas, onde se fazem observações mais informais...	
	no fundo definem-se aqui objetivos, tornam-se mais claras determinadas metas, nessa medida pode ser útil.	
	o trabalho que aqui é feito é muito sistemático mesmo	
O instrumento pode promover o envolvimento de outros agentes educativos	não sei agora lembrei-me se outros agentes educativos tivessem conhecimento destes objetivos que aqui são traçados no domínio da inclusão,	3
	talvez estivessem mais sensibilizados para o trabalho com estes alunos.	
	Eles poderiam também integrar a equipa e avaliar segundo este instrumento, no fundo seria uma dinâmica diferente, que à partida é um trabalho muito atribuído ao professor de educação especial.	

**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 2 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PL**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
Considero que o instrumento é compreensível	Na maioria dos itens sim	1
Considero que alguns itens geram confusão	tem alguns que se confundem as ideias	1

	chave.	
Considero que o instrumento adequa-se ao contexto de trabalho	sim, adequa-se.	1
Sugiro que o instrumento não seja tão direcionado para a metodologia <i>Teachh</i>	Sugiro que não seja tão direcionado para a utilização de metodologia <i>Teacch</i> .	1
Considero que as áreas chave apresentadas no instrumento são pertinentes para avaliação das práticas	São, são muito pertinentes.	1
Não acrescentaria mais nenhuma área chave	Agora de momento não me lembro de nenhuma.	1
Considero que a utilização do instrumento pode apoiar na planificação	Deveria ser utilizado logo no início para conseguirmos planificar.	1
Considero que a avaliação das práticas deve ser regular	E depois avaliado com alguma regularidade	1
O instrumento pode ser aplicado trimestralmente	acho que poderia ser trimestralmente, em simultânea, quando a gente faz a avaliação do aluno, de uma forma mais em reunião formal.	1
Considero que o instrumento de avaliação deve ser preenchido em conjunto pelos elementos da equipa (professores, técnicos e assistentes operacionais)	Por todos os elementos da equipa, em conjunto, em reflexão, e também auxiliares que fizessem parte da unidade.	1
Considero que o instrumento de avaliação promove a reflexão sobre a prática	Acho que isso proporcionou uma grande reflexão	3
	porque somos obrigados a pensar naquilo que estamos a fazer	
	porque temos sempre os momentos de reflexão em equipa.	
O instrumento LAQI ajuda na compreensão das diferentes dimensões de práticas para a Inclusão	E para a inclusão porque nos chama a atenção de pequenos pormenores que na maioria nos esquecemos deles.	2
	Sim, muito.	
O instrumento LAQI torna-se exaustivo no seu preenchimento	por isso é que se torna tão exaustiva.	1

**1ª FASE DA AC: RECORTE DA ENTREVISTA NÚMERO 2 EM UR E TRANSFORMAÇÃO EM IND. DA PROFESSORA PP**

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO	UR/IND
Considero que o instrumento é compreensível	Sim, na sua maioria	1
Considero que o instrumento apresenta alguns aspectos que não são bem claros quanto aos descritores	Somente em alguns pontos é que não se percebe muito bem a ideia ou o emprego de algumas palavras que suscitam dúvidas.	1
Considero que o instrumento apresenta alguns aspectos que não são bem claros quanto aos quantificadores	Por vezes, a delimitação de uma ideia de um quantificador não está bem clara, quando lemos o quantificador seguinte, mais especificamente entre os quantificadores 2 e 3 (mas é pouco significativo, porque surge em poucas situações).	1
Considero que o instrumento se adequa ao contexto de trabalho	Sim adequa-se e ao preenchê-lo ficamos com a percepção de aspectos que podemos melhorar na nossa prática.	1
Registei no instrumento algumas sugestões de modificação	Sim, procedi a alguns apontamentos no próprio instrumento LAQI	1
Considero que as dimensões do instrumento de avaliação tratam sobre as práticas implementadas	Sem dúvida, aborda de um modo geral todas as áreas essenciais a avaliar na Inclusão de alunos com PEA	1
Não sugiro mais nenhuma dimensão	Não pensei em mais nenhuma.	1
Considero que o instrumento de avaliação deveria ser aplicado no início	Considero que deveria ser aplicado no início e no fim do ano letivo.	2
	Isto porque daria oportunidade de inicialmente se detetar aspectos que poderiam ser melhorados ao longo do ano letivo e no final porque se chegaria à conclusão, que após a sinalização destes aspectos se estes teriam sido ou	

	não melhorados e explicadas as razões.	
Considero que o instrumento deve ser preenchido pelo docente titular ou DT em conjunto com os elementos da equipa	Talvez pelo docente titular de turma/diretor de turma, mas em conjunto com a equipa (docentes de educação especial, terapeutas, assistentes operacionais).	1
Considero útil o instrumento de avaliação	É um instrumento útil,	1
Considero que o instrumento promove a reflexão sobre as práticas para a inclusão	porque promove a reflexão	2
	e produto de processos de reflexão, de discussão.	
O instrumento ajuda na tomada de decisões consistentes	para uma prática assente em tomadas de decisão consistentes	1
Relembra aspetos que não estão presentes na prática	Por outro lado, chama-nos à atenção para aspectos que não temos tão presentes e que são importantes para a realização de um bom trabalho.	1
Identifica o ponto de situação da intervenção da equipa	O instrumento permite-nos ver o ponto de situação no qual nos encontramos ao nível de práticas implementadas para os alunos com PEA	2
	e identificar os aspectos menos positivos que se podem modificar e melhorar, tendo sempre em conta as necessidades do aluno e da família.	
Considero que o instrumento ajuda a compreender as diferentes dimensões para avaliação das práticas de inclusão	Sim, porque dentro do conjunto das diferentes dimensões, há algumas que tem uma maior ênfase no quotidiano dos profissionais,	1
Promove um contato mais direto entre os elementos da equipa	porque há um contato mais direto, relaciona-se mais com as ações.	2
	e fomenta o diálogo, discussão de opiniões com os outros elementos da equipa.	
Considero que o instrumento de avaliação pode ser um registo formal	Sim pode funcionar como suporte à consistência da avaliação, pode auxiliar na formulação de um registo formal, por exemplo um relatório.	1

Considero que o instrumento de avaliação pode melhorar a intervenção	A equipa ao ponderar sobre a intervenção e consequentemente sobre práticas implementadas para os alunos com PEA, vai identificar os aspectos a melhorar,	1
Considero que o instrumento de avaliação promove a articulação entre os diferentes profissionais	Permite uma maior articulação entre os diferentes profissionais,	3
	Verifica-se aqui um envolvimento dos elementos da equipa e uma responsabilização conjunta pelas medidas aplicadas.	
	Contribui-se com um maior conhecimento sobre o aluno, que advém das percepções que cada interveniente transmite dentro da sua especialidade (pedagogia, terapia, entre outros).	
Considero que a avaliação através do instrumento permite melhorar o desempenho do aluno com PEA	de forma a melhorar o seu desempenho e desenvolvimento.	1
Considero que a avaliação permite uma intervenção adequada às necessidades do aluno	vai rever se a intervenção delineada é a mais adequada ao perfil de funcionalidade do aluno,	
	logo permite uma intervenção mais aproximada às necessidades dos alunos,	
O instrumento de avaliação permite uma melhoria da qualidade das práticas de inclusão para alunos com PEA	Tudo o que promova o desenvolvimento do aluno e todas as medidas aplicadas no sentido de uma participação do aluno, quer na escola, quer na comunidade, resulta numa melhor inclusão.	2
	Todos os alunos têm direito às mesmas oportunidades, é claro que há especificidades e alguns casos são necessárias adequações,	
A Escola é responsável para a criação de respostas que promovam a Inclusão	mas a Escola é responsável por criar as respostas que satisfaçam as necessidades dos alunos, logo que seja a denominada inclusão para todos.	1



## **ANEXO 10**



**Temas/Categorias e Subcategorias - Resultados Gerais das UR/Ind, FREQ. ABS. e FREQ. REL. da AC - Entrevista 1**

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	FREQ. ABS.	FREQ. REL.	FREQ.R EL. TEMA
Práticas para a Inclusão de alunos com PEA	Organização da Aprendizagem e implicações da PEA	A aprendizagem do aluno com PEA não é linear	A aprendizagem apresenta evoluções e retrocessos	" dado que estes meninos não têm uma evolução permanente e sempre continuada" "há avanços, há retrocessos" "Também é importante porque o desenvolvimento é variável, há regressões, como também há evoluções."	2 PGA	7,7%	54,5%
					1 PGI		
			O aluno com PEA apresenta comprometimento ao nível cognitivo	"...tratam-se de meninos com 10/11 anos de idade e com um perfil de funcionalidade muito aquém do que é comparado com pares da sua idade"	1 PGA		
		Diferentes tempos de participação nas atividades escolares	Tempos diferenciados de permanência na tarefa segundo o perfil de funcionalidade	"o seu perfil de funcionalidade necessita de tempos diferentes de integração..."	2 PGA		
		Implicação comportamental do aluno no desenvolvimento das atividades	Os alunos com PEA apresentam problemas comportamentais que afetam o desenvolvimento das atividades	"estes meninos têm problemas comportamentais, que afetam o normal desenvolvimento das atividades"	1 PGA		
			A instabilidade emocional dos alunos com PEA interfere na aceitação das atividades	"nem sempre o que nós pensamos, tem para o aluno uma aceitação imediata da atividade, porque são crianças com grande instabilidade emocional"	1 PGI		
		TOTAL				8	
	Promoção do trabalho em equipa	Decisões da equipa	As decisões são tomadas em equipa	"sim tomamos decisões em equipa," "Sim as decisões são sempre tomadas em	2 PGA	15,4%	
					2 PGI		

				equipa" "São tomadas (em equipa)" " As decisões de intervenção relativamente aos alunos da UEE são tomadas em equipa "	1 PI 2 PL 5 PP	
	Contato com os técnicos do CRI	Contatamos frequentemente com os técnicos do CRI sobre o desempenho do aluno	"Com os técnicos da APPDA são constantes os contactos"	2 PGA		
	Envolvimento dos Docentes do ER	(DEE) Tentamos envolver os docentes do regular	"(...) tentamos chegar aos docentes titulares de turma"	2 PGA		
	TOTAL			16		
Planificação da intervenção	Planificação com os objetivos de acordo com o perfil do aluno	Definimos os objetivos de acordo com o perfil do aluno	"Os objetivos são definidos tendo em conta o perfil do aluno e as necessidades a trabalhar para uma melhor participação nos diversos contextos" " os objetivos são sempre definidos tendo em conta a necessidade de trabalhar a automatização destas crianças que temos aqui "	1 PGI	10,6%	
				4 PI		
				1 PL		
				1 PP		
	Planificação da intervenção para o contexto de UEE	A planificação relaciona-se com a intervenção na UEE	" porque estas competências que estão aqui referidas tem a ver com a nossa planificação e intervenção propriamente dita aqui da Unidade."	2 PGA		
	Planificação conjunta com Técnicos do CRI	Planificamos as atividades com os técnicos do CRI	"é feito também por trimestre um trabalho com as terapeutas, com os quais trabalhamos, com o CRI, da APPDA, através do plano de ação"	2 PGA		
	TOTAL			11		
Desenvolvim	Diferenciação pedagógica	Apostamos na diferenciação	"apostamos muito numa grande diferenciação	7 PGA	40,4%	

	ento de estratégias facilitadoras para a Educação Inclusiva do aluno com PEA		pedagógica	pedagógica" " Adequamos as estratégias (...)"	1 PL	
					1 PP	
		Flexibilização Curricular	Definimos no PEI objetivos concretizáveis pelo aluno com PEA	"nós temos uns objetivos muito pequeninos"	3 PGA	
		Participação dos alunos com PEA nas atividades escolares	Incluimos os alunos com PEA nas atividades da Escola	"princípios de participação ativa na escola e na comunidade" " (participar) com a educação física, temos várias iniciativas, participar no corta-mato" "Tentamos, sempre, enquadrarmo-nos nas atividades da escola, para que os nossos alunos participem (...) nas visitas de estudo, sempre que possível."	4 PGA	
					4 PI	
					2 PP	
		Participação nas dos alunos com PEA atividades da turma	Incluimos os alunos com PEA nas atividades da turma	"estão integrados nas turmas" " Estes alunos vão as turmas autonomamente, sem nós, sem assistentes operacionais...estão com a professor e com os colegas de turma " " várias formas de inclusão: vão a diferentes disciplinas,"	2 PGA	
					1 PI	
					6 PL	
					4 PP	
Ações de sensibilização sobre PEA	Realizamos de ações de sensibilização sobre a PEA.	"com sensibilizações nas turmas" " Relativamente às turmas onde eles estão incluídos, há sempre no início do ano uma primeira reunião e falamos à turma de modo a sensibilizar para a problemática "	2 PGA			
			5 PP			
					42	
Envolvimento dos Encarregados de Educação	Relação de confiança entre os EE e a Escola	Temos uma relação de confiança com os encarregados de educação	"relação é de grande confiança, de grande franqueza, com os pais"	3 PGA	26%	
	Promoção de um envolvimento ativo dos EE	A equipa procura que os EE tenham um papel ativo e participativo	"procura que esta seja participativa e ativa" " Envolvemos os pais nas atividades na sala e nas saídas à comunidade." "para que estes participem ativamente no processo dos seus educandos"	2 PGI		
				1 PI		
				1 PP		

		Conhecimento do processo educativo do seu educando	Os encarregados de educação conhecem o trabalho realizado com os seus educandos	"os pais veem expostos os trabalhos dos alunos nas diversas atividades, fotografias, que vão muito para além das atividades académicas" " a equipa informa sempre os encarregados de educação sobre o desempenho do seu educando na escola"	2 PGA 1 PGI		
		Colaboração com as DEE da UEE	Os encarregados de educação colaboram com as docentes da UEE (Unidade de Ensino Estruturado)	"se pedimos alguma coisa eles respondem, porque eles também veem muita dedicação da nossa parte"	2 PGA		
		Organização de atividades para os EE	Organizamos encontros para aproximação entre os encarregados de educação	"O nosso agrupamento já organizou dois encontros de pais, para uma aproximação de técnicos e pais, mas mais para aproximação de pais entre si"	6 PGA		
					1 PI		
Comunicação permanente entre Escola e EE	Temos contactos permanentes com os encarregados de educação	"Temos contactos permanentes com os encarregados de educação" "sim, temos contactos, reuniões com os pais, com bastante regularidade, fazemos mais do que uma por período, por regra" " Assim como com os encarregados de educação (...) por isso mantemos o contato quase diário e vamos falando de ocorrências ou determinadas situações"	3 PGA				
			2 PI				
			1 PL				
TOTAL					1 PP		
					27		

Processo de Avaliação de Práticas de Inclusão para alunos com PEA	Documentos para registo da avaliação de práticas	Registo em relatório da avaliação de práticas	Elaboramos relatório sobre as práticas no final de cada período	"O relatório de avaliação trimestral sobre a intervenção é prática do grupo de educação especial"	1 PL 1 PGA	13,7%	26,7%
		Elaboração de documentos de avaliação	Criamos um documento de registo para avaliação de práticas	"uma ficha formalizada, que é feita pelas docentes de educação especial da Unidade" "o que nós fazemos é mais um processo interno da UEE, em que avaliamos com grelhas próprias nas quais descrevemos a atividade, o objetivo e como se realizou, e a avaliação da mesma"	3 PGA 1 PI		
		Inexistência de documentação para avaliação de práticas	Não existe documentos direcionados para avaliação de práticas	"(documentação) Não existe"	1 PGI		
		TOTAL			7		
	Caráter da Avaliação	Avaliação em momentos formais	Avaliamos formalmente em reuniões	"Temos momentos de avaliação formal" " Esta reunião é obrigatória e está estipulada "	2 PGA 1 PL 1 PP	35,3%	
		Avaliação em momentos informais	Avaliamos informalmente	"E informal" " através de conversas, reflexões e tomadas de decisão." " Vão havendo ao longo do ano momentos de avaliação informais, em que nos encontramos no recreio, nos corredores e vamos falando"	1 PGA 1 PGI 3 PI 5 PL 4 PP		
		TOTAL			18		
		Finalidades da Avaliação	Comunicação - avaliação da escola	A avaliação de práticas é dada a conhecer à direção	"serve para a direção obviamente"		1 PGA 2 PL 3 PP

		Sistematização de resultados	A avaliação de práticas é dada a conhecer ao grupo de educação especial	" também é apresentado ao nível do grupo de educação especial"	1 PGA		
		Levantamento das necessidades do aluno com PEA	A avaliação de práticas permite identificar as necessidades dos alunos com PEA	"(com a avaliação) percebermos cada vez melhor as necessidades deles (alunos)"	1 PI		
					1 PL		
		Reflexão sobre práticas	A avaliação é importante para a reflexão sobre práticas	"A avaliação é importante porque nos permite refletir sobre a nossa intervenção" "porque conduz a uma reflexão conjunta, de acordo com a experiência, especialidade, contributo de cada um"	6 PGA		
					1 PGI		
					1 PP		
		Adequação de Práticas	A avaliação é importante para reajustar práticas	"permite identificar aspectos que não estão a correr conforme o previsto e reajustar" " Estas conclusões são utilizadas para mudar a metodologia, as estratégias, ou a própria ação do professor, técnicos, pares, e todos aqueles que agem com os alunos." "isso só poderá contribuir para uma melhor prática, logo para uma inclusão de qualidade."	2 PGA		
					4 PGI		
					1 PL		
					1 PP		
		Promoção da articulação entre a equipa	A avaliação em equipa promove uma maior proximidade entre os elementos	"A avaliação é fundamental cria uma maior proximidade entre os intervenientes"	1 PGI		
		TOTAL				26	
Dificuldades e necessidades no processo de avaliação de práticas para a Inclusão de	Dificuldades no processo de avaliação de práticas	Dificuldade no envolvimento de todos os elementos no trabalho de equipa	Dificuldade em reunir a equipa	"ainda é complicado conseguir que a equipa esteja toda reunida" "Os professores do ensino regular continuam a envolver-se pouco"	2 PGI	55,2%	15,2%
					1 PP		



alunos com PEA					1 PGI	
	Dificuldade na obtenção de tempo comum para reunião de equipa	Sentimos a necessidade de tempo conjunto para nos reunirmos em equipa	"não da disponibilidade, da aceitação dos meninos, mas sim do tempo para nos reunirmos conjuntamente" "as principais dificuldades são a falta de tempo comum para todos se reunirem" "é difícil encontrar tempos que consigamos estar todos juntos" "A maior dificuldade que temos é o pouco tempo que temos" "os nossos técnicos vêm cá pontualmente, trabalham noutros agrupamentos, vêm cá uma manhã, duas tardes "	5 PGA	44,8%	
				1 PGI		
				1 PI		
				5 PP		
TOTAL				16		
Necessidades para o processo avaliativo de práticas	Processo organizado de avaliação	Sentimos necessidade de um processo organizado	"se houvesse uma organização do processo também nos ajudaria" "a falta de um processo organizado" "Necessitaríamos que o processo de avaliação estivesse descrito em várias etapas, com momentos de calendarização e documentos de suporte."	5 PGA 1 PGI 3 PI	44,8%	
	Supervisão de práticas	Necessitamos que haja uma supervisão de práticas	"Para avaliar a prática é importante não estar sozinha e ter alguém que faça o feedback"	3 PP		

		Formação Específica	Sentimos necessidade de formação específica sobre avaliação de práticas	"Deveria haver formação específica sobre avaliação(...)"	1 PP		
		TOTAL			13		
Avaliação das práticas com recurso a Instrumentos	Falta de instrumentos de avaliação	Nenhuma utilização de instrumentos de utilização	Não usamos instrumentos de avaliação	"agora um instrumento de avaliação propriamente dito não me lembro" " Não conheço nenhum...."	1 PGA	42,9%	3,7%
					1 PL		
					1 PP		
					TOTAL		
	Escasso conhecimento relativo a instrumentos de avaliação	Pouco conhecimento sobre a finalidade sobre instrumentos de avaliação	Não conhecimento da finalidade do instrumento	"vi alguns questionários mas não me lembro para que fim poderiam ser utilizados" " eu já vi alguns questionários... mas não me lembro ao que se referiam..."	1 PGA	57,1%	
1 PGI							
1 PI							
1 PP							
TOTAL				4			

## **ANEXO 11**



## Temas/Categorias e Subcategorias - Resultados Gerais das UR/Ind, FREQ. ABS. e FREQ. REL da AC - Entrevista 2

### Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de registo	FREQ. ABS.	FREQ. REL.	FREQ. REL. TEMA	
1. Viabilidade do Instrumento de Avaliação LAQI	Compreensão o Global do instrumento LAQI	Preenchimento Global do Instrumento LAQI	Considero que o Instrumentos é compreensível no seu preenchimento	"Na globalidade dos descritores, considero que sim"	1 PGA	55,9%	42%	
				"É compreensível na maioria dos pontos"	1 PGI			
					1 PI			
					1 PL			
					1 PP			
		Dificuldade na compreensão de alguns indicadores descritivos	Dificuldade na compreensão do conteúdo nos descritores	"Somente em alguns pontos é que não se percebe muito bem a ideia ou o emprego de algumas palavras que suscitam dúvidas." "...as vezes para entendermos as questões temos que voltar a ler a área, se não a questão não fica suficientemente clara."	2 PGA			
					4 PI			
					1 PL			
					1 PP			
					2 PI			
	Dificuldade na compreensão de alguns indicadores de medida	A delimitação dos quantificadores é pouco clara quanto à sua ordem gradua	"Por vezes, a delimitação de uma ideia de um quantificador não está bem clara..." "e às vezes não fica muito clara a diferença entre níveis"	1 PGA				
				2PI				
				1 PP				
	TOTAL					19		
	Adequação do instrumento ao contexto de trabalho	Adequação do instrumento ao contexto de trabalho na Escola e U.E.E.	A LAQI adequa-se ao contexto de trabalho	" sim." " sim, na sua generalidade sim. Portanto adequa-se ao trabalho realizado na Unidade de Ensino Estruturado de autismo."	1PGA	29,4%		
					1 PGI			
					1 PI			
					1 PL			
					1 PP			
		Pertinência das áreas-chave	Considero que as áreas-chave do instrumento são pertinentes	"São, são muito pertinentes." " sim considero."	1 PGA			
1 PGI								
TOTAL					10			
Preenchimento do instrumento LAQI pela equipa	Preenchimento do instrumento de avaliação por docentes técnicos e assistentes operacionais	O instrumento LAQI deve ser preenchido pelos professores titulares de turma, docentes de educação especial e técnicos/terapeutas e pelos assistentes operacionais	"Pelos docentes e pelas assistentes operacionais...e os técnicos do CRI." " Talvez pelo docente titular de turma/diretor de turma, mas em conjunto com a equipa (docentes de educação especial, terapeutas, assistentes operacionais)."	1 PGI	14,7%			
				1 PL				
				1 PP				
	Preenchimento do instrumento de avaliação por docentes e técnicos	O instrumento LAQI deve ser preenchido pelos professores titulares de turma, docentes de educação especial e técnicos/terapeutas	"Pela equipa, pelos técnicos e titulares de turma."	1 PGA				
				1 PGI				
TOTAL					5			

## Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidade de registo	FREQ. ABS.	FREQ. REL.	FREQ. REL. TEMA
2. Utilidade do Instrumento de Avaliação LAQI	Utilidade do Instrumento LAQI para o processo de avaliação	Reflexão sobre práticas	Considero que o instrumento fomenta a reflexão sobre a prática	"sim, sem dúvida nenhuma, que proporcionou uma reflexão."  "Permite-nos uma análise estruturada que fizemos ao longo do ano, ou ao longo do período..."	4 PGA	46,8%	58%
					1 PGI		
					2 PI		
					3 PL		
					2 PP		
		Adequação de práticas	A utilização do instrumento promove a adequação de práticas	"Clarificação de objetivos e da necessidade ou não de ajustar estratégias"	4 PGI		
	4 PI						
	Registo de Avaliação de práticas	Considero que o instrumento de avaliação pode ser um registo formal	"Sim, acho que sim, pode ser um auxiliar como registo no instrumento de avaliação." " Sim pode funcionar como suporte à consistência da avaliação, pode auxiliar na formulação de um registo formal, por exemplo um relatório."	1 PI			
				1 PP			
	TOTAL					22	
	Utilidade do Instrumento LAQI para a equipa	Articulação entre as diferentes valências	A utilização do instrumento promove a articulação em equipa	" com maior articulação entre as várias valências " "Permite uma maior articulação entre os diferentes profissionais"	1 PGI	27.7%	
					3 PP		
		Comunicação próxima entre os elementos da equipa	Promove o diálogo entre os elementos da equipa	"e fomenta o diálogo, discussão de opiniões com os outros elementos da equipa."	2PP		
		Tomada de decisões	O instrumento ajuda na tomada de decisões consistentes	"para uma prática assente em tomadas de decisão consistentes"	1 PP		
		Identificação do grau de envolvimento da família	A escala LAQI permite perceber o grau de envolvimento da família	"há pouca disponibilidade da família para essa colaboração, eles confiam muito no trabalho da unidade"	1 PGA		
	3 PI						
	Ponderação sobre a intervenção	Identifica o ponto de situação da intervenção da equipa	"O instrumento permite-nos ver o ponto de situação no qual nos encontramos ao nível de práticas implementadas para os alunos com PEA"	2 PP			
TOTAL					13		
Utilidade do Instrumento LAQI para o aluno com PEA	Melhoria do desempenho do aluno com PEA	A avaliação através do instrumento permite melhorar o desempenho do aluno	"...de forma a melhorar o seu desempenho e desenvolvimento." " e melhorar o desempenho do aluno"	1 PI	8,5%		
	Intervenção adequada ao perfil do aluno	Considero que a avaliação permite uma intervenção adequada ao perfil do aluno	"vai rever se a intervenção delineada é a mais adequada ao perfil de funcionalidade do aluno" "logo permite uma intervenção mais aproximada às necessidades dos alunos"	1PP			
2PP							

		TOTAL			4	
Utilidade do Instrumento LAQI para as práticas de inclusão	Medição dos níveis de participação do aluno nos contextos inclusivos	O Instrumento quantifica a participação de alunos com PEA	"A inclusão está relacionada com a participação do aluno" "Melhor inclusão pois quantifica por exemplo, a interação diária com os outros alunos em sala de aula"	1 PGA 2 PGI 2 PP	17%	
	A prática baseia-se em princípios inclusivos	O instrumento identifica práticas inclusivas	"a nossa prática baseia-se em princípios inclusivos" "veio comprovar o que fazemos"	2 PGA		
	A Escola é responsável pelo processo de Inclusão	A Escola é responsável para a criação de respostas que promovam a Inclusão	"mas a Escola é responsável por criar as respostas que satisfaçam as necessidades dos alunos, logo que seja a denominada inclusão para todos."	1PP		
	TOTAL			8		





## **ANEXO 12**