



**Dulce Maria Monteiro
Amaral dos Santos**

**Necessidades Educativas Especiais: classificação
com a CIF-CJ**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação Especial, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Paula Santos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família pelo apoio e encorajamento permanentes.

Aos meus filhos, meu tesouro mais valioso.

Ao meu marido, companheiro de vida, pela compreensão e cumplicidade.

Dedico-o, com muito carinho, a todos os que fazem da educação, uma das suas paixões.

o júri

presidente

Professora Doutora Marlene da Rocha Miguéis
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

vogais

Mestre José Joaquim Marques Alvarelhão
Especialista da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro

Professora Doutora Paula Ângela Coelho Henriques dos Santos
Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

O presente trabalho não teria sido possível sem o apoio, direto ou indireto, de um conjunto de pessoas às quais gostaria de deixar o meu agradecimento.

À Professora Paula Santos, pela simpatia com que sempre atendeu às minhas dúvidas e inseguranças.

À Direção do Agrupamento de Escolas a que pertenço, por acreditarem no meu trabalho e terem permitido a sua concretização.

À minha colega de sala, pelas palavras certas nas horas difíceis e pelos bons momentos vividos.

Aos meus colegas, pela prontidão e persistência com que acolheram os meus apelos de colaboração e partilha.

A todos, muito obrigado.

palavras-chave

Educação Especial, CIF, Avaliação, Equipa, Interdisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Biopsicossocial.

resumo

O presente trabalho propõe-se divulgar os procedimentos a ter em conta pelas equipas responsáveis pela avaliação das crianças por referência à CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade), tendo por base a evolução da legislação portuguesa no que respeita à sinalização e avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente. Centrando-se no modelo biopsicossocial do ser humano, que se encontra operacionalizado pelo recurso à CIF-CJ como instrumento de classificação, são focados os desafios colocados às escolas na constituição de equipas interdisciplinares capazes de realizar uma avaliação holística das crianças/jovens referenciados.

Finalmente, discutir-se-ão as implicações do trabalho interdisciplinar na determinação das necessidades educativas especiais de carácter permanente e na intervenção educativa.

keywords

Special Education, ICF, Assessment, Team, Interdisciplinary, Multidisciplinary, Biopsychosocial.

abstract

Based on the development of the Portuguese legislation regarding the assessment of students with special educational needs (SEN), this paper brings to light the procedures to be taken into account by the teams responsible for the assessment of children when using the ICF (International Classification of Functioning). Highlighting the biopsychosocial model in the use of the ICF-CY as a tool for classification, we focus on the challenges schools face when organizing interdisciplinary teams capable of a holistic assessment of children/youths. Finally, we will discuss the implications of interdisciplinary work in determining special educational needs, as well as intervention.

Índice

Introdução	1
Parte I	
Enquadramento Teórico	
Breve resumo sobre os caminhos da educação inclusiva em Portugal	9
Avaliação das Necessidades Educativas Especiais em Portugal	15
As equipas interdisciplinares em contexto escolar	22
Conceito de equipa	22
A formação das equipas nas organizações	24
A constituição das equipas na escola	26
A criação das primeiras equipas no âmbito da Educação Especial	31
As equipas de avaliação das NEE da década de 90 à atualidade	32
As equipas pluridisciplinares de avaliação das NEE	36
Definição conceptual de equipa pluridisciplinar	38
Equipa interdisciplinar, abordagem biopsicossocial e CIF-CJ como referencial de avaliação	41
Parte II	
Estudo Empírico	
Metodologia	47
Opções metodológicas	48
População alvo e seleção da amostra	49
Processo vivido e dados em cada fase do processo	51
Diagnóstico	51
Intervenção	60
Apresentação dos resultados e avaliação	69

Conclusões	77
Referências Bibliográficas	81
Anexos	

Índice de figuras

Figura nº1	Evolução da Inclusão	12
Figura nº2	Organograma do funcionamento dos agrupamentos de escolas	28
Figura nº3	Relação entre pluri, inter e transdisciplinaridade	39
Figura nº4	Modelo de relação entre variáveis – Modelo Biopsicossocial	43
Figura nº5	Fases de desenvolvimento do estágio	51

Índice de tabelas

Tabela nº1	Evolução do enquadramento legal das equipas de avaliação das NEE	35
Tabela nº2	Distribuição dos alunos avaliados por referência à CIF-CJ que integraram a investigação	50
Tabela nº3	Distribuição das equipas de avaliação por referência à CIF-CJ dos alunos que integraram a investigação	50
Tabela nº4	Fase de diagnóstico	52
Tabela nº5	Elementos constituintes das equipas de avaliação por referência à CIF- CJ	54
Tabela nº6	Registo do trabalho de avaliação realizado pelas equipas	55
Tabela nº7	Reuniões das equipas de avaliação	56
Tabela nº8	Assuntos abordados nas reuniões de equipa de avaliação	57
Tabela nº9	Responsáveis pela elaboração do RTP	58
Tabela nº10	Dados constantes do perfil de funcionalidade presente nos RTP	58
Tabela nº11	Fase da intervenção	61
Tabela nº12	Comparação da explicitação das categorias a avaliar na componente de atividade e participação de 2 EI	64

Tabela nº13	Comparação da explicitação das categorias a avaliar na componente dos fatores ambientais de 2 EI	66
Tabela nº14	Evolução da composição das equipas de avaliação por referência à CIF-CJ	70
Tabela nº15	Evolução do registo das reuniões das equipas	71
Tabela nº16	Evolução dos assuntos tratados nas reuniões das equipas	72
Tabela nº17	Evolução dos intervenientes na elaboração do RTP	72
Tabela nº18	Evolução dos dados constantes no perfil de funcionalidade presente nos RTP	73

Índice de anexos

Anexo 1	Formulário de referenciação
Anexo 2	Exemplo de grelha de registo de informação de conselho de turma
Anexo 3	Instrumento de avaliação dos fatores ambientais
Anexo 4	Procedimentos a seguir no processo de referenciação/avaliação de crianças e jovens NEEP
Anexo 5a	Relatório pedagógico do ensino pré-escolar
Anexo 5b	Relatório pedagógico do 1º ciclo
Anexo 5c	Relatório pedagógico de 2º/3º ciclos
Anexo 6	Registo de recolha de informações de conselho de turma
Anexo 7	Registo de recolha de informações de conselho de turma da Equipa B
Anexo 8	Registo de recolha de informações de conselho de turma da Equipa A
Anexo 9	Guião de entrevista à família
Anexo 10	Guião de entrevista ao aluno
Anexo 11	Exemplo de grelha de registo de qualificadores das categorias avaliadas

Anexo 12	Documento de constituição de equipa de avaliação por referência à CIF
Anexo 13	Exemplo de ata de reunião de equipa interdisciplinar
Anexo 14	Modelo de relatório técnico-pedagógico
Anexo 15	Modelo de entrevista de final de ano
Anexo 16	Exemplo de respostas à entrevista de 1º ciclo
Anexo 17	Exemplo de respostas à entrevista de 2º ciclo
Anexo 18	Exemplo de respostas de docente de Educação Especial
Anexo 19	Exemplo de respostas de docente de Educação Especial
Anexo 20	Guião de procedimentos a ter em conta na referenciação/avaliação de crianças e jovens de acordo com o Decreto- Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro

Introdução

"Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos".

(E. Galeano)

A implementação da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como referencial de avaliação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP) apresenta-se como uma questão central em todo o estabelecimento de ensino do nosso país, uma vez que decorre da aplicação do disposto no normativo legal que organiza as respostas educativas para os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente, o Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. A aplicação desta lei levanta um conjunto de questões amplas sobre o atendimento às crianças e jovens com necessidades educativas especiais (NEE) e, indubitavelmente, sobre a possibilidade de encontrar nas nossas escolas a inclusão proclamada na Declaração de Salamanca, em 1994.

É verdade que a avaliação das NEE das crianças e jovens no nosso sistema de ensino sempre se afirmou como um processo complexo, multi e interdisciplinar, que não poderia centrar-se numa visão unilateral dos problemas apresentados pelos sujeitos em causa. A legislação que ao longo dos últimos anos sustentou as possíveis respostas educativas capazes de responder às necessidades destas crianças/jovens apelava a uma avaliação rigorosa das potencialidades/dificuldades das mesmas, mas carecia da indicação de uma via a seguir, isto é, de um modelo a implementar.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro assistiu-se a uma reorganização da educação especial (EE) e, em primeiro plano, dos critérios de elegibilidade dos seus destinatários. A EE dirige-se, a partir desse momento, a todos os que apresentam dificuldades graves que resultam de alterações ao nível das estruturas e funções do corpo, com carácter permanente, conjugadas com o contexto em que se inserem, que corresponde à realidade multicontextual de vida da criança/jovem. Impõe-se um desafio às escolas: avaliar e decidir a quem se dirige, efetivamente, a EE. A referida lei reguladora da EE

apresenta, pela primeira vez, o caminho a seguir nesta avaliação: criar uma equipa capaz de levar a cabo esse processo através do recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, enquanto quadro referencial. Estas diretivas surgem nos dispositivos emanados pela tutela (Ministério da Educação) que acompanharam a implementação da referida lei, “A avaliação das NEE das crianças e jovens que frequentam as estruturas regulares de ensino é um processo de grande complexidade que envolve diferentes dimensões, não se devendo centrar exclusivamente nos problemas dos alunos, como também em todos os fatores que lhe são extrínsecos e que podem constituir a causa primeira das suas dificuldades. O novo Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial de Saúde (2001) vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interativa e multidimensional das NEE, uma vez que pela sua estrutura e objetivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os fatores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas” (ME, 2008, p. 4).

O projeto de investigação desenvolvido no estágio aqui relatado tem como objetivo contribuir para um melhor entendimento sobre a aplicação da CIF pelas equipas, encarando-o como o reflexo de um novo paradigma de avaliação das NEE. Neste sentido, a organização do mesmo procurou contextualizar o processo através de uma apresentação clara do DL 3/2008, relacionando-o com o percurso legislativo a que assistimos no nosso país nas últimas quatro décadas e procurou, simultaneamente, lançar um olhar sobre o caminho traçado pelas políticas de educação inclusiva nas nossas escolas. O objeto central do estágio exigiu uma análise retrospectiva da importância atribuída ao longo do tempo à avaliação das NEE em Portugal. Assim, tornou-se fundamental perceber como é que este processo avaliativo foi contemplado ou não nos dispositivos legais de regulação da educação especial, identificarmos os atores dessa avaliação e qual o lugar atribuído a cada um na própria lei. Sendo o objetivo primordial a organização do trabalho exigido às equipas de avaliação, em boa hora compreendemos a

necessidade de nos debruçarmos sobre a criação das equipas em contexto escolar, de uma forma geral, e das equipas para avaliação das NEE, de modo particular. Nesta pesquisa sobre o contexto escolar com o objetivo de explicitar as dificuldades sentidas pela constituição das equipas que têm como responsabilidade a avaliação das NEECP e consequente elegibilidade para a educação especial enquanto resposta educativa, deparámo-nos com a necessidade de adiantar uma nova designação para as equipas definidas pelo Decreto-Lei nº3/2008, mais adequada às suas premissas de criação e aos objetivos que perseguem: avaliar as NEECP, numa perspetiva biopsicossocial e tendo como referencial a aplicação da CIF como instrumento de classificação dos dados de avaliação dos alunos. Assim, baseado nas leituras realizadas, pensamos tratar-se de equipas interdisciplinares e não pluridisciplinares como referido nos dispositivos emanados da tutela.

Todo o trabalho desenvolvido teve como finalidade criar no agrupamento de escolas a que pertencemos, um conjunto de competências ao nível dos intervenientes responsáveis pela aplicação da CIF versão Crianças e Jovens (CIF-CJ), de modo a permitir uma planificação adequada da intervenção educativa individualizada, consubstanciada no Programa Educativo Individual (PEI) de cada criança/aluno. Neste sentido, procurou ser eminentemente interventivo e inovador no que concerne aos procedimentos levados a cabo para sustentar a utilização da CIF-CJ, ao nível (i) da organização do trabalho dos docentes de EE, (ii) das práticas dos docentes do ensino regular e (iii) da gestão pedagógica do agrupamento. Assim, incidiu:

- Na organização dos processos de referenciação e respetiva avaliação, colocando a tónica nas linhas de ação a adotar durante o trabalho da equipa interdisciplinar de avaliação;
- No desenvolvimento de instrumentos de registo/observação conducentes à avaliação, o mais rigorosa possível, das componentes de atividade e participação, e fatores ambientais, incluídas na CIF-CJ.

Este projeto envolveu crianças e jovens em idade escolar e pré-escolar, referenciados para serem avaliados por referência à CIF ao longo do ano letivo a que se reportou; respetivos docentes, outros técnicos eventualmente envolvidos,

e encarregados de educação. Pretendeu-se classificar e decidir com rigor a sua elegibilidade como público-alvo da EE. Foram também envolvidos, de forma ativa, os docentes de EE do agrupamento de escolas, incluindo os elementos de Intervenção Precoce que fazem parte do grupo de EE, a psicóloga em exercício de funções no agrupamento, a psicóloga e terapeuta da fala do Projeto *Juntos pela Inclusão*¹ e o órgão de gestão do agrupamento. A finalidade deste trabalho não é a elaboração de conclusões, capazes de conduzir a uma eventual generalização, mas sobretudo, através da compreensão da prática pedagógica, pretende-se levar os intervenientes no processo de avaliação das NEECP, a construir os seus próprios saberes e percursos de ação. Interessou-nos perceber se projetos desta natureza podem conduzir a um maior rigor na avaliação das crianças/jovens que constituem o grupo abrangido pelas respostas especializadas da EE; se através de um trabalho colaborativo e orientado por instrumentos que permitam recolher evidências neste âmbito, se alcança a pretendida linguagem universal, que é apresentada como uma das particularidades positivas da utilização da CIF como referência da avaliação das NEEPC. As palavras de Judith Bell expressam bem a nossa expectativa: “quando bem preparados, os estudos de pequena dimensão podem informar, esclarecer e fornecer uma base para as decisões de política educativa no interior de uma instituição” (1997, p.159). Tratou-se, pois, de procurar evidências promotoras de rigor e eficácia ao nível do trabalho das equipas pluridisciplinares constituídas de acordo com a lei.

Deste modo, ao longo deste trabalho iremos apresentar o problema que constituiu o motor da nossa investigação, apresentando uma definição eficiente do mesmo e apontando as variáveis que o compõem. Procuraremos focar as questões levantadas, bem como, os objetivos que pretendemos alcançar com esta investigação. Posteriormente, apresentaremos, embora de forma breve, a contextualização do problema e a metodologia escolhida, bem como a calendarização das ações levadas a cabo ao longo da investigação. Apresentaremos os dados obtidos, analisá-los-emos e sobre eles refletiremos

¹ O projeto *Juntos pela Inclusão* é desenvolvido em parceria com a Cerci da área geográfica do agrupamento de escolas e envolve a articulação de recursos humanos e físicos ao nível da avaliação e acompanhamento das crianças com NEEPC, Terapia da Fala, Fisioterapia e Desenvolvimento dos Planos Individuais de Transição (PIT), para os alunos que usufruem de Currículo Específico Individual (CEI).

criticamente; apresentaremos as questões que, muitas vezes, desencadearam novos rumos na investigação e, principalmente, novas ações interventivas.

1. Definição do Problema

O desempenho das funções de docente de EE exige, atualmente, a participação numa equipa de trabalho constituída com o objetivo de avaliar e classificar as necessidades educativas das crianças/jovens referenciadas no agrupamento ou escola a que se pertence. Deste modo, da sua prática profissional emerge um conjunto de questões-problema que, no nosso entender, deverão estar muito presentes na mente de quem participa neste processo. Em primeiro lugar, é necessário ter clarificado que, apesar de todas as controvérsias que a utilização da CIF em educação pode acarretar, ela impõe-se, por lei, como o quadro referencial que irá sustentar a decisão do perfil de funcionalidade das crianças/jovens que pertencem ao grupo que exige a intervenção especializada dos docentes de EE. Neste sentido, é fundamental que os intervenientes neste processo desempenhem um papel de rigor e eficácia que permita obtermos uma caracterização otimizada da criança/jovem. É neste contexto que surge o problema que motivou este projeto de investigação: Como organizar o trabalho da equipa responsável pela avaliação por referência à CIF-CJ, de modo a conduzir à descrição do perfil rigoroso de funcionalidade de cada criança/aluno? Ou seja, como encontrar os elementos que nos permitem avaliar a criança/jovem nas componentes da Atividade e Participação, e Fatores Ambientais, de modo a que essa avaliação seja rigorosa e permita chegar ao seu real perfil de funcionalidade? A pertinência deste problema situa-se na relação que se pretende estabelecer entre a variável independente – o trabalho da Equipa responsável pela avaliação e classificação por referência à CIF-CJ e a variável dependente – perfil rigoroso de funcionalidade de cada criança/jovem. Esta relação é de suma importância, uma vez que é na recolha dos elementos e da sua avaliação criteriosa que se baseia a atribuição dos qualificadores que, posteriormente, irão conduzir à determinação do perfil do avaliado e, em última instância, à decisão sobre medidas educativas e recursos a alocar para a otimização do seu processo educativo. A utilização de metodologias e instrumentos de recolha dos dados

rigorosos que traduzam a realidade de desempenho do avaliado e aquilo que o mesmo realiza num determinado espaço e tempo conduzirá, inevitavelmente, a uma maior aproximação da realidade quando se tem que decidir da existência ou não de NEECP. O cerne de uma avaliação otimizada das crianças/jovens que constituirão o grupo-alvo da EE está:

1. Na criação de instrumentos de observação e recolha de dados que nos permitam (i) caracterizar a atividade e participação, e (ii) determinar os fatores ambientais que se constituem como barreiras ou facilitadores do desenvolvimento da criança/jovem;
2. No trabalho de cooperação entre técnicos e com as famílias, e na assunção de metodologias de trabalho comuns e eficazes.

Encontrar a resposta para este problema conduz a uma equidade real no tratamento destas questões no seio do agrupamento de escolas.

2. Questões e objetivos

Do problema enunciado anteriormente, ressaltam as seguintes questões orientadoras da investigação:

- 2.1. Relativamente aos elementos constituintes da equipa pluridisciplinar de avaliação e classificação:
 - Como tem sido implementado o que se encontra preconizado no DL 3/2008, de 7 de janeiro no que respeita à implementação da CIF como referencial de avaliação?
 - Como são selecionadas as categorias a avaliar, de acordo com a CIF?
 - Como são recolhidos os dados da avaliação?
 - Como são determinados os valores dos qualificadores a atribuir às categorias selecionadas?
 - Qual o lugar ocupado neste processo pelo trabalho cooperativo e colaborativo?

- De que forma se poderá definir um conjunto de diretrizes orientadoras do trabalho dos elementos da equipa, de modo a minimizar a existência de discrepâncias em termos avaliativos?
- 2.2. Relativamente à articulação com outros elementos da comunidade educativa:
- Como são envolvidos os encarregados de educação neste processo de avaliação?
- 2.3. Relativamente à organização do agrupamento:
- Que relevância é dada ao processo de avaliação de crianças/jovens com NEECP nos documentos de referência do agrupamento²?

Neste enquadramento, com o presente estudo propomo-nos atingir os seguintes objetivos:

1. Contribuir para a constituição de equipas interdisciplinares responsáveis pela avaliação e classificação por referência à CIF, capazes de realizar um trabalho rigoroso e eficaz;
2. Promover um trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes neste processo de avaliação e classificação;
3. Garantir, pelo recurso à evidência, que a informação constante nos relatórios técnico-pedagógicos das crianças/jovens avaliados por referência à CIF-CJ espelha a utilização de uma linguagem comum a todo o agrupamento e resulta da aplicação de um modelo biopsicossocial de avaliação do indivíduo;
4. Construir um guião de procedimentos das equipas interdisciplinares, orientador do trabalho de avaliação das crianças/jovens elegíveis como público-alvo da EE, que integre o projeto educativo do agrupamento, e os respetivos regulamento de agrupamento e regimento interno do grupo disciplinar de EE.

Tendo como meta a apresentação do desenvolvimento do projeto, o presente relatório encerra uma primeira parte intitulada Enquadramento Teórico

² Projeto Educativo, Regulamento Interno do Agrupamento e Regimento Interno do Grupo de EE.

na qual se pretende definir os conceitos e explicitar as ideias centrais do estudo, nomeadamente, os caminhos da educação inclusiva e da avaliação das NEE em Portugal antes e depois do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro; o conceito de equipa em educação e, particularmente, das equipas de avaliação das NEE e toda a mudança exigida pela abordagem biopsicossocial do sujeito avaliado. Numa segunda parte, intitulada Estudo Empírico, apresentar-se-ão as opções metodológicas e a sua articulação com a população em estudo, bem como, o processo desenvolvido. Este engloba três momentos: a fase de diagnóstico, a fase de intervenção e a fase de avaliação sustentadas na apresentação dos produtos alcançados. Seguir-se-ão as conclusões a que este estudo nos conduziu, procurando-se realizar uma reflexão crítica sobre o grau de concretização dos objetivos orientadores do estágio, bem como, o trabalho realizado numa perspetiva aberta de novas reflexões e investigações futuras.

Parte I

Enquadramento teórico

1. Breve resumo sobre os caminhos da educação inclusiva em Portugal

Em Portugal, tal como em quase todos os países europeus, a resposta educativa a alunos em situação de deficiência tem sido alvo de profundas modificações desde a perspetiva assistencial até à educação inclusiva. Foi principalmente a partir da década de 70 que um conjunto de acontecimentos internacionais abriu caminho ao espírito inclusivo, dos quais se destacam:

- A publicação da Public Law 94 – 142, “The Education for all handicapped Children act” aprovada pelo Congresso dos estados Unidos da América em 1975, considerada como uma das mais influentes a nível mundial, a qual visou atenuar as desigualdades sociais promovendo a afirmação dos direitos dos cidadãos portadores de deficiência à educação, propondo a sua integração nas escolas de ensino regular (Silva, 2009);
- A publicação do Warnock Report em Inglaterra, no ano de 1978, que propôs a abolição das tipologias das deficiências e introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais, deslocando “o enfoque médico nas deficiências dos educandos para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa, representando a passagem do paradigma médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo” (CNE, 1999, p.310);
- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que teve lugar na Tailândia, em 1990, a qual preconizava a par da educação para todos a necessidade de superação das disparidades educacionais no respeitante quer a grupos excluídos, assegurando-lhe o acesso às oportunidades educacionais sem qualquer tipo de discriminação; quer a pessoas portadoras de deficiências, garantindo-lhes a igualdade de acesso á educação (Art.3º, pontos 4,5);

- A Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca em 1994, que constituiu o marco fundamental na passagem do conceito de integração para o de inclusão, cujo “foco de atención es la transformación de los sistemas educativos para atender a la diversidad, eliminando las barreras que experimentam muchos alumnos, por diferentes causas, para aprender y participar” (Blanco, 2005, p.174);
- A Conferência Internacional “A Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro”, realizada em Genebra em 2008, que veio clarificar o entendimento de educação inclusiva enquanto processo “que visa possibilitar educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, características e expectativas de aprendizagem dos alunos e das comunidades, eliminando todas as formas de discriminação” (ponto 1.1.). A referida conferência enfatizou ainda a importância do envolvimento e participação ativa dos alunos, suas famílias e respetivas comunidades (UNESCO, 2008).

“Portugal viria a viver um importante ponto de renovação com base na “revolução dos cravos” de 25 de Abril de 1974. As profundas mudanças sociais que então se verificaram, influenciaram decididamente a Educação em geral e a Educação Especial” (Rodrigues, 2010, p. 98). Durante os anos setenta e oitenta, revelando influências dos movimentos internacionais supracitados, a resposta educativa aos alunos com deficiência assentou no conceito de integração escolar, segundo o qual, ocorreu uma transferência dos alunos que frequentavam escolas de educação especial para a escola regular, criando-se Equipas de Ensino Especial, dando origem ao que se pode considerar como escola integrativa. No entanto, mesmo com a criação destas equipas que tinham como objetivo promover a integração social e escolar das crianças e jovens com deficiência, continuou a existir um grande número de crianças com NEE que não recebia apoios especializados de acordo com a sua especificidade. A maioria das crianças com NEE tinha como caminho académico a classe especial, a escola especial ou a integração nas IPSS. Neste contexto, apareceram por todo o país

as Cooperativas de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado (CERCI), que procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização, já que integravam nos seus quadros técnicos, elementos docentes. Paralelamente, assiste-se a modificações de fundo nas leis portuguesas: a Constituição Portuguesa, publicada em 1976, expressa pela primeira vez nos seus artigos 71º e 74º, a educação e a igualdade de oportunidades como direitos fundamentais dos cidadãos. Por seu turno, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (DL nº46/86, de 14 de outubro) define finalmente a Educação Especial como uma modalidade do sistema geral de educação. “Este documento estruturante estabelece os alicerces da Educação Especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno (...) Esta legislação veio dar um novo impulso ao contemplar a abertura da Escola numa perspectiva de “Escola para Todos”, baseando o conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (N.E.E.) em critérios pedagógicos (Rodrigues, 2010, p. 99). A publicação em agosto de 1991 do Decreto-Lei nº 319 procurou assegurar a frequência da escola regular pelas crianças com NEE apontando as adaptações necessárias para melhor responder à especificidade de cada uma dentro da turma regular. “Este Decreto-Lei veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida no âmbito da educação especial, passando as escolas a dispor de um suporte legal para organizar o seu funcionamento no que diz respeito ao atendimento dos alunos com NEE.” (Correia, 2008, p. 14). É lançado um desafio gigantesco às instituições escolares: a Escola tem que estar preparada para fornecer as respostas adequadas a cada aluno com NEE e, para tal, é imperioso que o ensino seja flexível. Esta lei introduziu no sistema educativo português princípios e conceitos inovadores resultantes de uma profunda reflexão sobre as práticas de integração desenvolvidas até aí. Neste sentido, o referido diploma apresenta como princípios: o privilégio da máxima integração do aluno com NEE na Escola regular; a adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar e sócio familiar; a participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto da

avaliação, seja no contexto da realização dos planos e programas educativos; a responsabilização da escola regular pela orientação global da intervenção junto destes alunos; a diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo a possibilitar a planificação educativa individualizada e flexível; a utilização dos professores de EE como um recurso da Escola; a abertura da Escola à comunidade possibilitando a utilização dos diferentes serviços que a integram. Marca, ainda, um momento decisivo no abandono do conceito de aluno com deficiência substituindo-o pelo conceito de necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos. “O Decreto-Lei nº319/91 foi, deste modo, um mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com NEE, pretendendo que os serviços a prestar decorressem, sempre que possível, nas escolas regulares de ensino. Destes modelos, cuja evolução mais acentuada se situa nos anos 70 do século XX, são de destacar o da integração e o da inclusão.” (idem). Estes modelos podem representar-se, de acordo com Correia, da seguinte forma:

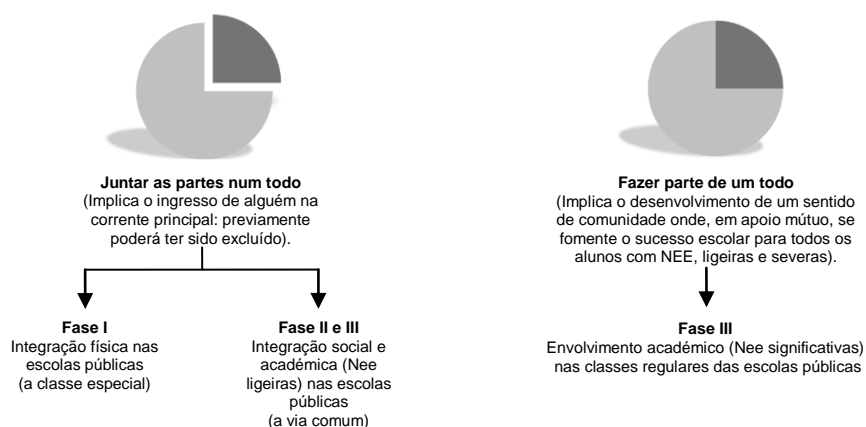


Figura 1 – Evolução da inclusão (adaptado, 2011)

A partir desta data a maior preocupação das reformas educativas, que levaram após dezanove anos à publicação do Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro, foi a de assegurar que os alunos com NEE pudessem vir a usufruir das respostas pedagógicas, sociais e pessoais adequadas, no seio da escola regular, afastando-os cada vez mais das escolas especiais ou instituições. Impõe-se uma questão: experienciam-se nas escolas portuguesas uma educação inclusiva? Da literatura analisada, parece-nos que existe ainda um árduo caminho a traçar até à “escola para todos e para cada um”, preconizada pelo movimento da Escola

Contemporânea. Todavia, é inegável a evolução ocorrida nestas três décadas dentro dos muros das nossas escolas no sentido de responder às crianças/jovens com NEE. Baseados em Correia (2008) poderemos sintetizar os esforços decorridos nas nossas escolas da seguinte forma:

- Numa primeira fase, criaram-se escolas integradoras, do ponto de vista físico, com classes especiais onde os alunos com NEE recebiam apoios específicos de acordo com as suas necessidades, mas tendo como base o padrão de desenvolvimento “normal” que orientava o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, o docente do ensino regular assumia um papel muito reduzido na educação destes jovens, estando esta a cargo do docente de educação especial que era o responsável pela intervenção a realizar junto do aluno. A articulação entre docente do ensino regular e docente de educação especial era quase inexistente, pelo que, o aluno com NEE e o docente de educação especial constituíam um sistema (de educação especial) dentro de outro sistema (ensino regular) pautado pelo isolamento académico e social.
- A integração física evoluiu no sentido de uma inclusão social: integrar os alunos com NEE nas escolas conduziu à sua gradual aproximação aos outros alunos numa vertente de socialização, chegando-se a uma integração social em que os alunos com NEE beneficiam de apoios à parte no que respeita à sua vida académica, mas participam da vida da turma regular em situações promotoras de competências sociais, nomeadamente nas disciplinas de carácter mais prático, nas visitas de estudo ou nas refeições.
- Na sequência desta aproximação social, surge a integração académica: o aluno com NEE, de acordo com a sua problemática, recebia apoios educativos em sala à parte e recebia parcialmente a sua instrução na sala de aula regular.
- Esta situação revela, nos finais dos anos setenta, que os alunos com NEE têm lugar nas classes de ensino regular culminando, após 1986, com o nascimento do movimento da inclusão, que questiona qual o papel do docente de educação regular e de educação especial e dos pais na

educação das crianças com NEE e sobre a adequação dos currículos às necessidades educativas especiais desses alunos.

- Na procura das respostas às questões anteriores, opera-se uma mudança fundamental: a educação especial passa de um lugar a um serviço e é reconhecido aos alunos com NEE o direito de frequentar as classes de ensino regular, com a definição de um conjunto de apoios apropriados que lhe permitem aceder ao currículo comum.

Perante o exposto, e partilhando da opinião de Ainscow e Ferreira (2003), Blanco (2005) e de Booth (2006) importa salientar que a educação inclusiva não se reporta a um movimento centrado na criança e nas suas incapacidades, mas surge como “um processo contínuo de desenvolvimento da aprendizagem e da participação de todos os alunos” (Booth & Ainscow, 2002, p.7) que envolve três dimensões distintas, nomeadamente, a criação de culturas inclusivas, a implementação de políticas inclusivas e a promoção de práticas inclusivas. Estas dimensões são explanadas pelos autores no “Índex para a inclusão” atribuindo, no entanto, especial relevância à criação de culturas inclusivas como pedra basilar de todo o processo. Como explicam,

“Esta dimensão cria uma comunidade segura, recetiva, colaboradora e estimulante, na qual todos são valorizados, constituindo um suporte de sucesso para todos. Desenvolve uma partilha de valores inclusivos que são transmitidos a todos os novos elementos da escola, aos alunos, aos dirigentes e aos pais. Os princípios e os valores nas escolas de cultura inclusiva orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo” (2002, p.14).

Por outro lado, uma escola com cultura inclusiva delinea e operacionaliza um projeto educativo que visa fazer chegar a perspetiva inclusiva aos diferentes níveis de decisão no interior da organização escolar. Na verdade, e corroborando a opinião de Fonseca, a educação inclusiva afigura-se como “uma nova página na educação” na medida em que as escolas que assumam o desafio que lhes coloca e enquanto organizações aprendentes que são, “tornar-se-ão, com o tempo, centros de excelência educacional” (2003, p.104).

Como explica o autor,

“Para levar a bom termo a EI [Educação Inclusiva], é urgente reestruturar a cultura, as políticas e as práticas escolares, de forma a responder à diversidade; é também centrar toda a dinâmica pedagógica na aprendizagem e na participação dos estudantes vulneráveis (...); é aspirar a que as escolas sejam um lugar de realização para professores, estudantes e pais; é combater todo o tipo de barreiras que impeçam o acesso e a mobilidade a novos recursos e suportes; é valorizar a cooperação entre a escola e a comunidade no seu todo” (Fonseca, 2003, p.105).

2. Avaliação das Necessidades Educativas Especiais em Portugal

Da análise da literatura existente a nível nacional sobre a temática em discussão, ressalta a posição defendida por Miranda Correia, no que respeita ao uso da palavra inclusão nas nossas escolas e à implementação do dispositivo legal que organiza as respostas educativas destinadas aos alunos com NEE – o DL 3/2008, de 7 de janeiro, já muitas vezes evocado neste trabalho. Este investigador aponta o uso banalizado do termo inclusão nas escolas portuguesas como resultado não só das práticas educativas, mas também da legislação que tem sido criada: “Em Portugal, hoje em dia, quando se fala em educação, a palavra de ordem parece ser sempre inclusão, um conceito “salva-vidas” dos alunos com necessidades educativas especiais significativas” (Correia, 2008). A questão fundamental é saber como avaliar o potencial da criança/jovem de modo a desenvolver a intervenção educativa adequada. “Assim, esta fase da avaliação é particularmente relevante para o professor da turma, dado que ajuda a decidir o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado, permitindo-lhe, simultaneamente, verificar qual o sucesso de uma estratégia ou programa” (Correia, 2003).

Surge uma questão: como foi encarada a avaliação dos alunos com NEE durante a vigência do Decreto-Lei nº 319/91? Efetivamente, este dispositivo legal proclamava o direito a uma educação igual e de qualidade para todos os alunos, estabelecendo a individualização das intervenções educativas através de Planos Educativos Individuais (PEI) e de Programas Educativos (PE) com o objetivo de

responder às necessidades educativas especiais destes alunos. Neste âmbito definiu um conjunto de procedimentos a ter em conta na determinação das necessidades educativas especiais de cada aluno, nomeadamente, ao atribuir ao órgão de direção, administração e gestão da escola (ODAGE) a responsabilidade de “ garantir o desenvolvimento do processo de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, desde o momento em que um problema é detetado até à organização das respostas educativas consideradas adequadas” (DGEBS, 1992). Também são determinados os procedimentos a levar a cabo na determinação das necessidades educativas dos alunos:

- O professor titular/regular ao detetar qualquer problema de aprendizagem num aluno deverá dar conhecimento ao coordenador de núcleo ou conselho escolar ou ao diretor de turma no caso do 2º, 3º ciclo ou ensino secundário;
- O coordenador de núcleo ou o diretor de turma convoca uma reunião do respetivo conselho, com presença do docente de educação especial, a fim de se proceder à análise da situação do aluno identificado;
- As conclusões das reuniões referidas dão lugar a propostas que serão remetidas ao ODAGE num prazo de oito dias;
- Nos casos em que a avaliação não exige especialização de métodos e instrumentos ou cuja solução não implique a segregação do aluno, o ODAGE decide da necessidade de Regime Educativo Especial, num prazo de oito dias, sempre que não se trate de um “caso complexo”; no caso de se tratar de um “caso complexo” deve realizar o pedido de análise pelos serviços de psicologia em colaboração com os serviços de saúde escolar ou equipa de avaliação por si designada, dando lugar a propostas formais;
- As propostas formais são consubstanciadas num PEI da responsabilidade dos serviços de psicologia e dos serviços de saúde escolar ou da equipa constituída;
- Caso o PEI refira a necessidade de um PE, deve o ODAGE proceder à designação de um professor de educação especial que o elabore.

À luz da lei da década de noventa, o ODAGE era ainda responsável pela certificação da existência do documento onde os pais e encarregados de educação expressassem a anuência para que os filhos fossem avaliados pelos serviços de psicologia, bem como de um conjunto de elementos de avaliação documentados sobre a problemática do aluno em causa. No final deste processo consideravam-se determinadas as necessidades educativas especiais do aluno e, conseqüentemente, definiam-se as respostas educativas a implementar.

Apesar dos princípios inovadores consagrados no Decreto-Lei nº319/91, este revelou-se omissivo e ambíguo no que respeita à implementação de rigor em todo o processo de avaliação anteriormente referido, conduzindo à determinação pouco rigorosa dos alunos que, efetivamente, possuem necessidades educativas especiais, ao mesmo tempo que contribuiu para uma crescente desresponsabilização dos docentes do ensino regular no seu processo de ensino-aprendizagem. Ao apresentar algumas omissões, indefinições ou ambiguidades, nomeadamente na operacionalização do conceito de NEE, levou a que um elevado número de alunos passasse a beneficiar de medidas do Regime Educativo Especial e a possuir um PEI de uma forma pouco rigorosa e clara.

Desde cedo, Luís Miranda Correia chamou a atenção para a necessidade de se realizar uma avaliação compreensiva, dinâmica dos alunos, baseada numa rigorosa planificação e no contributo de um conjunto de intervenientes que avalie as várias componentes do ser humano: problemas a nível biológico (corpo), dificuldades no desempenho escolar e na vida quotidiana e os diferentes contextos em que o indivíduo se movimenta. Assim, explica,

“Começa a observar-se, portanto, uma mudança de direção quanto à avaliação da criança com NEE. Ao contrário do que era usual fazer-se, em que o psicólogo era geralmente responsabilizado pela avaliação dos alunos com NEE mais acentuadas e subsequente elaboração de um relatório e, até, de um programa educativo que deveria ser posto em prática pelo professor do ensino regular ou pelo professor de educação especial, começa agora a dar-se uma grande ênfase ao papel crucial que o professor, particularmente o professor de educação especial, pode desempenhar na avaliação das aptidões e capacidades da criança, considerando-o, assim, uma pedra fundamental em todo o processo de avaliação” (Correia, 1983).

Concordamos com o autor ao defender que o professor tem como aptidão indispensável, a de ser capaz de avaliar os seus alunos, em termos comportamentais, sociais e de realização, de interpretar os dados recolhidos por si e por todos os intervenientes no processo educativo do aluno, de modo a encará-lo como um todo e não apenas com base no seu desempenho académico (Correia, 2008). Deste modo, conseguir-se-ia determinar com mais rigor o perfil do aluno que necessita de usufruir do regime educativo especial, no entanto, nas escolas continuava a faltar uma orientação legal que contribuísse para a uniformização desta prática e que permitisse ultrapassar a ambiguidade inerente à legislação em vigor.

Com a chegada do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, é determinado explicitamente que os serviços de educação especial se destinam a “crianças e jovens com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”. Neste sentido, clarifica-se quem são os destinatários da educação especial, partindo da distinção entre alunos com NEE temporárias e alunos com NEE de carácter permanente. A distinção entre as necessidades educativas especiais dos alunos é realizada com base na avaliação efetuada de cada criança/aluno tendo por referência o conceito de funcionalidade proposto pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) e fundamentando-se numa abordagem biopsicossocial. Nesta ótica, partilhamos com Rodrigues que “ Esta definição aponta para uma dupla origem de dificuldades do aluno: as provenientes do foro clínico e as limitações significativas e permanentes que se verifiquem nas diversas áreas da sua funcionalidade. Engloba os alunos com deficiência, mas também outros com problemáticas como déficits cognitivos, hiperatividade e deficit de atenção, dislexia-disortografia, alterações comportamentais e da personalidade, entre outras, decorrentes de alterações estruturais do indivíduo. A abrangência do processo de identificação depende, obviamente, dos critérios de aplicação da CIF” (Rodrigues & Nogueira, 2010). Aos alunos com NEE temporárias a escola tem à disposição e deve

mobilizar, no quadro do seu projeto educativo, respostas educativas apoiadas em estratégias de diferenciação pedagógica, associadas a medidas como planos de recuperação, o acompanhamento individualizado no interior da sala de aula, o crédito horário, a definição de percursos alternativos ou os cursos de educação e formação. Corroborando a opinião de Rodrigues, o DL nº3 de 2008 enquadra-se num conjunto de respostas criadas no sistema de ensino português para os vários graus de dificuldade e surge na sequência de outros que implementaram respostas diferenciadas, no âmbito do currículo comum, nomeadamente os Despachos nº 453/2004, nº50/2005 e 1/2006 (idem). Estes diplomas dirigem-se a alunos com desvantagem social, com dificuldades de aprendizagem ligeiras e outras NEE não decorrentes de deficiência, apontando variadas possibilidades de resposta educativa. De facto, o dispositivo legal que atualmente vigora trouxe consigo novos desafios e uma nova organização para a dinâmica da educação especial e, concretamente, para a avaliação e planificação da intervenção pedagógica com alunos com NEE. Neste sentido, para além de determinar com clareza a quem se destina a educação especial, apresenta, ainda, os seguintes aspetos inovadores:

- A definição conceptual dos objetivos da educação especial – “a educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições descritas”(DL nº 3/2008, 7 de janeiro, ponto 1);
- Alargamento do âmbito da educação especial ao ensino pré-escolar, particular e cooperativo, para além do ensino básico e secundário já contemplados na legislação anterior;
- Referência à necessidade de normalização dos instrumentos de certificação dos estudos, que deverão conter as medidas educativas aplicadas aos alunos;

- Definição clara do papel atribuído aos pais e encarregados de educação na sua participação e decisão sobre a referenciação, avaliação e planificação da resposta educativa das crianças e jovens com NEECP;
- Salvaguarda da necessidade dos Projetos Educativos dos Agrupamentos e Escolas não Agrupadas referirem os aspetos organizacionais do apoio a estes alunos, nomeadamente no que respeita às ações e respostas específicas a implementar, a parcerias a estabelecer, as acessibilidades físicas a efetuar, assegurando a participação dos alunos com NEECP nas atividades do grupo/turma e da comunidade educativa em geral;
- Responsabilização do Conselho Pedagógico pela aprovação dos PEI;
- Responsabilização e reforço do Grupo de EE e dos Serviços de Psicologia na avaliação das crianças e jovens referenciados e na elaboração do respetivo relatório técnico-pedagógico;
- Implementação de medidas de acesso visando a prestação de apoio personalizado, adequações no processo de matrícula, adequações individuais ao currículo comum e à avaliação e Tecnologias de Apoio;
- Previsão da elaboração de um Currículo Específico Individual para os alunos que não acedam às aprendizagens do currículo comum, que mantém as áreas curriculares onde o aluno consiga adquirir essas competências e cria áreas diferentes, de carácter funcional, adequadas a cada aluno;
- Legislação do Plano Individual de Transição para a Vida Pós-Escolar, conferindo-lhe obrigatoriedade para todos os alunos que tendo um Currículo Específico Individual, necessitam de uma adequada preparação para a vida adulta. Estes planos são elaborados nos últimos três anos da escolaridade obrigatória (no 10º ano de escolaridade ou aos 15 anos de idade) e consubstanciam o projeto de vida do aluno para uma vida em sociedade com adequada inserção social e familiar ou numa instituição que desenvolva atividades ocupacionais visando, sempre que possível, o exercício de uma atividade profissional;

- Criação de respostas diferenciadas nas escolas de ensino regular para atender às deficiências sensoriais e mentais graves que exigem recursos específicos - as Escolas e Agrupamentos de referência para a Deficiência Visual e Auditiva e as Unidades de Apoio Especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita e as Unidades de Ensino Estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo;
- Criação de Escolas de Referência para a Intervenção Precoce, onde são colocados docentes de educação especial que integram as Equipas de Intervenção Precoce e que prestam apoio no ensino pré-escolar particular e cooperativo e apoio domiciliário.

Sem dúvida que uma das grandes inovações da lei em vigor é a importância dada ao processo de referenciação e avaliação dos alunos sinalizados, estabelecendo o prazo de sessenta dias para proceder à avaliação especializada por referência à CIF, da responsabilidade de uma equipa pluridisciplinar que inclui docentes do ensino regular e de educação especial, elementos dos serviços técnico-pedagógicos, técnicos dos serviços de saúde ou dos centros de recursos especializados e os encarregados de educação, que resultará num relatório técnico-pedagógico. Por outro lado, assume-se de especial importância para o nosso estudo o facto desta avaliação especializada ser realizada tendo por referência a CIF na sequência da qual se poderá decidir se o aluno se enquadra no perfil de NEECP e, enquanto tal, acederá aos apoios e medidas da educação especial. É de salientar que o modelo de programa educativo individual preconizado na lei “ integra os indicadores de funcionalidade, bem como os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à CIF, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.” (DL nº3, art.9º, ponto2).

Em suma, pela análise comparativa das leis que nos últimos vinte anos têm orientado as respostas educativas prestadas aos alunos com NEE, verificamos que a avaliação das necessidades educativas especiais das crianças/alunos

sinalizados teve grande destaque com a promulgação do DL nº3/2008. Por outro lado, o trabalho em equipa ressalta como pedra basilar da avaliação, trazendo para o interior das escolas a obrigatoriedade de criar e sustentar as equipas, responsáveis por esse trabalho. Sendo o nosso objetivo encontrar a dinâmica adequada à organização do trabalho da equipa pluridisciplinar responsável pela avaliação e classificação por referência à CIF de modo a conduzir à descrição do perfil rigoroso de funcionalidade de cada criança/aluno, parece-nos ser o momento de realizar uma reflexão centrada no papel desempenhado pelas equipas em contexto escolar.

3. As equipas interdisciplinares em contexto escolar

3.1. Conceito de equipa

Etimologicamente a palavra equipa derivou da palavra escandinava «skip» (barco) e da palavra francesa «equipage» (tripulação) e começou por se reportar a um conjunto de pessoas organizadas entre si para realizar o trabalho de navegação (González, Silva e Cornejo, 1996, e Devillard, 2001). Neste sentido, pode afirmar-se que o termo «equipa» esteve associado, desde a sua origem, a um conjunto de pessoas unidas por um vínculo, que desenvolviam uma ação em comum para atingir um objetivo compartilhado.

A utilização do termo equipa surge associada ao estudo de grupos em contexto organizacional, procurando demarcar-se destes e, de algum modo, superá-los. Considerando vários autores é possível afirmar que os grupos passam a equipas quando, cumulativamente, os seus membros criam sinergias (ganhos resultantes da sua interação) e desenvolvem entre si um sentimento de implicação partilhada (Katzenbach e Smith, 1993). Savoie e Beaudin (1995) enfatizam o carácter formal da interdependência entre os elementos das equipas de trabalho, referindo que estas só podem ser consideradas como tal, caso reúnam quatro atributos, nomeadamente:

- Surgirem em contextos organizacionais reconhecidos pelos membros das equipas e pelos restantes indivíduos que integram os sistemas sociais em que se inserem as organizações;

- Integrarem conjuntos de pessoas a quem cumpre desempenhar funções distintas, mas interdependentes com vista à concretização de objetivos previamente identificados;
- Produzirem produtos passíveis de avaliação como resultado da realização de tarefas pelas quais os seus membros foram responsabilizados;
- Respeitarem regras previamente estipuladas que, conferindo direitos e deveres aos distintos membros, permitem regular a atividade das equipas.

Surdo defende que as equipas ampliam o poder criativo do trabalho em que cada elemento contribui amplamente para o produto que se pretende (1997). Neste contexto, o mesmo autor considera que uma equipa de trabalho tem que possuir as seguintes características (idem): os elementos que compõem a equipa reconhecem a sua interdependência para alcançar as metas previamente estabelecidas e assumem a responsabilidade do trabalho como parte do coletivo que integram; o produto só se alcança como fruto do trabalho de todos; os membros da equipa trazem para o grupo os seus conhecimentos, sentimentos e pensamentos; a liderança é partilhada por vários elementos da equipa, consoante as necessidades; a comunicação é aberta, comprometida e honesta. Todos expressam com liberdade os seus pontos de vista, levando à discussão e negociação; a equipa assume que o conflito faz parte da sua vida e resolve-o construtivamente.

Em síntese, com base nos diferentes autores, pode afirmar-se que as equipas, designadas por Surdo (1997) como “moléculas sociais”, são sistemas complexos semelhantes a organismos vivos que originam e fortalecem “redes internas de afinidades” (Devillard, 2001), ou seja, traduzem-se em processos de integração social que evoluem ao longo do tempo e reforçam os vínculos entre as pessoas que as compõem. Implicam a existência de normas, redes de comunicação e coordenação de esforços, em que cada elemento assume o desempenho de determinados papéis e funções, em íntima associação com uma atitude reflexiva sobre a ação que desenvolvem, tendo em vista a eficácia das organizações (Surdo, 1997). O trabalho em equipa traduz um modelo de participação sustentado na confiança interpessoal, na comunicação fluída, no

confronto de diferentes pontos de vista e no apoio mútuo, em que um conjunto de pessoas “ al ir generando un modo de hacer cosas, se van construyendo como grupo, como una unidad social fuertemente estructurada” (Surdo, 1997).

3.2.A formação das equipas nas organizações

Partindo da abordagem realizada, constata-se que falar de equipas de trabalho implica, necessariamente, considerar-se também as características do meio que as envolve, uma vez que, as equipas não existem isoladas. Neste âmbito, e de acordo com Mintzberg (1995), o trabalho em equipa surge num contexto organizacional para dar resposta a tarefas que pela sua natureza exigem o desenvolvimento de ações coordenadas e interdependentes entre diversos profissionais, e está associado a processos de descentralização das estruturas. Também Alcover (1999e) corrobora a opinião de que a descentralização constitui hoje um procedimento bastante difundido nas organizações, pela necessidade que elas enfrentam de responder a situações de crescente diversidade e complexidade, decorrentes das alterações cada vez mais aceleradas que se verificam na sociedade. Assim, as equipas são constituídas para perseguir uma meta da organização a que pertencem e apresentam uma dinâmica interna que influenciam a capacidade de responderem com eficácia às exigências que lhes são colocadas.

A criação das equipas não acontece, por norma, de forma natural, mas decorre de decisões superiormente emanadas. Esta realidade remete para a questão de se perceber como é que as pessoas que vêm a integrar as equipas são selecionadas e como se articulam entre si, com vista a alcançar os propósitos que levaram à sua formação. Ainda que de forma distinta, muitos autores defendem que o desenvolvimento de qualquer equipa atravessa uma fase inicial em que se estabelece a sua estrutura grupal definindo-se os procedimentos, normas, regras e atribuição de tarefas e se caracteriza pelo ajuste mútuo dos seus membros em busca do equilíbrio. Atingida a identidade grupal, traduzida na capacidade de cooperar e coordenar esforços de maneira eficaz, a equipa alcança uma nova fase e encontra-se em condições de executar com

competência as tarefas para as quais está incumbida (Worchel, 1996; González, Silva e Cornejo, 1996; González, 1997; Surdo, 1997; Alcover, 1999c; Devillard, 2001). Alcover (1999c) adverte, contudo, para o caráter cíclico que certos grupos podem apresentar, decorrente do seu próprio dinamismo, designadamente a saída e/ou entrada de novos membros, fator que pode afetar positiva ou negativamente a eficácia e funcionamento, no que respeita ao seu rendimento e capacidade de solucionar problemas ou, ainda, a nível da coesão, satisfação e percepção de identidade dos seus elementos. De referir, por último, que à semelhança de qualquer ciclo vital, também o das equipas culmina com a sua extinção.

Ainda relacionada com a constituição das equipas nas organizações urge refletir sobre a estrutura que uma equipa pode assumir. Entendendo-se por estrutura de uma equipa o padrão de relações interpessoais que lhe é inerente e a faz funcionar de forma ordenada e previsível, reporta-se aos moldes em que se opera a comunicação e coesão grupais e se distribuem os papéis e funções entre os seus membros e às normas por que se regem (González, Silva & Cornejo, 1996; Surdo, 1997). Nesta medida, fica claro em cada equipa e para cada um dos seus elementos, quem faz o quê, como, com quem e com que finalidade, bem como as normas ou regras subjacentes, enquanto expectativas partilhadas acerca dos comportamentos tidos como adequados. Assim, o desempenho adequado dos papéis inicialmente atribuídos contribui para alcançar os resultados previstos e para assegurar uma dinâmica e um clima aprazíveis, favoráveis à coesão grupal, imprescindível à realização de tarefas interdependentes (Canto, 2000).

Intimamente relacionado com as características da estrutura da equipa surge o respetivo rendimento. Segundo Surdo (1997), a eficácia dos grupos de trabalho e a excelência do trabalho por si realizado resulta do envolvimento, do compromisso, do sentido de responsabilidade e esforço dos membros das equipas.

Também a liderança influi no rendimento de cada equipa. Devillard (2001) refere que a figura do líder, entendido como alguém que detém a capacidade de influenciar um conjunto de elementos conduzindo-o à prossecução de objetivos comuns, sem recurso a medidas coercivas, é de extrema importância no processo

de mobilização e manutenção de elevados níveis de motivação dos elementos que integram as equipas de trabalho.

Na sequência da abordagem efetuada pode dizer-se que as equipas surgem nas organizações como resposta a necessidades concretas, estando a sua existência e modo de funcionamento dependentes das suas dinâmicas internas e de uma multiplicidade de fatores inerentes às organizações a que pertencem. As características das organizações e as decisões por si tomadas interferem, na prática, direta ou indiretamente, no funcionamento das equipas.

Em suma, conclui-se que as equipas de trabalho não existem no vazio, mas integradas num determinado meio, cujos recursos e características sociais, culturais, políticas e económicas se repercutem no seu funcionamento. Equipas, organizações e meio em que se inserem constituem, assim, um todo dinâmico e interdependente.

Tendo em conta que a presente investigação visa uma reflexão sobre o trabalho de equipas que interagem de forma estreita com o contexto escolar, passaremos a uma breve análise da escola enquanto organização e da constituição das equipas no seu interior.

3.2.1.A constituição das equipas na escola

Em consonância com o explicado anteriormente, também a escola se assume como uma organização que aglutina num mesmo espaço um conjunto de pessoas e grupos inter-relacionados, que, de acordo com normas previamente definidas, e mediante a utilização de diversos recursos, desenvolvem de forma continuada um leque de ações que visam o alcance de objetivos específicos (Barroso, 2005). À semelhança de qualquer outra organização social, a escola organiza-se de acordo com uma estrutura concreta que pressupõe a existência de pessoas com atribuições distintas (divisão e hierarquização do trabalho); a regulação das competências de cada membro (diferenciação de papéis); a prossecução de objetivos explícitos e a regulação das relações interpessoais com vista ao alcance das metas definidas, com a maior eficácia possível. Por outro lado, a escola afasta-se das outras organizações por um conjunto de aspetos que a distinguem, nomeadamente, a natureza e multiplicidade dos propósitos que

persegue; a distribuição do poder por diferentes responsáveis; a gestão administrativa é distribuída por pessoal especializado e não especializado, oscilando as suas decisões entre a autocracia e a autonomia; a ausência da estabilidade pela incorporação constante de novos elementos; a ambiguidade resultante da diversidade de papéis que alguns dos seus membros são chamados a assumir; a afetação de recursos como resultado de decisões políticas e não gerados pela própria organização e a dificuldade em avaliar a sua eficácia. Neste sentido, a escola reveste-se de particular complexidade e dinamismo, não se coadunando com formas estandardizadas de resposta à exigência e multiplicidade dos desafios que se lhe colocam e que a obrigam a uma adaptação e ajuste constantes (Costa, 2003a). Por outro lado, a relação de interdependência que estabelece com o contexto em que se insere permite olhá-la como um todo, numa perspetiva ecológica, onde tudo se relaciona com tudo, apenas se compreendendo a sua unidade enquanto escola quando percecionada como integrante num determinado ecossistema (Bronfenbrenner, 2002; Zenhas, 2004).

Em primeiro lugar, refletimos sobre a população de uma escola. Espaço de confluência de diversos intervenientes a escola engloba alunos, professores, pessoal técnico e auxiliar que interagem continuamente tendo em vista a consecução de objetivos concretos, padronizados por normativos e por uma estrutura que define os diferentes papéis e atribuições que compete a cada um assumir (Azevedo, 2000). Saliente-se que as interações que se estabelecem entre alunos e professores ultrapassa, em muito, o ato educativo (Azevedo, 2000; Formosinho e Machado, 2008). Os professores são chamados a assumir um vasto leque de funções educativas, instrutivas, formativas, de animação, de guarda, de alimentação, de apoio social, de convívio, entre outras. De acordo com o exposto, depreende-se que o professor, na interação que estabelece com os seus alunos, procura colmatar um conjunto de necessidades que superam as de nível cognitivo. Neste âmbito, não basta à escola ter um número de profissionais adequado, mas importa garantir que o número, formação e perfil dos vários intervenientes se adequem ao volume do trabalho, diversidade e especificidade das funções a desempenhar (Azevedo, 2000). Perante esta realidade, o equilíbrio e a eficácia da organização escolar implica uma permanente leitura das necessidades

das crianças e jovens que a frequentam, das suas famílias e do meio, a par de um ajuste constante das respostas que a diversidade dos seus intervenientes consegue gerar, dentro de determinadas margens, balizadas por normas e tecnologias (Azevedo, 2000).

Uma segunda abordagem deve centrar-se na estrutura dos Agrupamentos/Escolas não agrupadas. Em Portugal o parque escolar de ensino não superior compreende a aglutinação de estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, designados Agrupamentos de Escolas e as Escolas não agrupadas, em que uma só escola constitui uma unidade funcional. O funcionamento dos Agrupamentos de escolas/ Escolas não agrupadas pode condensar-se no seguinte organograma:

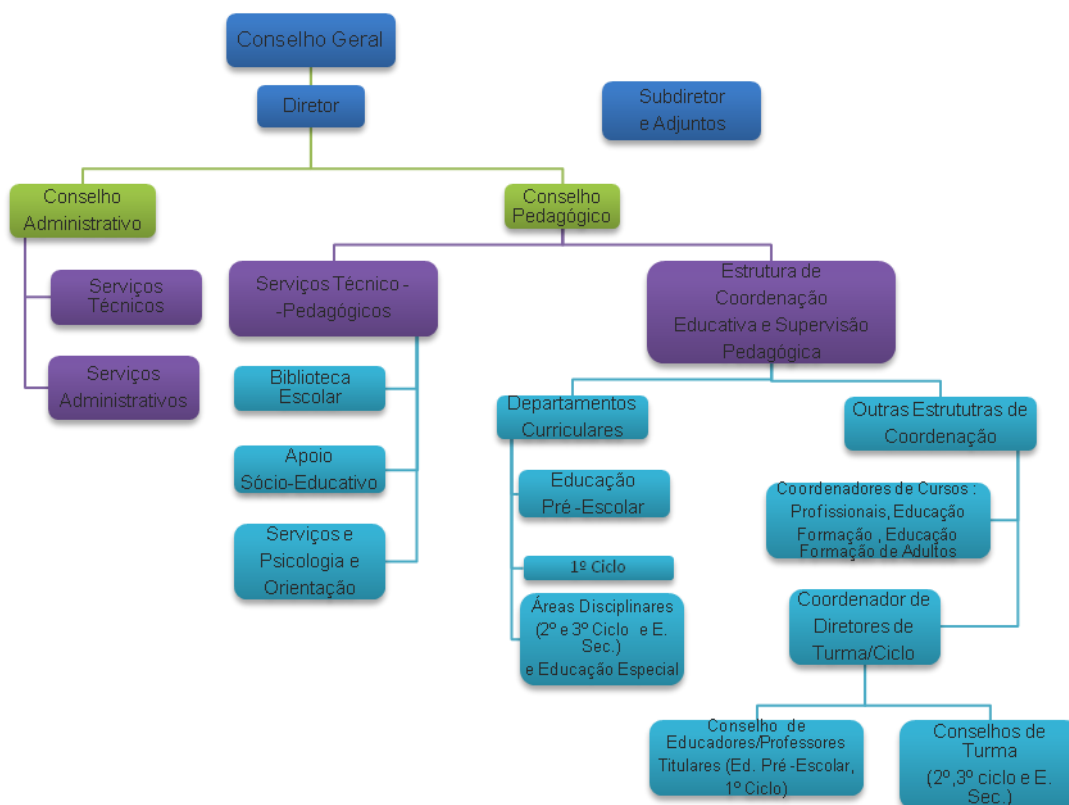


Figura nº 2 – Organograma do funcionamento dos agrupamentos de escolas

Na prática e de acordo com o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, as principais diferenças entre os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas residem no número de unidades funcionais que ficam dependentes de

uma mesma estrutura de administração e gestão e, conseqüentemente, na especificidade de dinâmicas que tal realidade requer. Por conseguinte, compete às estruturas apresentadas, em colaboração com o Diretor e Conselho Pedagógico, assegurar a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares, promover o trabalho colaborativo e realizar a avaliação de desempenho do pessoal docente.

Assim, a questão que se coloca prende-se com o ato de constituição de equipas no contexto anteriormente apresentado. Como referem Hargreaves, Earl & Ryan (2001) durante muitos anos prevaleceram nas escolas as “culturas do individualismo” em que os professores trabalhavam maioritariamente isolados, embora partilhando, por vezes, alguns recursos e envolvendo-se, esporadicamente na resolução conjunta de problemas. Progressivamente, esta realidade foi dando lugar a uma outra designada por “culturas fragmentadas”, caracterizada pelo trabalho em “subgrupos, como os departamentos disciplinares, que estão relativamente isolados uns dos outros e que combatem competitivamente por recursos e favores do diretor” (A. Hargreaves, 1994, citado por Hargreaves, Earl & Ryan, 2001, p. 207). Ambas as realidades se afiguram como limitadoras do relacionamento interprofissional e conseqüentemente da partilha de técnicas e saberes. Cingindo-nos à realidade portuguesa, novos e crescentes desafios remetem para necessidade de soluções diferenciadas e criativas, construídas de forma participada. Na verdade, constata-se que a ênfase nas dinâmicas que preconizam a colaboração, quer em contexto intraescolar, quer entre a escola e os sistemas envolventes se apresentam, atualmente, como a única resposta capaz de fazer face aos crescentes desafios que se colocam no âmbito educacional (Azevedo, 2000; Barroso, 2005; Formosinho & Machado, 2008). Com base no organograma apresentado podemos concluir que se encontram salvaguardados os espaços formais de interação entre os intervenientes, no entanto, excetuando o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico, todas as estruturas são compostas apenas por profissionais da organização escolar. Na prática, o conjunto de interações que se estabelecem entre os diferentes elementos que integram cada uma das estruturas citadas, ocorrem, maioritariamente, em espaços e tempos previamente estabelecidos e

sujeitos a ordens de trabalhos anteriormente delineadas, traduzidos em reuniões formais de trabalho, nas quais são veiculadas diretrizes e informações e tomados diferentes tipos de decisão. Também os Conselhos de Turma e os Conselhos de docentes de 1º ciclo e pré-escolar utilizam as reuniões formais para esporadicamente se debruçarem sobre as questões diretamente relacionadas com a turma e o seu desempenho. No que respeita ao 2º, 3º ciclos e ensino secundário estas reuniões são, quase na generalidade, momentos de avaliação dos alunos padronizados e sem grande lugar ao debate e reflexão; no caso do 1º ciclo e do pré-escolar, este trabalho é desenvolvido de forma individual pelo docente responsável por cada grupo ou turma. Relativamente às reuniões de carácter formal e informal que ocorrem em contexto escolar, Barroso, colocando a tónica na tipologia da gestão, refere que “o sentimento generalizado que existe sobre estas reuniões é de que elas são normalmente um desperdício de tempo, improdutivas e ineficazes” (Barroso, 1995, p.23) e acrescenta que as razões para tal facto resultam geralmente de dois fatores distintos:

“- Nuns casos, apesar das reuniões poderem ser vistas como uma estrutura de participação, elas realizam-se, em muitas escolas, por mero formalismo legal e desinseridas de uma cultura e prática de gestão participativa (...).

- Noutros casos, os responsáveis pela gestão da escola, ainda que animados pelas melhores intenções, entendem que a participação se esgota nas reuniões e que, quantas mais reuniões houver, mais «democrática» é a gestão” (1995, p.23).

Do exposto, constata-se que as dinâmicas retratadas remetem para uma lógica de fragmentação e de individualismo em que os contributos de cada interveniente se encontram maioritariamente balizados por normativos legais, por decisões superiormente tomadas e por dinâmicas instituídas, deixando reduzida margem para a troca de experiências, de pontos de vista e de discussão partilhada. Cumpre então perguntar: Haverá nas escolas espaço para a constituição e sustentabilidade de equipas? Lorenzo e Sáenz (1993); Azevedo (2000) e Formosinho & Machado (2008) sustentam que sim. Formosinho & Machado argumentam, inclusive, que os professores não só realizam trabalhos em conjunto como “colaboram entre si, nas estruturas e órgãos em que são

incorporados e/ou em torno de projetos” (2008, p.10). Estes autores defendem, ainda, que é através de projetos dinamizados pelos docentes mais ativos que se produzem inovações nas escolas, traduzidas em respostas locais com impacto a nível da sala de aula e/ou da escola no seu todo.

Considerando a escola como um local “onde impera mais a verificação da conformidade com as regras estabelecidas do que a adequação dos meios às finalidades perseguidas, num sistema onde as práticas de autonomia são frequentemente travadas por práticas de dependência” (Costa, 2007, p.109), urge pensar a escola e criar condições para assegurar quer a autonomia organizacional e profissional, a gestão centrada na escola e o *empowerment* dos diferentes intervenientes, quer a promoção do estudo e da compreensão do modo como os discursos, decisões e ações destes se convertem em experiências e percursos de aprendizagem coletiva.

Em síntese, partindo do pressuposto de que “as novas práticas são inventadas, conquistadas, construídas coletivamente, e não no isolamento individual”(Hutmacher, 1992,p.53) torna-se relevante a criação de normas de colegialidade e de colaboração, numa perspetiva de “profissionalismo interativo”(Fullan & Hargreaves, 2001) que permita aos diferentes intervenientes desenvolver um trabalho de equipa favorável ao planeamento, à comunicação, ao trabalho conjunto e à mútua aprendizagem (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001).

3.3.A criação das primeiras equipas no âmbito da Educação Especial

Em consonância com o abordado no ponto 1 deste trabalho, verificamos que nas décadas de 70 e 80 do século XX criaram-se em Portugal um conjunto de Equipas no âmbito do movimento de integração das crianças com limitações estruturais e/ou funcionais (então designadas por deficientes), cujo processo de criação, enquadramento legal e consequente intervenção trarão um importante contributo à reflexão ora efetuada sobre as equipas do DL nº3/2008. Neste contexto, basear-nos-emos essencialmente num estudo realizado sobre a criação e trabalho desenvolvido pelas Equipas Multiprofissionais (EM), que nos ajudará a concluir sobre a importância que tem sido dada no nosso país ao trabalho

desenvolvido pelas equipas responsáveis pela avaliação das crianças e jovens com NEE e, em última instância à forma como tem sido organizado superiormente esse trabalho.

No início da década de 80, Bénard da Costa escrevia

“Começa a ser conhecida no País a atuação exercida a partir do Centro da Bela Vista de Águeda e que consiste no rastreio precoce de crianças que apresentam qualquer deficiência, no apoio aos pais e na sua integração a partir do Jardim de Infância.

Outras experiências semelhantes a esta estão a surgir em vários outros pontos do país, revelando as imensas potencialidades das ações regionais que resultem de uma participação empenhada de todos os serviços que podem contribuir para a educação e integração dos deficientes” (Bénard da Costa, 1981, p. 324 citado por Pereira, 2010, p. 198).

A ação referida pela autora, de sentido comunitário, nasceu da necessidade de intervir junto das chamadas crianças de risco e constituiu a base de lançamento da criação das EM das quais a experiência de Águeda e Aljustrel foram pioneiras. De acordo com o estudo mencionado, foi a tomada de consciência da existência de crianças com deficiências e a necessidade de encontrar uma resposta interventiva que fosse ao encontro das suas necessidades que uniu os esforços dos serviços da saúde e da educação. Na realidade de Águeda foi criado o Grupo de Apoio ao Desenvolvimento da Criança (GADC) composto por diferentes profissionais e que tinha como principal objetivo ir às escolas para elaborar planos de desenvolvimento individuais, em conjunto com os pais e professores, para as crianças com dificuldades graves. Situação idêntica foi vivida em Aljustrel, com a criação da Comissão para a Integração dos Serviços de Saúde Locais (CISSL) que abrangia representantes da Autarquia, Educação e Saúde. Estas iniciativas foram alargadas a outras zonas do país, “o final da década de 70 e princípios da de 80, período de explosão das iniciativas em torno do cidadão com deficiência, ficaria, assim, marcado pelo esboçar e desenvolver, no seio das comunidades, de uma metodologia de trabalho centrada na criança com diferentes necessidades, resultante única e exclusivamente da tomada de consciência e da ação ou ações desenvolvidas por distintos profissionais, movidos pela própria vontade e iniciativa” (Pereira, 2010, p. 200).

Uma vez que as experiências informais davam cada vez mais frutos, foram regulamentadas as EM, a 24 de dezembro de 1982, através de um Despacho Conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, publicado no Diário da República, 2ª série, nº 296. Segundo este diploma legal, passaram a ser consideradas Experiências-Piloto as atividades relacionadas com o atendimento das crianças deficientes, acrescentando que as equipas integrariam um psicólogo, um educador de infância, um docente especializado ou com experiência em educação especial, um médico (especialmente pediatra), um enfermeiro, um assistente social e, na medida do possível, terapeutas. O referido despacho dotava as equipas de autonomia técnica e dos meios necessários ao seu funcionamento, localizava a sede no Centro de Saúde, organismo do qual dependiam administrativamente, sendo o seu diretor o respetivo coordenador.

Chegada a hora de avaliar a ação desenvolvida pelas Equipas-Piloto e de se ponderar sobre a sua implementação e difusão no território nacional, não foi publicado qualquer diploma legal que conferisse continuidade às equipas, apesar do grupo de trabalho responsável pela sua avaliação ter deixado expresso nos Relatórios de Avaliação Final,

“...as Equipas Multiprofissionais, como estruturas de sinalização, diagnóstico, avaliação e encaminhamento de crianças e jovens com perturbações de desenvolvimento e que necessitam de cuidados especiais de educação devem ser objeto de diploma legal. O Secretariado Nacional de reabilitação deverá elaborar, de acordo com o conteúdo deste documento, o necessário projeto de diploma legal (...) o SNR submeterá o projeto de diploma à aprovação do Governo” (1987 citado por Pereira 2010, p.204).

Decorrente do vazio legal instituído e dos grandes obstáculos sentidos ao longo do tempo, as EM acabariam por ser extintas, subsistindo apenas as de Águeda e Cantanhede, segundo Pereira, por mais de duas décadas (idem). Nas conclusões da avaliação das Experiências-Piloto apresentadas pela autora no estudo em que nos baseamos pode ler-se:

“ Assim, como razões explicativas da pertinência das EM o documento [Avaliação Final elaborado pelo Grupo de Trabalho responsável] fazia alusão à: necessidade das

diferentes problemáticas que envolvem as crianças serem analisadas e trabalhadas por profissionais do meio, provenientes das áreas da saúde, educação e segurança social, através de uma ação conjunta e coordenada; necessidade de prevenir a carência, sobreposição e descoordenação de intervenções; (...) A relevância da sinalização, diagnóstico e intervenção serem efetuadas a nível local, por instituições de primeira linha (salvo se manifestamente impossível); a importância das crianças serem percebidas como um todo, tendo em conta o contexto global em que se inseriam (ou seja, numa perspetiva ecológica do desenvolvimento); (...) a importância das Equipas serem reconhecidas oficialmente e formalizadas em diploma legal como condição necessária ao seu funcionamento; a indispensabilidade da elaboração de um *Plano de Intervenção Individual* alusivo a cada criança, onde constassem as decisões tomadas pelos serviços implicados.” (Pereira, 2010, p.216).

3.4. As equipas de avaliação das NEE da década de 90 à atualidade

Partindo da evidência, em conformidade com a informação já apresentada, de que as EM nunca passaram de experiências-piloto, também é verdade que ao longo das últimas duas décadas não houve a preocupação em refletir sobre os resultados desta experiência e articulá-los com a filosofia de tratamento das NEE que foi vingando no nosso país. Durante os anos 90, sucessivos normativos fizeram alusão à importância de implementação do trabalho colaborativo entre diversas áreas do saber na avaliação das NEE, no entanto, como já foi apresentado no ponto 2., esse assunto foi sempre tratado de forma difusa, omissa e ambígua principalmente no que se refere à disponibilização dos recursos (humanos e materiais) fundamentais para esse trabalho. De facto, a promulgação do Decreto-lei nº190/91 de 17 de maio e do Decreto-lei nº319/91 de 23 de agosto aludia à importância do trabalho em equipa como meio eficaz de diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa de crianças com NEE, base da planificação da intervenção mais adequada (DL nº190/91 de 17 de maio, art.6º). Esta intenção seria complementada, mais uma vez de forma pouco sustentada e clara, com o preconizado no Decreto-lei nº319/91 no sentido de articular o trabalho dos docentes com os serviços de psicologia e orientação e com os serviços de saúde na deteção das necessidades educativas especiais de cada criança/jovem. Mais

tarde, o Despacho Conjunto nº 819/99 de 19 de outubro, que definiu os princípios e condições para o apoio integrado no âmbito da Intervenção Precoce (IP) dirigida a crianças com deficiência ou em risco biológico e/ou ambiental, defendeu também o envolvimento da família, o trabalho em equipa entre os vários serviços e a implementação do Plano Individual de Intervenção, como condições fundamentais para o sucesso da intervenção individualizada.

Apesar da definição formal desta necessidade, na prática, o trabalho em equipa continuou a ser pouco valorizado nas nossas escolas, possuidoras de escassos recursos humanos e especializados que o levasse a cabo, refletindo-se de forma pouco consistente nos documentos processuais de cada criança/jovem com NEE. Neste âmbito, e consciente destas limitações, o Conselho Nacional de Educação escreve que “(...) a identificação das necessidades detetadas, que deveria ser acompanhada da identificação do tipo de apoio especializado considerado adequado, é feita de forma muito isolada, pelo educador ou professor, por falta de equipas especialistas. Esta situação decorre da inexistência de equipas multidisciplinares em número suficiente” (1999, p.302-321).

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro, é definida, finalmente, a importância e imprescindibilidade de constituir uma equipa que congregue vários elementos de áreas diferentes do saber para levar por diante a avaliação especializada das NEECP das crianças sinalizadas, numa perspetiva biopsicossocial tendo, obrigatoriamente, por referência a CIF, já mencionada ao longo deste trabalho.

Como conclusão, sintetizemos a informação apresentada no seguinte quadro:

Enquadramento Legal	Equipas de avaliação das NEES	Composição das Equipas	Funcionamento das Equipas
<p>Anos 70 – 80</p> <p>Despacho Conjunto 2ª série, nº 296/ 1982 de 24 de dezembro.</p>	<p>Equipas Multiprofissionais: experiência-piloto</p>	<p>Psicólogo, educador de infância, docente especializado ou com experiência em educação especial, médico (especialmente pediatra), enfermeiro, assistente social e terapeutas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possuem autonomia técnica e dos meios necessários ao seu funcionamento; - a sede é no Centro de Saúde; - equipas coordenadas pelo Diretor do Centro de Saúde.

<p>Dos anos 90 a 2008 - DLnº319/91 de 23 de agosto</p>	<p>- O trabalho em equipa é o meio eficaz de diagnóstico e avaliação sócio-médico-educativa de crianças com NEE;</p>	<p>- Docentes - Serviços de psicologia e orientação - Os serviços de saúde</p>	<p>Não definido</p>
<p>Após 2008 DL nº3/2008 de 7 de janeiro</p>	<p>Equipas pluridisciplinares de avaliação especializada das NEECP</p>	<p>- Docentes do Departamento de Educação Especial - Professores da criança/jovem - Elementos do serviço técnico-pedagógico - Pais/ encarregados de educação; - Outros serviços ou profissionais</p>	<p>- Equipas criadas pelo Órgão Diretivo da Escola - Diretor - Trabalho a desenvolver na componente não letiva do horário do pessoal docente; - Avaliação realizada numa perspetiva biopsicossocial tendo por referência a CIF; - Trabalho coordenado pelos docentes de educação especial e elementos do serviço técnico-pedagógico - O resultado da avaliação dá origem a um documento próprio – o Relatório Técnico – Pedagógico</p>

Tabela nº1 - Evolução do enquadramento legal das equipas de avaliação das NEE.

Da leitura do quadro ressalta o vazio legal subjacente à organização do trabalho das equipas de avaliação das NEE até à promulgação do DL nº3/2008, de 7 de janeiro, ressaltando-se, no entanto, o trabalho efetuado pelas equipas de Intervenção Precoce. De facto, estas equipas procuraram, desde logo, realizar uma avaliação das crianças do ponto de vista holístico, revelando grande evolução neste campo.

4. As equipas pluridisciplinares de avaliação das NEE

Na sequência da explanação efetuada, cumpre perguntar: Como dar cumprimento à constituição das equipas pluridisciplinares consagradas no Decreto-Lei nº3/2008 num contexto tão adverso à criação de equipas de trabalho? Tal como defendido por Formosinho e Machado, a implementação das equipas em contexto escolar,

“...depende de múltiplos fatores, nomeadamente da dimensão humana da escola e das suas características físicas, das competências profissionais dos membros de cada Equipa Educativa e das modalidades de colaboração desenvolvidas, das atividades concretizadas e do tipo de articulação curricular ensaiada, da capacidade

de liderança dos coordenadores de cada Equipa e da vontade de participação de cada profissional, do estabelecimento de parcerias (...) e do apoio específico e discriminado da Administração Educativa” (2008, p.14).

Antes de nos debruçarmos sobre a constituição das equipas é necessário realizar uma breve reflexão sobre a designação dada pela tutela para as equipas objeto do nosso estudo - equipas pluridisciplinares.

Neste âmbito, as designações variam e denotam falta de consenso e de precisão na terminologia utilizada: multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade são termos utilizados de forma indiscriminada nos dispositivos legais que orientam as estruturas e o trabalho no seio escolar, cuja definição se torna fundamental para a abordagem que se pretende realizar no âmbito da equipa responsável pela avaliação das NEECP nas escolas portuguesas. Também no Relatório Final do Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008, a terminologia varia ao longo do texto. Assim, pode ler-se no capítulo introdutório “...A exigência de constituição de equipas interdisciplinares, uma vez que para a descrição do perfil de funcionalidade é indispensável informação relativa às componentes Funções e Estruturas do corpo, Atividades e Participação e Fatores Ambientais...” e no capítulo 1, referindo-se ao trabalho da mesma equipa, podemos encontrar “...Ao propor como referencial de avaliação a CIF, instigando um entendimento das necessidades do aluno sob o ponto de vista da interação entre Funções do Corpo, Fatores Ambientais e Atividades e Participação, a implementação deste Decreto- Lei n.º 3/2008 passou a pressupor o envolvimento de uma equipa pluridisciplinar.” (DGDIC, 2010). Tendo em conta que o manual de apoio à prática organizado para orientar a implementação da lei define que se trata de uma equipa pluridisciplinar e que, simultaneamente se utilizam indiscriminadamente os vocábulos referidos, surge a questão: a elaboração do relatório técnico-pedagógico que reflete o perfil de funcionalidade da criança/jovem com NEECP resulta do trabalho de uma equipa pluri, inter ou transdisciplinar?

4.1. Definição conceptual de equipa pluridisciplinar

Estudar uma realidade implica uma clara definição do objeto de estudo. Neste sentido, e porque muitas vezes vocábulos diferentes são utilizados para designar realidades semelhantes, nomeadamente no que respeita à utilização da designação equipas pluri, multi, inter ou transdisciplinares torna-se necessário proceder a uma breve clarificação dessa terminologia. Tal como Pombo defende:

“Uma complicação acrescida provém do facto de não haver apenas uma mas **quatro palavras** para designar essa qualquer coisa de que temos vindo a falar: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (2003, p. 2).

Seguindo o pensamento da autora citada, estas quatro palavras têm todas a mesma raiz – disciplina - palavra que transporta um elevado grau de equívocidade já que pode ter, pelo menos, três grandes significados: disciplina como ramo do saber; como componente curricular e como um conjunto de normas e leis que regulam uma determinada atividade. Assim, a definição de cada uma deverá ser procurada nos prefixos que as compõem. Trata-se de averiguar a etimologia dos três prefixos, pluri, inter e trans já que, etimologicamente, não é possível estabelecer distinção entre pluri e multi. Neste sentido, e citando Pombo, o caminho certo será

“avançar uma proposta terminológica assente em **dois princípios fundamentais**: a) aceitar estes três prefixos enquanto três grandes horizontes de sentido e, b) aceitá-los como uma espécie de *continuum* que é atravessado por alguma coisa que, no seu seio, se vai desenvolvendo” (idem, p. 3).

Assim, e na perspetiva apresentada por esta autora, a dimensão pluridisciplinar significa o pôr em conjunto de diferentes pontos de vista em que o objetivo é coordenar diferentes olhares paralelos sobre um mesmo objeto; interdisciplinaridade exprime a ideia de combinação desses olhares, de uma complementaridade e a transdisciplinaridade significa ultrapassar a visão de

convergência de diferentes perspectivas no sentido de uma fusão, sendo esta fusão o que nos permite encontrar uma visão holística do objeto em estudo ou do assunto a tratar. Nesta abordagem não existe qualquer tentativa de categorizar de acordo com os critérios “do melhor ao pior”, mas de encontrar a melhor forma de tratar um qualquer assunto (Pombo, 2003). Como a autora explicou:

“A ideia é a de que as tais três palavras, todas da mesma família, devem ser pensadas num *continuum* que vai da coordenação à combinação e desta à fusão. Se juntarmos a esta continuidade de forma um *crescendum* de intensidade, teremos qualquer coisa deste género: do paralelismo *pluridisciplinar* ao perspectivismo e convergência *interdisciplinar* e, desta, ao holismo e unificação *transdisciplinar*. (...) não há na proposta que apresentei qualquer intuito de apontar um caminho progressivo que avançasse do pior ao melhor. Pelo contrário, entre uma lógica de multiplicidades para que apontam os prefixos *multi* e *pluri* e a aspiração à homogeneização para que, inelutavelmente, aponta o prefixo *trans* enquanto passagem a um estágio qualitativamente superior, o prefixo *inter*, aquele que faz valer os valores da convergência, da complementaridade, do cruzamento, parece-me ser ainda o melhor.” (idem).

Estas ideias são sabiamente ilustradas pelo seguinte esquema

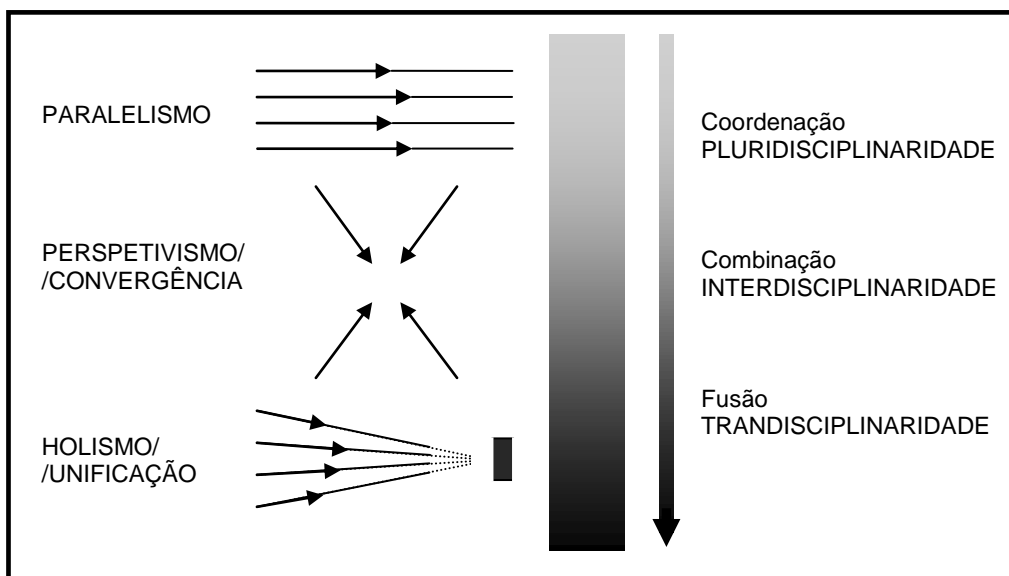


Figura nº 3 – Relação entre pluri, inter e transdisciplinaridade (adaptado Pombo, 2003, p.3)

Uma vez explicitados os conceitos de pluri, multi, inter e transdisciplinar e regressando ao assunto em análise, “equipas pluridisciplinares para avaliação das NEECP”, consideramos que, de acordo com os objetivos preconizados na lei,

parece legítimo concluir-se que o trabalho destas equipas se situa no âmbito da interdisciplinaridade e não da pluridisciplinaridade já que implica uma efetiva comunicação, interação e cooperação entre diferentes elementos pertencentes a diversos campos de conhecimento (pedagógico, psicológico, clínico, ambiental), suportadas numa atitude reflexiva com vista a uma melhor compreensão da criança que se pretende avaliar e que toma visibilidade no respetivo Relatório Técnico-Pedagógico. No campo do desejável, deveriam, no nosso entender, ascender ao nível da transdisciplinaridade enquanto expoente máximo da comunicação e articulação entre as diferentes áreas do saber, sendo o documento atrás mencionado o resultado de uma visão holística da criança.

Face ao exposto, de ora em diante passaremos a utilizar, preferencialmente, o termo interdisciplinar, em detrimento de pluridisciplinar.

Na prática, desenvolver um trabalho interdisciplinar de avaliação de uma criança/ jovem implica que:

- Cada elemento da equipa partilhe o que sabe sobre a criança/jovem e recolha junto dos outros, que também conhecem a mesma, toda a informação relevante para a sua compreensão;
- Os resultados da avaliação e conseqüente processo de tomada de decisão resultem de uma construção baseada na rentabilização dos saberes específicos de cada área envolvida, cimentada na partilha e reflexão entre todos os intervenientes;
- Cada área de saber, nomeadamente, os outros profissionais envolvidos e acima referidos, assumam compromissos concretos;
- O seu resultado seja não um somatório de ações, mas uma estreita articulação entre os dados encontrados por cada parte;
- Os profissionais e outros envolvidos, nomeadamente os pais e encarregados de educação saiam enriquecidos do processo, pela oportunidade de partilha de pontos de vista, experiências e saberes, contribuindo para minimizar as dificuldades sentidas individualmente;

- As respostas encontradas promovam o aperfeiçoamento da intervenção a delinear para pais, professores e outros intervenientes no processo educativo da criança/jovem.

Em suma, a rede de relações e consequente abordagem que o trabalho de uma equipa interdisciplinar pode gerar, afigura-se como o caminho a seguir na avaliação das NEECP das crianças/jovens, numa perspetiva biopsicossocial, que visa o adequado planeamento das intervenções educativas.

4.2. Equipa interdisciplinar, abordagem biopsicossocial e CIF-CJ como referencial de avaliação

O Decreto-Lei que regulamenta a educação especial inicia com um preâmbulo onde afirma «A educação inclusiva visa a equidade educativa (...), quer no acesso, quer nos resultados (...) dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial» (DL nº3/2008). Assim, a população-alvo dos apoios especializados é definida pelo seu perfil de funcionalidade, elaborado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, (CIF), sendo da responsabilidade da equipa nomeada para o efeito. Neste sentido, convém contextualizar a adoção do modelo biopsicossocial como base da avaliação das necessidades educativas especiais e, num segundo momento, relacionar esta abordagem com a CIF enquanto referência a seguir nessa avaliação.

Pertencendo ao conjunto dos paradigmas sistémicos, o modelo biopsicossocial assenta na afirmação de que a avaliação e consequente intervenção junto das crianças/jovens é um processo compreensivo e individualizado (Alonso, 2004). A vertente compreensiva atribuída à avaliação reside no facto de se encarar o fenómeno da incapacidade (disability) como resultado de múltiplos fatores de ordem biológica (físicos), psicológicos e sociais que conferem a cada criança a sua individualidade. Esta concetualização implica a rutura com o paradigma médico da deficiência já que atribui um papel fundamental ao ambiente, nas questões consigo relacionadas e, essencialmente,

no que toca à avaliação e intervenção. No novo paradigma dá-se especial relevo à funcionalidade humana e à participação dos indivíduos nos seus contextos de vida naturais (Simeonsson & Rosenthal, 2001 citado por Pinto et al, 2009, p.50). Estes autores consideram que a avaliação completa da funcionalidade do indivíduo apenas é conseguida se estiverem reunidas três premissas fundamentais: a defesa da natureza interativa do funcionamento e do desenvolvimento humano, preconizada pelo Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner; o reconhecimento da importância das Teorias Transacionais ao realçarem a natureza dinâmica dos resultados desenvolvimentais, ou seja, a interação com o ambiente pode ser promotora de desenvolvimento quando veicula experiências adequadas ou, por outro lado, ser limitadora, quando constituída por experiências restritivas e desadequadas ao processo desenvolvimental; e a aposta numa avaliação diferenciada da interação pessoa/ambiente que reconheça a deficiência como multidimensional (idem).

Tal como explica mais tarde,

“The advancement of the biopsychosocial model of disability and recognition of the person- environment interaction is reflected in the broader perspective for defining not just the health of individuals but that of groups and the role of environments. In such a view a priority needs to be assigned to assessment of the proximal environments of home, school and community.” (Simeonsson, et al, 2003 p. 606, 607).

Assim, a participação social do indivíduo define-se simultaneamente pelas características da pessoa e pelas características do ambiente, o que implica operacionalizar as dimensões da pessoa, do ambiente e das interações estabelecidas para se conseguir avaliar o funcionamento humano. Neste contexto, avaliar a multidimensionalidade da incapacidade humana implica estabelecer um conjunto de relações bidirecionais entre os diferentes constituintes da pessoa, traduzidos nas diferentes componentes da CIF. Isto significa perceber que, no que respeita ao desenvolvimento do indivíduo, qualquer alteração ao nível da saúde (funções do corpo) sofre influência da qualidade das relações que se estabelecem com os contextos em que vive e determina uma maior ou menor participação ou qualidade de vida. (Felgueiras,

2009). Uma interação desta natureza pode ilustrar-se do seguinte modo:

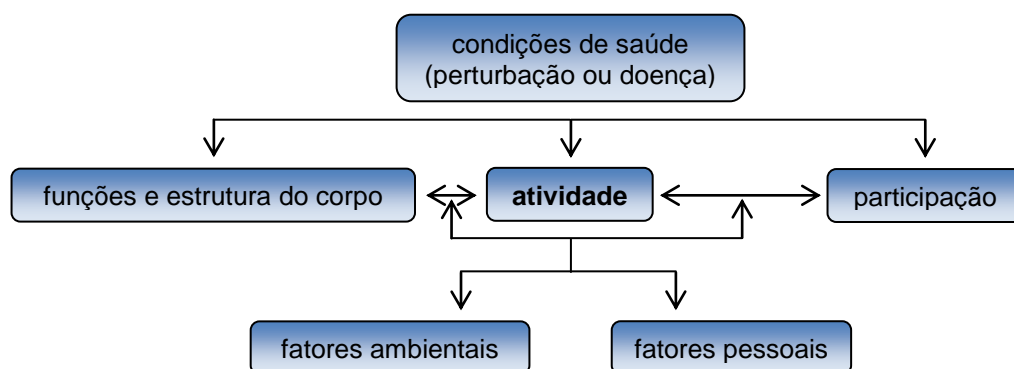


Figura nº 4 – Modelo de relação entre variáveis – Modelo Biopsicossocial (OMS citado por Pinto et al, 2009).

Esta visão da criança/jovem com NEECP baseia-se no modelo holístico do desenvolvimento humano, pedra basilar da conceção biopsicossocial do ser humano e única abordagem capaz de traçar perfis de funcionalidade tradutores da participação de cada criança/jovem, encontrados a partir da análise dos processos interativos que se estabelecem entre a pessoa e o ambiente. Por seu turno, o modelo biopsicossocial assume-se, em primeira instância, como um modelo de relações entre variáveis, teórico, unificador e abrangente que tem como objetivo ultrapassar as limitações das abordagens exclusivamente diagnósticas da deficiência ou da problemática das crianças, considerando a participação da pessoa como o reflexo de processos interativos que vão desde o “nível individual, microssistémico, ao cultural, macrossistémico” (Pinto, 2009). É neste contexto que se pode explicar a introdução da CIF como referencial dos processos de avaliação/intervenção em educação especial.

De acordo com o modelo médico da deficiência, as necessidades educativas especiais das crianças/jovens fundamentam-se em diagnósticos médicos já que se entende a deficiência como uma característica unitária atribuída a um indivíduo. Assim, tal como defende McAnaney, se nos basearmos num modelo segregador, então a avaliação das necessidades apenas incidirá nas limitações funcionais do aluno e a intervenção planificada será orientada para o desenvolvimento das capacidades do indivíduo. Por outro lado, se o modelo se basear numa abordagem social, o enfoque será colocado na mudança de

ambiente e na atribuição de apoios que permitam ao aluno acompanhar o sistema regular de ensino. Apenas se conseguirá uma avaliação compreensiva do indivíduo se esta assentar no modelo biopsicossocial do desenvolvimento, sendo que a CIF surge como o quadro de referência mais apropriado e relevante que melhor reflete os princípios e valores deste modelo (2007).

Nas palavras de Simeonsson,

“This new conceptualization of disability was formalized with the publication of the International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF by WHO in 2001. The ICF provided a framework for defining characteristics of health and functioning that were not specific to diagnosis or syndromes but rather reflected universal human characteristics.” (2009, p. 109).

Segundo este autor, o mais importante na aplicação da CIF como referencial da avaliação do funcionamento do ser humano é o reconhecimento de que este engloba as Funções do Corpo (Body Functions – BF), as Estruturas do Corpo (Body Structures-BS), a Atividade e Participação do indivíduo (Activities/Participation - AP) em permanente interação com os Fatores Ambientais (Environmental Factors – EF) (Simeonsson, et al, 2003). É verdade que a CIF possui um conjunto de características que fazem dela um instrumento capaz de apoiar uma avaliação abrangente das necessidades educativas especiais de uma criança/jovem. Uma avaliação realizada tendo como referência a CIF é o meio mais eficaz para garantir a equidade na afetação dos suportes que estas crianças necessitam (Florian et al, 2006), que estarão bem definidos nos seus relatórios técnico-pedagógicos.

Face ao exposto, e não nos desviando do objetivo do presente estudo, urge relacionar a avaliação preconizada com a composição e funcionamento das equipas interdisciplinares de avaliação das NEECP. Assim, e tal como é defendido pelos autores citados, um modelo biopsicossocial do funcionamento humano, assenta na defesa de que as necessidades da pessoa com deficiência não são apenas médicas, mas, fundamentalmente, sociais, educacionais e funcionais (Idem). Neste sentido, a avaliação destas necessidades e a consequente determinação da intervenção individualizada a levar a cabo têm que contemplar a recolha de informação de todas as áreas do desenvolvimento

humano. É aqui que surge como fundamental a avaliação efetuada pela equipa responsável ao mesmo tempo que é justificado o seu carácter de equipa e de trabalho de interdisciplinaridade. Tal como defende Adolfsson, utilizar uma linguagem comum na avaliação de uma criança é o maior desafio do trabalho interdisciplinar e a CIF fornece-nos o meio para alcançar uma comunicação e discurso partilhado entre os profissionais relativamente à funcionalidade da criança com alguma incapacidade uma vez que se centra na participação e desempenho que esta criança consegue realizar nas situações da sua vida quotidiana (2010). A estrutura que a CIF apresenta, integrando listas de classificações para cada componente que, por sua vez, engloba diferentes domínios subdivididos em categorias e subcategorias às quais corresponde um código, permite expressar as potencialidades e áreas deficitárias do perfil de funcionalidade da criança utilizando qualificadores que indicam o grau de gravidade da dificuldade (Felgueiras, 2009). Em termos práticos é o apuramento desta gravidade que vai determinar a necessidade ou não da criança/jovem avaliado usufruir dos suportes fornecidos pela educação especial.

Centremo-nos na composição da equipa interdisciplinar e na planificação do processo de avaliação definidos pelo Ministério da Educação, já mencionado anteriormente. Da equipa fazem parte docentes de educação especial, docentes do regular que intervêm com o aluno (educador de infância e docente titular de turma no pré-escolar e 1º ciclo e diretor de turma nos restantes ciclos de ensino), pais, elementos do serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos (Serviços de Psicologia e Orientação) e outros profissionais considerados importantes para avaliar a situação da criança/aluno (Serviço Social, Serviços de Saúde, Terapeutas diversos, entre outros). Neste âmbito, estamos perante os agentes imprescindíveis à recolha de informação nas diferentes componentes preconizadas na CIF. Estes elementos analisam a informação existente sobre a criança/aluno e deverão identificar a informação a recolher, bem como, os instrumentos e fontes a utilizar. Realizada esta análise, a equipa tem a responsabilidade de selecionar as categorias da CIF-CJ que, em cada componente, serão objeto de classificação. O referencial do trabalho destas equipas é a CIF-CJ devido à idade dos destinatários. Após esta seleção, e com o

auxílio do designado Roteiro de Avaliação, será planificado o processo de avaliação centrado não só no que se pretende avaliar, mas também na forma como essa avaliação será concretizada definindo, também, qual o profissional responsável pela avaliação de cada componente e a calendarização a seguir. Toda a informação recolhida deve ser analisada em conjunto, permitindo a atribuição dos qualificadores, utilizando a checklist, a cada uma das categorias da CIF-CJ selecionadas e, conseqüentemente, a definição do perfil de funcionalidade da criança/jovem. O perfil de funcionalidade permite à equipa decidir da necessidade ou não da aplicação de medidas educativas no âmbito da educação especial e equacionar quais as medidas educativas mais adequadas a cada situação. Todos estes elementos constituem o relatório técnico-pedagógico e serão a base de construção do programa educativo da criança/aluno (DGIDG, 2008).

Promover a reunião de intervenientes relevantes (incluindo o encarregado de educação), que estabeleçam pontos fortes e menos fortes do aluno, constituir uma equipa que tem como objetivo avaliar as várias áreas desse aluno, colocar nas mãos dos docentes a avaliação do desempenho do aluno, no sentido de se chegar a uma visão daquilo que consegue fazer, parece-nos um passo em frente nos processos de caracterização que existiam até então. No entanto, neste âmbito e do ponto de vista das práticas, os problemas são muitos, existindo já estudos que o comprovam: “os resultados obtidos (no estudo exploratório efetuado) apontam para a falta de formação da maioria dos participantes...a necessidade do uso da *checklist* revela resultados díspares, consubstanciando uma heterogeneidade de posições que aparentam um comportamento aleatório quanto à escolha de opções” (Correia & Lavrador, 2010).

O presente projeto tem como principal objetivo, tal como apresentámos anteriormente, contribuir para a alteração desta realidade, pela organização de um trabalho que seja rigoroso e fiel às NEECP das crianças/ alunos, criando um documento que operacionalize o funcionamento das equipas interdisciplinares e adequé à realidade o que é preconizado pela lei.

Parte II

Estudo Empírico

“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão.”

(Paulo Freire)

1. Metodologia

De modo a encontrar respostas para as questões apresentadas, toda a investigação se centrou no estudo da forma como decorreu o processo de avaliação das crianças/jovens por referência à CIF e não na obtenção e análise dos resultados dessa avaliação. Por outras palavras, pretendeu-se compreender, para modificar, todo o processo de avaliação levado a cabo pela equipa interdisciplinar de avaliação por referência à CIF-CJ como meio de conferir rigor à definição das NEECP dos sujeitos em avaliação e, conseqüentemente, às respostas educativas a implementar. Neste sentido, encontramos-nos perante uma investigação qualitativa que, enquanto tal, privilegiou essencialmente o trabalho em contexto natural e a descrição dos dados recolhidos relativamente aos sujeitos em estudo, que seriam de tratamento estatístico muito complexo. De acordo com Bogdan e Biklen, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, privilegiam essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação... Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (1994, p.16).

Consideramos também que a opção por esta vertente da investigação emergiu do facto do estudo ser conduzido pelo interveniente diretamente envolvido na situação, desempenhando em simultâneo o papel de investigador e

participante, uma vez que na sua prática profissional teve de coordenar os processos de avaliação que constituíram o objeto primordial da investigação (Máximo-Esteves, 2008). A investigação decorreu no contexto de trabalho do investigador, nasceu da prática profissional do mesmo e assentou no trabalho colaborativo entre todos os intervenientes. Estamos, pois, perante uma investigação partilhada, dado que o investigador foi motor de ação, promotor de auto e hétero-reflexão sobre a situação vivida no agrupamento de escolas, bem como, sobre os produtos da investigação, envolvendo, neste trabalho, elementos fundamentais da comunidade educativa, intervenientes ativos na procura das respostas às questões-problema levantadas. Procurou-se compreender a situação vivida, inovar em termos de práticas e ações, e provocar mudanças ao nível do microssistema – em cada elemento da Equipa de Avaliação Interdisciplinar e ao nível do macrossistema – na organização do agrupamento de escolas onde realizámos o estágio. Neste sentido, “a descrição e a análise de dados obtidos ao longo de toda a investigação vão-se refinando, à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os efeitos que delas decorrem. (...) A colaboração é a pedra de toque para que um projeto seja bem sucedido, isto é, para que tenha qualidade” (Idem, p. 82).

2. Opções metodológicas

Para levar a efeito este estudo/estágio, começámos por traçar, em primeiro lugar, os objetivos específicos para o projeto a realizar. Desenvolvemos, então, a revisão da literatura disponível e relevante sobre o tema, procurando fontes atuais e baseadas na evidência. De seguida, tomámos decisão sobre métodos e procedimentos de recolha de dados. Assim, optámos pela observação participante, embora se tenha recorrido, por vezes, à observação não participante. Recorremos fundamentalmente à análise de conteúdo dos normativos de referência do agrupamento de escolas – o Projeto Educativo, Regulamento Interno e Regimento Interno do Grupo de EE e à entrevista semi-estruturada. Foi levada a cabo a análise documental dos processos de referenciação e respetiva avaliação desenvolvida nos dois últimos anos letivos, de modo a complementar o diagnóstico do objeto em estudo. Esta opção revelou-se fundamental, uma vez

que as escolas são organismos vivos em que ligeiras mudanças dos seus atores (o que acontece frequentemente no início de cada ano letivo) provocam comumente grandes alterações em termos organizacionais e de práticas. Neste contexto, foi pertinente recolher, no início do processo, os dados que eventualmente nos levassem a reorientar a investigação. No final, foi realizada uma entrevista informal aos elementos que se encontraram mais diretamente envolvidos em processos de avaliação de alunos por referência à CIF-CJ, no ano letivo de 2010/2011, que nos permitiu avaliar o impacto e eventuais alterações que a nossa investigação possa ter motivado. A diversidade de métodos enquadra-se no pensamento de Bogdan & Biklen, que defendem que "tanto os métodos quantitativos como os qualitativos podem ser utilizados na investigação-ação" (1994, p. 293). Ao longo do ano, foi elaborado um registo escrito e sistemático de tudo o que foi observado e, posteriormente, complementado com os dados recolhidos, nomeadamente, através das entrevistas e da análise dos registos documentais. Toda a investigação se baseou na recolha de evidências que permitiram avaliar da sua validade. Esta recolha apoiou-se na utilização de instrumentos e documentos produzidos ao longo do ano no âmbito do estudo e/ou de documentos cedidos por outros elementos que participaram no estudo. Neste âmbito, situámo-nos no campo da investigação qualitativa partilhada. Foi também implementado o recurso ao "amigo crítico", que contribuiu eficazmente para o processo de auto e hetero-reflexão ao longo de toda a investigação.

3. População alvo e seleção da amostra

Entendendo-se por população, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), um universo constituído pelo conjunto de elementos que reúnem determinadas características, e por amostra, uma parte dessa população capaz de a representar em termos de amplitude e/ou profundidade, importa realizar uma breve caracterização do contexto de forma a delimitar quer a população quer a amostra. O presente estudo decorreu num agrupamento resultante da fusão de dois agrupamentos de escolas existentes até junho de 2010, pertencente a um concelho da região centro onde predominam as atividades relacionadas com o setor primário, embora se assista a alguma expansão do setor terciário. Assim, e

à data do início da investigação, em termos de habilitações académicas, as famílias apresentam formação académica baixa, situando-se a grande maioria ao nível do final de 1º/2º ciclo, o que justifica que o agrupamento também seja um Centro de Novas Oportunidades (CNO). Paralelamente é agrupamento de referência para a intervenção precoce e a população estudantil abrange desde o ensino pré-escolar até ao final do ensino secundário. A comunidade educativa é constituída por cento e oitenta e nove docentes distribuídos pelos diferentes graus de ensino e mil quinhentos e cinquenta alunos, dos quais sessenta e quatro apresentam NEECP. Todos os alunos que neste ano beneficiaram de medidas do regime educativo especial foram avaliados de acordo com a Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro. Deste modo, realizaram-se 95 avaliações por referência à CIF-CJ, sendo que o grupo avaliado no ano 2010/2011 corresponde a 10 processos de referenciação e 21 reavaliações de alunos que se encontravam em situação de transição de ciclo e, como tal, exigiam uma atualização do seu perfil de funcionalidade. Tal situação encontra-se ilustrada na tabela nº2,

Alunos avaliados por referência à CIF-CJ		
De junho de 2008 a junho de 2010	Ano letivo 2010/2011	Total
64	31	95

Tabela nº 2 – Distribuição dos alunos avaliados por referência à CIF-CJ que integraram a investigação

Para proceder à avaliação dos referidos alunos terão sido constituídas no mesmo período de tempo 95 equipas de avaliação, distribuídas da seguinte forma:

Equipas de avaliação por referência à CIF-CJ		
De junho de 2008 a junho de 2010	Ano letivo 2010/2011	Total
64	31	95

Tabela nº 3 – Distribuição das equipas de avaliação por referência à CIF-CJ dos alunos que integraram a investigação

De acordo com o apresentado, e dada a dimensão reduzida da população a estudar, não foi definida amostra, fazendo parte da investigação a totalidade da população, ou seja, o funcionamento das noventa e cinco equipas constituídas. Assim, a população ficou circunscrita ao conjunto de intervenientes direta ou indiretamente envolvidos no trabalho dessas equipas, nomeadamente:

- Os profissionais que nos anos de 2008/2009 a 2010/2011 integravam as equipas;
- as crianças e jovens e, por inerência, respetivas famílias, com quem as equipas interagem em igual período;
- os responsáveis pelos serviços e/ou outros intervenientes envolvidos pelas equipas na recolha da informação pretendida;
- todos os intervenientes no processo educativo das crianças e jovens em avaliação.

Circunscrito o campo de análise, passou-se a uma fase de recolha de dados para melhor conhecer o funcionamento das equipas em estudo, entrando assim na primeira fase do processo de investigação – a fase de diagnóstico.

4. Processo vivido e dados em cada fase do processo

O estudo foi desenvolvido de acordo com as seguintes fases:

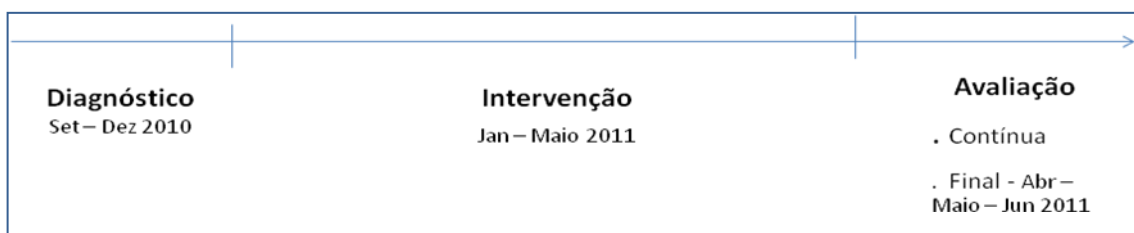


Figura 5 – Fases de desenvolvimento do estágio

4.1- Diagnóstico

A fase de diagnóstico incluiu reuniões com diferentes estruturas educativas do agrupamento, análise documental (dossiers de EE, processos de referenciação dos anos anteriores) e entrevistas com a subcoordenadora do grupo de EE e teve como principal objetivo a recolha de dados específicos sobre

a dinâmica da aplicação do DL nº 3/2008 de 7 de janeiro no que respeita ao objeto de estudo.

Fase	Ações	Resultados
Diagnóstico	<p>Reuniões com órgão de gestão e coordenadora dos diretores de turma</p> <p>Análise documental (dossiers de EE, processos de referenciação dos anos anteriores)</p> <p>Entrevistas com a subcoordenadora do grupo de EE</p>	<p>Recolha de dados sobre os procedimentos seguidos na avaliação das NEECP</p> <p>Levantamento dos instrumentos utilizados para recolha de informação sobre as categorias selecionadas da CIF-CJ</p>

Tabela nº 4 – Fase de diagnóstico

As reuniões com os elementos do órgão de gestão do agrupamento de escolas decorreram durante o mês de setembro e permitiram recolher os dados que passamos a apresentar.

Deste modo, os dados disseram-nos que:

- De uma forma geral, o órgão de gestão delega na assessora responsável pela área da EE (que era simultaneamente a subcoordenadora do grupo de EE), o desenvolvimento de todo o processo de avaliação das NEE dos alunos referenciados.
- Não existe uma filosofia de monitorização sistemática dos resultados dessas avaliações, mas apenas o arquivo dos documentos daí resultantes, após as aprovações e homologações previstas na lei.

Estabeleceram-se também reuniões com a subcoordenadora do grupo disciplinar da EE, de modo a realizar um levantamento dos procedimentos implementados para avaliar as crianças/jovens referenciados, por referência à CIF-CJ. Daqui resultaram informações sobre o processo de avaliação das crianças/jovens referenciados:

- A referenciação de uma criança/jovem é realizada através de documento próprio (anexo nº1), este dá entrada no órgão de gestão do agrupamento e é encaminhado para o grupo de EE, onde é analisado;

- Constitui-se, então, a Equipa Pluridisciplinar de Avaliação por referência à CIF-CJ, constituída por um docente de EE, o docente titular do grupo ou diretor de turma e o psicólogo a exercer funções no estabelecimento de ensino;
- A equipa desenvolve a sua avaliação sem apresentar os instrumentos utilizados, preenchendo apenas a *checklist* (ME, 2008);
- Deste preenchimento resulta o relatório técnico-pedagógico que determina a elegibilidade ou não da criança/jovem para a EE;
- Por fim, se for esse o entendimento, elabora-se o Programa Educativo Individual (PEI), aprovado em Conselho Pedagógico e homologado pelo órgão de gestão.

Salientou-se a importância de todo o processo estar concluído nos sessenta dias previstos na lei.

Destas reuniões ressaltaram dados relevantes para o decorrer da investigação: os elementos envolvidos no processo de avaliação de uma criança/jovem procuraram sempre cumprir o estipulado na lei; no entanto, não existia uma linha condutora da ação no que respeitava à organização do processo, aos instrumentos de avaliação utilizados, à articulação entre docentes, técnicos externos ao agrupamento e encarregados de educação, e no modo como se finalizava o processo.

Estes dados levantaram questões fundamentais para o nosso trabalho, que vão ao encontro das nossas questões-problema:

- O que caracteriza a fase que está entre o documento de referenciação e a definição das categorias a avaliar?
- Como e quem define estas categorias?
- Em que critérios se baseia esta definição?

Procurou-se resposta a estas questões na análise documental dos processos de referenciação dos alunos avaliados por referência à CIF-CJ nos anos 2008/2009 e 2009/2010 tal como consta das tabelas seguidamente apresentadas. Para tal, orientámo-nos pelas seguintes questões: Quais os elementos constituintes das equipas pluridisciplinares? (tabela 5) Que registo existe da organização do processo de avaliação? E neste caso, dividimos a

pesquisa em três momentos: i) utilização dos documentos emanados da tutela constantes do manual de apoio à prática; ii) utilização de documentos de registo da avaliação das funções do corpo; iii) utilização de documentos de registo da avaliação da atividade e participação; iv) utilização de documentos de registo da avaliação dos fatores ambientais (tabela nº 6).

Composição das equipas pluridisciplinares de avaliação por referência à CIF-CJ			
Ano	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010	Total
Elementos			
Docente de educação especial Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma	35	4	39
Docente de educação especial Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma Psicólogo	3	0	3
Docente de educação especial Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma Psicólogo Outros Técnicos	0	0	0
Docente de educação especial/ Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma Psicólogo Outros Técnicos/ Encarregado de Educação	2	11	13
Total	40	15	55

Tabela 5 - Elementos constituintes das equipas de avaliação por referência à CIF-CJ.

No que respeita à 1ª questão formulada é de registar que dos 64 processos de avaliação analisados, 9 (6 de 2008/2009 e 3 de 2009/2010) não possuem qualquer referência à equipa pluridisciplinar responsável pelo processo de avaliação que conduziu aos perfis de funcionalidade presentes nos relatórios técnico-pedagógicos. Assim, foram constituídas 55 equipas pluridisciplinares de avaliação por referência à CIF- CJ com a composição atrás apresentada e não 64 como tínhamos considerado à partida.

Estabelecida a composição das equipas constituídas até ao início da nossa intervenção, procurou-se saber em que moldes se processou o registo da organização do processo de avaliação levado a cabo por cada equipa, ou seja, se existiam evidências do trabalho efetuado pelas equipas constituídas.

Registo da organização da informação recolhida pelos elementos das equipas			
Ano		Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010
Registos			
Documentos emanados pela tutela	Roteiro de avaliação	20	15
	Checklist	40	15
Documentos de registo da avaliação das funções do corpo		35	15
Documentos de registo da avaliação da atividade e participação		0	11
Documentos de registo de avaliação dos fatores ambientais		20	11
Nº de processos analisados		40	15

Tabela nº 6 – Registo do trabalho de avaliação realizado pelas equipas.

Em síntese, e conforme ilustra a tabela, no que respeita aos documentos de apoio emanados pelo Ministério da Educação, as equipas elaboraram, no ano de 2008/2009, 20 roteiros de avaliação para os 40 processos desenvolvidos, mas preencheram 40 checklists, 20 das quais não encontram suporte em nenhum documento de definição das categorias a avaliar e/ou de descrição da situação que desencadeou o processo de referenciação da criança/aluno. Neste campo assiste-se a um maior equilíbrio nos processos desenvolvidos no ano de 2009/2010, observando-se a existência da planificação do processo de avaliação dos quinze processos em estudo e, nesta consequência, o preenchimento da respetiva checklist. Quanto aos documentos de registo da avaliação das funções do corpo, pode-se observar que no ano 2008/2009 há 5 processos sem relatório final de avaliação desta componente, enquanto no ano 2009/2010 toda a informação constante das checklists é baseada em relatórios de avaliação das funções do corpo, notando-se, no entanto, a prevalência de relatórios de avaliação psicológica. A componente da atividade e participação surge como a área mais deficitária em termos de registo de informação capaz de permitir o preenchimento da checklist do processo. Todavia, podemos observar uma aposta significativa na apresentação de evidências da avaliação desta componente no

ano de 2009/2010 registando-se a ausência deste registo apenas em quatro processos de avaliação. Neste ano, há 11 equipas (constituídas pelos mesmos docentes de educação especial) que apresentam um documento de recolha de informação elaborado com base nas categorias a avaliar e que tinha como objetivo sintetizar a avaliação realizada pelos docentes que intervêm diariamente com a criança/aluno (anexo 2).

Pela primeira vez, apela-se ao recurso à observação como forma de recolha de informação da criança/aluno, envolvendo todos os agentes educativos. Curiosamente, no ano de 2008/2009, pode observar-se uma grande preocupação em recolher informações sobre os fatores ambientais, constando uma ficha de recolha de informação em 20 processos de avaliação (anexo 3), embora não seja perceptível a sua relação com as categorias selecionadas previamente nem com o resultado da avaliação espelhado nos diferentes perfis de funcionalidade. Saliente-se que estes processos correspondem aos mencionados como contendo a planificação do processo esplanada no roteiro de avaliação. No ano de 2009/2010, também se observa a referência ao registo de informação dos fatores ambientais, baseado em entrevista informal, mas sem documento de suporte.

No sentido de completar a investigação sobre a dinâmica de trabalho de cada equipa por ano letivo, passou-se ao levantamento dos registos existentes sobre o processo desenvolvido com vista a recolher informação sobre a periodicidade das reuniões da equipa e os assuntos-chave objeto de tratamento nessas reuniões, conforme ilustram as tabelas nº7 e nº8.

Registo das reuniões das equipas			
Ano		Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010
Registos			
Equipas sem registo de reuniões		20	4
Equipas com registo de reuniões em ata	1 ata	20	0
	2 atas	0	4
	3 atas	0	7
Nº de processos analisados		40	15

Tabela nº 7 – Reuniões das equipas de avaliação.

Assuntos tratados reuniões das equipas			
Assuntos	Ano	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010
Preparação do processo de avaliação		20	11
Recolha de informação sobre os fatores ambientais		0	3
Análise da informação recolhida ao longo do processo e elaboração do Relatório Técnico-pedagógico		0	11
Nº de processos analisados		20	11

Tabela nº 8 – Assuntos abordados nas reuniões de equipa de avaliação.

Com base no apresentado, concluímos que no ano 2008/2009, das 20 equipas que registaram o trabalho realizado, houve preocupação em preparar o processo de avaliação elaborando o roteiro de avaliação e distribuindo as tarefas pelos diferentes intervenientes, no entanto, não volta a haver um momento de troca de informação ou de discussão dos dados com o intuito de se chegar à avaliação final. Existe uma ligeira mudança de atitude no ano de 2009/2010, uma vez que as equipas organizaram de forma faseada a sua ação, ressaltando a necessidade de reunir para recolher informação sobre o contexto das crianças/jovens e, posteriormente, realizaram a análise conjunta da informação que irá contribuir para a elaboração dos diferentes perfis de funcionalidade. Também verificámos que as equipas que apresentam a planificação do seu trabalho e o registo em ata de reunião correspondem às que na tabela nº5 apresentam maior diversificação de elementos.

Na totalidade dos processos analisados não se regista qualquer referência ao modo como se definem as categorias a avaliar por referência à CIF-CJ, subentendendo-se, no entanto, que seriam definidas na reunião de preparação do processo de avaliação e que constam do roteiro de avaliação de cada processo.

Por fim, debruçámo-nos sobre o documento síntese de todo o trabalho de avaliação das equipas pluridisciplinares – o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) – com o objetivo de perceber: i) quem elabora este documento, ii) apresentação do perfil de funcionalidade, iii) relação entre o perfil de funcionalidade e as respostas educativas propostas, tal como ilustrado nas tabelas nº 9 e nº10.

Relatório Técnico-pedagógico (RTP)		
Responsáveis	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010
Equipa pluridisciplinar	0	11
Docente de educação especial e docente titular de turma	1	2
Docente de Educação especial	39	2
Nº de processos analisados	40	15

Tabela nº 9 – Responsáveis pela elaboração do RTP.

Relatório Técnico-pedagógico (RTP)		
Perfil elaborado	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010
Elenco das diferentes categorias e qualificadores	26	3
Descrição das categorias e justificação de qualificadores atribuídos	14	8
Reflexo do potencial biopsicossocial da criança/aluno	0	4
Nº de processos analisados	40	15

Tabela nº 10 – Dados constantes no perfil de funcionalidade presente nos RTP.

Em termos práticos, os dados apresentados mostram-nos que no ano de 2008/2009 o RTP não era resultado do trabalho da equipa pluridisciplinar uma vez que, de um modo geral, apenas era elaborado por um elemento e apontava para uma apresentação de códigos com o respetivo qualificador (em 26 casos) ou para uma descrição do que a criança/jovem não conseguia realizar (em 14 casos). No ano seguinte assiste-se a uma diminuição do perfil entendido como um elenco de categorias avaliadas (3 casos), persiste a tendência para descrever o desempenho do avaliado (8 casos), surgindo um tipo de perfil que apresenta o resultado da avaliação das diferentes categorias, relacionando as diversas componentes e realçando o papel dos fatores ambientais selecionados quer como barreiras quer como facilitadores (4 casos). Pela primeira vez, é elaborado um documento que apresenta o resultado das avaliações realizadas pelos diferentes intervenientes numa perspetiva de superação das partes pelo todo.

Desta análise ressalta que não existia uma linha comum no trabalho realizado em 2008/2009 e 2009/2010 e também não havia uniformidade nos procedimentos utilizados por diferentes equipas no mesmo ano de escolaridade. Em síntese, os dados recolhidos mostraram que:

- Para proceder à avaliação dos alunos por referência à CIF-CJ houve a constituição de equipas designadas como “equipas pluridisciplinares”, no entanto, em 71% das situações (39 equipas) os elementos constituintes apenas pertenciam a um domínio do saber, nomeadamente, a educação e, por conseguinte, terão avaliado a componente da atividade e participação e fatores ambientais.
- A avaliação das funções do corpo constante do perfil de funcionalidade resulta de uma análise realizada pelo docente de educação especial dos relatórios elaborados pelos serviços médicos e/ou de psicologia externos ao agrupamento. Neste caso deparamo-nos com duas possibilidades: i) cópia das categorias avaliadas nestes relatórios e respetivo qualificador, ii) conversão, realizada pelo docente de educação especial, do relatório descritivo destes serviços numa avaliação por referência à CIF-CJ, uma vez que não consta dos relatórios esta referência.
- As equipas reuniram em na maioria das vezes sem qualquer registo sobre a forma como realizaram a avaliação (50% em 2008/2009 e 27% em 2009/2010);
- Não existe qualquer registo dos critérios de seleção das categorias a avaliar em nenhum processo de referenciação, no entanto, por comparação com a descrição da situação do aluno pertencente ao roteiro de avaliação, concluímos que estas se relacionam com as áreas mais deficitárias apontadas pelos elementos que realizaram respetiva referenciação.
- Quanto à forma como as categorias são selecionadas, nomeadamente, em que circunstância e por quem, podemos concluir que de um modo geral são selecionadas pelo docente de educação especial, não conseguindo, no entanto, perceber se em situação de trabalho individual ou em contexto de reunião com o docente titular/diretor de turma dado que não há registo dessas reuniões.

- Nas componentes da atividade e participação e fatores ambientais não existem registos do processo de atribuição do qualificador a cada categoria avaliada.
- Num número reduzido de processos surge o instrumento criado para recolher a informação do desempenho da criança/aluno em termos escolares e/ou no que respeita aos fatores ambientais.
- Por vezes, é apresentado um documento de recolha de informação sobre os fatores ambientais igual para todos os processos sem ter em conta as categorias em avaliação.
- Na globalidade das situações em análise, o RTP não reflete o trabalho da equipa pluridisciplinar nem apresenta o perfil de funcionalidade numa perspetiva biopsicossocial (100% no ano de 2008/2009 e 27%no ano de 2009/2010).

4.2 Intervenção

Concluído o diagnóstico, redefiniram-se os objetivos inicialmente propostos e organizou-se a fase da intervenção com a finalidade de operar mudança em duas frentes que se revelaram prioritárias: i) Contribuir para a constituição de equipas interdisciplinares responsáveis pela avaliação e classificação por referência à CIF-CJ, capazes de realizar um trabalho rigoroso e eficaz; ii) Garantir, pelo recurso à evidência, que a informação constante nos relatórios técnico-pedagógicos das crianças/jovens avaliados por referência à CIF-CJ espelha a utilização de uma linguagem comum a todo o agrupamento e resulta da aplicação do modelo biopsicossocial de avaliação do indivíduo.

De acordo com o apresentado no ponto 1.4.1, passaremos a designar as realidades instituídas no âmbito deste projeto como equipas interdisciplinares.

Fase	Ações	Resultados
Intervenção	Constituição de um grupo de trabalho para definir as linhas orientadoras do trabalho das Equipas Interdisciplinares (EI)	Elaboração de um documento com os procedimentos a seguir na avaliação das crianças por referência à CIF-CJ
	Reformulação de documentos inerentes ao processo	Doc. de referência Roteiro de avaliação Relatório Técnico-Pedagógico
	Criação de novos documentos: 1. Caracterização da situação do aluno 2. Avaliação das categorias definidas (atividade e participação e fatores ambientais)	Elaboração de um modelo de relatório pedagógico para cada nível de ensino Elaboração de instrumentos de recolha de informação dos docentes do regular Guião de entrevista com Enc. Ed. e aluno Tabela para atribuição dos qualificadores
	3. Registo da atividade das EI 4. Divulgação dos resultados	Modelo de ata de reunião de equipa EI Construção de um guião de procedimentos a ter em conta pelas EI

Tabela nº 11 – Fase da intervenção.

Com o objetivo de contribuir para a constituição de EI responsáveis pela avaliação por referência à CIF-CJ e partilhando o ponto de vista de Formosinho e Machado apresentado no ponto 1.4 deste trabalho, constituíram-se as equipas baseadas nos seguintes critérios: i) o docente de educação especial que integra a equipa coordena o trabalho a desenvolver; ii) a equipa é constituída obrigatoriamente pelo docente titular de grupo/turma, o docente de educação especial, o encarregado de educação, o psicólogo escolar e todos os técnicos que intervém com a criança/aluno e/ou participam na sua avaliação; iii) a metodologia a implementar deve basear-se na colaboração entre todos os elementos e estar explícita nas atas das reuniões a realizar. Assim, num primeiro momento constituiu-se um grupo de trabalho entre os docentes pertencentes ao grupo de educação especial que procurou redigir um conjunto de orientações para uniformizar o funcionamento das equipas interdisciplinares (anexo 4).

Apresentado o documento ao grupo de educação especial, em sede de reunião, decidiu-se seguir as orientações definidas no desenvolvimento de todos os processos de referenciação/reavaliação desse ano letivo e reformular os documentos utilizados, nomeadamente, de referenciação, o roteiro de avaliação e o RTP. Neste contexto, analisaram-se os pedidos de referenciação e concluiu-se que seria benéfico que os docentes que intervêm com as crianças/alunos elaborassem um relatório descritivo da situação dos mesmos que servisse de complemento à referenciação. Neste âmbito criaram-se modelos de relatórios por nível de ensino com vista a uma real caracterização da criança no seu contexto escolar, bem como, das estratégias utilizadas no processo ensino-aprendizagem (anexo 5a, 5b, 5c).

A fase de recolha de informação que permitia descrever a situação do aluno em análise estava, assim, mais completa o que iria contribuir para uma maior celeridade em todo o processo de avaliação, uma vez que finalmente se conseguiria distinguir entre a informação existente no processo do aluno e a informação que ainda teria que ser recolhida. Por outro lado, a equipa interdisciplinar passaria a ter um conjunto de informações, de acordo com a linguagem exigida na avaliação por referência à CIF-CJ, o que contribuiria significativamente para a seleção das categorias a avaliar.

Assegurada a constituição das EI e, em traços gerais, o seu modo de funcionamento, procurou-se intervir ao nível da avaliação das categorias selecionadas por referência à CIF-CJ. Partilhando do pensamento de Felgueiras, “A CIF veio evidenciar a necessidade de reformulação e de construção de novos instrumentos de avaliação que reflitam o novo paradigma” (2009, p. 205), criou-se um instrumento orientador da recolha de informação junto dos docentes titulares de grupo/turma e dos docentes do conselho de turma, no caso dos 2º e 3º ciclos, do qual constam todas as categorias selecionadas e devida explicitação, que permitiu aos elementos da EI obter uma avaliação da criança/aluno no ambiente escolar em que se orienta e junto dos seus pares (anexo 6). Aparentemente, não se assiste a grandes alterações relativamente ao que se pôde observar pela análise do documento referido no ponto 4.1 como sendo o anexo 2. No entanto, este documento apresenta inovações que vão ao encontro do que defendemos

relativamente à necessidade de observar e avaliar o mais completamente possível as crianças/jovens nos seus contextos de aprendizagem. Assim, foram acrescentados campos que pretendem caracterizar o estilo de ensino de cada professor, referindo-se às estratégias mais utilizadas tendo em vista a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos. Por outro lado, e de acordo com a especificidade das dificuldades descritas nos relatórios pedagógicos que acompanham o pedido de referenciação, cada equipa ajustou o documento descrevendo as categorias relativas à informação a recolher. Partindo do trabalho realizado por duas equipas interdisciplinares de avaliação de alunos de 2º ciclo (Equipa A e Equipa B), apresenta-se os aspetos divergentes dos respetivos documentos de recolha de informação (anexos 7 e 8).

Atividade e Participação

Categorias a avaliar / Informações

(tendo em conta o grupo/turma, idade cronológica e nível de ensino em que o aluno se encontra)

Equipa A	d160 – Concentração da atenção Pretende avaliar se o aluno concentra, intencionalmente, a atenção em estímulos específicos (atividades/tarefas propostas), desligando-se de conversas com os colegas, de ruídos que distraem ou de materiais que tem à sua frente.
Equipa B	d160 – Concentração da atenção - Pretende-se avaliar a capacidade do aluno se concentrar, intencionalmente, em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que distraem.
Equipa A	d166- Ler - Pretende-se avaliar a capacidade de compreensão e de interpretação de textos escritos. Dever-se-á indicar se o aluno apresenta eventuais dificuldades: na compreensão de palavras e frases; na conceptualização; em recordar factos, detalhes e/ou detetar a ideia principal, devido à impossibilidade de relacionar a informação com quem, quando, onde e porquê do que lê; na sintetização de um conteúdo, devido à dificuldade para compreender a ideia principal; na compreensão de relações entre as ideias fundamentais; na fluência (se lê com hesitações, paragens e recomeços); na expressão/modelação de voz; em respeitar a pontuação.
Equipa B	d166- Ler - Pretende-se avaliar a competência de: fluidez da leitura; aceder e reter informação contida num texto; compreender um texto globalmente; interpretar e integrar as ideias de um texto; refletir sobre as ideias do texto;

Equipa A	d170 – Escrever - Pretende-se avaliar a competência de escrita em textos, tendo em conta: utilização de palavras com significado adequado; riqueza vocabular; regras ortográficas; organização frásica; organização textual do ponto de vista gramatical e encadeamento das ideias/do pensamento; funcionamento da língua para o ano em curso; traçado grafomotor (se escreve respeitando os espaços das margens e linhas; se os trabalhos se apresentam riscados, garatujados, com palavras sobrepostas ou há uma desorganização generalizada dos espaços projectados).
Equipa B	d170 – Escrever - Pretende-se avaliar a competência de escrita em textos adequados à sua faixa etária/nível escolar: a riqueza vocabular; organização frásica; organização textual do ponto de vista gramatical e lógico; funcionamento da língua para o ano em curso.
Equipa A	d172-Calcular -Pretende-se avaliar se o aluno consegue: aplicar conceitos de numeracia e de operações para realizar cálculos; empregar procedimentos e métodos matemáticos para resolver problemas; observar gráficos, esquemas ou figuras; compreender relações e orientações espaciais, etc. .
Equipa B	d172-Calcular- Pretende-se avaliar se a aluna consegue aplicar: conceitos de numeracia e operações para realizar cálculos; procedimentos e métodos matemáticos para resolver problemas.
Equipa A	d220 – Levar a cabo tarefas múltiplas - Pretende-se avaliar se o aluno consegue realizar várias tarefas em simultâneo ou uma após outra, ou seja, iniciar, organizar o tempo, executar e concluir as várias tarefas que lhe são indicadas, de forma independente.
Equipa B	d220 – Levar a cabo tarefas múltiplas- pretende-se avaliar se a aluna consegue de forma autónoma realizar em simultâneo mais do que uma tarefa complexa. Exemplo: responder às questões de uma ficha de conhecimentos; pesquisar informação em várias fontes; participar em trabalhos de grupo gerindo as diferentes etapas do trabalho a realizar.
Equipa A	d820 - Educação Escolar - Pretende-se determinar se o aluno: solicita ajuda e em que circunstâncias; é comunicativo na sala de aula; faz os tpc ou trabalhos solicitados; é empenhado na superação das suas dificuldades; participa na aula; está motivado para a aprendizagem.
Equipa B	d820 Educação escolar - Pretende-se avaliar: Trabalho com os pares; Assiduidade; Pontualidade; Cumprimento de regras de sala de aula; Cumprimento de trabalhos de casa; Hábitos de trabalho e de estudo; Participação e cooperação com os outros; Execução das orientações dos professores.

Tabela nº 12 – Comparação da explicitação das categorias a avaliar na componente da atividade e participação de 2 EI.

A título exemplificativo, apresentamos um excerto do que consta da avaliação de um docente por equipa, relativo à mesma categoria e com atribuição do mesmo qualificador.

d160 – Ler.3 (dificuldade grave)

Equipa A

“A X lê sem hesitação, com correção prosódica e com boa modelação de voz. É bastante expressiva na leitura e tem prazer em ler. Contudo, tem grandes dificuldades em compreender o que lê, perdendo com frequência o sentido da mensagem. Revela dificuldade em situar ações referidas nos textos que lê, bem como em estabelecer relações entre ação/personagem. Compreende mensagens claras e objetivas, mas apreende com dificuldade a ideia geral de um texto. Revela igualmente dificuldade em sintetizar o que lê, ou em dar continuidade a uma narrativa, uma vez que não apreende a ideia principal do que leu.” (doc. de recolha de informação da disciplina de LP).

Equipa B

“O aluno revela dificuldades de leitura que é muitas vezes silabada e sem respeitar pontuação. Tem dificuldade em reter informação e em a compreender, globalmente e em pormenores localizados, as ideias contidas em textos. Esta dificuldade é provavelmente em parte derivada da lentidão de leitura e da focalização no exercício da própria leitura em detrimento da percepção do conteúdo.

Esta dificuldade é particularmente visível aquando da interpretação de documentos escritos, ou escritos e gráficos, e exercícios de interpretação mesmo que simples. A diminuta cultura lexical será também óbice a um melhor desempenho.” (doc. de recolha de informação da disciplina de CN).

Por outro lado, mostrou-nos a pesquisa diagnóstica que a avaliação da componente dos fatores ambientais carecia também de um instrumento de recolha de informação baseado nas categorias selecionadas desta área. Com o objetivo de conferir mais rigor a esta vertente, as EI constituídas foram encorajadas a recorrer à entrevista com o encarregado de educação a partir de um modelo de protocolo que deveria ser adequado a cada processo de avaliação – Protocolo de Entrevista ao Encarregado de Educação (anexo 9). No caso dos alunos de final de 1º ciclo e de 2º e 3º ciclos criou-se também um guião de entrevista – Protocolo de Entrevista ao aluno (anexo 10). Estes documentos de recolha de informação foram utilizados ao longo do ano letivo e permitiram decidir com maior rigor sobre a existência de barreiras e/ou facilitadores ao desenvolvimento biopsicossocial da criança/aluno avaliado. No sentido de recolher informação junto dos docentes, as mesmas equipas atrás referidas optaram por estratégias diferentes: enquanto a Equipa B se manteve fiel à estrutura adotada para avaliar as categorias das funções do corpo, a Equipa A

optou por um conjunto de questões, preocupando-se também com a recolha de informação relativa aos fatores pessoais.

Fatores Ambientais

Categorias a avaliar / Informações	
(tendo em conta o grupo/turma, idade cronológica e nível de ensino em que o aluno se encontra)	
Equipa A	e325- Apoio e relacionamento com os pares - Como é que a aluna gosta de trabalhar? Individualmente? Em pares ou em grupo? - Quais os comportamentos demonstrados pela aluna em situação de sala de aula?
Equipa B	e325- Apoio e relacionamento com os pares Pretende-se avaliar a integração no grupo/turma (se tem amigos no grupo/turma; se há colegas que a ajudam a superar as suas dificuldades;...)
Equipa A	e130 – Produtos e tecnologias para a educação - Qual a reação da aluna no desenvolvimento das atividades? - Quais as medidas educativas que aplica na promoção da aprendizagem e participação da aluna?
Equipa B	e130 – Produtos e tecnologias para a educação Avaliar se o equipamento utilizado em cada disciplina é um facilitador ou uma barreira ao desenvolvimento da aprendizagem da aluna. Assinalar algum equipamento, método ou estratégia que vá ao encontro do estilo de aprendizagem da aluna

Tabela nº 13 – Comparação da explicitação das categorias a avaliar na componente dos fatores ambientais de 2.º EI.

A análise do conteúdo dos documentos preenchidos pelos docentes dos respetivos conselhos de turma mostraram-nos que estes, de um modo geral, não realizam a avaliação dos fatores ambientais (apesar de se pedir uma observação de aspetos simples do ponto de vista da interação e estilo de aprendizagem dos alunos), no entanto, assiste-se a uma preocupação por parte dos diretores de turma em fazê-lo. Curiosamente, as respostas da Equipa A são mais completas, mas não é atribuído qualificador à categoria, por seu turno, as respostas da Equipa B não apresentam qualquer descrição do aluno, mas apenas a atribuição do qualificador respetivo. Como tal, apenas apresentamos as respostas dadas à Equipa A.

e130

Equipa A

“Sempre que necessário, as atividades são realizadas com apoio da docente, uma vez que aluna continua a revelar pouca autonomia na realização de algumas tarefas, particularmente as que requerem maior abstração.” (doc. de recolha de informação preenchido pelo diretor de turma).

e325

Equipa A

“A aluna insere-se facilmente em trabalho de pares ou de grupo, embora se sinta mais à vontade a trabalhar individualmente (parece-me que a preferência da aluna pelo trabalho individual não tem só a ver com a sua vontade mas essencialmente com a forma como a turma a aceita em trabalho de grupo ou pares)” (doc. de recolha de informação preenchido pelo diretor de turma).

Ainda no campo da avaliação das categorias, mostrou-nos a pesquisa inicial a inexistência de um critério aferido pelo agrupamento de escolas sobre a atribuição dos qualificadores. Neste contexto, e com o intuito de contribuir para uma melhoria a este nível, propusemos às EI que utilizassem um documento de registo das observações/avaliações das diferentes categorias que em função do número de ocorrências permitiria atribuir o qualificador mais adequado. Deste modo, surgiu o documento intitulado Grelha de Atribuição de Qualificadores (anexo 11), cuja implementação conferiu maior uniformização e rigor à determinação do grau das dificuldades reveladas de 0 (nenhuma dificuldade) a 4 (dificuldade completa) constantes do perfil de funcionalidade dos avaliados. Com a criação destes instrumentos pretendeu-se que a atribuição dos qualificadores e a informação constante nos RTP das crianças/jovens avaliados por referência à CIF-CJ espelhasse a utilização crescente de uma linguagem comum a todo o agrupamento, resultante da aplicação do modelo biopsicossocial de avaliação do indivíduo.

Em síntese, e tal como exposto, a partir da implementação do plano de intervenção, o processo de avaliação das crianças e jovens pelas EI passou, de um modo geral, a decorrer nos seguintes termos:

- A referenciação da criança/aluno é acompanhada de relatórios de avaliação das funções do corpo, quando o referenciador é um técnico e/ou o encarregado de educação ou dos relatórios pedagógicos atrás referidos quando é referenciado pelo docente que o acompanha.
- Quando tal não acontece, a Diretora devolve o processo a fim de ser complementado e só depois encaminha para a análise por parte do grupo de educação especial e serviços de psicologia do agrupamento.
- Em sede de reunião, os docentes do grupo de educação especial e o psicólogo escolar analisam o processo e decidem pela constituição da EI, sendo registado em ata da reunião e em documento criado para o efeito (anexo 12).
- A EI é constituída por dois docentes de educação especial, sendo um o coordenador dos trabalhos; pelo psicólogo do agrupamento e/ou do projeto de parceria Juntos pela Inclusão, quando este acompanha o aluno, pelo docente titular de grupo/turma ou diretor de turma e pelo encarregado de educação. Constituem, ainda, a EI todos os técnicos que realizem intervenção junto do avaliado desde que participem das reuniões da equipa.
- É marcada uma reunião inicial de análise da informação existente e de planificação do processo de avaliação que conta com a elaboração do roteiro no sentido de descrever pormenorizadamente a situação do avaliado, bem como, a aferição dos dados a recolher.
- Com base no que se encontra descrito sobre a situação que conduziu ao processo de referenciação, a EI seleciona as categorias mais importantes a avaliar por referência à CIF-CJ.
- Quando as funções do corpo se encontram avaliadas por serviços de saúde e/ou técnicos que não pertencem ao agrupamento, o psicólogo escolar tem como função acrescida a articulação real com esses serviços.
- No que respeita às componentes da atividade e participação, a recolha da informação que irá permitir a avaliação da criança/jovem pressupõe a utilização dos instrumentos supracitados e conta obrigatoriamente com o recurso à observação no maior número possível de contextos em que o avaliado se move.

- Esta recolha envolve de forma direta todos os docentes que intervêm com a criança/jovem e os docentes de educação especial da EI e tem sempre por referência os desempenhos esperados pelos pares.
- Registo em grelha própria das informações recolhidas e atribuição dos qualificadores em reunião de equipa.
- Relativamente à recolha de informação sobre a componente dos fatores ambientais, recorre-se às informações que o diretor de turma e docente titular de grupo/turma possui, complementando-se com os dados recolhidos junto do encarregado de educação através de entrevista marcada para o efeito.
- Análise dos resultados da avaliação das funções do corpo, atividade e participação e fatores ambientais, em reunião de EI.
- Elaboração do RTP pelos elementos da EI relacionando as informações recolhidas com vista à construção do perfil de funcionalidade da criança/aluno.
- Redação de atas referentes a todas as reuniões de EI que são entregues na direção juntamente com todo o processo concluído (anexo13).

4.3. Apresentação dos resultados e avaliação

Ao longo do desenvolvimento do processo investigativo procedeu-se à monitorização constante do trabalho realizado através do acompanhamento direto pela presença nas reuniões de grupo e/ou com a direção do agrupamento. Assistiu-se a um envolvimento efetivo do órgão de gestão na implementação deste projeto que se pôde observar no acompanhamento/controlado realizado sempre que cada EI entregava o seu processo concluído. Numa perspetiva de franco trabalho colaborativo, tivemos acesso a todos os processos procurando constatar da aplicação das diretrizes do projeto em termos práticos. Esta prática contínua permitiu aferir procedimentos e perceber o que deveria ser alterado ao longo do processo. Tal aconteceu no que respeita à generalização da implementação do documento de recolha de informação aos elementos dos conselhos de turma, que desencadeou alguma resistência por parte de alguns

docentes do ensino regular. Identificado o problema, a direção do agrupamento promoveu uma reunião de trabalho em que tivemos oportunidade de explicar o documento, explicitar os objetivos do mesmo e conseguir, assim, que fosse implementado nesse contexto que se revelara mais adverso. Durante o período de implementação do projeto, nas reuniões mensais do grupo de educação especial foi sempre agendado um ponto de monitorização do desenvolvimento do trabalho das EI que teve por objetivo acompanhar os intervenientes na aplicação das novas regras de funcionamento, detetar aspetos menos positivos para posteriormente corrigir e implicar de forma mais eficaz os docentes de educação especial nestes ventos de mudança. Passaremos a apresentar os resultados obtidos por comparação com os dados recolhidos na fase de diagnóstico.

4.3.1- Dinâmica das Equipas Interdisciplinares e elaboração do RTP

Composição das equipas pluridisciplinares de avaliação por referência à CIF-CJ				
Elementos	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011	Total
Docente de educação especial Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma	35	4	0	39
Docente de educação especial Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma Psicólogo	3	0	0	3
Docente de educação especial Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma Psicólogo Outros Técnicos	0	0		
Docente de educação especial Docente titular de grupo-turma/Diretor de turma Psicólogo Outros Técnicos Encarregado de Educação	2	11	31	44
Total	40	15	31	86

Tabela nº 14 – Evolução da composição das equipas de avaliação por referência à CIF.

Analisada a diferença em termos de constituição das equipas, poderemos constatar uma mudança significativa ao nível da composição interdisciplinar das mesmas, de 13 EI nos anos de 2008/2009 e 2009/2010, para 31 no ano a que se reporta este estudo. Consideramos que nesta vertente contribuímos significativamente para que o trabalho desenvolvido na avaliação das

crianças/jovens com NEECP resultasse da comunicação interdisciplinar em que a interação e cooperação entre os vários elementos conduzem a uma visão compreensiva do avaliado. Por outro lado, a organização do trabalho das EI também denotou grandes mudanças. A partir da implementação dos procedimentos a ter em conta no trabalho das equipas, houve uma grande preocupação em promover reuniões de discussão, de análise e reflexão das informações existentes, de modo a construir o perfil de funcionalidade da criança/jovem de uma forma rigorosa e baseada na evidência, tal como ilustram as tabelas nº 15 e 16. As equipas traçaram o plano de trabalho a desenvolver incluindo sempre as linhas de força constantes do roteiro de avaliação baseando-se na descrição da situação do aluno que passou a acompanhar os pedidos de referenciação. Por outro lado, as reuniões de trabalho passaram a dar voz aos encarregados de educação que contribuíram bastante para a avaliação dos fatores ambientais e pessoais dos alunos.

Registo das reuniões das equipas					
Registos		Ano	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011
Equipas sem registo de reuniões			20	4	0
Equipas com registo de reuniões em ata	1 ata		20	0	0
	2 atas		0	4	0
	3 atas		0	7	27
	> 3 atas		-----	-----	4
Nº de processos analisados			40	15	31

Tabela nº 15 – Evolução do registo das reuniões das equipas.

Assuntos tratados reuniões das equipas			
Assuntos	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011
Preparação do processo de avaliação	20	11	31
Recolha de informação sobre os fatores ambientais	0	3	27
Análise da informação recolhida ao longo do processo e elaboração do Relatório Técnico-pedagógico	0	11	27
Nº de processos analisados	20	11	31

Tabela nº 16- Evolução dos assuntos tratados nas reuniões das equipas.

As reuniões de discussão dos resultados, de preenchimento da checklist e de redação do RTP evidenciaram que a recolha de informação tem que ser feita com base em instrumentos congruentes com o quadro conceptual da CIF e acontecer de forma contextualizada e de acordo com a filosofia do trabalho interdisciplinar.

Paralelamente, e como resultado desta metodologia de trabalho, assistiu-se a grandes alterações no que respeita à elaboração do RTP (anexo 14), verificando que todos os relatórios se baseiam numa atitude reflexiva que conduziu, inevitavelmente, a uma melhor compreensão da criança avaliada, numa perspetiva biopsicossocial, tal como se comprova nas tabelas nº 17 e 18.

Relatório Técnico-pedagógico (RTP)			
Responsáveis	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011
Equipa pluridisciplinar	0	11	31
Docente de educação especial e docente titular de turma	1	2	0
Docente de Educação especial	39	2	0
Nº de processos analisados	40	15	31

Tabela nº 17 – Evolução dos intervenientes na elaboração do RTP.

Relatório Técnico-pedagógico (RTP)			
Perfil elaborado	Ano letivo 2008/2009	Ano letivo 2009/2010	Ano letivo 2010/2011
Elenco das diferentes categorias e qualificadores	26	3	0
Descrição das categorias e justificação de qualificadores atribuídos	14	8	7
Reflexo do potencial biopsicossocial da criança/aluno	0	4	24
Nº de processos analisados	40	15	31

Tabela nº 18 – Evolução dos dados constantes no perfil de funcionalidade presente nos RTP.

Todavia, e exigido pela tutela aquando da visita de monitorização ao agrupamento, ainda persiste no RTP uma linguagem que denota o peso do modelo médico na abordagem das NEE. Como se pode ler,

“Atividade e participação

Os condicionalismos verificados na actividade e participação escolar da X, advêm essencialmente das alterações verificadas ao nível das funções do corpo, as quais regulam a aprendizagem, a realização das tarefas e seu desempenho nas diferentes disciplinas.” (RTP da aluna avaliada pela Equipa A)

O mesmo se pode dizer do quadro de tipologia das NEE (parte integrante do RTP por obrigatoriedade superior) que se baseia numa classificação das crianças/jovens em categorias diagnósticas que apenas tem em conta as estruturas e funções do corpo, não refletindo a funcionalidade do avaliado.

Tal como previsto, no final do ano, realizámos uma entrevista informal (anexo 15) a alguns elementos das EI constituídas com o objetivo de avaliar o impacto e eventuais alterações que a nossa investigação possa ter motivado. Pela análise da informação recolhida podemos confirmar que a metodologia utilizada contribuiu para uma avaliação mais rigorosa das necessidades educativas especiais das crianças/jovens envolvidas conduzindo a uma planificação e intervenção educativa mais eficaz. Encontram-se em anexo alguns exemplos transcritos da entrevista realizada quer a docentes do ensino regular

quer a docentes de educação especial (anexos 16, 17, 18 e 19). Pelo facto de se ter levado a cabo estas entrevistas após o término do ano letivo, não foi possível recolher informação junto dos pais e dos técnicos envolvidos.

No final do ano letivo foi, então, elaborado um guião-síntese (anexo 20), baseado na experiência desenvolvida ao longo do estágio e que teve como objetivo constituir uma base de orientação para os anos letivos seguintes. Este documento é constituído por cinco partes organizadas de acordo com as necessidades sentidas ao longo do trabalho de estágio. Deste modo, a sua principal finalidade é contribuir para uma melhor organização do trabalho a desenvolver pelas EI. Neste sentido, numa primeira parte, são apresentadas orientações sobre o momento da decisão da referenciação de uma criança/jovem, nomeadamente no que respeita aos sujeitos a referenciar (as crianças que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial); aos agentes responsáveis pela referenciação (os Pais e Encarregados de Educação, Serviços de Intervenção Precoce, Docentes, Serviços de Saúde, Serviços de Segurança Social, Serviços de Educação, outros) reforçando aspetos práticos, tais como, a necessidade de ter autorização expressa por parte da família, a indicação do formulário a utilizar e os documentos que deverão ser anexos a este formulário. A segunda parte refere-se às etapas a seguir em cada processo de referenciação no sentido de se decidir ou não pela avaliação especializada por referência à CIF- CJ. Na terceira parte, apresenta-se os passos a ter em conta na planificação do processo de avaliação e na recolha de informação que permitirá determinar o perfil de funcionalidade do avaliado. Partindo da experiência vivida ao longo do estágio, é de salientar a proposta de uma reunião do que designamos por equipa alargada, formada pelos elementos da EI responsável pela avaliação, pelo subcoordenador do grupo de EE e por um elemento da Direção do agrupamento, que reflete a grande preocupação dos envolvidos em tomar a decisão mais correta para cada criança/jovem avaliado, partilhando a informação, as dúvidas e as conclusões a que chegaram. A quarta parte tem como objetivo minimizar o carácter subjetivo que muitas vezes acompanha a atribuição dos qualificadores às categorias selecionadas, chamando a atenção para a importância da observação como método de recolha de

informação ao mesmo tempo que procura indicar uma forma de nos aproximarmos o mais possível do qualificador adequado a cada categoria avaliada. Por fim, são fornecidas indicações sobre o modo como se deve elaborar o RTP, salientando-se a importância deste espelhar o potencial biopsicossocial do avaliado e de ser o ponto de partida para a planificação da intervenção mais adequada enquadrada ou não no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro.

Conclusões

O sonho da igualdade só cresce no terreno
do respeito pelas diferenças.

(Augusto Cury)

A avaliação das crianças/jovens com NEECP por referência à CIF-CJ implica o desenvolvimento de um processo interdisciplinar onde todos os intervenientes contribuem de forma determinante com as informações por si recolhidas, numa perspetiva biopsicossocial do sujeito avaliado. A legislação em vigor ao mesmo tempo que exige o envolvimento das diferentes estruturas educativas neste processo, indica, no nosso entender de forma incompleta, o caminho que é necessário que as escolas sigam. Neste âmbito, o presente estudo procurou determinar um possível modelo a implementar no contexto em que se desenvolveu, baseado na investigação séria, na evidência e na autorreflexão dos seus responsáveis. Comparando a realidade das equipas responsáveis pela avaliação das crianças/jovens com NEECP antes e após o desenrolar do projeto, assistimos a grandes mudanças de fundo orientadas pelos objetivos que nos propusemos atingir no início da nossa investigação. Em relação a estes gostaríamos de salientar o seguinte:

- Relativamente ao primeiro objetivo definido, contribuir para a constituição de equipas interdisciplinares responsáveis pela avaliação e classificação por referência à CIF, capazes de realizar um trabalho rigoroso e eficaz, consideramos tê-lo alcançado plenamente tal como se pôde verificar pela apresentação dos resultados obtidos.
- Quanto à promoção do trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes neste processo de avaliação e classificação, dizem-nos os resultados que a dinâmica de funcionamento imprimida ao longo do projeto contribui significativamente para esse facto, alterando, em grande número de situações, de forma radical, os métodos de trabalho até aí instituídos quer ao nível dos docentes de educação especial, como dos docentes do regular, como dos diversos técnicos implicados.
- No que respeita à utilização da CIF como instrumento de avaliação, mais concretamente, ao nível da seleção das categorias a avaliar, da recolha dos

dados subjacentes à avaliação e da atribuição dos qualificadores às categorias selecionadas, defendemos que foi realizado um trabalho importante no sentido de conferir o máximo de rigor a este processo. No entanto, apesar do esforço para uniformizar os procedimentos, não foi possível generalizar a aplicação da grelha de atribuição dos qualificadores uma vez que nem todas as EI a adotaram, por outro lado, ainda persistiu uma dose considerável de subjetividade na atribuição dos mesmos, bem como, uma falha na sistematização das observações realizadas para recolha da informação pertinente para proceder à avaliação das crianças/jovens. O grande constrangimento sentido a este nível prende-se com a inexistência de instrumentos aferidos e fidedignos para avaliar estas componentes, levando cada equipa a construir e adaptar os seus próprios instrumentos. No entanto, os resultados obtidos mostram-nos termos contribuído eficazmente para minimizar a existência de discrepâncias em termos avaliativos no mesmo agrupamento de escolas. Para tal contribuiu a partilha dos instrumentos elaborados por cada equipa que conduziu a uma recolha de informação comum dos alunos do mesmo ano de escolaridade.

- Em termos práticos, garantimos, pelo recurso à evidência, que a informação constante nos RTP das crianças/jovens avaliados por referência à CIF-CJ espelha a utilização de uma linguagem comum a todo o agrupamento e resulta da aplicação de um modelo biopsicossocial de avaliação do indivíduo, tendo alcançado este objetivo inicial. A leitura dos RTP elaborados no final do ano, por comparação com os anteriores comprovam isso mesmo. Pode observar-se um grande esforço em apresentar um perfil que reflita o potencial biopsicossocial e mostrando a interação com os contextos em que se movimenta sejam barreiras ou facilitadores.
- A construção do guião-síntese de procedimentos consubstancia a grande mudança realizada ao nível da organização interna do agrupamento, nomeadamente no que respeita, à relevância dada ao processo de avaliação de crianças/jovens com NEECP nos seus documentos de referência. Não sendo momento de revisão desses documentos, este guião passou a

integrar o regimento interno do grupo de educação especial e, como tal, a ser seguido por todos os coordenadores das EI doravante constituídas.

Certos de que persiste muito a fazer, dada a complexidade do assunto abordado, a realização deste estágio representa um marco de viragem na nossa ação enquanto profissionais de educação. A opção pela vertente da investigação em que o estudo foi conduzido por alguém diretamente envolvido como interveniente, fizeram do investigador um elemento ativo que questionou permanentemente os resultados que foi alcançando, contribuindo em muito para a sua eficácia. A finalizar, destacamos a pertinência deste estudo ao abrir portas para a necessidade de aperfeiçoar os resultados alcançados, mas, principalmente, para outras áreas de investigação, ao levantar questões como: Que relação existe entre o RTP e o Programa Educativo Especial (PEI) das crianças com NEECP? De que modo é que o que se encontra previsto nos PEI reflete a intervenção a realizar com vista ao desenvolvimento do potencial biopsicossocial constante do perfil de funcionalidade da criança/jovem com NEECP? Como relacionar RTP, PEI e Relatório Circunstanciado?

Estamos convictos de que estas e outras questões que poderíamos, ainda, enunciar a partir da experiência desenvolvida ao longo deste estágio, bem como, o trabalho por nós desenvolvido, permitem certamente uma organização mais rigorosa e fidedigna do projeto de vida das crianças e jovens com NEECP das nossas escolas e, conseqüentemente, uma maior aproximação da educação para a inclusão.

Defendendo a cultura do trabalho colaborativo e de equipa como meio de crescimento profissional e pessoal, terminamos citando Fullan e Hargreaves, “ São os indivíduos e os pequenos grupos de professores e de diretores que terão de criar as escolas e as culturas profissionais que desejam.” (2001, p. 180).

Referências bibliográficas

- Adolfsson, M. , Granlung, M., Björck-Akesson, E. Ibragimova, N. & Pless, M. (2010). Exploring changes over time in habilitation professionals' perceptions and applications of the International Classification of Functioning, Disability and Health, version children and Youth (ICF-CY). *Journal of Rehabilitation Medicine*, 42, pp. 670-678.
- Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais. In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade*, pp. 103-116. Porto: Porto Editora.
- Alcover, C. (1999e). Influencias del Contexto: grupos, organizaciones y sociedad. In *Introducción a la Psicología de los Grupos*, pp. 333-355. Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Alcover, C. M. (1999c). Aspectos Temporales: formación, desarrollo y socialización de grupo. In *introducción a la Psicología de los grupos*, pp. 105-133. Salamanca: Ediciones Pirâmide.
- Alonso, Y. (2004). The biopsychosocial model in medical research: the evolution of the health concept over the last two decades. *Patient Education and Counseling*, pp. 239-244.
- Azevedo, J. (2000). Inteligência Política, Estratégia, Mobilização Social e Realização de Compromissos Sociais. In Carneiro, R. (Dir.), *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospectiva* (Tomo III). Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento, Ministério da Educação. Extraído em 20 de julho de 2012 de WWW.cgee.org.br/atividades/redirKori/2912 .
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. Protagonismo docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, 1, pp. 174-177.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Booth, T.; (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. Rompiendo inercias. Claves para avanzar. *VI Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Canto, J. M. (2000). *Dinámica de grupos: aspectos técnicos, ámbito de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- CNE. (1999). *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que Temos*. Conselho Nacional de Educação : CNE.
- Correia, L. M. (2003). *Educação Especial e Inclusão – Quem disser que uma vive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais um Guia para Educadores e Professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M.& Lavrador, R. (2010). *A Utilidade da CIF em Educação - um Estudo Exploratório*. Braga: Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (2003a). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, J. A. (2007). *Projectos em Educação: contributos de análise organizacional*. Aveiro: Editorial de Aveiro Edições.
- Decreto Lei nº 190/91, de 17 de maio
- Decreto Lei nº 319/91, de 23 de agosto
- Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro
- Decreto Lei nº75/2008, de 22 de abril
- Despacho Conjunto nº819/99, de 19 de outubro
- Despacho Conjunto dos Ministérios da Qualidade de Vida, da Educação e dos Assuntos Sociais, Diário da República, 2ª série, nº296 a 24 de dezembro de 1982
- Despacho Normativo 50/2005, de 20 de outubro
- Devillard, O. (2001). *A Dinâmica das Equipas*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Felgueiras, I. (2009). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e seus contributos para a reconceptualização da deficiência e incapacidade. In Portugal, G. *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 195 - 209). Aveiro: Universidade de Aveiro theoria poiesis praxis.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. & Holland, A. (2006). Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children With Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, pp. 36-45.
- Fonseca, V. (2003). Tendências Futuras da Educação Inclusiva. *Revista Educação*, 49, pp. 99-113.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2008). Currículo e Organização - as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, 8, pp. 5-16.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar?* Porto: Porto Editora.
- González, M. P. (1997). *Orientaciones Teóricas Fundamentales en Psicología de los Grupos*. Barcelona: Psicología y Educación.
- González, M. P.; Silva, M. & Cornejo, J. M. (1996). *Equipos de trabajo efectivos*. Barcelona: EUB.
- Hargreaves, A.; Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança - Reinventar a Escola para os Jovens Adolescentes*. Porto: Porto Editora.
- Hutmacher, W. (1992). A escola em todos os seus estudos: da política de sistemas e estratégias de desenvolvimento. In Nóvoa, A. *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 43-76). Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Katzenbach, H.H. & Smith, D.K. (1993). The discipline of Teams. *Harvard Business Review*, 71, pp. 111-120.
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro
- Lorenzo, M., & Sáenz, O. (1993). La organización de la escuela como ecosistema social. In Lorenzo, M. & Sáenz, O. *Organización Escolar - Una Perspectiva Ecológica* (pp. 69-89). Alcoy: Editorial Marfil.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

- McAnaney, D. (2008). O Contributo da CIF (versão crianças e jovens) para a Educação Especial. In M. E., *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática* (pp. 88-101). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (2007). *ICF-Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Dom Quixote.
- OMS. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health - Children & Youth version*.
- Pereira, F. A. (2010). Equipas Interdisciplinares – Microestruturas Potenciadoras de Trabalho em Rede ao Serviço da Inclusão em Portugal (trabalho não publicado). Universidade de Salamanca.
- Pinto, A., Grande, C., Novais, I., Rosário, H., & Barbieri, M. (2009). Intervenção precoce: uma abordagem dimensional do desenvolvimento humano. In Portugal, G. *Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 50-62). Aveiro: Universidade de Aveiro theoria poiesis praxis.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva as Boas Práticas e as Más Notícias. In Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas Sobre a Inclusão da Educação à Sociedade* (pp. 89-110). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D.; Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, 3, pp. 97-109.
- Savoie, A. & Beaudin, G. (1995). Les Equipes de Travail: Que Faut-il en Connaitre. *Psychologie du Travail et des Organizations*, 1, pp. 116-137.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, pp. 135-153.
- Simeonsson, R., Leonardi, M., Lollar, D., Bjorck-Akesson, E., Hollenweger, J. & Martinuzzi, A. (2003). Applying the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) to measure childhood disability. *Disability and Rehabilitation*, 25, pp. 602-610.

- Simeonsson, R. (2009). Promoting children's early development: the legacy of Joaquim Bairrão in Portugal. In Portugal, G. (org.). *G. Ideias, projectos e inovação no mundo das infâncias o percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp. 105-114). Aveiro: Universidade de Aveiro *theoria poiesis praxis*.
- Simeonsson, R., Sauer-Lee, A., Granlund, M. & Björck-Akesson, E. (2009). Developmental and Health Assessment in Rehabilitation with the International classification of Functioning, Disability, and Health for Children and Youth 2. *Rehabilitation and Health Assessment*, pp. 27-47.
- Simeonsson, R., Ferreira, M., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010). Projeto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei nº3/2008. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Extraído em 16 de agosto de 2012 de www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/data.
- Surdo, E. (1997). *La Magia de Trabajar en Equipo*. Madrid: Carácter, S.A.
- UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Paris.
- UNESCO. (2008). Conclusões e Recomendações da 48ª Sessão da Conferência Internacional Sobre Educação (CIE). Paris.
- Worchel, S. (1996). Las estaciones de la vida grupal y su impacto en la conducta intergrupal. In J. M. Morales, *Identidad Social: Aproximaciones psicossociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. Valencia: Promolibro.
- Zenhas, A. M. (2004). *A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família. (Tese de Mestrado)*. Extraído em 4 de abril de 2011 de Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/713> .

ANEXOS

Formulário de Referenciação

ANO LECTIVO 200 ___/200___

Agrupamento de Escolas de

Identidade ou pessoa responsável pela referenciação:

Data da referenciação: ____/____/____

Nome:

Data de Nascimento:

Morada:

Telefone:

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar; 1º CEB; 2º CEB; 3º CEB; Ensino Secundário

Ano de Escolaridade/Turma:

Número:

Processo:

Outra situação:

Motivo da Referenciação

Tomei conhecimento

Assinatura do Director do Agrupamento: _____

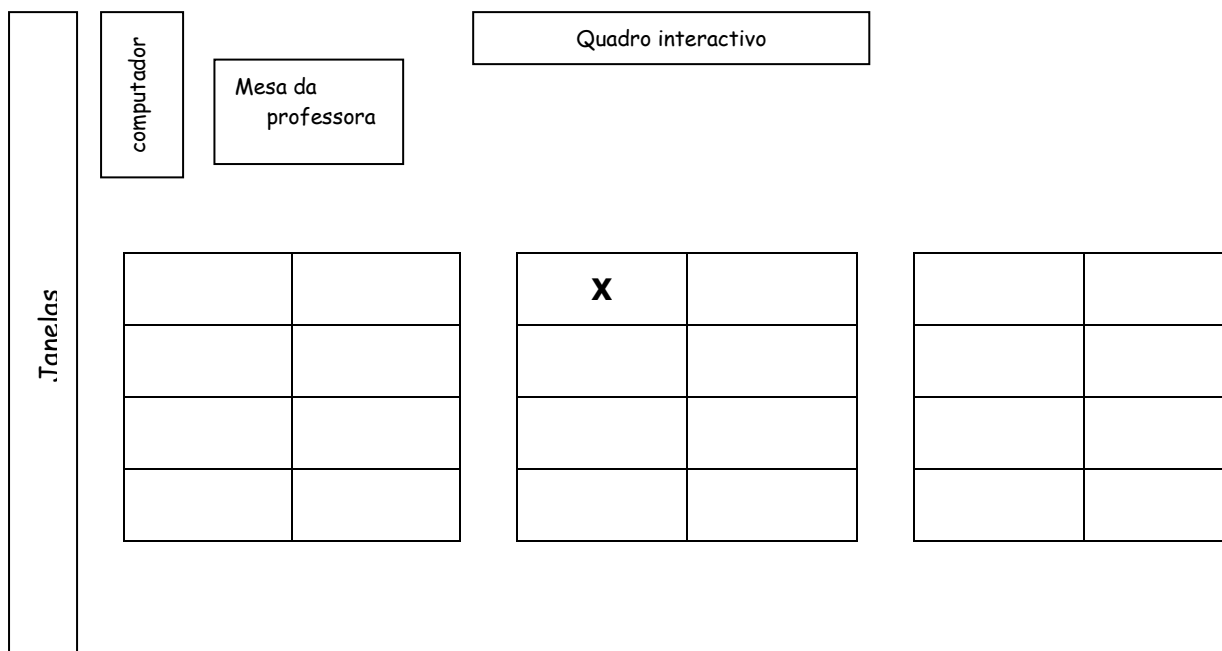
Data: ____/____/____

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X
GRUPO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Ano Lectivo de 2009/2010

GRELHA DE REGISTO DE INFORMAÇÃO EM CONSELHO DE TURMA

Aluno:	Ano:	Turma:
Escola:	Directora de Turma:	
Data:		
Motivo(s) do registo: Obtenção de informações para avaliação por referência à CIF.		
Fonte: Professores do Conselho de Turma		

Planta da sala



Nota: assinalar o lugar habitual do aluno.

Constituição da Turma:
Número de alunos na Turma:
Alunos com NEEPs:

Categorias a avaliar	Disciplinas	Informações recolhidas
<p>d166 – Ler Pretende-se avaliar a competência fonoménica, relação grafema-fonema e competência de compreensão leitora</p>	<p>LP HGP CN</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna tenta camuflar as suas dificuldades na leitura evitando uma leitura silabada, pelo que, frequentemente parte das primeiras duas sílabas de palavras plurissilábicas conhecidas, ou não, e lê algo de diferente (Moderado); - As dificuldades na leitura comprometem a compreensão de textos adequados à sua faixa etária (Grave); - Dificuldade na aquisição de conceitos (Moderado).
<p>d170-Escrever Pretende-se avaliar a competência de escrita em textos adequados à sua faixa etária, a riqueza vocabular, organização frásica, organização textual do ponto de vista gramatical e lógico; funcionamento da língua para o ano em curso.</p>	<p>LP HGP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna escreve textos muito elementares, utilizando um vocabulário pobre e repetitivo. A organização frásica varia entre as frases simples ou complexas, sem pontuação comprometendo a inteligibilidade devido à falta de lógica (Grave); - Ao nível do funcionamento da língua, apesar de interiorizar alguns conhecimentos não consegue aplicá-los sem ajuda (Grave).
<p>d172-Calcular Pretende-se avaliar as operações que a aluna consegue realizar autonomamente</p>	<p>MAT</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta dificuldades ao nível do cálculo simples (Moderado); - Dificuldades ao nível do cálculo complexo (Grave).
<p>d175 – Resolução de problemas Pretende-se avaliar a capacidade que a aluna tem para resolver um problema seja matemático ou de outra disciplina, aplicando os conhecimentos dessa disciplina</p>	<p>Todas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na compreensão de instruções múltiplas (Grave); - Dificuldades na resolução de problemas complexos nomeadamente na síntese de dados para aplicação de conhecimentos (Muito Grave).
<p>d220 – Tarefas múltiplas Pretende-se saber se a aluna consegue realizar 2 ou mais acções coordenadas e sequenciais sem ajuda.</p>	<p>Todas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade na compreensão e realização de tarefas com instruções múltiplas (Grave).
<p>d355-Discussão Pretende-se avaliar o desempenho da aluna em situações de debate/discussão de um tema; de confronto de pontos de vista e de apresentar a sua opinião.</p>	<p>Todas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Revela pouca assertividade não gostando de se expor em grande grupo (Grave); - Revela alguma tentativa de argumentação quando sente que o interlocutor demonstra alguma fragilidade intelectual.
<p>e325- apoio e relacionamento com os pares</p>	<p>Todas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna tem uma boa relação com os colegas da turma (porque os mesmos a apoiam bastante), mostrando-se bastante prestável.
<p>e425- Atitudes dos pares Pretende-se averiguar sobre o grau de influenciabilidade da aluna pelos pares (colegas e amigas mais próximas)</p>	<p>Todas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na realização de tarefas de sala da aula a aluna é influenciada por colegas em quem reconhece mais conhecimentos; perante aqueles onde denota algumas dificuldades, tenta provar o seu ponto de vista, não se deixando influenciar.
<p>Factores pessoais: atitudes e envolvimento no trabalho e tarefas escolares.</p>	<p>Todas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A aluna apresenta um comportamento correcto dentro da sala de aula; é empenhada, trabalhadora e organizada, não se registando faltas de trabalhos de casa.
<p>OUTROS:</p>		<ul style="list-style-type: none"> - No final do 2.º Período, a aluna apresentava nível inferior a três às disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências da Natureza.

Inferências:

Data: 29 de Março de 2010

A Directora de Turma: _____

Instrumento de Avaliação

Factores Ambientais

1. Identificação

Nome: _____

Data de Nascimento: __/__/____ Sexo: M F

Naturalidade: _____

Morada: _____

Escola: _____ Ano de escolaridade _____

2. Percurso Escolar

Ama Creche Pré-escolar Outro

1º Ciclo Início: _____ Escola: _____

Permanência nos diversos anos:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

Dificuldades sentidas: _____

Beneficia de subsídio escolar? SIM Não Se sim, Escalão A

Escalão B

3. Agregado Familiar

Pai: _____

Idade: _____ Habilitações: _____ Profissão: _____

Desempregado: S N Se sim, beneficia de algum tipo de apoio? _____

Qual? Subsídio de desemprego? Rendimento Social de Inserção?

Morada: _____

Mãe: _____

Idade: _____ Habilitações: _____ Profissão: _____

Desempregado: S N Se sim, beneficia de algum tipo de apoio? _____

Qual? Subsídio de desemprego? Rendimento Social de Inserção?

Morada: _____

Encarregado de Educação: _____

Idade: _____ Habilitações: _____ Profissão: _____

Desempregado: S N Se sim, beneficia de algum tipo de apoio? _____

Qual? Subsídio de desemprego? Rendimento Social de Inserção?

Morada: _____

Constituição do Agregado Familiar

Pai S N

Tios S N

Mãe S N

Avós S N

Irmãos S N

Outros: _____

4. Habitação

Nº de divisões _____ Esgotos S N Luz S N

Água canalizada S N Casa de banho S N

Quarto individual S N Cama individual S N

Local onde estuda: _____

Habitação própria S N Arrendada S N Outra

Beneficia(ou) de algum apoio para aquisição/arrendamento da habitação?

Estado de conservação: Boa Regular Má

Objectos de que dispõe o agregado familiar:

Rádio Frigorífico Aquecimento Esquentador/ Caldeira

Máquina de lavar louça Máquina de lavar roupa Telefone

Hi-Fi Televisão Computador

Jornais Livros Automóvel

5. Alimentação

Tem apetite S N Quantas refeições faz por dia? _____

Pequeno-almoço: Casa Escola Não toma

Almoço: Casa Escola Outro Qual? _____

Lanche: Casa Escola Outro Qual? _____

Jantar: Casa Escola Outro Qual? _____

Com quem faz as refeições? _____

6. Caracterização do Meio

Características Gerais

Zona predominantemente:

A – Industrial B- Comercial C- Agrícola D-Residencial

Zona mista

Equipamentos desportivos S N Culturais S N ATL S N

Hospital S N Centro de saúde S N

Observações:

Agrupamento de Escolas X

Procedimentos a seguir no processo de referenciação/avaliação de crianças e jovens NEEP

1. Processo de referenciação:

1.1. Devem ser referenciadas as crianças que **eventualmente** possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial.

1.2. Podem efectuar a referenciação os Pais e Encarregados de Educação, Serviços de Intervenção Precoce, Docentes, Serviços de Saúde, Serviços de Segurança Social, Serviços de Educação, outros.~

1.3. A referenciação é feita em formulário próprio ao Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas, que desencadeia os procedimentos necessários que levam à tomada de decisão final.

2. Etapas do processo:

2.1 O Órgão de Gestão solicita ao Grupo de Educação Especial e aos Serviços Técnico-pedagógicos de apoio aos alunos (SPO) a avaliação da criança/jovem referenciada.

2.2. O grupo de educação especial reúne com o SPO de modo a analisar a documentação disponível e decide se se está perante uma situação de intervenção no âmbito da educação especial ou não .

2.2.1. Caso seja evidente a não existência de NEEP, os elementos referidos elaboram um relatório onde descrevem a situação e encaminham para outros apoios constantes do Projecto Educativo do Agrupamento, encerrando-se o processo.

2.2.2. Caso se coloque a hipótese de se estar perante um quadro de NEEP, os elementos referidos constituem a Equipa Pluridisciplinar que avalia as necessidades específicas de cada aluno.

3. Planificação do processo de avaliação

3.1. A Equipa Disciplinar é composta por dois docentes do grupo de educação especial, pelo docente titular do grupo/turma ou Director de turma, pelo SPO e pelo Encarregado de Educação.

3.2. Esta equipa reúne com convocatória própria e acta as vezes consideradas necessárias ao processo.

3.3. É responsável pelo roteiro de avaliação completo (incluindo selecção de categorias a avaliar).

3.4. O Encarregado de Educação apenas é convocado para as reuniões estritamente necessárias.

3.5. Os docentes constroem os instrumentos necessários à recolha da informação necessária para proceder à avaliação.

3.6. O final do processo consubstancia-se na elaboração de um Relatório Técnico-Pedagógico.

3.7. Haverá lugar a PEI ou não, de acordo com a decisão tomada no documento anterior.

Outubro/2010

Relatório Pedagógico

(anexo ao documento de referenciação de acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro)

JI / Instituição _____

Ano Lectivo 2010/2011

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Morada: _____

Telefone: _____

Instituição: Ama Creche Jardim de Infância

Ano de frequência: _____

Caracterização da criança:

- Percurso Escolar:

- História Familiar / Social:

- Dados Clínicos:

- Refira de acordo com o seu conhecimento, factores ambientais que possam estar a influenciar positiva ou negativamente o desempenho da criança:

- Refira sucintamente os métodos e estratégias utilizados para ultrapassar as dificuldades:

Data: _____

Docente: _____

Anexo 5b



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X

ANO LECTIVO: 2010/2011

RELATÓRIO PEDAGÓGICO

(anexo ao documento de referenciação de acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro)

1. IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Estabelecimento de Ensino: _____

Aluno: _____ Ano: _____ Turma: _____

Vive com:

Parentesco	Idade	Habilitações Literárias	Observações

2. RESUMO DO HISTORIAL DO ALUNO (Informações Clínicas)

Tipo de Relatório: _____ Data: ___/___/_____

Entidade: _____

Informações Relevantes: _____

Tipo de Relatório: _____ Data: ___/___/_____

Entidade: _____

Informações Relevantes: _____

Tipo de Relatório:	Data: ___/___/_____
Entidade:	
Informações Relevantes:	

Tipo de Relatório:	Data: ___/___/_____
Entidade:	
Informações Relevantes:	

3. OUTRAS INFORMAÇÕES EXISTENTES SOBRE O ALUNO

Assinalar com X no caso de existir esta informação e especifique

Outros serviços de que o aluno usufrui	Fisioterapia	
	Terapia de fala	
	Terapia ocupacional	
	Outros	
Outros documentos existentes no processo individual do aluno	Plano de recuperação	
	Plano de Acompanhamento	
	Programa Educativo Individual (anteriormente aplicado)	
	Outros documentos relevantes (especificar):	

4. RESUMO DO PERCURSO ESCOLAR

Ano Lectivo	Estabelecimento de Ensino	Ano de Escolaridade/Retenções

5. ESTRATÉGIAS DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Níveis	Estratégias	Aplicada*	Não aplicada
Ensino aprendizagem	Identificação e utilização dos centros de interesse do aluno no processo ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Adequação do grau de dificuldade das tarefas ao nível de participação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apresentação dos conteúdos através de uma abordagem multissensorial (visual, auditiva, taticinestésica)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Adequação das actividades ao ritmo/estilo de aprendizagem do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diversificação e adequação de estratégias de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Valorização sistemática dos progressos do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilização de apoio ambiental (alteração ambiente físico, social, temporal) para promoção da aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organização de diferentes modalidades de trabalho (individual, pequeno grupo, pares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Seleção e disponibilização de materiais e recursos adequados a diferentes níveis de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organização de actividades para o aluno exprimir os seus conhecimentos (expressão oral, escrita, expressões artísticas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apoio a estratégias de estudo, de orientação e aconselhamento do aluno (programas de tutoria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Aulas de recuperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apoio Pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diversificação de instrumentos/formas de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apelos frequentes ao cumprimento de normas e regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apelos frequentes à persistência e esforço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plano de recuperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plano de acompanhamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envolvimento da família	Informação aos pais sobre o comportamento e aprendizagem do aluno em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conhecimento das expectativas dos pais face ao processo de ensino e aprendizagem do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Definição de estratégias comuns de intervenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras medidas. Quais?			
Explicitação das estratégias			

*Das medidas aplicadas refira o grau de eficácia das mesmas:

6. DESCRIÇÃO DAS POTENCIALIDADES / DIFICULDADES

Tendo como base os elementos de avaliação que possui descreva o desempenho do aluno ao nível de:

- Aprendizagem geral e aplicação de conhecimentos

(Referir as capacidades do aluno em aprender, aplicar os conhecimentos adquiridos, pensar, resolver problemas, tomar decisões e concentrar/dirigir atenção)

- Participação nas actividades propostas

(Referir a capacidade do aluno na execução de uma única ou de várias tarefas, organização de rotinas, gestão do stress e do comportamento)

- Comunicação

(Indicar as características gerais e específicas da comunicação através da linguagem, sinais e símbolos, incluindo a recepção e produção de mensagens orais e escritas e manutenção da conversação)

- Mobilidade

(Referir as capacidades do aluno ao nível da motricidade global/fina, em mudar ou manter a posição do corpo, realizar auto-transferências e transportar, mover e manusear objectos)

- Auto-cuidados

(Indicar as capacidades do aluno ao nível dos auto cuidados, como lavar-se, secar-se, cuidar do corpo e de partes do corpo, vestir-se, comer e beber e cuidar da própria saúde)

- Interações e Relacionamentos Interpessoais

(Indicar as capacidades do aluno na realização de acções e condutas necessárias para estabelecer, com outras pessoas (pares e adultos), interações básicas e complexas de maneira contextual e socialmente adequada)

Refira, de acordo com o seu conhecimento, factores ambientais (ambiente físico, social e atitudinal) que possam estar a influenciar positiva ou negativamente o desempenho do aluno.

Data: ____ / ____ / _____

O(a) docente: _____

Relatório Pedagógico

(anexo ao documento de referenciação de acordo com o decreto-lei nº3/2008 de 7 de Janeiro)

Nome: _____

Data de Nascimento: _____

Morada: _____

Telefone: _____

Nível de Educação ou Ensino: 2º CEB; 3º CEB

Ano de Escolaridade/Turma: _____ Número: _____

Director(a) de Turma: _____

1. Informações existentes sobre o aluno		
Assinalar com X no caso de existir esta informação e especifique		
Relatório médico	Nome(s) / Área clínica:	
	Identificação da entidade(s) de saúde:	
	Data de informação / relatório:	
Relatório de avaliação psicológica	Nome do(a) Psicólogo(a):	
	Identificação da entidade a que pertence:	
	Data informação/relatório:	
Relatório Social	Nome do Assistente social:	
	Identificação da entidade a que pertence:	
	Data informação/relatório:	
Outros serviços de que o aluno usufrui	Fisioterapia	
	Terapia de fala	
	Terapia ocupacional	
	Outros	
Outros documentos existentes no processo individual do aluno	Plano de recuperação	
	Plano de Acompanhamento	
	Programa Educativo Individual (anteriormente aplicado)	
	Outros documentos relevantes (especificar):	

2. Estratégias de diferenciação pedagógica			
Níveis	Medidas aplicadas	Aplicada	Não aplicada
Ensino aprendizagem	Identificação e utilização dos centros de interesse do aluno no processo ensino-aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Adequação do grau de dificuldade das tarefas ao nível de participação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apresentação dos conteúdos através de uma abordagem multissensorial (visual, auditiva, taticinestésica)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Adequação das actividades ao ritmo/estilo de aprendizagem do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diversificação e adequação de estratégias de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Valorização sistemática dos progressos do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Utilização de apoio ambiental (alteração ambiente físico, social, temporal) para promoção da aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organização de diferentes modalidades de trabalho (individual, pequeno grupo, pares)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Seleção e disponibilização de materiais e recursos adequados a diferentes níveis de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Organização de actividades para o aluno exprimir os seus conhecimentos (expressão oral, escrita, expressões artísticas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apoio a estratégias de estudo, de orientação e aconselhamento do aluno (programas de tutoria)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Aulas de recuperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Diversificação de instrumentos/formas de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apelos frequentes ao cumprimento de normas e regras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Apelos frequentes à persistência e esforço	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Plano de recuperação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plano de acompanhamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Envolvimento da família	Informação aos pais sobre o comportamento e aprendizagem do aluno em contexto escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Conhecimento das expectativas dos pais face ao processo de ensino e aprendizagem do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Definição de estratégias comuns de intervenção	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras medidas. Quais?			
Explicitação das estratégias			

3. Descrição das potencialidades / dificuldades

Tendo como base os elementos de avaliação que possui descreva o desempenho do aluno ao nível de:

- **Aprendizagem geral e aplicação de conhecimentos**

- **Participação nas actividades propostas**

- **Atenção / concentração revelada**

- **Envolvimento nas diferentes modalidades de trabalho (individual, pares, grupo)**

- **Relacionamento Interpessoal**

Refira, de acordo com o seu conhecimento, factores ambientais que possam estar a influenciar positiva ou negativamente o desempenho do aluno.

Data: ____ / ____ / _____

O(a) docente: _____

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
GRUPO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Ano Lectivo de 2010/2011**

REGISTO DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES

Aluno:	Ano: Turma:
Escola:	Professor:

Motivo(s) da Observação: Obtenção de informações para avaliação da actividade e participação por referência à CIF.

Disciplina:

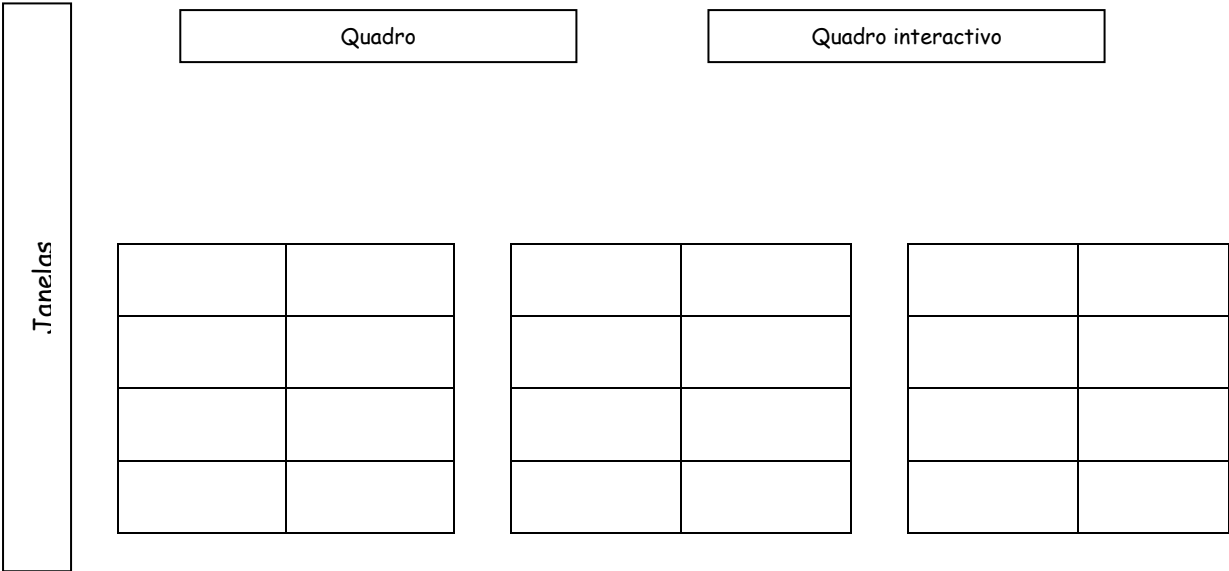
Este documento pretende recolher, junto dos docentes do Conselho de Turma, informações sobre as áreas fortes e fracas de desempenho do aluno para que possamos efectuar uma avaliação do seu desempenho ao nível da actividade e participação, de acordo com a CIF.

Refira todas as informações que considere pertinentes e, sempre que necessário, exemplos de situações ocorridas.

Na coluna com os números de 0 a 4, agradecemos que indique o grau de dificuldade do aluno nas diferentes categorias, sendo que: ① corresponde a nenhuma ou escassa dificuldade; ② corresponde a dificuldade ligeira, leve ou baixa; ③ corresponde a dificuldade moderada, média ou regular; ④ a dificuldade grave ou extrema; ⑤ corresponde a dificuldade completa ou total.

Muito obrigado pela colaboração.

Planta da sala (indicar o lugar onde o aluno está sentado)



Constituição da Turma:
Número de alunos na Turma:
Alunos com NEEPs:
Alunos com NEEs (Despacho Normativo nº 50/2005):

Que estratégias utiliza com o aluno?
Sente necessidade de adaptar essas mesmas estratégias?
Quais as actividades que considera que o aluno demonstra mais interesse?
Quando motivado, qual a reacção do aluno no desenvolvimento das actividades?

Categorias a avaliar	Informações	
		① ① ② ③ ④
<p>Nos campos que se seguem deve assinalar se considera a categoria a avaliar como um facilitador (+) ou uma barreira (.) ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Ex: O aluno beneficia muito utilizando a máquina de calcular na aula de matemática. 130+3</p>		
		① ① ② ③ ④
OUTRAS:		

Data:

Docente da Disciplina:

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
GRUPO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Ano Lectivo de 2010/2011**

REGISTO DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES

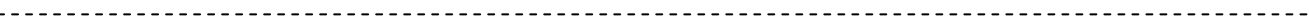
Aluno:	Ano: Turma:
Escola:	Professor:
Motivo(s) da Observação: Obtenção de informações para avaliação da actividade e participação por referência à CIF.	
Disciplina:	

Este documento pretende recolher, junto dos docentes do Conselho de Turma, informações sobre as áreas fortes e fracas de desempenho do aluno para que possamos efectuar uma avaliação do seu desempenho ao nível da actividade e participação, de acordo com a CIF.

Refira todas as informações que considere pertinentes e, sempre que necessário, exemplos de situações ocorridas.

Na coluna com os números de 0 a 4, agradecemos que indique o grau de dificuldade do aluno nas diferentes categorias, sendo que: ① corresponde a nenhuma ou escassa dificuldade; ② corresponde a dificuldade ligeira, leve ou baixa; ③ corresponde a dificuldade moderada, média ou regular; ④ a dificuldade grave ou extrema; ⑤ corresponde a dificuldade completa ou total.

Muito obrigado pela colaboração.



Planta da sala (indicar o lugar onde o aluno está sentado)

Janelas	Quadro	Quadro interactivo																									
	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>									<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>									<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></table>								
1																											

Constituição da Turma:
Número de alunos na Turma:
Alunos com NEEPs:
Alunos com NEEs (Despacho Normativo nº 50/2005):

Que estratégias utiliza com o aluno?
Sente necessidade de adaptar essas mesmas estratégias?
Quais as actividades que considera que o aluno demonstra mais interesse?
Quando motivado, qual a reacção do aluno no desenvolvimento das actividades?

Categorias a avaliar	Informações	
d160 – Concentrar a atenção Pretende-se avaliar a capacidade do aluno se concentrar, intencionalmente, em estímulos específicos, desligando-se dos ruídos que distraem.		① ② ③ ④
d166 – Ler Pretende-se avaliar a competência de: <ul style="list-style-type: none"> • fluidez da leitura; • aceder e reter informação contida num texto; • compreender um texto globalmente; • interpretar e integrar as ideias de um texto; • reflectir sobre as ideias do texto; 		① ② ③ ④
d170-Escrever Pretende-se avaliar a competência de escrita em textos adequados à sua faixa etária/nível escolar: <ul style="list-style-type: none"> • a riqueza vocabular; • organização frásica; • organização textual do ponto de vista gramatical e lógico; • funcionamento da língua para o ano em 		① ② ③ ④

curso.		
d172-Calcular Pretende-se avaliar se a aluna consegue aplicar: <ul style="list-style-type: none"> • conceitos de numeracia e operações para realizar cálculos; • procedimentos e métodos matemáticos para resolver problemas. 		① ① ② ③ ④
d175 – Resolução de problemas Pretende-se avaliar a capacidade que a aluna tem para resolver um problema (simples ou complexo) seja matemático ou de outra disciplina, aplicando os conhecimentos dessa disciplina.		① ① ② ③ ④
d210 – Realizar uma tarefa Pretende-se saber se a aluna consegue, de forma autónoma, realizar acções coordenadas ou simples na execução de uma tarefa: <ul style="list-style-type: none"> • organizar o espaço e materiais necessários; • iniciar, manter e concluir a tarefa. Exemplos: ler um livro; escrever uma carta; fazer os TPCs; participar num jogo didáctico com o grupo/turma		① ① ② ③ ④
d220 – Realizar de tarefas múltiplas pretende-se avaliar se a aluna consegue de forma autónoma realizar em simultâneo mais do que uma tarefa complexa. Exemplo: responder às questões de uma ficha de conhecimentos; pesquisar informação em várias fontes; participar em trabalhos de grupo gerindo as diferentes etapas do trabalho a realizar.		① ① ② ③ ④
d325 – Comunicar e receber mensagens escritas pretende-se avaliar o desempenho da aluna na compreensão de significados literais e implícitos das mensagens transmitidas através da escrita. Exemplos: compreender uma notícia; compreender a mensagem de um conto; distinguir a informação essencial da acessória de um determinado texto informativo (do manual escolar...).		① ① ② ③ ④
d355-Discussão Pretende-se avaliar o desempenho da aluna em situações de debate/discussão de um tema; de confronto de pontos de vista e de apresentar a sua opinião.		① ① ② ③ ④
d820 Educação escolar Pretende-se avaliar: <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho com os pares; • Assiduidade; • Pontualidade; • Cumprimento de regras de sala de aula; 		① ① ② ③

<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de trabalhos de casa; • Hábitos de trabalho e de estudo; • Participação e cooperação com os outros; • Execução das orientações dos professores. 		④
<p>Nos campos que se seguem deve assinalar se considera a categoria a avaliar como um facilitador (+) ou uma barreira (.) ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Ex: O aluno beneficia muito utilizando a máquina de calcular na aula de matemática. 130+3</p>		
<p>e130 – Produtos e tecnologias para a educação Avaliar se o equipamento utilizado em cada disciplina é um facilitador ou uma barreira ao desenvolvimento da aprendizagem da aluna. Assinalar algum equipamento, método ou estratégia que vá ao encontro do estilo de aprendizagem da aluna</p>		① ① ② ③ ④
<p>e325- Apoio e relacionamento com os pares Pretende-se avaliar a integração no grupo/turma (se tem amizades no grupo/turma; se há colegas que a ajudam a superar as suas dificuldades;...)</p>		① ① ② ③ ④
<p>e330 –Pessoas em posição de autoridade Pretende-se avaliar a influência que as pessoas em posição de autoridade, neste caso, os professores têm sobre a aluna.</p>		① ① ② ③ ④
<p>e425- Atitudes dos pares Pretende-se averiguar o grau de influenciabilidade que os pares (colegas e amigos mais próximos) exercem sobre a aluna, seu comportamento e ações individuais.</p>		① ① ② ③ ④
<p>OUTRAS:</p>		

Data:

Docente da Disciplina:

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS X
GRUPO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
Ano Lectivo de 2010/2011

REGISTO DE RECOLHA DE INFORMAÇÕES

Aluno: X	Ano: 6º ano	Turma:
Escola: XX		Diretora de Turma:
Motivo(s) da Observação: Obtenção de informações para reavaliação da actividade e participação por referência à CIF.		
Disciplina:		
Docente:		

Este documento pretende recolher, junto dos docentes do Conselho de Turma, informações sobre as áreas fortes e fracas de desempenho do aluno para que possamos efectuar a reavaliação do seu desempenho ao nível da actividade e participação, por referência à CIF.

Refira todas as informações que considere pertinentes e, sempre que necessário, exemplos de situações ocorridas.

Na componente da Atividade e Participação, na coluna com os números de 0 a 4, agradecemos que indique, a vermelho, o grau de dificuldade do aluno nas diferentes categorias, sendo que:

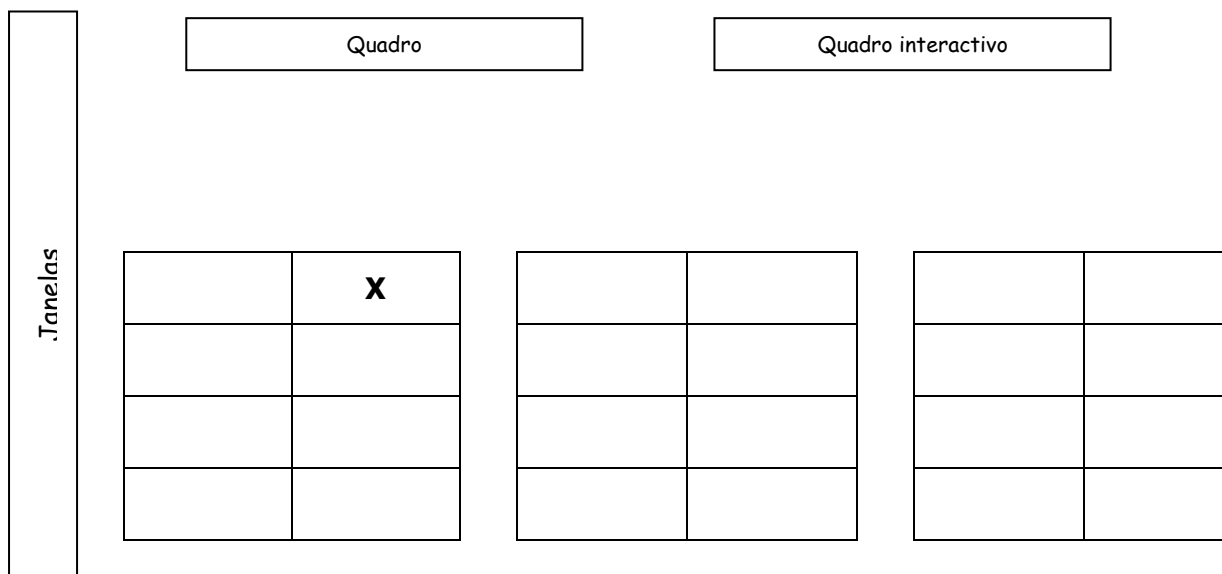
- ① corresponde a nenhuma ou escassa dificuldade (0-4% de ocorrência)
- ① corresponde a dificuldade ligeira, leve ou baixa (5-24% de ocorrência);
- ② corresponde a dificuldade moderada, média ou regular (25-49% de ocorrência);
- ③ a dificuldade grave ou extrema (50-95% de ocorrência);
- ④ corresponde a dificuldade completa ou total (96-100% de ocorrência).

Na componente Factores Ambientais/Pessoais surgem um conjunto de questões que ajudarão a determinar as condições ambientais/pessoais que constituem barreiras ou facilitadores na actividade e participação do aluno.

Muito obrigado pela colaboração.

A Equipa Pluridisciplinar

Planta da sala (indicar o lugar onde o aluno está sentado)



<p>Constituição da Turma:</p> <p>Número de alunos na Turma:</p> <p>Alunos com NEEP:</p> <p>Alunos com NEE (Despacho Normativo nº 50/2005):</p>

Actividade e Participação	
Categorias a avaliar / Informações (tendo em conta o grupo/turma, idade cronológica e nível de ensino em que o aluno se encontra)	dificuldade
<p>d160 – Concentração da atenção</p> <p>Pretende avaliar se o aluno concentra, intencionalmente, a atenção em estímulos específicos (actividades/tarefas propostas), desligando-se de conversas com os colegas, de ruídos que distraem ou de materiais que tem à sua frente.</p>	① ② ③ ④
<p>d166- Ler</p> <p>Pretende-se avaliar a capacidade de compreensão e de interpretação de textos escritos. Dever-se-á indicar se o aluno apresenta eventuais dificuldades: na compreensão de palavras e frases; na conceptualização; em recordar factos, detalhes e/ou detectar a ideia principal, devido à impossibilidade de relacionar a informação com quem, quando, onde e porquê do que lê; na sintetização de um conteúdo, devido à dificuldade para compreender a ideia principal; na compreensão de relações entre as ideias fundamentais; na fluência (se lê com hesitações, paragens e recomeços); na expressão/modelação de voz; em respeitar a pontuação.</p>	① ② ③ ④
<p>d170 – Escrever</p> <p>Pretende-se avaliar a competência de escrita em textos, tendo em conta: utilização de palavras com significado adequado; riqueza vocabular; regras ortográficas; organização frásica; organização textual do ponto de vista gramatical e encadeamento das ideias/do pensamento; funcionamento da língua para o ano em curso; traçado grafomotor (se escreve respeitando os espaços das margens e linhas; se os trabalhos se apresentam riscados, garatujados, com palavras sobrepostas ou há uma desorganização generalizada dos espaços projectados).</p>	① ② ③ ④

<p>d172-Calcular</p> <p>Pretende-se avaliar se o aluno consegue: aplicar conceitos de numeracia e de operações para realizar cálculos; empregar procedimentos e métodos matemáticos para resolver problemas; observar gráficos, esquemas ou figuras; compreender relações e orientações espaciais, etc. .</p>	<p>①</p> <p>①</p> <p>②</p> <p>③</p> <p>④</p>
<p>d175 – Resolução de problemas</p> <p>Pretende-se avaliar a capacidade que o aluno tem para resolver um problema (simples ou complexo) seja matemático ou de outra disciplina, aplicando os conhecimentos dessa disciplina.</p>	<p>①</p> <p>①</p> <p>②</p> <p>③</p> <p>④</p>
<p>d210 – Realizar uma única tarefa</p> <p>Pretende-se avaliar se o aluno consegue iniciar uma tarefa, organizar o tempo, o espaço e os materiais necessários para a realizar (por exemplo, iniciar, organizar o tempo, executar, concluir e manter a tarefa), de forma independente.</p>	<p>①</p> <p>①</p> <p>②</p> <p>③</p> <p>④</p>
<p>d220 – Levar a cabo tarefas múltiplas</p> <p>Pretende-se avaliar se o aluno consegue realizar várias tarefas em simultâneo ou uma após outra, ou seja, iniciar, organizar o tempo, executar e concluir as várias tarefas que lhe são indicadas, de forma independente.</p>	<p>①</p> <p>①</p> <p>②</p> <p>③</p> <p>④</p>
<p>d3102 – Compreender mensagens orais complexas</p> <p>Pretende-se avaliar se o aluno responde adequadamente através de acções, ou de palavras, a mensagens faladas complexas (frases completas), tal como questões ou instruções.</p>	<p>①</p> <p>①</p> <p>②</p> <p>③</p> <p>④</p>
<p>d325 - Comunicar e receber mensagens escritas</p> <p>Pretende-se avaliar se o aluno compreende os significados literais e implícitos das mensagens transmitidas através da linguagem escrita como por exemplo, acompanhar os eventos no jornal diário ou compreender mensagens em textos de diferente tipologia.</p>	<p>①</p> <p>①</p> <p>②</p> <p>③</p> <p>④</p>
<p>d345 – Escrever mensagens</p> <p>Pretende-se avaliar a capacidade do aluno produzir mensagens transmitidas através da linguagem escrita (escrever uma composição/carta/...).</p>	<p>①</p> <p>①</p> <p>②</p> <p>③</p> <p>④</p>
<p>d820 - Educação Escolar</p> <p>Pretende-se determinar se o aluno: solicita ajuda e em que circunstâncias; é comunicativo na sala de aula; faz os tpc</p>	<p>①</p> <p>①</p>

ou trabalhos solicitados; é empenhado na superação das suas dificuldades; participa na aula; está motivado para a aprendizagem.	②
	③
	④

Factores Ambientais /Pessoais	
Questões	Informações
Como é que a aluna gosta de trabalhar? Individualmente, em pares ou em grupo?	
Acha que as estratégias que utiliza têm resultado com a aluna?	
Sentiu necessidade de adaptar essas mesmas estratégias?	
Quais as actividades que considera que a aluna demonstra mais interesse?	
Na adequação do processo de ensino e de aprendizagem quais as medidas educativas que aplica na promoção da aprendizagem e a participação da aluna?	
Qual a reacção da aluna no desenvolvimento das actividades?	
Qual a reacção da aluna em situações novas de aprendizagem?	
É frequente a aluna utilizar as suas dificuldades como fuga a determinadas actividades propostas/comportamentos?	
Quais os comportamentos demonstrados pela aluna em situação de sala de aula?	
Parece-lhe que a aluna evidencia sinais de tristeza ou é feliz e bem disposta?	
Parece-lhe que a aluna evidencia falta de energia ou é agitado/impulsivo?	
A aluna parece-lhe sonolenta ou cansada?	
A aluna é assídua?	
Se não é assídua, qual o motivo mais frequente das faltas dadas?	
Outras informações que considere importante referir:	

GUIÃO DE ENTREVISTA À FAMÍLIA (ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

Esta entrevista foi realizada pelas docentes de Educação Especial, _____, no âmbito da avaliação por referência à CIF com o objectivo de reunir mais informações acerca do aluno.

ENTREVISTA AO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO:

1) QUANTOS ELEMENTOS CONSTITUEM O AGREGADO FAMILIAR?

Parentesco	Idade	Habilitações académicas	Profissão	Local onde exerce	Mora com o aluno	
					Sim	Não

2) HABITAÇÃO:

Própria Alugada Outra situação Especifique _____

2.1) Reside nesse local:

Desde que nasceu Há muito tempo Há pouco tempo

2.2) Vive em:

Andar Centro de acolhimento Moradia

Barraca Quarto alugado

2.3) Nº de divisões:

2.4) A casa tem:

Água canalizada Aquecida Luz Casa de banho Esgotos

Quarto individual para a criança Chuveiro

Cama individual para a criança

3) COMO SE DESLOCA PARA A ESCOLA:

A pé Autocarro Bicicleta Comboio
Carro Carrinha adaptada Outra

3.1) Quanto tempo demora?

4) OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES – AGREGADO FAMILIAR

a. **Costuma viajar?** Sim Não Para onde? **Vê televisão?** Sim
Não

b. Que programas vê?

Telejornal Filmes Concursos Debates Telenovelas
Outros Que género? Desenhos animados, filmes de acção.

c. **Utiliza o computador?** Em casa Na escola

Para:

Fazer trabalhos escolares Jogar Aceder à Internet

Como sistema alternativo de comunicação

d. **Ouve música?** Sim Não Que tipo? Ligeira/Calma

e. Tem hábitos de leitura?

Nunca Raramente Algumas vezes Frequentemente

f. Que leitura faz?

Livros Que género? _____

Revistas Quais?

Jornais Quais? _____

5) ATITUDES – AGREGADO FAMILIAR

a. Na família, quem orienta a educação do seu filho?

Pai Mãe Os dois Outros Quem? _____

b. Há divergências de opinião entre as pessoas que educam o seu filho?

Sempre Às vezes Quase sempre Nunca

c. Em que aspectos há maior divergência?

d. Quando o seu filho age de forma que considera errada, que atitude toma frequentemente?

Conversa Retira privilégios Ralha Bate

Outra forma Qual? _____ O Tiago reconhece facilmente que erra.

e. Quando o seu filho age de forma que lhe agrada, elogia-o/ encoraja-o?

Nunca Às vezes Poucas vezes Frequentemente

6) RELAÇÃO COM OS OUTROS – BRINCADEIRA

a. Acha que é importante para o seu filho brincar?

Sim Não Porquê?

b. Em que períodos do dia brinca o seu filho?

c. Onde brinca ele?

d. Com quem brinca ele?

e. Que brincadeiras prefere?

f. A brincar/jogar com os outros é:

Colaborante Imaginativo Conflituoso

Líder Dependente Independente

g. Acha que deve haver diferenças na educação de um rapaz e de uma rapariga?

Sim Não Quais?

h. Faz actividades conjuntas com o seu filho?

Sim Não

Se sim, quais

7) Medicação

a. O seu filho necessita de tomar medicamentos diariamente?

Sim Não

b. Se sim, quem o apoia nessa tarefa?

8) Saúde

A criança e a família	Outros						
	aluno	pai	mãe	irmãos			
Assistência médica regular							
Doenças crónicas							
Doenças frequentes							
Internamento hospitalar							
Intervenções cirúrgicas							
Terapias							
Observações:							

9) Apoios prestados ao aluno e à família

a. Beneficia de subsídios atribuídos pela Segurança Social?

Sim Não

Se sim, quais?

Se não, porquê?

b. Recebe algum tipo de apoio domiciliário?

Sim Não

Se sim, especifique. _____

Se não, porquê? _____

10) Expectativas

a. Gostaria que o seu filho concluísse:

1º Ciclo 2º ciclo 3º ciclo secundário

Curso de Formação Profissional Curso superior

b. No futuro, preferia para o seu filho:

Um emprego Um curso Um negócio

c. Que profissão gostaria que o seu filho viesse a ter?

Acha que o seu filho vai ter:

Mais oportunidades de sucesso que os pais

Menos oportunidades de sucesso que os pais

As mesmas

Porquê?

11. Que idade é que tinha quando engravidou do seu educando?

R.:

12. A gravidez correu bem?

R.:

13. Com quantas semanas de gestação ocorreu o nascimento?

R.:

14. Com que idade começou o seu educando a andar e a falar?

R.:

15. Deseja referir algum aspecto importante sobre os primeiros anos do seu educando?

R.:

16. Existem doenças na família?

R.:

17. O seu educando frequentou o Jardim-de-Infância? Durante quanto tempo?

Onde?

R.:

18. Descreva as reacções do seu educando no início da integração do jardim/escola.

R.:

19. Como era a relação do seu educando com os seus pares?

R.:

20. Qual a escola de 1º Ciclo que frequentou?

R.:

21. Como era a relação do seu educando com os seus pares?

R.: Boa

22. O seu educando isolava-se dos colegas? De que forma era tratado por eles? E pelos professores?

R.:

23. Ao longo do percurso escolar, o seu educando beneficiou de algumas medidas de apoio educativo? Quais?

R.:

24. Quando o seu educando esteve na Educação Especial notou progressos/superação de dificuldades?

R.:

25. Teve alguma retenção ao longo do percurso escolar?

R.:

26. Contacta regularmente o Director de Turma?

R.:

27. Participa nas actividades escolares do seu educando? Como?

R.:

28. Vê o seu educando estudar?

R.:

29. Quais as maiores dificuldades do seu educando?

R.:

30. Sabe quando o seu educando tem trabalhos de casa e fichas de avaliação?
Como?

R.:

31. Onde e quando é que o seu educando estuda?

R.:

32. Normalmente, a que horas é que o seu educando se deita e se levanta?

R.:

33. Que meio de transporte utiliza para ir para a escola?

R.:

34. No contexto familiar, em que actividades é que o seu educando participa?

R.:

35. Para além da escola, que outras actividades ocupam o tempo do seu educando?

R.:

36. Acha que o seu educando gosta de andar na escola?

R.:

37. No contexto escolar, o seu educando participa em visitas de estudo ou outras actividades semelhantes?

R.:

38. O seu educando vê Televisão? Que programas?

R.:

39. Descreva a maneira de ser do seu educando no dia-a-dia, em casa e com os restantes membros da família (primos, tios).

R.:

40. O que espera do seu educando em termos escolares?

R.:

41. O que acha que o seu educando deseja em termos escolares?

R.:

42. Qual a pessoa que considera mais importante na vida do seu educando?

R.:

43. Existe algum problema no contexto familiar/escolar que ajude a explicar o comportamento do seu educando?

R.:

Observações:

Obrigado pela sua colaboração!

GUIÃO DE ENTREVISTA ÀO ALUNO

Esta entrevista foi realizada pelas docentes de Educação Especial, _____, no âmbito da avaliação por referência à CIF com o objectivo de reunir mais informações acerca do aluno.

ENTREVISTA AO ALUNO: _____

D.N.: _____

Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar; 1º CEB; 2º CEB; 3º CEB

Ano de Escolaridade/Turma: _____ Número: _____

Como te descreves (maneira de ser)?

Tens amigos? Quem são?

Qual a pessoa que consideras mais importante na tua vida? Porquê?

Com quem é que habitualmente partilhas as tuas alegrias? Porquê?

E os problemas? Com quem os partilhas? Porquê?

Como ocupas os teus tempos livres? Sozinho? Com amigos? Com familiares?

Se vês TV, quais os programas de televisão que mais gostas?

Qual a tua banda de música preferida?

Normalmente, a que horas é que te deitas e te levantas?

Costumas tomar o pequeno-almoço? O que comes?

Que meio de transporte utilizas para ir para a escola?

Quanto tempo demoras no percurso casa-escola?

A que horas regressas a casa?

Gostas de estar em casa?

Em que actividades é que participas com a tua família?

Gostas da escola?

-

Sentes-te bem na tua turma? Como a descreves?

Gostas dos teus professores? Como os descreves?

Quais as tuas disciplinas preferidas?

Quais as disciplinas em que sentes mais dificuldades?

Costumas estudar?

Como o fazes? Sublinhas, memorizas, fazes resumos...?

Quando estudas e onde?

Tens alguém que te ajude nos estudos?

Gostas de estudar?

Porque é que estudas?

Costumas colocar dúvidas quando não percebes as matérias? A quem?

Gostas mais de trabalhar em grupo, com um colega ou individualmente?

Normalmente estás atento às aulas?

Nas aulas, distrais-te com facilidade? De que forma?

Achas que te portas bem nas aulas?

Costumas participar por tua iniciativa ou só quando o professor te questiona?

Como reages quando os professores te fazem perguntas?

No recreio, o que é fazes? Com quem?

Costumas comer a meio da manhã e da tarde? O quê?

Que profissão gostarias de ter?

Obrigado pela colaboração!

Síntese das Observações Efectuadas

Nome:

Idade:

Ano Lectivo: 2010/2011

J.I.:

Responsável pelo registo de observação:

Total: Completar o programa de educação pré-escolar (d8158)						Total:					
Nº Observações	Sem dificuldades 0	Algumas dificuldades 1	Bastantes dificuldades 2	Dificuldades graves 3	Dificuldades severas 4	Nº Observações	Sem dificuldades 0	Algumas dificuldades 1	Bastantes dificuldades 2	Dificuldades graves 3	Dificuldades severas 4
1ª						1ª					
2ª						2ª					
3ª						3ª					
4ª						4ª					
5ª						5ª					
6ª						6ª					
7ª						7ª					
8ª						8ª					
9ª						9ª					
10ª						10ª					
11ª						11ª					
12ª						12ª					
13ª						13ª					
14ª						14ª					
15ª						15ª					
16ª						16ª					
17ª						17ª					
18ª						18ª					

19 ^a							19 ^a					
20 ^a							20 ^a					
TOTAL							TOTAL					
%							%					

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE X

ESCOLA _____

Ano lectivo 200 ____ /200 ____

**Grupo de Educação Especial
Serviço de Psicologia**

Decreto-lei 3/2008 de 7/1

Capítulo II - Artº 6º

Nome do aluno: _____ D.N.: ____ / ____ / _____
Nível de Educação ou Ensino: Pré-Escolar; 1º CEB; 2º CEB; 3º CEB
Ano de Escolaridade/Turma: _____ Número: _____
Educador/Professor Titular/Director de Turma: _____

Identidade ou pessoa responsável pela referenciação: _____
Data da referenciação: ____ / ____ / _____

Tomada de conhecimento pela Diretora do Agrupamento em: ____ / ____ / _____

Grupo de Educação Especial

Serviço de Psicologia

Após a análise da ficha de referenciação e da documentação considerada relevante para o processo de avaliação, deliberou-se:

1. Solicitar os seguintes documentos e informações de forma a poder efectuar-se uma análise mais objectiva da situação:
 - 1.1. _____

2. Proceder à formação de uma Equipa Pluridisciplinar para avaliação do aluno, com referência à CIF-CJ.

2.1 Composição da Equipa Pluridisciplinar:

Nomes	Função
	Docente de Educação Especial
	Psicóloga

3. O aluno não apresenta necessidades educativas especiais no âmbito da intervenção da Educação Especial.

3.1 Respostas educativas da escola enquadradas no Projecto Educativo do Agrupamento/Projecto Curricular de Turma:

Data: ____ / ____ / _____

Coordenador(a) do Grupo de Educação Especial: _____

Serviço de Psicologia: _____

Tomei conhecimento da decisão

Assinatura da Diretora do Agrupamento: _____

Data: / /

AGRUPAMENTO VERTICAL DE ESCOLAS X

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

(AO ABRIGO DO DECRETO-LEI 3/2008 DE 7/1)

ATA DE REUNIÃO DA EQUIPA PLURIDISCIPLINAR

Aos dezoito de de dois mil, pelas, sob a presidência, reuniram os seguintes elementos da equipa pluridisciplinar:

Nomes	Função	Assinatura
	Professora de Educação Especial	
	Professora de Educação Especial	
	Diretora de Turma	
	Psicóloga Escolar	
	Encarregada de Educação	

Ordem de trabalhos:

1. Preparação do processo de avaliação do aluno A.

Na sequência da referenciação do aluno procedeu-se à preparação do seu processo de avaliação, tendo em conta toda a informação que acompanhava o documento de referenciação, a saber: Planos de Recuperação e Acompanhamento que a aluno usufruiu ao longo do seu percurso escolar, relatório de Avaliação Psicológica de 2010/2011 e Relatório Pedagógico elaborado pela respetiva Diretora de Turma.

Foi efetuado um levantamento por todos os elementos das informações que conheciam e que seriam determinantes na caracterização do aluno.

Foi traçado o roteiro de avaliação e realizada a distribuição das tarefas pelas diferentes partes, conforme consta de documento próprio. Foi marcada a entrevista com a Encarregada de Educação para recolha de elementos que permitam caracterizar o melhor possível os fatores do contexto familiar do aluno para o dia do mesmo mês .

E nada mais havendo a tratar, foi lida e aprovada a presente acta e deu-se por terminada a reunião.

, de 2011

A Presidente da reunião

A secretária

Agrupamento de Escolas de X

EDUCAÇÃO ESPECIAL

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(por referência à CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade)

(de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro)

Nome: _____ Ano Letivo: _____
 Data de Nascimento: _____ Idade: _____
 Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____
 Escola: _____

Perfil de funcionalidade

1. Actividade e participação

2. Factores ambientais

3. Funções do corpo

Razões que determinam as NEE de carácter permanente/tipologia

Tipificação das NEE de carácter permanente

Sensoriais		Mentais (globais e específicas)			Neuro- musculo- esquelética	Surdo- cegueira	Multideficiência	Autismo
Audição	Visão	Cognitivo	Linguagem	Emocional				

Razões que determinam as NEE não são de carácter permanente

Respostas e medidas educativas a adoptar

Relatório elaborado por:

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Concordo com o presente relatório.

O Encarregado de Educação:

_____ Data: ____/____/____

Homologado pelo Órgão de gestão: _____

Cargo: _____ Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Necessidades Educativas Especiais: classificação com a CIF-CJ

Guião de entrevista

O presente guião enquadra-se na realização do estágio subordinado ao tema da organização do funcionamento das equipas de avaliação por referência à CIF, no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade de Aveiro e visa recolher informação sobre o impacto que teve na organização do agrupamento.

De acordo com a experiência que teve ao longo do ano letivo enquanto responsável pela Educação Especial no órgão directivo do agrupamento, responda de forma clara às seguintes questões:

1 – Que opinião tem sobre a diversidade e número dos elementos que integraram as equipas que foram constituídas?

2 – O que pensa da composição dessas equipas, comparativamente com outras das quais tenha feito parte?

3 – No que respeita ao trabalho desenvolvido após a receção da referenciação de uma criança/jovem para ser avaliado por referência à CIF-CJ, descreva os moldes de funcionamento adotados ao longo deste ano letivo, referindo:

3.1. Dificuldades sentidas pelos docentes no preenchimento dos documentos de apoio à referenciação (Relatórios Pedagógicos dos diversos níveis de ensino)

3.2. Dificuldades sentidas pelos docentes na recolha de informação de acordo com o instrumento elaborado para o efeito (Ficha de recolha de informação que possui as categorias a avaliar)

3.3. Aspetos positivos/ aspetos negativos da existência de dois docentes de educação especial na EI.

3.4. Como é percebida por si a ação desenvolvida pelos elementos das EI, nomeadamente, docentes do regular, docentes de educação especial, técnicos e encarregados de educação?

3.5. O que pensa da metodologia utilizada para avaliar as crianças/jovens em termos de atividade e participação?

4. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade das reuniões de equipa e respetivo registo em ata?

5. Que percepção tem sobre os resultados da metodologia de trabalho adotada na elaboração dos RTP?

6. O que pensa da integração de um guião de metodologia a seguir nos processo de referenciação nos documentos de referência do agrupamento, nomeadamente no RI?

Obrigada pela colaboração!

Necessidades Educativas Especiais: classificação com a CIF-CJ

Guião de entrevista

O presente guião enquadra-se na realização do estágio subordinado ao tema da organização do funcionamento das equipas de avaliação por referência à CIF, no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade de Aveiro e visa recolher informação sobre o impacto que teve junto dos docentes do ensino regular que nele participaram.

De acordo com a experiência que teve ao longo do ano letivo como elemento das equipas interdisciplinares de avaliação por referência à CIF-CJ, responda de forma clara às seguintes questões:

1 – Que opinião tem sobre a diversidade e número dos elementos que integraram as equipas das quais fez parte?

Das equipas que fiz partes julgo que a diversidade e o número dos elementos foi o ideal.

2 – O que pensa da composição dessas equipas, comparativamente com outras das quais tenha feito parte?

Apenas fiz parte de duas com alunos da mesma turma pelo que não tenho nada a dizer.

3 – No que respeita ao trabalho desenvolvido após a receção da referenciação de uma criança/jovem para ser avaliado por referência à CIF-CJ, descreva os moldes de funcionamento adotados ao longo deste ano letivo, referindo:

3.1. Dificuldades sentidas no preenchimento dos documentos de apoio à referenciação (Relatórios Pedagógicos dos diversos níveis de ensino)

As dificuldades sentidas foram ultrapassadas com o apoio por parte da equipa de ensino especial na altura.

3.2. Dificuldades sentidas na recolha de informação de acordo com o instrumento elaborado para o efeito (Ficha de recolha de informação que possui as categorias a avaliar)

Não senti dificuldades depois das explicações dadas pelas pessoas responsáveis da equipa.

3.3. Aspetos positivos/ aspetos negativos da existência de dois docentes de educação especial na EI.

Aspetos positivos – sendo dois docentes podem colmatar dificuldades que eventualmente algum dos dois tenha por falta de experiência ou falta de empenho.

Aspetos negativos – nada a dizer.

3.4. Como é percebida por si a ação desenvolvida pelos outros elementos das EI a que pertenceu, nomeadamente, dos docentes de educação especial e encarregados de educação?

A ação é sempre importante e positiva em todo este processo, desde que devidamente empenhados em ajudar o aluno (a) em causa.

3.5. O que pensa da metodologia utilizada para avaliar as crianças/jovens em termos de atividade e participação?

Julgo que a metodologia é a correta, da experiência que tive com os alunos. Pelo que sei os alunos tem tido sucesso no seu percurso escolar.

4. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade das reuniões de equipa e respetivo registo em ata?

Comungo com a obrigatoriedade das reuniões de equipa e respetivo registo em ata: Para mim é fundamental.

5. Que perceção tem sobre os resultados da metodologia de trabalho adotada na elaboração dos RTP?

A perceção que tenho sobre os resultados da metodologia de trabalho adotada na elaboração dos RTP é correta desde que bem aplicada pelo profissional que o elabora.

Obrigada pela colaboração!

Necessidades Educativas Especiais: classificação com a CIF-CJ

Guião de entrevista

O presente guião enquadra-se na realização do estágio subordinado ao tema da organização do funcionamento das equipas de avaliação por referência à CIF, no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade de Aveiro e visa recolher informação sobre o impacto que teve junto dos docentes do ensino regular que nele participaram.

De acordo com a experiência que teve ao longo do ano letivo como elemento das equipas interdisciplinares de avaliação por referência à CIF-CJ, responda de forma clara às seguintes questões:

1 – Que opinião tem sobre a diversidade e número dos elementos que integraram as equipas das quais fez parte?

Pessoalmente, considero que o número de elementos é adequado ao trabalho que se pretende realizar. Atendendo ao rigor necessário numa avaliação deste género considero essa diversidade importante. Naquelas em que estive presente, houve sempre a presença de dois elementos da equipa de educação especial, o que permitiu uma segunda opinião e uma maior imparcialidade na tomada de decisões. A presença da diretora de turma é importante porque tem um conhecimento do aluno em ambiente de sala de aula e é um elemento privilegiado no contacto com os restantes elementos do conselho de turma e com o encarregado de educação. A presença dos técnicos permite esclarecer aspetos de índole específica. O elemento da direção tem a possibilidade de tomar conhecimento imediato das reais dificuldades dos alunos e dos meios necessários para implementar as estratégias acordadas para a superação das dificuldades.

2 – O que pensa da composição dessas equipas, comparativamente com outras das quais tenha feito parte?

Não tenho termo de comparação, dado que todos os processos de avaliação por referência à CIF nos quais participei foram feitos pela mesma equipa.

3 – No que respeita ao trabalho desenvolvido após a receção da referenciação de uma criança/jovem para ser avaliado por referência à CIF-CJ, descreva os moldes de funcionamento adotados ao longo deste ano letivo, referindo:

3.1. Dificuldades sentidas no preenchimento dos documentos de apoio à referenciação (Relatórios Pedagógicos dos diversos níveis de ensino)

Os documentos são de preenchimento acessível, pelo que não se registam quaisquer dificuldades.

3.2. Dificuldades sentidas na recolha de informação de acordo com o instrumento elaborado para o efeito (Ficha de recolha de informação que possui as categorias a avaliar)

Por vezes, existem dificuldades de difícil avaliação em contexto de sala de aula devido à especificidade das mesmas. Os fatores ambientais, nomeadamente familiares, pontualmente, também são mais difícil avaliação.

3.3. Aspetos positivos/ aspetos negativos da existência de dois docentes de educação especial na EI.

Aspetos positivos - Permite uma segunda opinião e uma maior imparcialidade na tomada de decisões.

3.4. Como é percebida por si a ação desenvolvida pelos outros elementos das EI a que pertenceu, nomeadamente, dos docentes de educação especial e encarregados de educação?

A ação desenvolvida pela equipa de educação especial e pelos técnicos é fundamental na elaboração/condução de todo o processo.

No caso de pais empenhados e responsáveis, o seu papel é importante para apoiar na superação de algumas dificuldades dos seus educandos e na implementação de algumas estratégias em ambiente familiar e na compreensão do sucesso escolar como o contributo para um projeto de futuro que se pretende o menos penalizador possível.

3.5. O que pensa da metodologia utilizada para avaliar as crianças/jovens em termos de atividade e participação?

Eficaz.

4. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade das reuniões de equipa e respetivo registo em ata?

Ao nível interno e com elementos responsáveis poderia ser dispensável, no entanto, há que salvaguardar e documentar a realização das várias etapas do processo.

5. Que perceção tem sobre os resultados da metodologia de trabalho adotada na elaboração dos RTP?

Alguns dos resultados compilados no RTP resultam de informações colhidas juntos dos elementos do conselho de turma que trabalham com os alunos e têm deles um conhecimento muito bom. A atribuição de um “número” é que pode ser algo subjetiva. Um docente, consciente da importância do seu juízo e das implicações que isso poderá a ter no futuro de um aluno, poderá ter algum preconceito em atribuir uma avaliação mais penalizadora.

Os docentes que elaboram o RTP, no sentido de o tornarem num documento, o mais completo possível, tendem a incluir o máximo de informação, transformando-o num documento extenso. Posteriormente, esse facto poderá tornar-se maçador para pessoas com “menos tempo”.

Obrigada pela colaboração!

Necessidades Educativas Especiais: classificação com a CIF-CJ

Guião de entrevista

O presente guião enquadra-se na realização do estágio subordinado ao tema da organização do funcionamento das equipas de avaliação por referência à CIF, no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade de Aveiro e visa recolher informação sobre o impacto que teve junto dos docentes de educação especial que nele participaram.

De acordo com a experiência que teve ao longo do ano letivo como elemento das equipas interdisciplinares de avaliação por referência à CIF-CJ, responda de forma clara às seguintes questões:

1 – Que opinião tem sobre a diversidade e número dos elementos que integraram as equipas das quais fez parte?

Na minha opinião, o facto das equipas no momento de avaliação por referência à CIF-CJ incluírem não só os docentes de educação especial, como também psicóloga, diretor de turma/prof. Titular de turma e noutra fase, encarregado de educação, ou seja, pluridisciplinares, contribuem para uma avaliação mais precisa, segura e global do aluno, que seria, de todo, insuficiente, caso fosse efetuado por um único profissional, ou vários de uma só área específica.

2 – O que pensa da composição dessas equipas, comparativamente com outras das quais tenha feito parte?

Em algumas equipas das quais já fiz parte posso referir que nem sempre participava ativamente a psicóloga do agrupamento e, muitas vezes, no que diz respeito à avaliação da componente Fatores Ambientais, nem sempre os encarregados de educação eram tidos em conta na recolha de informação, ou seja, a avaliação era efetuada através de observação/conhecimento empírico da realidade, o que considerava uma grande lacuna. Isto significa que normalmente as fontes privilegiadas de recolha de informação, em relação às componentes Atividades e Participação e Fatores Ambientais eram, em primeiro lugar, o professor de educação especial, seguido do titular de turma, e muitas vezes não eram considerados os pais e outros técnicos externos.

3 – No que respeita ao trabalho desenvolvido após a receção da referenciação de uma criança/jovem para ser avaliado por referência à CIF-CJ, descreva os moldes de funcionamento adotados ao longo deste ano letivo, referindo:

3.1. Vantagens/desvantagens da criação dos documentos de apoio à referenciação (Relatórios Pedagógicos dos diversos níveis de ensino)

Penso que são grandes as vantagens na criação dos documentos de apoio à referenciação, distintos para cada nível de ensino. O documento de referenciação/base revelava-se, há muito, insuficiente, para que a equipa pudesse tomar uma decisão quanto à necessidade ou não de constituir uma equipa para avaliar o aluno por referência à CIF-CJ uma vez que quem referenciava apenas indicava o motivo dessa mesma referenciação, disponibilizando poucos dados fundamentais para a equipa. Muitos dos docentes e educadores revelavam constantemente algum desconforto e dúvidas quando sentiam necessidade de referenciar algum aluno. Desta forma, tendo um documento onde para além de referirem as estratégias e metodologias já implementadas até ao momento, descrevem as potencialidades e dificuldades do aluno em questão, tocando nas principais grandes categorias (comunicação, participação, mobilidade, aprendizagem geral, etc...), estão já, a contribuir, para a caracterização e avaliação do aluno.

3.2. Contributo destes documentos para a definição das categorias a avaliar

No seio das equipas, a tarefa de definir as categorias a avaliar nunca foi uma tarefa fácil. No entanto, depois de criados estes documentos de apoio, a metodologia veio comprovar que as categorias são de facto apuradas mais facilmente quando as dificuldades e potencialidades do aluno são explanadas pelo docente titular de turma ou diretor de turma, no momento em que preencheu o relatório pedagógico.

3.3. Aspetos positivos/ aspetos negativos da existência de dois docentes de educação especial na EI.

A experiência em ter trabalhado a pares nos momentos de avaliação por referência à CIF-CJ permite-me agora referir que tal metodologia foi bastante positiva. A troca de impressões e os diferentes pontos de vista permitem ter uma opinião mais crítica acertadas relativamente ao perfil de funcionalidade do aluno em causa.

3.4. Como é percebida por si a acção desenvolvida pelos outros elementos das EI a que pertenceu, nomeadamente, os técnicos externos ao agrupamento?

Normalmente os técnicos externos ao agrupamento participavam satisfatoriamente nas reuniões e trabalhos desenvolvidos pelas equipas, quer no que diz respeito a psicólogos externos, médicos ou os encarregados de educação. De uma forma geral, colaboram de forma eficaz em todo o processo (avaliação, acompanhamento).

4. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade das reuniões de equipa e respectivo registo em ata?

Penso que é um aspeto fundamental. Não se trata apenas de uma formalidade. Registam-se as etapas de todo o processo de referenciação e avaliação do aluno e comprovam a participação e presença de todos os elementos intervenientes do processo.

5. Que perceção tem sobre os resultados da metodologia de trabalho adotada na elaboração dos RTP?

Considero a metodologia implementada na elaboração dos RTP muito eficaz na medida em que todo este processo foi dinâmico, pressupôs uma análise criteriosa da especificidade de cada aluno e, por isso, requereu a realização de reuniões em articulação com os professores titulares de turma e outros intervenientes. Para a elaboração dos RTP, a equipa reunia e compilava as informações/observações obtidas através das grelhas de observação disponibilizadas a todos os docentes intervenientes no processo de referenciação, incluindo todos os docentes do conselho de turma e encarregados de educação. Procedia-se à média obtida pelos qualificadores para cada categoria avaliada e compilava-se a observação descritiva obtida nesses mesmos documentos (grelhas). Todas estas informações pertinentes eram posteriormente inseridas e explanadas no Relatório Técnico Pedagógico, de forma a delinear o perfil de funcionalidade do aluno em questão. É, portanto, um trabalho moroso e até revestido de uma certa complexidade mas que tem vindo a comprovar ser uma metodologia acertada.

Obrigada pela colaboração!

Necessidades Educativas Especiais: classificação com a CIF-CJ

Guião de entrevista

O presente guião enquadra-se na realização do estágio subordinado ao tema da organização do funcionamento das equipas de avaliação por referência à CIF, no âmbito da frequência do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial da Universidade de Aveiro e visa recolher informação sobre o impacto que teve junto dos docentes de educação especial que nele participaram.

De acordo com a experiência que teve ao longo do ano letivo como elemento das equipas interdisciplinares de avaliação por referência à CIF-CJ, responda de forma clara às seguintes questões:

1 – Que opinião tem sobre a diversidade e número dos elementos que integraram as equipas das quais fez parte?

De um modo geral, o número de elementos que constitui as equipas interdisciplinares de avaliação por referência à CIF-CJ é suficiente e desejável para uma avaliação criteriosa do aluno nos diversos componentes – funções do corpo; atividade e participação e fatores ambientais. Isto porque as equipas são constituídas pelo encarregado de educação, que permite avaliar a componente dos fatores ambientais; por diferentes técnicos (de acordo com a problemática do aluno) e pelos docentes que intervêm junto do aluno.

No entanto, quando a avaliação implica serviços externos (públicos ou privados) surgem dificuldades na articulação entre os vários elementos. Isto porque, os técnicos da área da saúde nem sempre se mostram colaborativos no que concerne à partilha de informação e/ou a uma avaliação por referência à CIF. Noutras situações, verificam-se também dificuldades na articulação devido à distância física e horários de trabalho entre a escola e técnicos exteriores.

2 – O que pensa da composição dessas equipas, comparativamente com outras das quais tenha feito parte?

Só tenho como referência uma avaliação por referência à CIF antes de integrar a composição destas equipas no Agrupamento. A experiência é muito positiva, pois há uma maior articulação entre diversos elementos da equipa, que permite uma resposta diversificada e adequada ao perfil de funcionalidade do aluno.

3 – No que respeita ao trabalho desenvolvido após a receção da referenciação de uma criança/jovem para ser avaliado por referência à CIF-CJ, descreva os moldes de funcionamento adotados ao longo deste ano letivo, referindo:

3.1. Vantagens/desvantagens da criação dos documentos de apoio à referenciação (Relatórios Pedagógicos dos diversos níveis de ensino)

Estes relatórios permitem que a equipa de avaliação tenha uma visão global das dificuldades/limitações do aluno nos diferentes componentes/domínios que, por sua vez, desencadearam o pedido de avaliação. Desta forma, estes relatórios vão facilitar a definição das categorias a avaliar no aluno.

3.2. Contributo destes documentos para a definição das categorias a avaliar

Facilitam a definição das categorias a avaliar, visto que através destes relatórios a equipa têm mais dados/informações do aluno nos diversos domínios.

3.3. Aspetos positivos/ aspetos negativos da existência de dois docentes de educação especial na EI.

Aspetos positivos – partilha de ideias, sugestões, metodologias que, muitas vezes, se traduz na resposta mais adequada ao perfil de funcionalidade do aluno.

3.4. Como é percebida por si a acção desenvolvida pelos outros elementos das EI a que pertenceu, nomeadamente, os técnicos externos ao agrupamento?

Denotam-se dificuldades na articulação com os elementos da escola; os relatórios elaborados por referência à CIF nem sempre espelham a realidade do aluno no seu contexto académico e, por vezes, são demasiado sucintos na explicação da atribuição de determinado qualificador.

4. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade das reuniões de equipa e respectivo registo em ata?

As reuniões de equipa, por vezes, são condicionadas pela disponibilidade horária dos elementos que constituem a equipa. No entanto, são fundamentais para o cruzamento de informação do aluno nas diferentes componentes/domínios, assim como para a tomada de decisão das medidas educativas a implementar. O seu registo em ata permite expor a forma como decorreu o processo, apontando qualquer entrave ou dificuldade decorrida no processo, facilitando assim o conhecimento da situação do aluno por futuros docentes ou técnicos nos anos decorrentes.

5. Que perceção tem sobre os resultados da metodologia de trabalho adotada na elaboração dos RTP?

Desta metodologia adotada surge um perfil de funcionalidade criterioso que permite definir a resposta mais adequada a cada aluno.

Obrigada pela colaboração!

Guião de procedimentos na referência/avaliação de crianças/jovens de acordo com o Decreto Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro

I - Objetivo

Este guião tem por objetivo operacionalizar o que se encontra previsto no Decreto- Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro no que respeita à referência/avaliação das crianças e jovens por referência à CIF- CJ e visa contribuir para a uniformização de procedimentos entre todos os elementos da comunidade do Agrupamento.

II- Âmbito da aplicação

O Decreto-Lei n.º 3/2008 constitui o enquadramento legal para o desenvolvimento da Educação Especial, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, tendo em vista a criação de condições para a adequação do processo educativo destes alunos. Para se proceder à elegibilidade do público-alvo da educação especial, define nos artigos nº 5 e 6 os procedimentos a ter em conta, nomeadamente, na determinação das necessidades educativas do aluno e a sua tipologia, decorrente da avaliação por referência à CIF.

Esta avaliação resulta obrigatoriamente do trabalho conjunto de todos os intervenientes no processo ensino aprendizagem da criança/jovem, consubstanciando-se no Relatório Técnico-pedagógico.

III – Procedimentos a ter em conta no processo de referência dos alunos para a educação especial

1. Processo de referência:

1.1.Devem ser referenciadas as crianças que eventualmente possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial.

1.2. Podem efetuar a referenciação os Pais e Encarregados de Educação, Serviços de Intervenção Precoce, Docentes, Serviços de Saúde, Serviços de Segurança Social, Serviços de Educação, outros.

1.3. A família deve ser sempre contactada para autorizar o início do processo de avaliação.

1.4. A referenciação deve ser acompanhada do conjunto de preocupações e problemas detetados em relatório que deve ser anexado. Deve anexar-se também toda a informação considerada importante para este processo.

1.5. A referenciação é feita em formulário próprio ao Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas, que desencadeia os procedimentos necessários que levam à tomada de decisão final.

2. Etapas do processo:

2.1 O Órgão de Gestão solicita ao Grupo de Educação Especial e aos Serviços Técnico-pedagógicos de apoio aos alunos (SPO) a avaliação da criança/jovem referenciada.

2.2. O grupo de educação especial reúne com o SPO de modo a analisar a documentação disponível e decide se se está perante uma situação de intervenção no âmbito da educação especial ou não – reunião 1.

2.2.1. Caso seja evidente a não existência de NEECP, os elementos referidos elaboram um relatório onde descrevem a situação e encaminham para outros apoios constantes do Projeto Educativo do agrupamento, encerrando-se o processo.

2.2.2. Caso se coloque a hipótese de se estar perante um quadro de NEECP, constitui-se a Equipa Interdisciplinar (EI) responsável pela avaliação das necessidades específicas de cada aluno.

3. Planificação do processo de avaliação

3.1. A EI é composta por dois docentes do grupo de educação especial, pelo docente titular do grupo/turma ou diretor de turma, pelo SPO, pelos técnicos intervenientes com a criança/jovem e pelo Encarregado de Educação.

3.2. A EI reúne com convocatória própria e ata as vezes consideradas necessárias ao processo.

3.3. A EI é responsável pelo roteiro de avaliação completo (incluindo seleção de categorias a avaliar).

3.4. Os docentes constroem os instrumentos necessários à recolha da informação necessária para proceder à avaliação.

3.5. No caso dos 2º e 3º ciclos, todos os docentes que fazem parte do conselho de turma devem participar na avaliação do aluno, preenchendo o documento de recolha de informação elaborado pela EI para o efeito.

3.6. O final do processo consubstancia-se na elaboração conjunta do relatório técnico-pedagógico (RTP).

3.7. O RTP é apresentado na reunião de equipa alargada constituída pelos elementos da EI, o subcoordenador do grupo de educação especial e um elemento da Direção do agrupamento que, após análise detalhada, ratificará ou não a informação nele constante.

3.8. Haverá lugar a PEI ou não, de acordo com a decisão tomada no documento anterior.

4. Atribuição de qualificadores às categorias a avaliar

No que respeita à avaliação da componente da Atividade e Participação, a atribuição dos qualificadores a cada categoria selecionada deve basear-se numa avaliação rigorosa do desempenho evidenciado pela criança/aluno. Para tal, considera-se a observação naturalista como o método por excelência a implementar podendo, no entanto, ser complementado nos anos escolares mais avançados, pelo recurso à avaliação escrita. Em qualquer dos casos,

considerando-se um mínimo de 10 situações de avaliação, os qualificadores devem atribuir-se seguindo o seguinte esquema:

- Realiza 100% do que lhe é pedido - qualificador 0 (sem dificuldade)
- Realiza 90% - 80% do que lhe é pedido - qualificador 1 (dificuldade ligeira)
- Realiza 70% - 50% do que lhe é pedido - qualificador 2 (dificuldade moderada)
- Realiza 40% - 20% do que lhe é pedido - qualificador 3 (dificuldade grave)
- Realiza 10% - 0% do que lhe é pedido - qualificador 4 (dificuldade completa).

Na avaliação da componente dos Fatores Ambientais deve utilizar-se um modelo de entrevista a realizar ao encarregado de educação e, nos anos de escolaridade mais avançados, ao aluno em avaliação.

5. Elaboração do relatório técnico-pedagógico (RTP)

O RTP é elaborado por todos os elementos da EI, resulta da avaliação por referência à CIF-CJ realizada e reflete a utilização de uma linguagem comum numa abordagem biopsicossocial do indivíduo. Assim, o perfil de funcionalidade aí constante tem que abranger todas as áreas avaliadas, divididas em potencialidades e áreas a intervencionar, referindo em que medida os fatores ambientais podem ser barreiras ou facilitadores do desenvolvimento da criança/jovem. As propostas de medidas contempladas neste documento devem refletir de forma inequívoca a informação atrás mencionada.

O RTP é analisado em sede de reunião da equipa alargada constituída por um representante de Direção do agrupamento, a subcoordenadora do grupo de educação especial e todos os elementos da EI, de modo a conferir maior rigor à decisão tomada pela EI.

6. Outros documentos que acompanham o processo:

- Relatórios pedagógicos que acompanham o documento de referência;
- Roteiro de avaliação;
- Checklist;
- Grelha de atribuição de qualificadores;
- Modelo de ata de EI;
- Relatório técnico-pedagógico;
- Programa Educativo Individual

_____, 30 de agosto de 2011