

AVALIAÇÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Maria de Guadalupe Comparada Almeida**

Tese Orientada por:

Professor Doutor José Morgado

ISPA – Instituto Universitário

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

Doutoramento em Ciências da Educação

Área de especialidade Necessidades Educativas Especiais

**2021**

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação na área de especialização de Necessidades Educativas Especiais, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor José Morgado, apresentada no ISPA – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida no ano de 2021

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. José Morgado pela orientação deste projeto e por todas as oportunidades de aprendizagem proporcionadas durante este percurso tantas vezes sinuoso, pelo rigor científico, pela exigência, por todas as críticas que fizeram com que alcançasse o objetivo a que me propus. O meu agradecimento pela sua orientação.

A todos os participantes que aceitaram fazer parte desta investigação, sem os quais não teria sido possível de concretizar, os meus sinceros agradecimentos.

Aos meus colegas, docentes do Curso de Licenciatura em Terapia Ocupacional, pelo incentivo durante este percurso.

Aos meus amigos que me acompanham na minha caminhada pela vida.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos pelo apoio que de diferentes maneiras me foram dando e que me acompanham na minha caminhada.

Ao meu marido por caminhar ao meu lado, pela paciência, incentivo e apoio em todos os momentos mais importantes da minha vida, pelo encorajamento nos momentos de maior adversidade.

Aos meus filhos pelo tempo que lhes foi retirado, pela paciência e compreensão das minhas ausências e pelo amor incondicional.

“Aqueles que passam por nós não vão sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

## RESUMO

A avaliação é fundamental para a promoção da educação inclusiva, sendo fulcral para determinar as competências, conhecimentos e capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), fornecendo ao professor o conhecimento das reais dificuldades dos seus alunos, subsidiando o apoio, recursos e suporte adequado ao desenvolvimento das suas competências e aprendizagens. Este processo requer uma análise pormenorizada e uma reflexão meticulosa sobre os conhecimentos dos alunos nos diferentes domínios da sua aprendizagem e áreas de desenvolvimento. O processo de avaliação especializada é realizado de forma faseada por professores de ensino regular, de educação especial, psicólogos e sempre que necessário recorrem a outros técnicos especializados como terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, médicos, entre outros.

Com este estudo pretendemos contribuir para o desenvolvimento e melhoria de boas práticas na avaliação especializada de alunos com NEE, na promoção da educação inclusiva, podendo constituir-se como um contributo para a valorização e reconhecimentos das práticas educativas dos docentes e outros técnicos que desenvolvam o seu trabalho com alunos com NEE.

O trabalho empírico utilizou como metodologia o Estudo de Caso Múltiplo em três agrupamentos de escolas de diferentes municípios do país.

Os resultados indicam que deve ser dada maior atenção à formação de professores na área da avaliação especializada. Os resultados do estudo evidenciam a necessidade de se desenvolverem instrumentos, metodologias e estratégias de avaliação específicas e fiáveis, que suportem os professores na avaliação especializada de acordo com os objetivos pedagógicos preconizados, por forma a garantir uma avaliação inclusiva para o sucesso e promoção da educação inclusiva.

O processo de avaliação para documentar a necessidade educativa especial não é padronizado, esta decisão é tomada pela equipa multidisciplinar de cada agrupamento de escolas. Este fator pode contribuir para que hajam alguns desafios e limitações para a determinação de apoio em educação especial, isto porque existe subjetividade no processo de referenciação e critérios inconsistentes. Para que a avaliação do aluno seja fidedigna, este deverá ser valorado, de forma contínua, tudo o que o aluno faz no seu dia-a-dia em contexto educativo. Este tipo de procedimentos vai permitir a recolha de dados de forma permanente sobre os pontos fortes e fracos do aluno, para que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados.

Para tal só uma avaliação especializada, apropriada e direcionada para a diversidade e inclusão, centrada não só em resultados normativos, mas no processo, no desempenho e contextualizada, possibilita a cada aluno a participação efetiva na escola e consequentemente na sociedade, permitindo a sua progressão de acordo com o seu ritmo, facultando assim as condições de suporte e aprendizagem mais adequadas ao sucesso educativo.

Palavras chave: Avaliação especializada; Avaliação inclusiva; Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais; Educação inclusiva.

## ABSTRACT

Assessment is fundamental to the promotion of inclusive education and is central to determining the skills, knowledge and abilities of students with special educational needs (SEN), providing the teacher with knowledge of the real difficulties of their students, subsidising appropriate support, resources and support for the development of their skills and learning. This process requires a detailed analysis and meticulous reflection on the students' knowledge in the different domains of their learning and development areas. The specialised assessment process is carried out in phases by mainstream and special education teachers, psychologists and, whenever necessary, other specialised technicians such as occupational therapists, speech therapists, doctors, among others.

This study aims to contribute to the development and improvement of good practices in the specialised assessment of students with SEN, in the promotion of inclusive education, and may be a contribution to the valorisation and recognition of the educational practices of teachers and other professionals who develop their work with students with SEN.

The empirical work used as methodology the Multiple Case Study in three school clusters in different municipalities of the country.

The results indicate that greater attention should be paid to teacher training in the area of specialised assessment. The results of the study highlight the need to develop specific and reliable assessment tools, methodologies and strategies that support teachers in specialised assessment in accordance with the pedagogical objectives advocated to ensure inclusive assessment for the success and promotion of inclusive education.

The assessment process to document special educational needs is not standardised, this decision is made by the multidisciplinary team of each school cluster. This factor can contribute to some challenges and limitations in determining support in special education, because there is subjectivity in the referral process and inconsistent criteria. In order for the assessment of the student to be reliable, everything the student does in his/her daily life in an educational context must be assessed on an ongoing basis. This type of procedure will allow the permanent collection of data on the strengths and weaknesses of the student, so that the learning objectives can be achieved.

To this end only a specialized assessment, appropriate and directed to diversity and inclusion, focused not only on normative results, but on the process, performance and context, enables each student to participate effectively in school and consequently in society, allowing their progression according to their pace, thus providing the most appropriate support and learning conditions for educational success.

**Keywords:** Specialised assessment; Inclusive assessment; Assessment of children with special educational needs; Inclusive education.

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO .....	iv
ABSTRACT .....	v
Índice .....	vi
Índice de tabelas.....	viii
Índice de gráficos.....	ix
Abreviaturas .....	x
Introdução .....	1
Capítulo I – Fundamentação Teórica.....	11
1. A Evolução das Respostas Educativas às Crianças com Necessidades Educativas Especiais .....	11
2. Educação Inclusiva .....	13
3. O papel da avaliação na educação inclusiva .....	27
4. O processo de avaliação em Educação Inclusiva, em Portugal.....	50
5. O processo de avaliação em Educação Inclusiva, outras realidades.....	55
6. Contributos da avaliação para o sucesso educativo dos alunos .....	64
Capítulo II: Estudo empírico .....	69
1. Objetivos e questões de investigação .....	69
1.1. Objetivos .....	69
1.2. Questões de investigação.....	69
2. Metodologia .....	70
2.1. Questões metodológicas.....	70
2.2. Validade da investigação.....	72
2.3. Estudo de caso.....	73
2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	75
2.4.1. Grupo Focal .....	75
2.4.2. Entrevista.....	80
2.4.3. Análise de conteúdo.....	84
3. Participantes.....	99
4. Descrição dos participantes e análise da coleta de dados.....	100
4.1. Caracterização do Agrupamento de escolas A.....	100
4.2. Caracterização do Agrupamento de escolas B.....	105
4.3. Caracterização do Agrupamento de escolas C.....	110
5. Apresentação e análise de resultados.....	115

5.1. Apresentação de resultados - Escola A .....	115
5.2. Dos resultados à análise – Escola A.....	129
5.3. Apresentação de resultados da Escola B.....	135
5.4. Dos resultados à análise – Escola B.....	146
5.5. Apresentação de resultados da Escola C.....	151
5.6. Dos resultados à análise – Escola C.....	164
6. Discussão de resultados .....	171
Capítulo III – Conclusões .....	191
1. Síntese do Estudo .....	191
2. Conclusões do estudo .....	204
3. Limitações.....	210
4. Recomendações .....	211
Referências .....	212
Anexos .....	224

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Parâmetros para a Aprendizagem e das Aprendizagem -----	43
Tabela 2 - Caracterização do grupo focal -----	79
Tabela 3 – Entrevista – Papel dos pais -----	88
Tabela 4 – Entrevista – Organização do processo -----	89
Tabela 5 – Entrevista – Instrumentos e Estratégias utilizadas durante a avaliação	91
Tabela 6 – Entrevista – Instrumentos de referenciação / sinalização-----	92
Tabela 7 – Entrevista – Orientações pré definidas para avaliação -----	93
Tabela 8 – Entrevista – Processo de avaliação -----	94
Tabela 9 – Entrevista – Papel do SPO/ Psicóloga -----	95
Tabela 10 – Entrevista – Papel da direção -----	95
Tabela 11 – Entrevista – Cooperação com entidades externas -----	96
Tabela 12 – Entrevista – Formação -----	97
Tabela 13 – Entrevista – Eficácia do processo -----	97
Tabela 14 – Entrevista – Colaboração com a equipa -----	98
Tabela 15 – Entrevista – Recursos humanos -----	98
Tabela 16 – Entrevista – Planeamento da avaliação -----	99
Tabela 17 – Entrevista – Áreas avaliadas -----	99
Tabela 18 - Tipologia de escolas do Agrupamento de Escola A -----	102
Tabela 19 - Distribuição dos alunos com NEE pelas escolas do Agrupamento de Escola A -----	102
Tabela 20 - Percentagem de alunos com NEE por domínio -----	103
Tabela 21 - Características gerais dos participantes da Escola A -----	104
Tabela 22 - Tipologia de escolas do Agrupamento de Escola B -----	107
Tabela 23 - Distribuição dos alunos com NEE pelas escolas do Agrupamento de Escola B -----	107
Tabela 24 - características gerais dos participantes da Escola B -----	108
Tabela 25 - Tipologia de escolas do Agrupamento de Escola C -----	111
Tabela 26 - Distribuição dos alunos com NEE pelas escolas do Agrupamento de Escola C -----	111
Tabela 27 - Percentagem de alunos com NEE por domínio -----	112
Tabela 28 - Caracterização dos participantes da Escola C -----	113

## Índice de gráficos

Gráfico 1: Percentagem de alunos com NEE por domínio -----	103
Gráfico 2: Idade dos professores -----	105
Gráfico 3: Anos de experiência dos professores -----	105
Gráfico 4: Idade dos professores -----	109
Gráfico 5: Anos de experiência dos professores -----	110
Gráfico 6: Percentagem de alunos com NEE por domínio Escola C -----	112
Gráfico 7: Idade dos professores Escola C -----	114
Gráfico 8: Anos de experiência dos professores Escola C -----	115

## Abreviaturas

SPO - Serviço de psicologia e orientação

NEE - Necessidades educativas especiais

PEI - Plano educativo individual

DE - Diretor de escola

EE - Encarregado de educação

PEE - Professor de educação especial

PER - Professor de ensino regular

CEE - Coordenador de educação especial

ME – Ministério da Educação

## **Introdução**

Nesta investigação procuramos compreender a importância da avaliação das crianças com necessidades educativas especiais na promoção da educação inclusiva.

A escolha da temática da avaliação de crianças com necessidades educativas especiais decorre da experiência pessoal vivida enquanto Terapeuta Ocupacional e também como docente na formação de Terapeutas Ocupacionais na área da avaliação pediátrica e da pertinência científica que conferimos à avaliação pedagógica e a sua implicação no planeamento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Com o intuito de conhecer mais aprofundadamente a temática da avaliação das crianças com necessidades educativas especiais na promoção da educação inclusiva, sob a percepção dos professores de ensino regular e educação especial, diretores de escola e encarregados de educação, em três Agrupamentos de Escolas, conduziu-nos na procura de referenciais teóricos e empíricos que suportassem a investigação.

O direito à educação é um direito fundamental das crianças e a inclusão um valor essencial e transversal a toda a escola, promovendo a educação dos alunos, partindo das suas diferenças (Hegarty, 2008; Rodrigues, 2019), valorizando-as para que os alunos possam ter um desenvolvimento pleno das suas capacidades e competências de acordo com o ritmo de cada um.

O Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho determina uma nova conceptualização da educação inclusiva, sendo estabelecida como uma das prioridades da ação governamental.

A legislação suporta teoricamente o desenvolvimento das práticas inclusivas adotadas pelos docentes nas escolas. A política educativa reforça a premissa de que a escola inclusiva deve proporcionar a todos os alunos independentemente da sua condição física, pessoal ou social, respostas educativas adequadas e adaptadas que lhes permita o sucesso educativo promovendo a sua plena inclusão social. Esta política educativa vem reforçar o direito universal à educação para todos, que dê resposta às capacidades, competências, expectativas e necessidades dos alunos de acordo com um projeto educativo adequado e adaptado que fortaleça e proporcione a cada aluno a participação efetiva no projeto educativo da escola, desenvolvendo a participação e equidade,

concorrendo para maiores níveis de coesão social e desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2008b).

A heterogeneidade das populações, os fatores sociais de migração, obrigam a que cada vez mais a escola se adapte rapidamente às necessidades que vão surgindo, sustentada pela educação inclusiva considerada como um sistema dinâmico em permanente mudança, indo ao encontro da globalização. A diversidade dos alunos é reconhecida como um fator de discriminação positivo, pois permite o desenvolvimento de estratégias, metodologias para aprenderem a lidar, aceitar e respeitar as diferenças, adequando e adaptando os processos de ensino e aprendizagem às necessidades e características de cada um, mobilizando recursos que possibilitem a participação efetiva de todos os alunos na comunidade educativa.

O foco da educação inclusiva é a mudança dos sistemas, dos processos, das metodologias e das práticas aplicadas pelos professores, pelo que exige do sistema educativo uma grande flexibilidade, sendo a sua meta os alunos aprenderem todos juntos independentemente da sua dificuldade (Morgado, 2009). Para os alunos as diferenças individuais reforçam as competências de colaboração, aceitação e tolerância, desenvolvendo atitudes positivas sobre a diversidade (Correia, 2003).

A UNESCO (1994), na conferência de Salamanca, diz que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 11-12).

Na Europa, a investigação aponta para fatores como a participação de grupos socialmente excluídos em estudos de investigação, podem contribuir para a transformação social. A inclusão tem sido descrita como um processo contínuo para ultrapassar barreiras à participação e aprendizagem. O objetivo do desenvolvimento

sustentável sobre a educação inclusiva (Operti & Ji, 2017) realça a inclusão e a equidade como as bases para a educação e aprendizagem de qualidade.

A educação inclusiva baseia-se nos princípios de igualdade, consagrados na constituição da República Portuguesa, em que todos os alunos têm direito a aceder a uma educação de qualidade, que permita a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências, orientando os indivíduos de acordo com respostas adaptadas às exigências sociais, através de aprendizagens enriquecedoras que acrescentam valor e enriquecem as necessidades básicas de aprendizagem do indivíduo (Correia & Fernandes, 2020).

Nos últimos anos o conceito de necessidades educativas especiais sofreu algumas modificações. As necessidades educativas, são as necessidades que os alunos têm, que podem provocar diferenças significativas no seu desenvolvimento académico e que podem ser de origem diversa, requerendo uma atenção especial, centrada em apoios adicionais baseados na diferenciação pedagógica (Correia & Fernandes, 2020). A escola inclusiva responde à diversidade entre todos os alunos (Messiou et al., 2016), estando direcionada e centrada no currículo e nas necessidades de cada aluno e não na incapacidade de cada aluno (Ainscow et al., 2016, Messiou et al., 2016), sendo o foco o tipo de resposta dada ao aluno e não a tipologia da deficiência.

A inclusão tem como objetivo a participação plena de todos as crianças em todos os aspetos da vida escolar e social, mobilizando respostas à diversidade, envolvendo os mesmos, para se educar um e todos os alunos, todos participam nos mesmos contextos, nas mesmas tarefas e atividades (Colôa, 2018).

A abordagem deve centrar-se no professor como um impulsionador e facilitador da aprendizagem, promovendo a educação conjunta, onde cada um aprende ao seu ritmo e à sua maneira, ainda que existam atividades e objetivos comuns, promovendo o sentido de pertença ao grupo e à comunidade (Operti & Ji, 2017), sendo que a aprendizagem ocorre quando o envolvimento dos alunos nas atividades aumenta.

As formas mais vantajosas de avaliação encontram-se e desenvolvem-se nos diferentes ambientes e contextos de aprendizagem, incluindo a própria sala de aula. (Operti & Ji, 2017).

Os professores necessitam de competências de desempenho de avaliação, carecendo de desenvolvimento profissional constante. O desenvolvimento pessoal e

profissional, em que os docentes necessitam de ser reflexivos e a sua formação inicial deve ser considerada como a base para o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da vida. O professor não é especialista em todos os domínios da educação inclusiva, pelo que a formação contínua é de extrema importância, para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades para a melhoria das suas práticas.

Operti e Ji (2017) consideram que, apesar de os docentes trabalharem com técnicos especializados de diversas áreas do conhecimento, podem utilizar a avaliação dos mesmos, para fins pedagógicos. Os parceiros mais importantes são os outros professores da escola, que estando na mesma situação têm pontos de vista únicos, percepções diferentes sobre o mesmo contexto, dentro do mesmo ambiente, contribuindo com diferentes perspetivas sobre o suporte necessário ao desenvolvimento do aluno. A partilha de práticas entre docentes é uma estratégia eficaz para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores. É crucial que os professores colaborem e apoiem os seus pares, na reflexão sobre as suas práticas e construção de conhecimento e competências em equipa (Ainscow et al., 2016). A educação inclusiva pressupõe metodologias de trabalho mais colaborativas, mais articuladas entre os vários intervenientes (Cabral & Alves, 2018).

O professor é o elemento primordial para a implementação dos princípios de educação inclusiva dentro da sala de aula, sendo vista como uma abordagem para todos os alunos e eliminando as barreiras à aprendizagem, sejam elas estruturais ou curriculares. A escola tem que proporcionar a todos os alunos um percurso robusto que minimize todos os impactos negativos a que os mesmos foram submetidos ao longo dos anos, oferecendo oportunidades diversificadas e consistentes de aprendizagem, servindo como suporte educativo facilitador e promotor do desenvolvimento da sua educação.

A avaliação é uma das ferramentas que os professores podem utilizar ao serviço das aprendizagens dos alunos, fornecendo aos professores o feedback essencial para a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias de avaliação deverão ser diversificadas, centradas na qualidade dos processos de avaliação, sendo complementar à promoção da aprendizagem do aluno.

A avaliação é fundamental para a promoção da educação inclusiva, sendo fulcral para determinar as competências, conhecimentos e capacidades dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), fornecendo ao professor o conhecimento das

reais dificuldades dos seus alunos, subsidiando o apoio, recursos e suporte adequado ao desenvolvimento das suas competências e aprendizagens. Estes aspetos só poderão ser assegurados se os profissionais que fazem a avaliação estiverem devidamente preparados para desenvolverem o processo de avaliação (Fernandes, 2011, 2013). Este processo requer uma análise pormenorizada e uma reflexão meticulosa sobre os conhecimentos dos alunos nos diferentes domínios da sua aprendizagem e áreas de desenvolvimento.

A avaliação é um juízo de valor que faz parte do modo do funcionamento do ser humano, através das suas funções pode ser entendida para categorizar, selecionar, aferir ou determinar classificações. Neste contexto entendemos a avaliação como um meio utilizado para a análise das competências desenvolvidas pelos alunos que lhes permitiram a construção de determinados conhecimentos e as necessidades que apresentam para aprenderem. Hoffman (2001) utiliza o termo pesquisa em vez do termo avaliação, pois este autor considera que a pesquisa é a recolha da informação que é sujeita a análise e compreensão dos dados, um conceito mais abrangente do que o de avaliação.

A avaliação em educação é também um dos tópicos mais difícil e mais polémico, sendo considerada por alguns professores como a tarefa mais complicada e desagradável da docência (Rodrigues, 2013). Contudo o desenvolvimento da educação (César & Ainscow, 2006; UNESCO, 2004, 2008a, 2008b) só é possível com uma avaliação eficaz (Fernandes, 2009). A avaliação deverá estar ao serviço da aprendizagem, facilitando o processo de tomada de decisão através de pedagogias diferenciadas, valorizando o suporte de que tanto os alunos como os professores necessitam.

A avaliação deverá ser entendida como servindo para tomar decisões relativamente às necessidades identificadas para se eliminarem barreiras à aprendizagem e potenciar a participação do aluno, registando-se na continuidade pedagógica, em vez de a avaliação ser utilizada como um elemento de fiscalização. Na origem do termo avaliação estão conceitos como valorizar, dar valor, significando que o intuito da avaliação seria valorizar o conhecimento e não classificá-lo (Fernandes, 2010).

É importante que a avaliação dos alunos seja uma avaliação compreensiva de modo a ser delineado um perfil de funcionalidade que permita à equipa compreender as capacidades de desenvolvimento funcionais e os padrões de interação do aluno. Só assim a intervenção educativa poderá ter sucesso, pois é diretamente influenciada e está dependente de uma avaliação eficaz. A observação realizada pelos professores é a

metodologia essencial para a recolha de informação sobre o aluno, as práticas contínuas de observação, os registos e a análise da informação em todos os espaços de aprendizagem. Esta avaliação constitui uma representação realista da aprendizagem (Fernandes, 2011).

“Num contexto escolar que se percebe como eficaz e inclusivo, todos os alunos são continuamente avaliados” (Colôa & Santos, 2014, p.95).

Os alunos são elegíveis para apoio de educação especial quando são avaliados com uma avaliação individual e compreensiva que permita um planeamento de um programa educativo que garanta as suas necessidades de aprendizagem (Frey, 2019).

A escolha das diferentes metodologias de avaliação são determinadas por cada um dos departamentos de educação especial de cada agrupamento de escolas, levando a uma grande variabilidade no processo de avaliação inicial (Frey, 2019).

A avaliação deve ser pensada na sua vertente mais pedagógica e não na sua vertente classificativa, de forma a apoiar os alunos nas suas aprendizagens (Fernandes, Machado, & Candeias, 2020), não devendo ser confundida com a avaliação formativa ou sumativa, que têm como objetivo final dar ao aluno o “feedback acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes et al. 2020, p.3).

A avaliação compreensiva para que ocorra o desenvolvimento de aprendizagens é um conceito que tem como propósito apoiar as aprendizagens dos alunos (EASNIE, 2014; Fernandes, 2019). Esta forma de avaliação possibilita a colheita e interpretação de evidências por parte do professor e do aluno que permitem compreender em que ponto estão os alunos, o que se pretende que eles alcancem e qual será a melhor forma para lá chegarem (ARG, 2002; Colôa & Santos, 2018; EASNIE, 2014; Fernandes, 2019).

A EASNIE (2019) reforça a necessidade de se utilizarem estratégias de avaliação pedagógicas dos alunos com necessidades educativas especiais, de cariz mais qualitativo.

As observações qualitativas são uma das metodologias de avaliação mais utilizadas pelos professores (Virinkoski et al., 2019; Bailey & Drumond, 2006). Segundo estes autores os professores de ensino regular utilizam como metodologia de avaliação preferencial a avaliação qualitativa enquanto os professores de educação especial além da avaliação qualitativa também utilizam testes, incluindo testes de rastreio.

Brookhart e Lazarus (2017) consideram fundamentais as necessidades de aprendizagem individuais de cada aluno quando se tomam decisões relativamente à avaliação. Com a utilização das devidas adaptações, suportes e acomodações educativas, os alunos com NEE podem trabalhar e alcançar os mesmos padrões do currículo do ensino regular.

A avaliação diagnóstica está relacionada com a promoção da aprendizagem, pela apropriação de conhecimentos que trás para a adequação do programa curricular as reais necessidades do aluno. Ao serem identificadas as competências de desempenho do aluno poder planejar-se a sua aprendizagem de acordo com as suas necessidades.

Um dos principais objetivos da avaliação especializada é a prevenção do insucesso escolar. Através da avaliação é possível compreender as reais necessidades dos alunos, determinando as causas pedagógicas das dificuldades. A avaliação especializada permite compreender as necessidades do aluno bem como as condições necessárias que possui, que lhe permitam iniciar uma nova aprendizagem com os suportes fundamentais, de forma a atingir um sucesso educativo pleno.

A avaliação tem um papel importante na vida de uma criança que não tem um desenvolvimento de acordo com o que é esperado para a sua faixa etária. Após uma avaliação são tomadas decisões fundamentais, tendo efeitos a diferentes níveis, podendo determinar o tipo de oportunidades educativas que uma criança pode ou não alcançar. O objetivo da avaliação deve ser o de planejar e monitorizar adequadamente uma intervenção educativa, permitindo que a criança tenha uma inclusão plena (Lebeer et al., 2012).

A educação inclusiva visa responder à diversidade dos alunos, aumentando a sua participação tanto no contexto educativo como no contexto social, sendo considerada como forma de acolher, acomodar e apoiar a diversidade e equidade entre todos os alunos. Alguns alunos poderão beneficiar de apoio adicional especializado, mas deve ser esta a exceção.

Algumas investigações (Guimarães et al., 2010), referem que a implementação e o sucesso da educação inclusiva estão dependentes da experiência dos professores, e que os professores com mais experiência de ensino com alunos com necessidades educativas e com formação especializada mostram atitudes ainda mais positivas em relação à inclusão, do que os docentes com menos experiência com estes alunos e com menos formação.

Virinkoski et al. (2019) e Ainscow (2020), nas suas investigações, referem que a colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial é fulcral para o sucesso educativo dos alunos com NEE.

A educação inclusiva tem como finalidade anular a exclusão social, que poderá estar ligada a aspetos como as atitudes e respostas à diversidade de alunos, classe social, etnia, religião, género e competências de desempenho. A educação inclusiva parte do princípio que a educação é um direito fundamental e universal, para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Com este estudo pretendemos compreender como são avaliados os alunos com necessidades educativas especiais, como está organizado todo o processo, quem intervém, quem o conduz; como é que as equipas se organizam para a avaliação, se na forma como se decide têm em conta todos os elementos da equipa; qual a perceção de eficácia do processo de avaliação dos intervenientes no processo (pais, professores e técnicos); como é feita a avaliação, quais os instrumentos utilizados, quem faz a sua aplicação, como é efetuada a seleção dos instrumentos, materiais e atividades a serem aplicados; como é que a avaliação suporta a tomada de decisão.

A metodologia selecionada para a investigação foi o Estudo de Casos Múltiplos numa perspetiva interpretativa e compreensiva, em que pretendemos estudar três situações de forma aprofundada (Stake, 2009), considerando o interesse por aprender com as diferentes perceções dos participantes em prol do critério de representatividade de um modelo a seguir, optando por casos que nos proporcionassem conhecimento sobre o fenómeno em pesquisa compreendendo a variedade de processos em questão (Aires, 2015; Bogdan & Biklen, 1999).

Organizámos o nosso estudo em três capítulos. No Capítulo I realizamos a fundamentação teórica de acordo com a temática do estudo, contextualizando a problemática da avaliação das crianças com necessidades educativas especiais na promoção da educação inclusiva abordando as seguintes temáticas em seis subcapítulos: A Evolução das Respostas Educativas às Crianças com Necessidades Educativas Especiais; Educação Inclusiva; O papel da avaliação na educação inclusiva; O processo de avaliação em Educação Inclusiva, em Portugal e por último Contributos da avaliação para o sucesso educativo dos alunos.

No Capítulo II apresentamos o estudo empírico também em seis subcapítulos onde descrevemos os Objetivos e questões de investigação; Metodologia, nomeadamente Questões metodológicas, Validade da investigação, Estudo de caso, Instrumentos e técnicas de recolha de dados (Grupo Focal, Entrevista e Análise de conteúdo), Participantes, Descrição dos participantes e análise da coleta de dados (Caracterização do Agrupamento de escolas A, B e C), Apresentação e análise de resultados da Escola A, B e C, e por fim a Discussão de resultados.

No Capítulo III, apresentamos as conclusões do estudo divididas em quatro subcapítulos, a Síntese do Estudo, Conclusões do estudo, Limitações e Recomendações que poderão vir a ser contempladas em investigações futuras.

Com este estudo pretendemos contribuir para o desenvolvimento e melhoria de boas práticas na avaliação especializada de alunos com NEE, na promoção da educação inclusiva, podendo constituir-se como um contributo para a valorização e reconhecimentos das práticas educativas dos docentes e outros técnicos que desenvolvam o seu trabalho com alunos com NEE.



## Capítulo I – Fundamentação Teórica

### 1. A Evolução das Respostas Educativas às Crianças com Necessidades Educativas Especiais

Nos finais dos anos 60, Portugal deu os primeiros passos para a educação de alunos com deficiência em meios educativos, encarando as escolas de educação especial como uma forma de exclusão das crianças (Correia & Cabral, 1997, Sanches & Teodoro, 2006). Começou com a integração de alunos com deficiência auditiva e deficiência visual, após o 25 de abril de 1974, a integração de alunos na escola de ensino regular foi impulsionada, altura em que surgiram as primeiras equipas de educação especial. Eram constituídas por professores que davam apoio aos alunos em escolas de ensino regular. Estas movimentações conduziram a um conjunto de mudanças, legislativas e educacionais, que permitiram que os alunos com necessidades educativas especiais pudessem usufruir do mesmo tipo de educação que os seus pares sem necessidades educativas.

Em 1991, é publicada a primeira lei que regulamenta o ensino dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), Dec. Lei 319/91, em que se substituíram os critérios de avaliação médica por critérios de avaliação pedagógica (Sanches & Teodoro, 2006).

Este normativo vem definir a possibilidade de coexistências de currículos diferenciados em função das condições de deficiência do aluno. Após a Declaração de Salamanca em 1994, a inclusão passa a ser o conceito utilizado em educação especial. Em Portugal foram aplicadas as metodologias práticas antes de existirem as regulamentações teóricas, favorecendo assim a mudança, primeiro na sala de aula e só posteriormente no plano teórico. Nesta altura já existia um sistema de educação especial inseridos nas escolas de ensino regular onde os alunos com necessidades educativas especiais eram educados.

Em 2006 foram estabelecidos os quadros específicos nas escolas para professores de educação especial. Em 2008, foi estabelecida a regulamentação que organiza os apoios educativos para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, Dec. Lei

3/2008. A esta data Portugal tinha cerca de 98% dos alunos com necessidades educativas especiais em inclusão nas escolas de ensino regular. Neste diploma os alunos com NEE são categorizados em tipologias de deficiência e dificuldades de aprendizagem, aplicando-se a Classificação Internacional de Funcionalidade para Crianças e Jovens da organização Mundial de Saúde (CIF-cj) e a categorização de elegível ou não elegível para educação especial (Correia, 2010).

A escolaridade em Portugal é obrigatória durante 12 anos de escolaridade. As escolas de ensino regular estão agrupadas e funcionam com um horário integral.

Os alunos quando são indicados para avaliação especializada pelas equipas multidisciplinares de educação especial, beneficiam de um Programa Educativo individual (PEI), sendo este da responsabilidade do professor de ensino regular, o que implica uma responsabilização da escola pelo sucesso de todos os alunos considerando-se como um fator de inclusão.

Costa citada por Santos, Costa e Niza (2014) propõe uma linha de desenvolvimento da evolução do ensino para alunos com necessidades educativas especiais, dividida em seis perspetivas: perspetiva médica, perspetiva educativa, integração escolar para as deficiências sensoriais e motoras, integração escolar para todas as deficiências e problemas de aprendizagem, educação integrada e educação inclusiva.

Em 2018, surge uma nova regulamentação da educação inclusiva com o Dec. Lei 54/2018, onde é mencionado que a inclusão é um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar os alunos a partir das suas diferenças (Rodrigues, 2019).

Esta regulamentação apesar de ser mais inclusiva é alvo de críticas várias, de investigadores ligados à educação inclusiva (Colôa, 2018)

O ME elaborou um documento - Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), com o propósito de servir de matriz para o planeamento, realização e avaliação do ensino e aprendizagem. Com este documento o Ministério da Educação reforça a necessidade de se garantirem as aprendizagens essenciais a todos os alunos como condição basilar de inclusão social e equidade.

O Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho determina uma nova conceptualização da educação inclusiva, sendo estabelecida como uma das prioridades da ação governamental.

Neste diploma é advogado que a escola inclusiva deve permitir a todos os alunos independentemente da sua condição física, pessoal ou social, respostas educativas adequadas que lhes proporcionem o sucesso educativo e a formação facilitadora da sua plena inclusão social. Esta política educativa vem reforçar o direito universal à educação para todos, que dê resposta às capacidades, competências, expectativas e necessidades de acordo com um projeto educativo adequado e adaptado por forma a proporcionar a cada aluno a participação efetiva no projeto educativo da escola, desenvolvendo a participação e equidade, concorrendo para maiores níveis de coesão social.

A escola reconhece a importância da diversidade dos seus alunos, desenvolvendo estratégias e metodologias para lidar com a diferença, adequando os processos de ensino e aprendizagem às necessidades e características de cada aluno, mobilizando os recursos de que dispõe para a participação efetiva de todos os alunos na comunidade educativa.

## 2. Educação Inclusiva

O direito de todos à educação é um direito fundamental, inscrito nas políticas educativas a nível global (Hegarty, 2008). A educação inclusiva pode ser entendida como uma orientação geral para o fortalecimento do sucesso educativo com o objetivo de um desenvolvimento sustentável e garante de oportunidades de aprendizagem (UNESCO, 2008a).

A educação inclusiva é um sistema dinâmico que está em permanente mudança indo ao encontro da globalização mundial. A heterogeneidade da população cada vez maior obriga a que também a escola se adapte rapidamente, tendo que ter também um acompanhamento das políticas educativas, adequando-se e ajustando-se às necessidades que vão surgindo. Procurando a construção de práticas pedagógicas com vista ao ensino de qualidade para todos, potenciando as capacidades e competências de desempenho.

Portugal, tal como é reportado pela European Agency Statistics on Inclusive Education, (EASIE, 2018), de um estudo realizado em 26 países europeus, é o único país em que todos os alunos, sem exceção, são obrigados a serem matriculados numa escola de ensino regular.

O conceito de educação inclusiva tem como foco a mudança dos sistemas, das metodologias e das práticas aplicadas pelos professores, pelo que há necessidade do

sistema educativo ser flexível, colaborativo e inclusivo, para poder responder a todas as diferenças a todas as solicitações (Rodrigues, 2006).

Para Correia (2003) a inclusão é o envolvimento do aluno com necessidades específicas de educação numa turma de ensino regular, onde possa ter acesso a todos os apoios especializados de que necessita (docentes de educação especial e outros técnicos especializados, bem como instrumentos, tecnologias e materiais adaptados) que atendam às suas especificidades. As escolas inclusivas pretendem a aceitação da diversidade como um fator positivo à aprendizagem de todos os alunos, de alargamento do currículo, de adaptação do processo de ensino-aprendizagem e de dar apoio aos professores. Fazendo com que haja um sistema educativo que possa considerar a especificidade de cada aluno e ao mesmo tempo as necessidades de todos, sendo que este deverá ser estruturado de forma a combater todas as necessidades. Para tal houve a necessidade de a escola se organizar de forma a acolher todos os alunos independentemente da sua origem, etnia, limitação ou deficiência.

Tendo como princípio que tal como na sociedade, na sala de aula os alunos devem aprender todos juntos, sempre que possível, independentemente da sua dificuldade. A inclusão tem como foco todos os alunos (Morgado, 2009). A escola, como reflexo da sociedade, tende a normalizar o conhecimento e a aprendizagem dos alunos.

Correia (2003) tem uma visão da inclusão como uma vantagem não só para o próprio aluno com NEE mas também para os seus pares e professores. Este autor considera que a colaboração torna o ensino mais estimulante. Tanto os professores do ensino regular como os de educação especial apresentam maiores níveis de eficiência num ambiente colaborativo e os esforços convergentes de toda a comunidade educativa aumentam os níveis de sucesso.

Para os alunos sem NEE as diferenças individuais reforçam as competências de colaboração, aceitação e tolerância, e neles desenvolvem atitudes positivas sobre a diversidade (Correia, 2003).

Diversos autores, entre os quais Ainscow (1998) e Niza (1996), a Declaração da Conferência Mundial de Salamanca, em 1994, vem clarificar e reafirmar, o princípio da educação inclusiva.

A UNESCO (1994), na conferência de Salamanca, diz que:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (p. 11-12).

Todas as escolas devem adotar o modelo de inclusão que garante o acesso dos alunos com NEE às salas de ensino regular, devem dotar-se as escolas de recursos humanos, materiais e equipamentos para que o aluno se possa desenvolver em contexto de sala de aula regular.

Cada vez mais se advoga que todos os alunos deverão frequentar as escolas de ensino regular, sendo esse o contexto mais adequado ao seu desenvolvimento biopsicossocial (Correia, 2007) pretende-se que a escola seja um local de inclusão com uma educação também ela inclusiva (Sanches, 2011). Segundo esta autora só assim a diversidade poderá ser valorizada e vista como uma oportunidade de desenvolvimento do processo educativo, tanto do ponto de vista do aluno como dos professores.

Ainscow e Miles (2008) afirmam que a sala de aula se impõe como um sistema dinâmico onde o professor ensina a todos os alunos, sem excluir nenhum, planificando as aulas de acordo com a necessidade global da turma sem descurar os alunos com necessidades específicas. Considerando a sala de aula como um ambiente social onde se desenvolvem competências e capacidades organizando-se em ambientes mais ricos do ponto de vista educativo.

Em Portugal a lei diz que todas as crianças têm direito à educação independentemente de qualquer que seja a sua condição social, cultural, étnica, clínica ou outra.

Morgado (2009) defende que neste contexto a educação inclusiva é um impulsionador do desenvolvimento da escola com qualidade a todos os níveis, e em consequência um promotor do desenvolvimento e equidade social.

Um dos princípios da educação inclusiva é a valorização da diversidade, e a valorização de cada um dos atores educativos na promoção da educação para todos (Rodrigues, 2006).

A nível internacional têm sido produzidos documentos orientadores importantes sobre a educação de alunos com necessidades educativas especiais. Recentemente no Marco da Ação para a Educação 2030 da UNESCO, é sublinhada a necessidade de abordar todas as formas de exclusão. Em que o foco são todos os alunos, especialmente os que têm sido excluídos das oportunidades educativas, nomeadamente as crianças portadoras de deficiência.

Na europa a investigação tem destacado a forma como a participação de grupos socialmente excluídos em estudos de investigação, pode contribuir para a transformação social.

A inclusão tem sido descrita como um processo contínuo para ultrapassar barreiras à participação e aprendizagem (Ainscow, 1999).

O objetivo do desenvolvimento sustentável sobre a educação inclusiva (Operti & Ji, 2017) realça a inclusão e a equidade como as bases para a educação e aprendizagem de qualidade.

As diferenças individuais podem ser promotoras de inovação, podendo beneficiar todos os alunos independentemente das suas características individuais, sendo vistas como oportunidades para a democratização e enriquecimento da aprendizagem. Para tal, é necessário que sejam respeitados e façam parte das práticas os princípios da equidade e inclusão como:

- a. Considerar a participação, presença e realização dos alunos;
- b. Constatar os benefícios da diversidade dos alunos;
- c. Avaliar evidências de barreiras à participação do aluno;
- d. Potenciar as mais-valias dos sistemas inclusivos e equitativos, contribuindo para a melhoria global da educação;
- e. Envolver a comunidade educativa na promoção da educação inclusiva;
- f. Implementar mudanças e monitorizá-las.

São muitos os fatores que influenciam positiva ou negativamente as práticas inclusivas e equitativas no sistema educativo. Nomeadamente as atitudes e competências dos professores, as próprias infraestruturas, as estratégias e o currículo.

Um sistema educativo mais inclusivo requer que as políticas educativas estejam centradas na participação e que abranjam todos os alunos.

A educação inclusiva entende-se como uma comunidade aprendente e reflexiva que defende a diferenciação pedagógica, a participação dos alunos, a reorganização de culturas para resposta à diversidade, tendo em consideração o ritmo de aprendizagem de cada um, a potencialização de capacidades para que aqueles que requerem apoios adicionais os possam receber efetivamente (Morgado, 2003, 1999; Niza, 1998, 1996).

A educação inclusiva baseia-se nos princípios de igualdade, consagrados na constituição da República Portuguesa, em que todos os alunos têm direito a aceder a uma educação de qualidade, que permita a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências, orientando os indivíduos de acordo com respostas adaptadas às exigências sociais, através de aprendizagens enriquecedoras que acrescentam valor e enriquecem as necessidades básicas de aprendizagem do indivíduo (Correia & Fernandes, 2020).

A perspetiva evolutiva da escola inclusiva preconiza o garante à educação do maior número possível de crianças e jovens durante 12 anos de escolaridade (escolaridade obrigatória em Portugal). Ao assumir este postulado, garantia universal do direito à educação para todos, a escola debate-se com problemas para os quais não estava preparada nem capacitada, tanto do ponto de vista estrutural, como do ponto de vista dos recursos humanos tanto da área pedagógica como de outras áreas que dão suporte à docência.

Ao alargar o número de anos da escolaridade obrigatória, surgem novos desafios relativamente ao aumento da diversidade dos alunos, tanto cultural como social. Para tal deverá a escola beneficiar de uma reestruturação a diferentes níveis, cultural, político, e pedagógico por forma a dar resposta às necessidades daí advindas (Ainscow & Miles, 2008).

Há alunos cujas características implicam uma organização do sistema educativo por forma a elaborar respostas adaptativas eficazes que possam levar ao sucesso educativo

do aluno (Correia, 2008), a escola procura a construção de um sistema capaz de responder às necessidades de todos os alunos independentemente das suas diferenças.

Torna-se necessário o acesso a abordagens diferenciadas do processo de aprendizagem para que seja possível existir um sistema inclusivo responsável, e uma inclusão efetiva de todas as crianças com NEE (Rodrigues, 2006), procurando uma educação inclusiva onde as alterações físicas e pedagógicas garantam um ensino de qualidade a todos os alunos.

Tendo em conta que a escola é um espaço de transformação social, esta tem que garantir que não será a própria a promover exclusão educativa e, conseqüentemente, o abandono escolar, potenciando a exclusão social (Correia, 2004; Morgado, 2009). Só através da participação direta é que se poderão criar diferentes modos de organização pedagógica que reflitam a diversidade dos alunos, permitindo que a escola atinja o seu princípio basilar (Barroso 2004).

A legislação produzida para dar resposta a este novo formato de entendimento da educação, fez com que a regulamentação indicasse, e a própria sociedade exigisse do sistema educativo igualdade no acesso a uma educação de qualidade para todos (Ainscow, 2005a, 2005b; Correia, 2007; Sanches & Teodoro, 2006).

A educação deve possibilitar a todos os alunos a apreensão do conhecimento e a possibilidade de desenvolver competências com que possam dar respostas adequadas às exigências sociais a que todos estamos sujeitos. A educação inclusiva beneficia toda a sociedade (EASNIE,2014). A diversidade deve ser privilegiada como um atributo positivo e não como uma característica negativa que somente alguns possuem (Rodrigues, 2006); ser vista como um procedimento enriquecedor dos processos educativos e sociais da escola; e o objetivo primário desta deverá ser que a aprendizagem seja com todas as crianças juntas, independentemente das diferenças individuais e é na convivência com a diversidade que se educa para a descoberta do que é diferente e para o respeito pelo outro (UNESCO, 2013). A educação é vista como uma forma de desenvolvimento dos países, bem como um direito fundamental. A educação inclusiva é considerada uma questão básica de direitos humanos e representa uma mudança de paradigma educacional (Rodrigues, 2013).

Para tal, deverá o sistema escolar sofrer mudanças contínuas na sua organização, no currículo e na sua pedagogia por forma a responder às oportunidades de educação para

a diversidade, sem descurar a particularidade dos processos educativos e consequentemente a promoção do sucesso educativo de todas as crianças (Melro, 2012).

A EASNIE (2014) aponta como princípios fundamentais, aumentar a participação com vista a aumentar as oportunidades educacionais; formação para os professores em educação inclusiva; práticas e cultura organizacional, bem como estruturas de apoio organizadas, sistemas de recursos flexíveis, políticas e legislação que promovam a inclusão.

Nos últimos anos o conceito de necessidades educativas especiais sofreu algumas modificações. As necessidades educativas, são as necessidades que os alunos têm, que podem provocar diferenças significativas no seu desenvolvimento académico e que podem ser de origem diversa, requerendo uma atenção especial, centrada em apoios adicionais baseados na diferenciação pedagógica (Correia & Fernandes, 2020).

Na legislação portuguesa são contemplados os princípios orientadores da educação inclusiva. Sendo eles, entre outros:

- a. Educabilidade Universal, ou seja, parte-se do princípio que todas as crianças e alunos têm capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b. Equidade, garantir que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c. Inclusão, o direito de todos os alunos ao acesso e participação em contextos educativos, de modo pleno e efetivo.

A escola inclusiva é uma escola mais abrangente onde todas as crianças têm igualdade de oportunidades, em que se garante a qualidade e o sucesso do ensino. A educação deve promover o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características individuais. A escola inclusiva responde à diversidade entre todos os alunos (Messiou et al., 2016).

A escola regular tem obrigação de encontrar respostas adequadas e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, mesmo para os que têm disfunções e incapacidades graves. Estando assim a escola orientada e centrada no currículo e nas necessidades de cada aluno e não na incapacidade de cada aluno (Ainscow et al., 2016,

Messiou et al., 2016), sendo o foco o tipo de resposta dada ao aluno e não a tipologia da deficiência.

A inclusão tem como objetivo a participação plena de todas as crianças em todos os aspectos da vida escolar e social.

Morgado (2009) refere vários estudos sobre a avaliação do impacto da educação inclusiva nos alunos com necessidades educacionais especiais e seus pares, e as equipas confirmam os benefícios destes modelos, desde que se assegurem a eficácia e eficiência dos processos envolvidos.

As crianças com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de se desenvolverem em contextos socioeducativos significativos e junto dos seus pares (Correia, 2003, 2013; Morgado, 2003; Rodrigues, 2006). Morgado (2009) refere benefícios nos resultados académicos e sociais, dos alunos com necessidades educacionais quando se encontram em contextos socioeducativos diversificados com os seus pares, em escolas inclusivas.

Segundo Rodrigues (2013) tanto as crianças com necessidades educacionais especiais têm direito a aprender junto dos seus pares como as crianças sem NEE têm o direito a não serem privadas de conhecer, conviver e interagir com crianças que apresentem qualquer tipo de disfunção no seu dia-a-dia. O ambiente inclusivo aumenta as suas competências de socialização e de aprendizagem, e a apreensão de valores, estratégias e conteúdos enriquecidos (Pinto & Morgado, 2012). Para os alunos sem necessidades educacionais, as diferenças individuais reforçam as capacidades de cooperação, aceitação e tolerância, e neles desenvolvem atitudes positivas sobre a diversidade (Correia, 2003). Morgado (2009) defende que neste contexto a educação inclusiva é um impulsionador do desenvolvimento da escola com qualidade a todos os níveis.

A educação inclusiva entende-se como uma comunidade aprendente e reflexiva que defende a diferenciação pedagógica, a participação dos alunos, a reestruturação de culturas para resposta à diversidade, o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um, a potencialização de capacidades para que aqueles que necessitam de apoios os possam receber efetivamente (Morgado, 2003, 1999).

Segundo Rodrigues (2006), a diferença deverá ser valorizada como uma característica positiva e não como um atributo negativo que somente alguns possuem. A

UNESCO (2013) defende que o objetivo primário da escola deverá ser que a aprendizagem seja com todas as crianças juntas, independentemente das diferenças e características individuais. Caso contrário, a escola continuará a não efetivar um dos ideais da Educação Inclusiva: reconhecer que quanto maior for o contacto com a diversidade maior será o desenvolvimento de competências essenciais como o respeito pelo outro e pela diversidade (UNESCO, 2013).

As escolas inclusivas devem ser competentes para darem resposta às necessidades dos seus alunos, acomodando os seus ritmos e estilos de aprendizagem (Fonseca, 2007). Sendo capazes de o fazer através de uma flexibilização de um currículo apropriado, de autonomia organizacional, diferenciação no ensino, do trabalho em cooperação com os diferentes atores educativos e com os recursos físicos e humanos necessários (Perrenoud, 2003). Barroso (2004) refere ainda a grande importância da descentralização e autonomização das escolas, para que possam responder à diversidade das comunidades educativas onde estão inseridas.

Os compromissos sociais e políticos sobre as políticas educativas emanados, tanto de documentos nacionais como internacionais (UNESCO, 2013), deverão ser postos em prática para que possa existir uma verdadeira educação inclusiva.

Autores como Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin e William (2000) citados por Morgado (2009), fizeram vários estudos sobre a avaliação do impacto da educação inclusiva em crianças, tanto em alunos com NEE como nos seus pares. As equipas que trabalham com estes alunos realçam os benefícios do desenvolvimento do trabalho em educação destes modelos, desde que estejam assegurados a eficácia e eficiência dos processos envolvidos.

As crianças com NEE devem ter a oportunidade de se desenvolverem em contextos socio educativos significativos e junto dos seus pares (Correia, 2003, 2013; Morgado, 2003; Rodrigues, 2006). Segundo Morgado (2009) existem benefícios no sucesso académico e social, dos alunos com NEE quando se encontram em escolas inclusivas.

Morgado (2009) refere a existência de seis medidas fundamentais para uma boa estruturação para a diferenciação pedagógica: o planeamento, a organização do trabalho dos alunos, o clima social, a avaliação, as atividades/tarefas de aprendizagem e os

recursos e materiais. Segundo o autor ainda existem lacunas na formação de professores para poderem trabalhar com alunos com NEE.

A escola tem de se adaptar aos alunos e não o contrário, entendendo a diversidade como um atributo positivo para a promoção do desenvolvimento (Freire, 2008). A Educação Inclusiva não é a forma como se educam os alunos portadores de deficiências, mas sim a mobilização de respostas à diversidade, o envolvimento e participação dos mesmos, para se educar um e todos os alunos, todos participam nos mesmos contextos, nas mesmas tarefas e atividades (Colôa, 2018).

As vantagens da educação inclusiva passam também por uma liderança mais positiva nas escolas, melhor interação com os pais e junto de toda a comunidade educativa.

Correia (2003) tem uma visão da inclusão como uma vantagem não só para o próprio aluno com necessidades educativas especiais, mas também para os seus pares e professores. Este autor considera que a colaboração torna o ensino mais aliciante.

Para os alunos sem NEE as diferenças individuais reforçam as competências de cooperação, aceitação e tolerância, e desenvolvem atitudes positivas sobre a diversidade (Correia, 2003).

A educação inclusiva tem na sua génese o facto de todos os alunos, ainda que apresentem qualquer tipo de contingência, devem estar integrados em turmas de ensino regular de acordo com o seu grupo etário, onde possam usufruir de apoios e intervenções que lhes permitam alcançar com sucesso o que está preconizado no seu currículo (Alquraini & Gut, 2012).

Tanto o sistema educativo como o sistema social devem desenvolver culturas organizacionais e profissionais inclusivas, ou seja, reflexivas, flexíveis e dialógicas capazes de diversificar e adequar conceções e práticas à diversidade, interesses e necessidades dos alunos.

A democratização do acesso ao ensino originou o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória (Morgado, 2003), o que promoveu o aumento do número de alunos na escola, bem como a heterogeneidade e a diversidade nas comunidades educativas.

O discurso dos professores adaptou-se muito rapidamente à linguagem inclusiva, enquanto as práticas inclusivas têm vindo a ser implementadas de uma forma mais ténue.

A diferenciação curricular tem sido um dos aspetos mais ligados à inclusão.

A abordagem deve centrar-se no docente como um facilitador da aprendizagem em vez de um instrutor, promovendo a educação conjunta, onde nem todos os alunos se encontram no mesmo ponto. Cada um aprende ao seu ritmo e à sua maneira, ainda que existam atividades e objetivos comuns, promovendo o sentido de pertença ao grupo e à comunidade (Opertti & Ji, 2017), sendo que a aprendizagem ocorre quando o envolvimento dos alunos nas atividades aumenta.

As formas mais vantajosas de avaliação encontram-se e desenvolvem-se nos diferentes ambientes e contextos de aprendizagem, incluindo a própria sala de aula. (Opertti & Ji, 2017).

Os professores necessitam de competências de desempenho de avaliação, precisando de desenvolvimento profissional continuamente.

Opertti e Ji (2017) consideram que, apesar de os docentes trabalharem com técnicos especializados de diversas áreas do conhecimento, podem utilizar a sua avaliação para fins pedagógicos. Os parceiros mais importantes são os outros professores da escola, que estando na mesma situação têm pontos de vista únicos, perceções diferentes sobre o mesmo contexto, dentro do mesmo ambiente, contribuindo com diferentes perspetivas sobre a ajuda necessária à progressão do aluno.

A eficiência e eficácia do ensino devem ser avaliados por forma a influenciar positivamente o sucesso dos alunos, bem como a avaliação deve fornecer informação adequada para que os professores possam compreender o que é que cada estudante necessita para poder aprender da melhor forma possível.

A Agencia Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), fez um estudo sobre a preparação dos professores do ensino regular, para trabalharem em escolas inclusivas. Pretenderam identificar as capacidades, conhecimentos, atitudes e valores essenciais dos professores independentemente da área curricular ou do ciclo de ensino em que lecionem. Um dos principais resultados deste estudo foi a identificação do Perfil de Professores Inclusivos.

Foram identificados quatro valores essenciais que estão diretamente ligados a áreas de competências. As áreas de competências identificadas são compostas por conceitos - atitudes, conhecimentos (saberes) e capacidades (saber fazer).

A EASNIE (2014) definiu valores que servem de base ao trabalho de todos os professores que desempenham funções em educação inclusiva, sejam eles professores de ensino regular ou professores de educação especial:

- a. Valorizar a diversidade do aluno: as diferenças entre alunos são consideradas como recursos com valor educativo;
- b. Apoiar o aluno;
- c. Trabalhar em equipa: a colaboração e o trabalho em equipa são essenciais para os professores;
- d. Desenvolvimento profissional contínuo dos professores.

Os professores necessitam de estar preparados para trabalhar em educação inclusiva, pelo que devem reger-se por um quadro de valores essenciais e áreas de competências fundamentais (EASNIE, 2014).

De entre os valores essenciais considerados pela EASNIE (2014), estão a valorização da diversidade, em que se considera a diferença como mais um recurso para a educação. Tendo como competências basilares, a visão que o professor tem das diferenças dos alunos e a sua perceção sobre educação inclusiva.

Um outro valor basilar é o apoio a todos os alunos em que se pretende que os professores promovam as aprendizagens académicas, sociais e emocionais e que utilizem e desenvolvam metodologias de ensino eficazes, de acordo com a heterogeneidade dos seus alunos.

Consideram ainda essencial o trabalho com os outros, onde se pressupõe o trabalho em colaboração e em equipa como metodologias fulcrais para o desempenho da profissão docente, priorizando o trabalho com as famílias e restante comunidade educativa. O desenvolvimento pessoal e profissional, em que os docentes necessitam de ser reflexivos e a sua formação inicial deve ser considerada como a base para o desenvolvimento profissional contínuo ao longo da vida (Oliveira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2017)

Segundo a EASNIE (2014) a educação inclusiva requer uma transformação profunda na forma como os profissionais de educação inclusiva são formados, não só em relação às competências mas também aos valores éticos. As concepções do Perfil poderão ser utilizadas nos programas de formação inicial de professores.

Para melhorar a qualidade da formação dos professores, é necessário dotar os professores de competências para melhor responder à diversidade, para que consequentemente promovam o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

O desenvolvimento profissional docente pode ser definido como o crescimento profissional que os professores adquirem como resultado da sua experiência e de uma análise sistemática das suas práticas. Trata-se de um processo (individual ou coletivo) que deve ser contextualizado e que implica o desenvolvimento de competências profissionais através de experiências de diversa natureza. (Cabral & Alves, 2018, p.18).

A diversidade deve ser valorizada como mais um recurso ao qual o professor tem acesso para aumentar e facilitar as oportunidades de educação dos alunos e consequentemente das comunidades educativas e a um nível macro, a própria sociedade.

O professor não é especialista em todos os domínios da educação inclusiva, pelo que a formação contínua é de extrema importância. As mudanças e o desenvolvimento em educação inclusiva são contínuas, pelo que estes deverão equacionar as possibilidades e oportunidades de formação contínua, com o objetivo de desenvolver conhecimentos e capacidades para a melhoria das práticas.

O professor é o elemento fundamental para a implementação dos princípios de educação inclusiva dentro da sala de aula, sendo vista como uma abordagem para todos os alunos e eliminando as barreiras à aprendizagem, sejam elas estruturais ou curriculares.

Para que a sociedade seja mais inclusiva e equitativa, respeitadora das diferenças e da diversidade, é primordial que os alunos tenham oportunidade de desenvolver e experimentar estas competências durante o seu desenvolvimento, educação e aprendizagem (EASDNE, 2012).

O sistema português de ensino público preconiza o direito à educação para todos em escolas de ensino regular (Lei nº46/86 de 14 de outubro), acreditando na inclusão de

pleno direito das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Gaitas & Morgado, 2010; Gredler, 2012).

Segundo Barroso (2004), a escola ensina a todos como se fossem um só, e esta forma de ensino mostra-nos que não há um garante das políticas que regem o sistema educativo, que responda à diferença, minimizando os riscos de exclusão (Morgado, 2009).

As escolas inclusivas devem estar capacitadas para o reconhecimento e resposta às necessidades de todos os alunos acomodando as suas diferenças, ritmos e estilos de aprendizagem (Rodrigues & Nogueira, 2010; Sanches, 2005; Sanches & Teodoro, 2006; UNESCO, 2013). A especificidade de cada um deverá ser assegurada devendo ser tida em conta a complexidade de cada caso e a avaliação desenvolvida em colaboração. A educação inclusiva de qualidade é fundamental para alcançar o desenvolvimento humano, social e económico (UNESCO, 2008a, 2008b).

A escola tem de perceber que quem tem de se adaptar aos alunos é a escola e não o contrário, percebendo a diversidade como um atributo positivo para a promoção do desenvolvimento (Freire, 2008).

As crianças com NEE, para poderem ter um acesso igual à educação, necessitam de uma avaliação que reflita o seu conhecimento e as suas reais necessidades e capacidades para que possam usufruir de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996).

Cada criança é um ser único e irrepetível, não há dois alunos iguais, torna-se necessário o acesso a abordagens diferenciadas do processo de aprendizagem para que seja possível existir um sistema inclusivo responsável, e uma inclusão efetiva de todas as crianças com NEE (Rodrigues, 2006).

Tendo em conta que a escola é um espaço de transformação social, esta tem que garantir que não será a própria a promover exclusão educativa e, conseqüentemente, o abandono escolar, potenciando a exclusão social (Correia, 2004; Morgado, 2009). Só através da participação direta é que se poderão criar diferentes modos de organização pedagógica que reflitam a diversidade dos alunos, permitindo que a escola atinja o seu princípio basilar (Barroso, 2004).

A partir do final dos anos 80 início dos anos 90, com o *Warnock Report* (1978) foi pela primeira vez introduzido o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), iniciando-se os programas educacionais da escola de ensino integrado (Correia &

Fernandes, 2020). Estes programas foram fruto do trabalho de cooperação entre pais, professores e investigadores.

A legislação elaborada para dar resposta a esta forma de perceber a educação, bem como a exigência da própria sociedade, impulsionou o sistema educativo a adotar equidade no acesso a uma educação de qualidade para todos (Ainscow, 2005a, 2005b; Correia, 2007; Correia & Cabral, 1997; Freire, 2008; Sanches & Teodoro, 2006).

A educação deve permitir a todos os alunos a apreensão do conhecimento e a possibilidade de desenvolver competências que possam dar respostas adaptativas às exigências sociais a que todos estamos sujeitos. A escola tem por obrigação dar resposta à diversidade sociocultural, física e mental de cada aluno.

Com as constantes mudanças a nível económico e social, a sociedade vai sofrendo transformações que culminam numa variedade de culturas e diversidade social que coexistem num mesmo contexto. A multiculturalidade deve, por isso, ser vista como um processo enriquecedor dos processos educativos e sociais da escola.

Os compromissos sociais e políticos sobre as políticas educativas emanados, tanto de documentos nacionais como internacionais, deverão ser postos em prática para que possa existir uma verdadeira educação inclusiva.

A escola tem que proporcionar aos alunos com NEE um percurso robusto que minimize todos os impactes negativos a que foram submetidos ao longo dos anos, oferecendo oportunidades diversificadas e consistentes de aprendizagem, servindo como suporte educativo facilitador do desenvolvimento da sua educação.

### 3. O papel da avaliação na educação inclusiva

O modelo escolar tradicional privilegia a avaliação padronizada e estandardizada, utilizando para tal os testes escritos para medir as aprendizagens dos alunos, sendo o resultado final uma classificação ordinal. Este tipo de avaliação é seletiva e tem como objetivo final a certificação da aprendizagem, não contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. (Cabral & Alves, 2018)

Vários investigadores referem que a avaliação é uma das ferramentas que os professores podem utilizar ao serviço das aprendizagens dos alunos, fornecendo aos professores o feedback essencial para a otimização do processo de ensino-aprendizagem.

As estratégias de avaliação deverão ser diversificadas, centradas na qualidade dos processos de avaliação, sendo complementar à promoção da aprendizagem do aluno.

Quando se avalia tem que se ter em conta critérios como a capacidade para avaliar, o domínio da linguagem, os valores culturais, o potencial de aprendizagem da criança, o domínio dos conteúdos didáticos e os conteúdos mínimos exigidos. A avaliação deve ser vista como um processo contínuo e sistemático, funcional, orientador e integral.

Todos estes aspetos só poderão ser assegurados se os profissionais que fazem a avaliação estiverem devidamente preparados para desenvolverem o processo de avaliação (Fernandes, 2011, 2013). Também segundo este autor não se devem referir “modelos de avaliação” dado que por si só o conceito de modelo é conceptualmente muito complexo, obrigando a determinados parâmetros que limitam o âmbito da própria avaliação.

A avaliação é um juízo de valor, faz parte do modo de agir do ser humano.

Hoffman (2001) utiliza o termo pesquisa em vez do termo avaliação, pois este autor considera que a pesquisa é a recolha da informação que é sujeita a análise e compreensão dos dados, um conceito mais abrangente do que o de avaliação.

Luckesi (citado por Hoffman, 2001) refere a avaliação como a verificação da aprendizagem, utilizada como aferição atribuindo-se valores que permitem medir o que o aluno aprendeu. Hoffman (2001) considera que é necessário a atualização de conceitos e práticas avaliativas tradicionais com um pendor mais normativo, contextualizando-as socialmente tendo em conta a diversidade.

A avaliação através das suas funções pode ser entendida como servindo para categorizar, selecionar, aferir ou determinar classificações. Neste contexto entendemos a avaliação como um meio utilizado para a análise das competências desenvolvidas pelos alunos que lhes permitiram a construção de determinados conhecimentos e as necessidades que apresentam para aprenderem.

A avaliação deve ser formativa para que a utilização da informação obtida seja em função do seu princípio primário que é a aprendizagem. Tem como finalidade conhecer para intervir, seja de forma preventiva ou remediativa, sobre as barreiras à participação e aprendizagem potenciando os elementos facilitadores.

A avaliação tem como propósito o conhecimento e a compreensão da relação de todas as variáveis a que o aluno está sujeito, identificando objetivamente as barreiras que estejam a dificultar ou até mesmo impedir o sucesso educativo.

A avaliação é usualmente percebida como um regulador das práticas, sendo fundamental em qualquer fase do processo educativo (Fernandes, 2009). No caso da educação inclusiva, toma especial relevância pois é a partir desta que se vai desenrolar todo o processo educativo do aluno, e o comprometimento e o impacto que poderá vir a ter aquando da aprendizagem e desenvolvimento educativo da criança (Idol, 2006; Watkins, 2007).

A avaliação em educação é também um dos tópicos mais difícil e mais polémico, sendo considerada por alguns professores como a tarefa mais complicada e desagradável da docência (Rodrigues, 2013).

No entanto, o desenvolvimento da educação (César & Ainscow, 2006; UNESCO, 2004, 2008a, 2008b) só é possível com uma avaliação eficaz (Fernandes, 2009). Esta tarefa é difícil, pois se o foco for somente o ensino, não será capaz de abranger a amplitude do conhecimento e aprendizagem do aluno (Bronfenbrenner, 1994; Correia, 2013; Fernandes, 2011; Perrenoud, 2003). A avaliação deverá estar ao serviço da aprendizagem (Perrenoud, 1999), facilitando o processo de tomada de decisão através de pedagogias diferenciadas, valorizando os apoios que tanto os alunos como os professores necessitam. Deverão ser tidas em conta as várias dimensões dos diferentes contextos do aluno, servindo para tomar decisões relativamente às necessidades identificadas para se eliminarem barreiras à aprendizagem e potenciar a participação do aluno, registando-se na continuidade pedagógica em vez de a avaliação ser utilizada como um elemento de fiscalização.

Na origem do termo avaliação estão conceitos como valorizar, dar valor, significando que o intuito da avaliação seria valorizar o conhecimento e não classificá-lo (Fernandes, 2010).

O processo de avaliação deve permitir identificar com rigor aquisições feitas pelo aluno, aprendizagens dentro e fora do contexto escolar, competências de desempenho, estratégias e capacidade de cooperação (Boggino, 2009).

Só uma avaliação adequada que tenha em conta aspetos como diversificação, procedimentos de avaliação, participação e cooperação de pais, professores de ensino

regular e professores de educação especial, psicólogos, terapeutas, outros técnicos e do próprio aluno, centrada no processo e competências do aluno, possibilita que cada aluno progrida de acordo com o seu ritmo garantindo o acesso de todos ao currículo (Costa, Leitão, Morgado & Pinto, 2006).

Uma intervenção eficaz só poderá ser realizada quando assente numa avaliação rigorosa, consistente e adequada. É esta a única forma de produção de conhecimento e aprendizagem por parte dos alunos em toda a amplitude do seu funcionamento (Morgado, 2009).

Meyer e Hamill (1976) e Correia (1997) citados por Correia (2013), referem que o processo de avaliação deve ser realizado pelo professor, por este estar numa posição mais favorável para proceder à recolha dos dados (Correia, 2013; Correia & Martins, s.d.; Melro & César, 2005) sobre como o aluno adquire competências e elabora estratégias de acordo com o conteúdo e contexto. Recolhas estas, que só poderão ser realizadas sob a forma de observações informais qualitativas.

Segundo Correia (2005) os professores do ensino regular e de educação especial têm um papel preponderante na avaliação dos alunos com NEE, mas à qual não é dada a devida importância.

Wallace e Larsen (1978), Smith e Neisworth (1969) e Rodrigues (2013) citados por Correia (2013) elegem a questão da avaliação como de extrema importância para a prossecução dos objetivos do ensino e aprendizagem (Fernandes, 2010).

Correia (2008) refere inexistência de uniformidade no modelo e no processo de avaliação. A existência de uma referência, suficientemente flexível, que servisse de suporte ao processo de avaliação, seria uma base de trabalho para as equipas multidisciplinares de Educação especial se capacitarem para respostas educativas eficazes.

As crianças com NEE, para poderem ter direitos igual à educação, necessitam de uma avaliação que reflita o seu conhecimento e as suas reais necessidades e capacidades para que possam usufruir de uma pedagogia diferenciada.

Tendo que saber identificar os fatores inibidores de aprendizagens e ou limitadores à participação do aluno no contexto e ambiente educativo, de forma a transforma-los em facilitadores da aprendizagem.

Segundo Hegarty (2008) as avaliações que são realizadas devem constar do PEI. O PEI deve incluir informação acerca de objetivos a curto prazo, do enfoque pedagógico, dos serviços necessários e dos procedimentos de revisão do programa. Todos estes conceitos só poderão ser operacionalizáveis após uma avaliação e nunca através de uma classificação, a CIF-cj (Correia, 2010).

A legislação refere-se sempre ao processo de avaliação de forma vaga, e tem como objetivo a recolha de informação que permita a identificação de NEE de carácter permanente no aluno, sem nunca esclarecer concretamente a efetivação do processo a adotar.

Uma das funções do processo de avaliação é ser o fio condutor, tem um papel de orientador, organizador que nos guia por forma a não nos descentrarmos dos objetivos e metas, o que orienta também a progressão da avaliação (Fernandes, 2009). Com a avaliação pretende-se identificar, compreender, clarificar e sistematizar todos os elementos de que dispomos e fazer uma análise cuidadosa das relações estabelecidas para que se possa obter uma conclusão (Fernandes, 2009). Isto permite definir os objetivos de aprendizagem da criança de acordo com as suas necessidades específicas e com o seu contexto ocupacional (Correia, 2008, 2007; Morgado, 2009). Esta deve ser vista como valorização de algo que é adquirido - é o processo de dar valor ao conhecimento e ao desempenho alcançado por cada aluno - e não com o intuito de classificar alunos (Correia, 2013; Fernandes, 2010).

Todo este processo implica que sejam claras, para todos os que nele participam, as etapas que deverão ser seguidas e qual a sua sequência (Fernandes 2009) entendendo-se o processo como um conjunto de medidas tomadas para atingir um fim, que poderão funcionar como regulador da aprendizagem (Perrenoud, 1996). Diversos autores como Correia (2007, 2004, 2003), Gredler (2012), Morgado (2009), Rodrigues (2013, 2006), Sanches (2005) e Perrenoud (1996) consideram que uma avaliação orientada e contextualizada melhora a aprendizagem do aluno e a sua plena inclusão socioeducativa.

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação é um sistema classificativo dos alunos imposto pelo sistema social escola e aplicado por professores sem ter em conta a diferenças individuais e os contextos.

Este sistema classificativo tem na sua génese a ideia de “hierarquias de excelência”, termo este utilizado pela sociologia, para distinguir os indivíduos que têm

êxito dos que não têm. Esta diferenciação é realizada através de prestação de provas que pretendem evidenciar a frequência do desempenho escolar de determinado conjunto de alunos, por referência a normativos emanados do sistema educativo. Este tipo de avaliação é padronizada, normativa e comparativa

Segundo Fernandes (2011), a avaliação é um meio para alcançar com eficácia e eficiência os objetivos de determinado programa; a avaliação de programas integra um processo sistematizado de análise de procedimentos e de produtos.

A avaliação é uma atividade sistemática que envolve a recolha, análise e interpretação de dados sobre um determinado objeto de estudo.

O objetivo mais exíguo da avaliação é apoiar e promover a inclusão de todos os alunos em risco de exclusão, incluindo os alunos com necessidades educativas especiais

Deverão ser adotados procedimentos que guiem os docentes sobre os conhecimentos prévios dos alunos e que lhes permita definir um plano e estratégias para dar continuidade à aprendizagem do aluno.

As atitudes, valores e competências sociais desenvolvem-se através da colaboração, não só entre alunos mas também entre professores e entre alunos e professores (Oliveira et al., 2017; Sanches, 2005; Niza, 1996). Este último autor refere que a aprendizagem em colaboração é a melhor estrutura para a aquisição de competências sociais, isto porque o sucesso de um contribui para o sucesso de todos, sustentando uma vantagem multiplicadora de interajuda, numa relação circular. As mudanças sociais e a evolução científica tornam manifesta que só a organização democrática da aprendizagem, subsidiada pelos professores e pelos alunos poderá Educar as crianças para a democracia (Niza, 1998).

A colaboração é uma relação social em que se considera haver uma reciprocidade entre duas ou mais pessoas, promovendo a partilha, a reflexão e a regulação. A colaboração e a interajuda entre alunos no desenvolvimento das aprendizagens dão sentido social à aprendizagem curricular.

A colaboração entre professores faz com que diminuam os fatores de *stress*, haja partilha de estratégias, uma maior monitorização do trabalho, diminuição de problemas comportamentais e aumento da comunicação com os diferentes atores educativos (Oliveira et al., 2017; Pinto & Morgado, 2012). Segundo Salend (1998) citado por Correia (2013), os professores do ensino regular e os professores de educação especial quando

trabalham em colaboração de acordo com os princípios da escola inclusiva atingem níveis de eficácia e eficiência mais satisfatórios (Pinto & Morgado, 2012) sendo a avaliação das necessidades de ensino e aprendizagem do aluno o alicerce para o desenvolvimento de estratégias de ensino, adequadas a cada aluno. O Despacho n.º 5908/2017 é o projeto piloto de autonomia e flexibilidade curricular nas escolas, que vai ao encontro do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e das aprendizagens essenciais, refere a importância da colaboração entre professores, sendo logo referida nos princípios orientadores do documento “Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, bem como valorizar “o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de coadjuvação entre professores, de vários ciclos e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares”. Verifica-se ao longo dos últimos anos uma maior preocupação, por parte de toda a equipa pedagógica / comunidade educativa, com a qualidade da educação, sendo essencial a partilha de informação e a reflexão sobre as experiências de cada professor, para que possa haver sucesso na introdução de novas práticas de gestão curricular. Estas práticas de gestão curricular são caracterizadas pela conjugação de todos os esforços da equipa pedagógica, colaboração, troca e partilha de conhecimentos e experiências, sejam elas positivas ou negativas (Oliveira et al., 2017; Melro, 2012).

Segundo Correia (2013) a educação inclusiva é vantajosa para todos os atores educativos, considerando-a um modelo eficaz que facilita o diálogo entre professores de ensino regular, professores de educação especial e técnicos que resulta num trabalho de cooperação de maior qualidade e eficácia que favorece todos os seus intervenientes, só desenvolvendo trabalho em equipa é que os professores têm possibilidade de desenvolver mecanismos pedagógicos adequados ao desenvolvimento das capacidades educativas do aluno. A prática colaborativa pode ser fortalecida de várias formas, o ensino pode ser em equipa, o planeamento em cooperação, trabalho em coadjuvação, observação mútua e reflexão conjunta, entre outros, conduzindo a um aperfeiçoamento das práticas de atuação. A prática do psicólogo, bem como dos diferentes atores educativos que trabalham com o aluno, deverá ir ao encontro do apoio ao professor e dos diferentes atores educativos, de modo a que estes consigam desempenhar o seu papel da melhor forma possível e que consiga potenciar o que cada aluno tem para contribuir para a aprendizagem com os pares, ou seja, promover o trabalho de cooperação, legitimando a aprendizagem como sendo um processo essencialmente social (Niza, 1996).

Para Niza (1998) a cooperação e colaboração entre professores pode ser um grande impulsionador do desenvolvimento individual e de construção da própria profissão docente. O mesmo autor refere que relativamente à aceitação das diferenças, o fator cooperação é decisivo para amplificar a aceitação. Este autor menciona também que a utilização da cooperação entre alunos promove uma estrutura ideal para a aquisição de competências, contrariando as teorias mais conservadoras que promovem a competição. Entendendo a cooperação como um fenómeno de facilitação social multiplicador de interajuda.

Esta colaboração entre profissionais faz com que reflitam mais aprofundadamente sobre as suas práticas, melhorem o planeamento, aprendam novas estratégias, participem em mais formações, e em geral que tenham maior predisposição para a mudança e para a aceitação da diferença (Ainscow, 1998).

Tanto os professores do ensino regular como os de educação especial apresentam maiores níveis de eficiência num ambiente colaborativo e os esforços convergentes de toda a comunidade educativa aumentam os níveis de sucesso dos alunos (Correia, 2003). Pois uma avaliação planeada e programada em conjunto permite o conhecimento das necessidades do alunos, podendo elaborar-se os currículos de acordo com as mesmas, promovendo assim o sucesso educativo.

A partilha de práticas entre docentes é uma estratégia eficaz para melhorar o desenvolvimento profissional dos professores. É crucial que os professores colaborem e apoiem os seus pares, na reflexão sobre as suas práticas e construção de conhecimento e competências em equipa (Ainscow et al., 2016).

O desenvolvimento de práticas inclusivas é um processo complexo que requer apoio contínuo e constante para atingir a sua eficácia.

Os professores ganham uma maior capacidade para implementação de estratégias apropriadas às dificuldades individuais de cada aluno (Correia, 2013; Morgado, 2003) e para promoverem a diferenciação pedagógica do seu trabalho em sala de aula (Niza, 1996).

A educação inclusiva pressupõe metodologias de trabalho mais colaborativas, mais articuladas. A organização dos professores em equipas educativas, tutorias e coadjuvações são algumas das formas, que as escolas podem encontrar para responder

adequadamente às necessidades dos alunos, favorecedoras de exponencialização do saber docente (Cabral & Alves, 2018).

Em todos os relatórios da EASNIE (2014), é referida a importância do papel da colaboração entre professores, bem como o trabalho em rede com os serviços da comunidade.

A implementação da educação inclusiva deve ser vista como uma tarefa coletiva, com funções e responsabilidades atribuídas aos diferentes intervenientes. O apoio aos professores de turma inclui o acesso a estruturas que facilitam a comunicação e o trabalho de equipa com diferentes profissionais (incluindo aqueles que trabalham em instituições de ensino superior), bem como oportunidades para o desenvolvimento profissional (p.19).

Para envolver e apoiar todos os alunos, em particular aqueles que podem estar em situação de desvantagem, devem ser prestados apoios a nível das comunidades locais, através de uma estreita colaboração – a nível das políticas e das práticas – entre saúde, educação, serviços sociais e outros organismos. A implementação da educação inclusiva tem que ser vista como um trabalho coletivo, em que os diferentes intervenientes desenvolvem o seu trabalho e responsabilidades por forma a contribuir para a inclusão das crianças. Os professores planificam, ensinam e reavaliam em parceria. A cooperação e as redes de suporte aos professores são necessárias entre todos os atores educativos, como garante de respostas adaptadas e aproveitamento eficaz dos recursos. A EASNIE (2014) enfatiza a importância do trabalho em rede e colaboração com serviços da comunidade, para a promoção do sucesso educativo.

A colaboração com os pais e encarregados de educação, respeitando os diferentes contextos culturais e sociais, é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. A prática reflexiva promove a eficácia do trabalho dos professores com os pais, o trabalho em equipa com outros professores e o trabalho dos profissionais dentro e fora da escola. A prática baseada em evidências é extremamente importante para orientar o trabalho do professor.

É primordial que se entenda a colaboração como um promotor de inovação, podendo subsidiar a transposição do paradigma dos resultados da aprendizagem para o paradigma dos impactes na aprendizagem dos alunos. Nos processos de transformação educativa, como se pretende com a educação inclusiva, é essencial que o objetivo seja o

desenvolvimento de aprendizagens com impacte no desenvolvimento do aluno (Cabral & Alves, 2018).

É importante que a avaliação dos alunos seja uma avaliação compreensiva de modo a ser delineado um perfil de funcionalidade que permita à equipa compreender as capacidades de desenvolvimento funcionais e os padrões de interação do aluno. Só assim a intervenção educativa poderá ter sucesso, pois é diretamente influenciada e está dependente de uma boa avaliação.

Elaborando modelos de gestão de sala de aula diferenciados tendo em conta um clima impulsionador de aprendizagens, um planeamento apropriado, modelos de trabalho diversificados, utilização adequada de recursos e materiais, que leva em conta a importância de rotinas, a diversificação de tarefas, a gestão eficiente dos tempos, a utilização da avaliação como forma de aprendizagem e a promoção da autonomia (Morgado, 2009), é possível fazer uma diferenciação pedagógica adequada. Morgado (2009) remete para os professores a responsabilidade da escolha dos modelos que permitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Segundo o autor ainda existem lacunas na formação de professores para poderem trabalhar com alunos com NEE, situação esta que é também partilhada pelo conselho da união europeia (2017). Onde é feita referência à necessidade de capacitação dos professores, sejam eles de ensino regular ou educação especial, para o desenvolvimento de competências educativas com base na diversidade e nas diferenças individuais, com vista ao sucesso do aluno.

A avaliação para a aprendizagem pretende apoiar o aluno no seu processo de aprendizagem, orientando o ensino, promovendo a sequência de etapas a seguir de acordo com o plano traçado. Têm enfoque na melhoria, desenvolvendo competências de reflexão nos alunos.

A dificuldade inerente à avaliação tem logo no seu cerne o objetivo com que é realizada e pela forma como estes dados são recolhidos, se são para medir e classificar o conhecimento que o aluno tem sobre determinado assunto, ou se por outro lado, servem para conhecer o entendimento que o aluno tem sobre determinado assunto.

Assim sendo, esta última, promove a aprendizagem no sentido em que explora as diferentes etapas e fases de conhecimento podendo estabelecer relações de categorias entre os diferentes interesses do aluno por forma a desenvolver um processo dinâmico

que promova uma dinâmica de ensino, permitindo o planeamento adaptado das diferentes etapas para a aprendizagem.

A avaliação especializada implica que haja uma reflexão sobre o que já se conhece e o que falta fazer para chegar ao objetivo proposto, dando extrema importância ao processo de aprendizagem em detrimento dos resultados de aprendizagem. Muitas vezes estes objetivos podem ser traçados com a colaboração dos pais para que se possam alcançar aprendizagens significativas e essenciais para um determinado aluno com dificuldades de aprendizagem, estes objetivos poderão passar por questões como a sua autonomia e ou independência em determinadas áreas de ocupação da sua vida.

Esta situação é exposta pelo ARG (2002) que descreve a avaliação para a aprendizagem como o processo de coleta de informação / evidências e a sua análise e interpretação para se perceber em que ponto da sua aprendizagem se encontram os alunos, quais as suas necessidades, como elas poderão ser suprimidas e qual a melhor forma para chegar aos objetivos propostos.

A avaliação para as aprendizagens é vista como uma avaliação formativa enquanto a avaliação das aprendizagens é conotada como avaliação sumativa, classificatória (Santos, 2016).

Pelo que se considera que a avaliação das aprendizagens é também ela, uma avaliação diagnóstica especializada devendo para tal integrar a planificação do ensino. O foco deverá estar na forma em como os alunos aprendem, ser reconhecida como o fulcro da prática educativa, ter um pendor construtivo com especial atenção à motivação e envolvimento dos alunos, para a prossecução dos objetivos (ARG, 2002).

Como pode este tipo de avaliação ser aplicado a alunos com necessidades educativas?

Segundo a Agencia Europeia de Educação (EASNIE, 2008) foi considerado que a avaliação para as aprendizagens também se aplica aos alunos com necessidades educativas, sendo considerada uma avaliação especializada. Consideram ainda que a observação feita pelos professores é a metodologia essencial para a recolha de informação sobre o aluno, as práticas contínuas de observação, os registos e a análise da informação em todos os espaços de aprendizagem. Esta avaliação constitui uma representação realista da aprendizagem.

Também a avaliação não formal tem sido valorizada, sendo que a experiência do professor tem sido amplamente considerada uma mais-valia. Uma avaliação será sempre mais completa se não se prescindir da visão pessoal e subjetiva do professor ou seja da sua experiência empírica. Segundo Fernandes (2011) “A avaliação permite-nos discernir a qualidade de qualquer objeto, muitas vezes é desejável que tal discernimento seja feito com base na utilização complementar de avaliações baseadas em critérios e de avaliações baseadas na experiência e nas práticas das pessoas” (p.87). Todo este processo para que se torne efetivo tem que ter o total apoio e participação dos gestores escolares e dos pais.

A grande diferença na aplicação do processo de avaliação com alunos com necessidades educativas tem a ver com a diferenciação pedagógica e não com a diferenciação dos alunos (Morgado, 2009). Para tal deverão os professores ser dotados de competências que lhes permitam responder de forma adequada às exigências e necessidades dos alunos. É de extrema importância a diversidade do tipo de instrumentos e métodos de avaliação e comunicação utilizados pelos professores.

A UNESCO (2008a e 2008b) assume a necessidade da criação da escola inclusiva, onde todos possam aprender de acordo com a diversidade cultural, social e educativa, responsabilizando a educação como motor para o desenvolvimento humano.

A educação inclusiva é cada vez mais entendida como uma reorganização abrangente que favorece a diversidade entre todos os alunos. Fazendo com que haja uma diminuição da exclusão social, partindo do princípio que a educação é um direito universal que está na base de uma sociedade mais justa.

Segundo o Conselho da União Europeia (2017/C 62/02) “a igualdade e a equidade não são a mesma coisa e os sistemas educativos devem abandonar a mentalidade tradicional de modelo único”, para tal refere que é primordial capacitar os professores e as escolas com vista à melhoria dos resultados educativos através de políticas que sejam inclusivas e flexíveis.

“Num contexto escolar que se percebe como eficaz e inclusivo, todos os alunos são continuamente avaliados” (Colôa & Santos, 2014, p.95). Na avaliação inicial devem ser tidos em conta os critérios de aprendizagem para cada aluno de acordo com as metas curriculares estabelecidas para o seu ano de escolaridade.

As abordagens de avaliação utilizadas para a identificação e planeamento nem sempre têm em conta as diferenças individuais. Os professores reportam falta de tempo,

recursos humanos e materiais, cooperação e acompanhamento (Lebeer et al., 2012). O professor do ensino regular compreende que o instrumento de avaliação que está a utilizar pode não ser o indicado para avaliar determinados alunos com NEE e adapta-o para que possa conhecer as aprendizagens feitas pelo aluno.

A avaliação diagnóstica pressupõe o desenvolvimento de técnicas e abordagens de intervenção que suportem e apoiem todos os alunos.

A avaliação tem um papel importante na melhoria da aprendizagem dos alunos. Deverá ser desenvolvida uma abordagem avaliativa que permita a todos os alunos beneficiarem das oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo sistema educativo, para a otimização do desenvolvimento do seu sucesso dentro e fora da escola.

Os objetivos da avaliação incluem diversos aspetos como:

- a. Identificar os alunos sobre os quais há necessidade de informação adicional sobre a sua aprendizagem ou desenvolvimento, ou os alunos que poderão estar em risco de desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem;
- b. Diagnosticar as diferenças e determinar se um aluno é elegível para ter apoio de apoio de educação especial;
- c. Planeamento para a definição de processos de aprendizagem.

As ferramentas e métodos de avaliação devem ir ao encontro do propósito da avaliação pretendido. Os alunos são elegíveis para apoio de educação especial quando são avaliados com uma avaliação individual e compreensiva que permita um desenho de um programa educativo que suporta as suas necessidades de aprendizagem (Frey, 2019).

Embora exista uma definição sobre os alunos que devem ser considerados como tendo NEE, não há uma regulamentação quanto aos testes e avaliações, que devem ser utilizados para a avaliação. Estas decisões ficam ao critério de cada um dos departamentos de educação especial de cada agrupamento de escolas, levando a uma grande variabilidade no processo de avaliação inicial (Frey, 2019).

As equipas responsáveis pela avaliação, devem reunir as informações necessárias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento educativo do aluno para poderem tomar uma decisão informada e determinar a sua elegibilidade para o apoio em educação especial.

A avaliação inicial dos alunos que são referenciados para a educação especial, tem um grande nível de subjetividade porque advêm do conhecimento, das práticas e da

experiência, adotam estratégias de prática baseada na evidência dos professores que os avaliam. Os professores utilizam critérios de referência para identificar com a maior precisão e eficiência os alunos com NEE, principalmente os que apresentam grandes desafios comportamentais e emocionais (Frey, 2019).

A avaliação inicial dos alunos que apresentam dificuldades em ultrapassar os desafios educativos permite identificar quais as crianças que realmente estão em risco de dificuldade de aprendizagem, permitindo assim um maior suporte direcionado exclusivamente a esses alunos.

A avaliação deve ser pensada na sua vertente mais pedagógica e não na sua vertente classificativa, de forma a apoiar os alunos nas suas aprendizagens (Fernandes et al., 2020), não devendo ser confundida com a avaliação formativa ou sumativa, que têm como objetivo final dar ao aluno o “feedback acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer” (Fernandes et al., 2020, p.3).

A avaliação poderá ser vista como um processo através do qual são coletados, analisados, interpretados e discutidos os dados referentes à evidência das aprendizagens que os alunos fizeram, com diferentes objetivos como:

- a. O que o aluno conseguiu ou não alcançar;
- b. Acompanhar a evolução do aluno;
- c. Dar feedback ao encarregado de educação.

Quando se faz uma avaliação pedagógica do aluno, são recolhidas uma variedade de informações utilizando diversas metodologias onde possam ser evidenciados os conhecimentos, capacidades e competências de desempenho do aluno. É através da avaliação pedagógica que, por exemplo, se relacionam as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

A avaliação está diretamente associada ao que se desenvolve dentro dos contextos educativos (Fernandes, 2019). Black & William, citados por este mesmo autor, referem a importância das perspetivas socioculturais de Vygotsky, a interação de professores e alunos na sala de aula, bem como o papel do professor nas dimensões metacognitivas e afetivas da aprendizagem.

A avaliação para as aprendizagens é um conceito que tem como propósito apoiar as aprendizagens dos alunos (EASNIE, 2014; Fernandes, 2019). Esta forma de avaliação permite a recolha e interpretação de evidências por parte do professor e do aluno de forma

a compreenderem como estão os alunos, o que se pretende que eles alcancem e qual será a melhor forma para lá chegarem (ARG, 2002; Colôa & Santos, 2018; EASNIE, 2014; Fernandes, 2019).

A referenciação é a identificação das dificuldades ou incapacidades da criança ou aluno que, após aplicadas medidas de diferenciação pedagógica e esgotadas todas as estratégias e adequações possíveis, o aluno não demonstra melhorias significativas, após o que o professor de ensino regular solicita uma avaliação especializada para aferir da eventual elegibilidade para a educação especial. Este documento tem como objetivo uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar que permita descrever o nível de funcionalidade e incapacidade dos alunos, bem como identificar os fatores ambientais que se constituem como barreiras ou facilitadores da aprendizagem.

O processo de identificação das dificuldades/ necessidades de aprendizagem de cada aluno não é um processo simples, exige esforço e tempo. As escolas devem garantir ao professor o apoio necessário para que os alunos possam ser diagnosticados de forma rigorosa, para permitir que os alunos com dificuldades atinjam o sucesso académico. O sistema educativo inclusivo deve garantir o desenvolvimento de rastreio e avaliação inicial dos alunos, fomentando a utilização das melhores práticas e posteriormente facultar os apoios necessários. Um sistema baseado nestes pressupostos vai beneficiar os alunos com necessidades educativas especiais, bem como reforçar as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos, com e sem dificuldades.

A avaliação especializada por uma equipa multidisciplinar baseia-se em procedimentos e utilização de instrumentos de avaliação normalizados e fidedignos, que evidenciem de forma rigorosa as dificuldades apresentadas pelos alunos.

No documento de referenciação são explicitadas as razões que levaram a referenciar a situação e anexados todos os documentos considerados relevantes para o processo de referenciação. O processo de referenciação anexa evidências das aquisições efetuadas pelos alunos e das dificuldades detetadas, passíveis de identificação de limitações e dificuldades.

Na maioria das situações a avaliação especializada é realizada em equipa multidisciplinar, médicos, terapeutas, psicólogos, e subsidia a triagem, ou seja, serve para dar informações suficientes para o aluno ser ou não encaminhado para apoio de educação especial. Dado o elevado número de alunos sinalizados para avaliação especializada,

muitas das vezes, as equipas multidisciplinares (que nem sempre estão presentes a tempo integral nos agrupamentos de escolas) muitas das vezes não conseguem avaliar todos os alunos no período pretendido pela escola.

Existem diversos instrumentos de avaliação padronizados e que são utilizados pelos psicólogos. O Ministério da Educação e Cultura Brasileiro (2006) refere a importância das equipas de educação construírem os seus próprios instrumentos de avaliação. Estes instrumentos podem ser elaborados como relatório, registos diários, fichas ou documentos equivalentes, tendo por base os indicadores de aprendizagem definidos para o grupo etário ou nível escolar a que pertencem. A observação deve ser realizada em sala de aula bem como nos restantes contextos do ambiente escolar como o recreio, o refeitório, a entrada e saída da escola, sendo seguida de registos.

Além dos instrumentos referidos anteriormente, os professores analisam os documentos produzidos pelos alunos, os cadernos, desenhos, etc. (MEC, 2006). A análise qualitativa de todos os dados que suportam a tomada de decisão. Tem como finalidade compreender as competências de desempenho do aluno, que entre outros são significativos para a avaliação o professor, a sala de aula e as estratégias avaliativas. É importante referir que a tónica recai sobre a avaliação psicopedagógica, sem excluir a possibilidade de alguns alunos necessitarem de uma avaliação clínica.

Tabela 1 – Parâmetros para a Aprendizagem e das Aprendizagem

Parâmetros	Avaliação para a aprendizagem	Avaliação da aprendizagem
Finalidade	Para apoiar a aprendizagem	Para medir os resultados da aprendizagem (ligada a standards/competências pré-determinadas)
Objetivos	Orienta o ensino e aprendizagem Promove as etapas seguintes da aprendizagem Com enfoque na melhoria Desenvolve as competências de reflexão dos alunos	Recolha de informação sobre resultados alcançados (registo de notas) Compara com objetivos pré-estabelecidos Com enfoque nos resultados
Atores	Professores, alunos, pais e pares Outros profissionais na escola	Professores Profissionais externos
Momentos	Contínua	Em momentos fixos e pré-determinados
Instrumentos	Discussões, observação, autoavaliação, avaliação entre pares, comentário, diálogo, perguntas, feedback, não-classificação, portefólio, plano educativo individual	Testes, exercícios, classificações, perguntas, observação

Fonte: EASNIE (2014) Adaptado de Harlen (2007a)

A avaliação para as aprendizagens tem como propósito um referencial de critérios, sendo as aprendizagens dos alunos comparadas com os critérios anteriormente definidos, conteúdos que o professor considera serem importantes para o aluno apreender (Fernandes, 2019). A EASNIE (2019) mostra preocupação com as estratégias utilizadas na avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais, reforçando a necessidade de se utilizarem avaliações pedagógicas de cariz mais qualitativo.

A existência de alunos com NEE nas salas de aula de ensino regular, é uma condição para uma transformação das práticas avaliativas, em particular quando as limitações destes alunos são muito específicas. Segundo Fernandes e Viana (2009) todos os elementos sejam eles físicos e ou humanos devem contribuir para um pleno desempenho ocupacional do aluno, que seja favorável à participação permitindo o desenvolvimento das suas capacidades através da aprendizagem. A avaliação deverá ser desenhada tendo em conta o perfil do aluno, o seu estilo de aprendizagem, ritmo, preferências, cultura, etc.

A ARG (2002) definiu 10 princípios que devem fazer parte da avaliação:

- a. Incluir uma planificação eficiente do ensino e da aprendizagem.
- b. Estar focada em como os alunos aprendem.
- c. Ser reconhecida como central nas práticas na sala de aula.
- d. Ser entendida como uma competência essencial para os professores.
- e. Ser sensível e construtiva tendo em conta o impacte emocional.
- f. Ter em conta a importância da motivação dos alunos.
- g. Promover o compromisso para alcançarem os objetivos e a assimilação dos critérios através dos quais se avalia a sua consecução.
- h. Orientar os alunos para que aprendam como melhorar.
- i. Desenvolver as capacidades de autoavaliação dos alunos para que estes sejam reflexivos e autónomos.
- j. Reconhecer todo o espectro de aprendizagens de todos os alunos.

Assim é de extrema importância que a utilização da informação extraída através da avaliação para as aprendizagens, seja utilizada para apoiar e melhorar os conhecimentos do aluno, aceitando o erro como parte do processo e também como meio de aprendizagem.

Este tipo de avaliação é muito orientada para a prática, permitindo ao professor reconhecer o desempenho ocupacional do aluno nas suas diferentes vertentes, de uma perspectiva construtivista, sendo o trabalho empírico desenvolvido na sala de aula pelos professores de extrema importância. Podendo desta forma ser dado maior relevo ao diálogo do professor com os alunos, ao trabalho de grupo, à aprendizagem em colaboração e ao envolvimento do aluno na aprendizagem. Segundo Fernandes (2019) “Deste modo, as crianças e jovens provenientes de meios sociais, económicos e culturais mais deprimidos podem ter oportunidades reais para ultrapassarem dificuldades decorrentes dessa situação desfavorável” (p.24).

Os professores estão ainda muito ligados aos conceitos de avaliação sumativa ou avaliação das aprendizagens, que está mais associado ao conceito de atribuição de classificação, de atribuição de notas, de regulação, contudo poderá estar também ao serviço da melhoria da aprendizagem. Fazendo-se através da mesma o ponto de situação em que o aluno está no seu desenvolvimento bem como o balanço da apreensão dos conteúdos pelos alunos.

Estando assim a avaliação ao serviço das aprendizagens e da construção de sistemas educativos mais democráticos e inclusivos.

Brookhart e Lazarus (2017) consideram essenciais as necessidades de aprendizagem individual de cada aluno, quando se tomam decisões relativamente à avaliação, porque cada aluno é um ser único e irrepetível. Com a utilização das devidas adaptações, suportes e acomodações educativas, os alunos com NEE podem trabalhar e alcançar os mesmos padrões do currículo do ensino regular.

A avaliação diagnóstica está relacionada com a promoção da aprendizagem, pela apropriação de conhecimentos que trás para a adequação do programa curricular as reais necessidades do aluno.

Brookhart (2017) considera que toda a informação que possa ser usada para o professor ter um conhecimento mais aprofundado do aluno, serve como um meio que contribui para adequar o ensino ao aluno às suas atitudes, esforço, interesses, preferências, assiduidade e comportamento. Mobilizando e integrando a informação e aspetos de natureza socio-emocional e socio-afetiva, ou seja, conhecimentos académicos versus aspetos de natureza socio-emocionais e comportamentais.

A avaliação diagnóstica não tem uma definição consensual por parte dos especialistas. Pode ser definida como uma avaliação realizada no início do processo de aprendizagem com vista à colheita de informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos alunos.

Ao identificarmos as competências de desempenho do aluno poder-se-á planear a sua aprendizagem de acordo com as suas necessidades.

A avaliação diagnóstica pode ser encarada como uma avaliação SWOT, que corresponde a um conjunto de metodologias e técnicas de apoio à tomada de decisão. Com esta metodologia, evidenciam-se pontos fortes e oportunidades (elementos facilitadores), bem como fraquezas e ameaças (elementos barreira) à aprendizagem do aluno. Podendo assim fazer-se um diagnóstico estratégico, possibilitando a construção de grelhas de identificação dos elementos chave que permitam estabelecer e hierarquizar prioridades e tomar decisões.

Um dos principais objetivos da avaliação especializada é a prevenção do insucesso escolar. Através da avaliação é possível compreender as reais necessidades dos alunos, determinando as causas das dificuldades. A avaliação especializada permite compreender

as necessidades do aluno bem como as condições necessárias que possui, que lhe permitam iniciar uma nova aprendizagem, de forma a atingir um sucesso pleno.

A avaliação inclusiva é um processo educativo que sustenta os processos de ensino e aprendizagem (Colôa, 2017). A grande diferença nos vários processos de avaliação é a finalidade que conferimos à informação recolhida.

Relativamente à avaliação de crianças com necessidades educativas especiais, Warnock (2005) propõe a substituição do paradigma médico pelo paradigma educativo, como garante do sucesso e a inclusão plena de todos os alunos em escolas de ensino regular. O conceito de necessidades educativas especiais abrange não só as crianças com deficiência, mas também todo e qualquer aluno que durante a sua escolaridade possa apresentar dificuldades específicas na sua aprendizagem (Colôa, 2015).

Um outro marco importante para a Educação Especial foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca em 1994, onde estiveram representados 92 países e 25 organizações internacionais (UNESCO, OCDE, entre outras). Nesta foram aprovados os princípios, práticas e políticas na área das necessidades educativas especiais (Ainscow, 2020).

A educação inclusiva visa responder à diversidade dos alunos, aumentando a sua participação tanto no contexto educativo como no contexto social. A avaliação inclusiva refere-se à conceção e utilização de métodos e práticas de avaliação eficazes que permitam a todos os alunos demonstrar ao máximo o seu potencial, o que sabem, compreendem e podem fazer. (Hockings 2010; Colôa, 2014)

Com a avaliação especializada, não se pretende que haja uma facilitação na avaliação, a finalidade é avaliar os alunos de forma equitativa, para que atinjam e demonstrem as suas aprendizagens. Ao avaliar os alunos seguindo o mesmo critério minimizamos a discriminação, a exclusão e sentimentos de isolamento (Kneale & Collings, 2015). A avaliação não deve dar aos alunos a possibilidade de evitar tarefas específicas que são fundamentais para o seu desenvolvimento. Trata-se de potenciar as práticas avaliativas de modo a proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolvimento das suas competências, tendo em conta os diferentes estilos de aprendizagem. Alguns dos alunos irão beneficiar de apoio adicional especializado, mas deve ser esta a exceção.

A avaliação inclusiva é uma questão mundial, nos EUA e no Reino Unido, a educação inclusiva surgiu de movimentos civis para promover a equidade (Hockings, 2010).

A avaliação especializada avalia a capacidade do aluno e não a dificuldade, defendendo que a educação inclusiva bem como a avaliação especializada deve beneficiar todos os alunos, melhorando as oportunidades dos mesmos demonstrarem os resultados da aprendizagem. Hockings (2010) sugere através do planeamento e utilização de estratégias, métodos e práticas de avaliação eficazes, que todos os estudantes podem demonstrar as suas competências. Através de um planeamento inclusivo e através de adaptações individuais, a avaliação proporciona aos alunos uma igualdade de oportunidades para demonstrarem as suas capacidades.

Desde a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, cada criança tem o direito à educação numa escola regular, e obriga a que os governos preparem as escolas para a inclusão de todos os alunos removendo qualquer barreira que obstaculize a plena inclusão de qualquer criança no sistema de ensino regular.

Apesar de várias recomendações internacionais há ainda muitos países onde as crianças permanecem excluídas de oportunidades educativas adequadas ou são educadas em ambientes educacionais separados, como escolas especializadas para alunos com necessidades educativas especiais (EASNIE, 2008).

Em resposta ao desenvolvimento dos sistemas educativos o Dec. Lei 54/2018 refere a adoção de estratégias baseadas na prática baseada na evidência, práticas institucionais universais concebidas para o prognóstico do insucesso académico para a maioria dos alunos, reduzindo assim também, o número de referenciações para apoio em educação especial.

Os professores estão em contacto direto com os alunos diariamente, são os profissionais mais habilitados para fazer uma avaliação diagnóstica do aluno, tendo em conta as suas potencialidades e as suas capacidades, o seu conhecimento e as suas dificuldades. São os profissionais mais adequados para poderem recolher a informação, não só sobre o produto final das atividades realizadas pelo aluno, como também sobre o processo, ou seja, a forma como chegam ao objetivo final. Sendo o processo considerado de extrema importância pois reflete a capacidade de raciocínio e o estilo de aprendizagem

do aluno. A experiência do professor, o acesso a recursos adequados, a utilização de metodologias e estratégias com base na prática baseada na evidência e o clima de escola, influenciam as práticas e o processo de referenciação dos professores, sugerindo um nível de subjetividade na referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, por dificuldades na identificação precisa das necessidades educativas dos alunos.

Fazendo uma interpretação da legislação mais atual, as crianças que se encontram em risco de abandono precoce do ensino ou insucesso escolar, como por exemplo, as crianças pertencentes a minorias étnicas ou em circunstâncias socioeconómicas menos favoráveis, podem beneficiar de medidas de suporte à aprendizagem sem que para tal entrem dentro do “sistema” de apoio à educação especial. Os resultados da avaliação destes alunos podem ser acomodados pelas medidas universais, havendo assim uma adequação do currículo às necessidades do aluno e apoio específico (socioeducativo), sem que para tal, haja a necessidade de um apoio especializado de educação especial

Uma das barreiras à educação inclusiva é criada pela forma como as crianças, que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem ou problema de desenvolvimento, são avaliados antes e durante a sua escolaridade. Em muitos países onde a educação inclusiva ainda não é um direito universal ou não é uma prática comum, o acesso à escolaridade regular universal ainda depende de resultados elevados em termos cognitivos, comportamentais, linguísticos e em testes de realização. Em países onde a educação inclusiva é um direito universal a avaliação “tradicional” pode contribuir para o insucesso escolar, com um rótulo de um diagnóstico de dificuldade na aprendizagem, implicando uma hipótese de baixo potencial para a aprendizagem.

A questão da avaliação funcional e da aprendizagem é a finalidade de um Projeto de Aprendizagem ao Longo da Vida denominado DAFFODIL, um acrónimo de Avaliação Dinâmica de Funcionamento Orientado para o Desenvolvimento e a Aprendizagem Inclusiva. O projeto era um consórcio de oito instituições parceiras (universidades, um conselho educativo e dois centros de formação) em seis países europeus (Bélgica, Noruega, Suécia, Hungria, Roménia, Portugal) e as Ilhas Virgens (Reino Unido) (Lebeer et al, 2012). O projeto tinha como objetivo a análise dos pontos fortes e fracos das práticas e procedimentos de avaliação em relação à educação inclusiva.

A avaliação tem um papel importante na vida de uma criança que não tem um desenvolvimento de acordo com o que é esperado para a sua faixa etária. Após uma

avaliação são tomadas decisões essenciais, tendo efeitos a diferentes níveis. Os resultados da avaliação podem determinar que tipo de oportunidades educativas uma criança pode ou não alcançar. (Lebeer et al, 2012) referem uma das baterias de teste mais utilizadas na avaliação dos alunos, são as escalas de Wechsler, para avaliar capacidade cognitiva (QI), as escalas de desenvolvimento padronizadas são também são uma das mais utilizadas.

Os testes psicométricos padronizados têm interesse quando a necessidade é de definir um diagnóstico, e situar o desempenho da criança numa escala de comparação. Quando o objetivo da avaliação é conceber um diagnóstico educativo ou terapêutico, para a elaboração de planos educativos, os mesmos resultados do teste têm frequentemente um efeito contrário. Os pais e professores referem que os testes padronizados mostram resultados de uma lista de deficiências e percentis, o que a criança não é capaz de fazer por comparação com os seus pares.

Os testes padronizados são importantes mas têm que ser enquadrados no conjunto de uma avaliação global bem como a forma como são utilizados e interpretados (Lebeer et al, 2012).

A avaliação de um aluno pretende compreender o funcionamento de uma criança de uma forma dinâmica e interativa, como melhorar o seu desempenho, aprendizagem e participação e o que pode estar a dificultar a participação. A avaliação deve também ser orientada para avaliar o contexto escolar: como o professor e a escola podem contribuir para acomodar e ensinar todas as crianças, incluindo as que têm dificuldades.

O objetivo da avaliação deve ser o de planear e monitorizar adequadamente uma intervenção educativa, permitindo que a criança tenha uma inclusão plena (Lebeer et al., 2012).

A educação inclusiva, em alguns países, é vista como uma ajuda aos alunos com deficiência no seu percurso académico. Internacionalmente tem um significado mais abrangente, sendo considerado como forma de acolher, acomodar e apoiar a diversidade e equidade entre todos os alunos.

A educação inclusiva tem como finalidade anular a exclusão social, que poderá estar ligada a aspetos como as atitudes e respostas à diversidade de alunos, classe social, etnia, religião, género e competências de desempenho. A educação inclusiva parte do princípio que a educação é um direito fundamental e universal, para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

#### 4. O processo de avaliação em Educação Inclusiva, em Portugal.

Em Portugal o facto de a lei de bases do sistema educativo prever a universalidade do ensino, permite que todos os alunos com necessidades educativas especiais tenham acesso à educação nas escolas públicas em turmas de ensino regular, em ambientes menos restritivos com suporte adicional sempre que necessário.

Tradicionalmente a avaliação tem tido um papel fundamental no rastreio das dificuldades dos alunos para que possam ser identificados os que têm dificuldades educativas e que cumprem os critérios de elegibilidade para serem considerados alunos com necessidades educativas especiais, para lhes serem concedidos apoios e suporte educativo adicional.

A avaliação inicial permite a coleta de informação sobre o aluno e apoia a tomada de decisão, levando a uma reflexão aprofundada sobre os resultados do diagnóstico da aprendizagem. Esta identificação e reflexão sobre as dificuldades do aluno permite ao professor dar suporte aos seus alunos para poderem aceder plenamente às oportunidades educacionais que lhe são proporcionadas.

O processo de encaminhamento para o apoio em educação especial tem vindo a ser alterado ao longo dos anos acompanhando as mudanças sociais e políticas.

Cada criança que é referenciada como tendo necessidades educativas especiais, tem que ser avaliada num prazo de 60 dias, tal como está consagrado na lei 3/2008 (aquando do início desta investigação).

Segundo o Dec. Lei 3/2008, ainda em vigor aquando da recolha de dados, após a referenciação efetuada pelo encarregado de educação ou professores, a documentação é entregue à direção da escola que encaminha para o departamento de educação especial e serviços de psicologia. No documento de referenciação deverão estar explicitadas as razões da referenciação e anexada toda a documentação julgada relevante para a apreciação do processo de avaliação.

O departamento de educação especial e os serviços de psicologia avaliam o aluno de acordo com a solicitação efetuada no documento de referenciação e elaboram um relatório técnico pedagógico (RTP).

Neste RTP é definido se o aluno irá beneficiar de apoio de educação especial, quando o mesmo não se justifica, o aluno é proposto para apoio educativo adicional. Quando através da avaliação se comprova que o aluno tem necessidades educativas especiais de caráter permanente é elaborado um programa educativo individual (PEI).

O RTP é elaborado pela equipa que avalia o aluno, professor de ensino regular, professor de educação especial e pela psicóloga da escola em conjunto com os encarregados de educação e/ou outros intervenientes no processo como por exemplo terapeutas, médicos, entre outros.

Neste RTP, constam os resultados da avaliação com a devida justificação das necessidades educativas e respetiva tipologia. O RTP é remetido para a Direção de Escola (DE), que faz a sua homologação, após a apreciação em reunião de Conselho Pedagógico. Desde a referenciação até à conclusão do relatório e respetiva homologação, decorre um prazo de 60 dias.

Quanto à participação dos pais no processo de avaliação, estes têm o dever e o direito de participarem ativamente exercendo os seus direitos de poder paternal decorrentes da Lei. Quando estes não participam, cabe à escola desencadear as respostas educativas adequadas em função das necessidades educativas do aluno.

Os encarregados de educação podem não concordar com as medidas propostas, podendo recorrer da decisão aos serviços do ME.

Todo este processo é coordenado pelo professor titular de turma do ensino regular.

Como resultado da necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica da necessidade educativa especial do aluno, muitos dos agrupamentos de escolas desenvolvem protocolos de cooperação e parceria com instituições particulares de solidariedade social (IPSS), visando entre outros a avaliação de técnicos especializados (Dec. Lei 3/2008).

Após dez anos de vigência do Dec. Lei. 3/2008, houve necessidade de fazerem alterações à lei que regulamenta o Educação especial.

A nova legislação é regida pelo Dec. Lei. 54/2018, que reconhece a mais-valia da diversidade para as escolas. Refere que relativamente à educação inclusiva, compete a cada escola ou agrupamento de escolas, identificar as barreiras à aprendizagem e estimular a diversidade de estratégias para as ultrapassar com a finalidade de que cada um dos alunos tenha acesso ao currículo potenciando as suas aprendizagens.

Neste novo paradigma deixa de existir uma categorização de necessidades educativas especiais, estabelecendo um *continuum* nas respostas para todos os alunos, sendo o foco as respostas educativas e não a categorização dos alunos.

Contudo, nem no Dec. Lei 3/2008, nem no Dec. Lei 54/2018 é explícita a metodologia, estratégias ou instrumentos de avaliação, como se deve fazer e o que se deve fazer, levando a discrepâncias na forma como se avaliam os alunos, conferido um carácter pouco rigoroso e pouco consistente ao processo de avaliação (Correia & Fernandes, 2020).

Como suporte à implementação de medidas estabelecidas neste paradigma, foi elaborado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Uma das características mais marcantes deste novo diploma, é o facto de qualquer aluno ao longo do seu percurso escolar poder necessitar de medidas de suporte à aprendizagem. Estas medidas de suporte à aprendizagem servem como orientação para uma abordagem multinível, onde se pretende atingir o sucesso de todos e de cada um. Esta opção por um desenho universal vai ao encontro das medidas universais para todos os alunos.

Os requisitos necessários para os alunos poderem usufruir de um Programa Educativo Individual, estão consagrados no Dec. Lei 54/2018. A tomada de decisão de um aluno poder usufruir de apoio de educação especial, é realizada por uma equipa multidisciplinar alargada.

A formação destas equipas de avaliação vem reforçar a necessidade de apoios específicos a determinados alunos para que possam ter sucesso no seu ambiente educativo, sob o princípio de que todas as crianças aprendem de maneira diferente. A avaliação segundo este paradigma dirige-se às diferenças individuais de aprendizagem dos alunos.

A avaliação deverá desempenhar um papel na melhoria da identificação das necessidades educativas dos alunos, diagnosticando as aprendizagens anteriores e os comportamentos para responder de forma adaptada às necessidades dos alunos. A avaliação específica dos alunos com necessidades educativas deverá servir para desenvolvermos uma abordagem que permita que todos os alunos possam beneficiar de um planeamento da sua educação com base em objetivos e indicadores de sucesso, por forma a otimizar o desenvolvimento do sucesso educativo.

Os professores são os profissionais mais habilitados para fazerem a avaliação dos seus alunos, incluindo os alunos que apresentem necessidades educativas especiais, dado que são eles que estão em contacto direto diariamente, em sala de aula com os alunos, permitindo assim fazer uma avaliação de acordo com o contexto, a tarefa e o ambiente em que a criança se encontra.

O encaminhamento para apoio de educação especial pode ser efetuado pelos encarregados de educação, pelos professores ou qualquer outro profissional que trabalhe com a criança.

A experiência do professor, o acesso a recursos adequados, a utilização de metodologias e estratégias com base na prática baseada na evidência e o clima de escola, influenciam as práticas e o processo de referenciação dos professores, sugerindo um nível de subjetividade na referenciação dos alunos com dificuldades de aprendizagem, por dificuldades na identificação precisa das necessidades educativas dos alunos.

Em resposta ao desenvolvimento dos sistemas educativos o Dec. Lei refere a adoção de estratégias baseadas na prática baseada na evidência, práticas institucionais universais concebidas para o prognóstico do insucesso académico para a maioria dos alunos, reduzindo assim também o número de referenciações para apoio em educação especial (Correia & Fernandes, 2020).

Este modelo de resposta à intervenção pode ser referido como sendo um modelo de apoio multiníveis.

Este modelo foi pensado para que a identificação da dificuldade do aluno seja reconhecida o mais precocemente possível de modo a terem acesso às medidas educativas de intervenção adequadas e necessárias atempadamente.

Os professores são quem está em contacto direto com os alunos diariamente, são os profissionais mais habilitados para fazer uma avaliação diagnóstica do aluno, tendo em conta as suas potencialidades e as suas capacidades, o seu conhecimento e as suas dificuldades. São os profissionais mais adequados para poderem recolher a informação, não só sobre o produto final das atividades realizadas pelo aluno, como também sobre o processo, ou seja, a forma como chegam ao objetivo final. Sendo este último considerado de extrema importância pois reflete a capacidade de raciocínio e do estilo de aprendizagem do aluno, tendo em conta a necessidade de uma política educativa que suporte e favoreça as capacidades dos alunos.

O procedimento de identificação das necessidades educativas do aluno deve ocorrer o mais cedo possível no seu percurso educativo. O aluno poderá ser sinalizado pelos encarregados de educação, pelos serviços de intervenção precoce, pelos docentes ou outros técnicos que intervêm com aluno.

Em cada escola ou agrupamento de escola é criada uma equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à educação inclusiva, composta por elementos permanentes e variáveis. Os elementos permanentes são: um dos docentes que coadjuva o diretor; um docente de educação especial; três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação pedagógica de diferentes níveis de educação e ensino e um psicólogo. Os elementos variáveis da equipa multidisciplinar são: o docente titular de grupo/turma, o coordenador de estabelecimento, consoante o caso, outros docentes do aluno, assistentes operacionais, assistentes sociais e outros técnicos que intervêm com o aluno e os pais ou encarregados de educação.

A equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e à educação inclusiva deve:

- a. Sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva;
- b. Propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar;
- c. Acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão;
- d. Prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- e. Elaborar o RTP
- f. Acompanhar o funcionamento do centro de apoio à aprendizagem.

A definição das medidas a implementar, Universais, Seletivas ou Adicionais, é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização e da avaliação sistemática do aluno. A definição das medidas é realizada pelos docentes, ouvidos os pais ou encarregados de educação e outros técnicos que intervêm diretamente com o aluno, podendo ser adotadas em simultâneo, medidas de diferentes níveis (Dec. Lei 54/2018).

Os encarregados de educação participam na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, como elemento variável. São identificados neste diploma os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão.

Os recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a. Os docentes de educação especial;
- b. Os técnicos especializados;
- c. Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.

Os recursos organizacionais específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a. A equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva;
- b. O centro de apoio à aprendizagem;
- c. As escolas de referência no domínio da visão;
- d. As escolas de referência para a educação bilingue;
- e. As escolas de referência para a intervenção precoce na infância;
- f. Os centros de recursos de tecnologias de informação e comunicação para a educação especial.

##### 5. O processo de avaliação em Educação Inclusiva, outras realidades.

A avaliação em educação especial é um processo que envolve a colheita de informação sobre um aluno com o objetivo de tomar decisões sobre o seu programa educativo. A avaliação é o processo realizado para identificar os pontos fortes e as necessidades específicas de aprendizagem, para determinar se a criança é elegível, ou seja, se reúne condições, para usufruir ou não de serviços de educação especial.

A avaliação especializada é um processo de recolha e interpretação de uma grande variedade de informação sobre o aluno, sobre as quais se baseia a tomada de decisão sobre o encaminhamento ou não, do aluno para apoio de educação especial.

A avaliação dos alunos que poderão ser elegíveis para apoio de educação especial é realizada por uma equipa multidisciplinar, que irá determinar a dificuldade, caso exista, que impede o aluno de aceder ao currículo. O papel desta equipa é fundamental na deteção da problemática que impede o aluno de aprender.

A avaliação inicial dos alunos que são encaminhados para uma avaliação especializada poderá ter duas finalidades: a identificação associada a uma decisão oficial

de reconhecimento da necessidade educativa especial do aluno, que necessita de recursos adicionais de apoio à aprendizagem; e fornecer indicações para os programas educativos, onde a avaliação tem o seu foco nos pontos fortes e fracos do aluno de acordo com as diferentes áreas académicas. Esta avaliação muitas das vezes funciona como o ponto de partida para a elaboração dos programas educativos individuais em vez de ter somente uma função de avaliação prévia.

“As equipas multidisciplinares realizam a avaliação inicial com os professores de turma, os pais e os alunos como parceiros no processo de avaliação.” (Watkins, 2007, p.38). O desenvolvimento destas competências de avaliação deve incluir um bom conhecimento prático dos componentes de avaliação, para que se possa determinar quais os que estão a ser difíceis de alcançar pelo aluno. Estes processos de avaliação são muitos diversificados nos diferentes países.

O projeto Educação Inclusiva e Práticas de Sala de Aula refere que:

A decisão sobre o apoio temporário aos alunos deve obedecer aos seguintes critérios: (1) o mais precocemente possível; (2) da forma mais flexível possível (se uma abordagem não funciona, escolher outra); (3) da forma menos restritiva possível (sem efeitos secundários); (4) no local mais próximo possível (preferencialmente na classe ou na escola regular); (5) durante um período de tempo tão curto quanto possível. (EADSNE 2003).

Nos EUA, a legislação que regulamenta a educação de indivíduos com deficiência (IDEA), assegura que todas as crianças portadoras de deficiência, tenham direito a uma educação pública gratuita e adequada para satisfazer as suas necessidades e prepará-las para a educação, emprego e vida independente.

A avaliação dos alunos em contexto educativo tem vários objetivos, nomeadamente:

- a. Rastreio e identificação das crianças que possam estar a desenvolver atrasos ou dificuldade de aprendizagem;
- b. Elegibilidade e diagnóstico para determinar se a criança tem alguma deficiência e é elegível para apoio de educação especial, e para diagnosticar a natureza específica das dificuldades do aluno.
- c. Desenvolvimento de um PEI, para fornecer a informação detalhada para a elaboração do PEI;

d. Avaliação para avaliar o progresso do aluno.

De acordo com Watkins (2007) a avaliação inclusiva é um elemento dinâmico. As alterações estabelecidas pelos sistemas educativos inclusivos implicam uma alteração aos procedimentos de avaliação. A avaliação pode ser realizada tendo em conta diferentes níveis de acordo com a referenciação elaborada pelos professores de ensino regular e que poderá ter o contributo de especialista da própria escola (professores de educação especial e psicólogos, por exemplo) ou técnicos especializados de suporte às escolas (técnicos das equipas dos CRI).

A coleta de dados sobre as áreas fortes e fracas dos alunos, ao longo dos anos, tornou-se mais especializada e pormenorizada, devido à colaboração da escola com outros profissionais de diferentes áreas e que apoiam os seus alunos, como área da saúde, área social e psicologia.

É reconhecido pela EADSNE, que em todos os países as equipas de avaliação especializada participam no processo de avaliação inicial de alunos com necessidades educativas especiais.

Na maioria dos países europeus, a tendência de evolução é que a avaliação subsidie recomendações para o processo de ensino-aprendizagem do aluno e deixe a sua função de categorização num diagnóstico. Este processo tende a contextualizar a avaliação por forma a orientar a prática do professor. No caso do sistema educativo espanhol, as equipas multidisciplinares suportam o professor na aplicação das recomendações emanadas pelos mesmos.

Nalguns países as escolas de educação especial cooperam com as escolas de ensino regular partilhando conhecimentos especializados. No caso da Bélgica, as escolas de educação especial fazem o aconselhamento especializado às escolas de ensino regular. No caso da Noruega a avaliação especializada é transmitida aos professores por outros docentes que lecionam em escolas consideradas como escolas de excelência.

Todos os países mostram preocupação na elaboração de novos instrumentos e estratégias de avaliação especializada. Outra das preocupações é o registo das evidências da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais com o intuito de munir os professores de instrumentos e estratégias que os auxiliem na individualização do processo de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Neste momento os países têm como repto o desenvolvimento e impulsionamento dos sistemas de avaliação para servirem como facilitadores do sucesso educativo e não como barreiras ao desenvolvimento da educação inclusiva.

Quanto ao conceito de avaliação os anglo-saxónicos fazem a distinção entre testes (*evaluation*) e a avaliação (*assessment*). Os testes são medidas específicas desenhadas e muitas vezes padronizadas, concebidas para verificar as dimensões educativas, psicológicas e de comportamento do aluno. Estes testes são uma das estratégias utilizadas no processo de avaliação. A avaliação engloba diferentes metodologias entre as quais a observação, a análise de fichas de trabalho, cadernos e outras produções dos alunos.

A legislação nos EUA, a IDEA (Public Law 105-476), enumera treze categorias diferentes onde se podem classificar as tipologias da deficiência, sobre as quais as crianças podem ser elegíveis para apoio de educação especial, nomeadamente:

- a. Autismo;
- b. Surdez;
- c. Surdo-cegueira;
- d. Deficiência auditiva;
- e. Deficiência mental;
- f. Multideficiência;
- g. Deficiências ortopédicas;
- h. Outros problemas de saúde como força, vitalidade ou alerta limitados, devido a problemas de saúde crónicos ou agudos;
- i. Perturbação da linguagem;
- j. Perturbação emocional grave;
- k. Deficiência da aprendizagem específica;
- l. Lesão cerebral traumática;
- m. Deficiência visual.

Quando os docentes do ensino regular detetam dificuldades na aprendizagem do aluno, referencia o aluno para uma avaliação especializada por uma equipa multidisciplinar externa ao contexto escolar. Esta equipa tem denominações diferentes de estado para estado (Hayes et al., 2018).

É solicitada aos pais autorização para a avaliação multidisciplinar. Esta equipa utiliza várias metodologias e estratégias de avaliação, para a recolha de todos os dados

relevantes sobre a criança, incluindo informação fornecida pelos pais. Esta informação será utilizada para determinar se a criança tem ou não uma deficiência e se é elegível para apoio de educação especial.

O objetivo desta abordagem multidisciplinar é assegurar que o aluno seja avaliado de forma o mais abrangente possível por parte de vários profissionais especializados. Uma parte importante do processo é a observação durante a realização das tarefas, pois fornecem dados sobre o estilo de aprendizagem, áreas problemáticas, abordagem académica, pontos fortes e pontos fracos, autoestima, resiliência, frustração, capacidade de comunicação, entre outras.

Uma vez concluído o processo de avaliação é elaborado um relatório onde são partilhados os resultados com a comissão que vai elaborar o PEI. Esta comissão é uma comissão distrital responsável por determinar se a criança tem ou não uma deficiência comprovada e qual o ambiente educativo que melhor se adequa às suas necessidades e pela elaboração do respetivo PEI.

A avaliação dos resultados académicos é um dos componentes essenciais do processo, é necessário saber como o aluno se compara academicamente com os seus pares, relativamente a áreas como a leitura, escrita, matemática e ortografia. Aplicam baterias de testes e de aproveitamento escolar, é crucial que estas sejam completas, válidas e fiáveis (Hayes et al., 2018).

As baterias de testes padronizados mais utilizadas são:

- a. Testes de desenvolvimento – escalas de desenvolvimento normalizadas;
- b. Testes de rastreio – testes rápidos e fáceis de aplicar para identificar crianças que estão abaixo do que é esperado para a sua idade, em certas áreas. O objetivo é uma avaliação rápida do problema para que possam ser realizadas avaliações mais aprofundadas.
- c. Testes de inteligência – QI;
- d. Testes de realização académica – avaliam o desempenho do aluno na leitura, escrita, aritmética e outras disciplinas escolares. São geralmente aplicados a alunos que estão a ser propostos para apoio em educação especial;
- e. Escalas de comportamento adaptativo;
- f. Escalas de classificação de comportamento;

- g. Avaliação baseada no currículo;
- h. Avaliação de final de ciclo – exame nacional intermédio ou de final de ciclo com as devidas acomodações.

A avaliação não padronizada passa pela utilização de vários instrumentos, nomeadamente (Hayes et al., 2018):

- a. Anamnese ou história familiar;
- b. Observação;
- c. Revisão de testes e tarefas efetuadas pelo aluno;
- d. Realização de tarefas para avaliar a capacidade de desempenho do aluno nas diferentes áreas.

No Reino Unido as crianças são integradas nas escola públicas de ensino regular desde que estas tenham os recursos adequados para as apoiar. Isto refere-se a equipamento adequado, mas também a professores suficientes e com as competências necessárias para que os alunos possam atingir o máximo do seu potencial.

A política educativa de avaliação é externa à escola, isto é, as políticas de inclusão e de avaliação, o financiamento das estruturas, os sistemas de apoio e os profissionais especializados são nomeados a nível regional ou nacional.

A atual legislação garante a educação em escolas de ensino regular, desde que não seja prejudicial aos outros alunos. É dada escolha aos pais para matricularem os seus filhos em escolas de educação especial como sistema de ensino paralelo ao regular.

Os documentos orientadores da educação inclusiva ainda estão sob o paradigma médico da deficiência e categorização, considerando que nos casos em que existe um aluno com uma deficiência moderada (por exemplo: autismo), este deverá estar numa escola de educação especial, onde as suas necessidades serão colmatadas de forma mais eficaz.

A competição entre escolas, promovida pelo governo do Reino Unido, é de tal forma elevada que oprimem o progresso e o sucesso da Educação Inclusiva em Inglaterra, pondo em causa o bem-estar de crianças com necessidades educativas especiais. Esta competição deve-se ao modelo de financiamento com base na avaliação de resultados, a nível regional. O orçamento público para as necessidades educativas especiais, é atribuído às instituições regionais, sejam elas as escolas ou as comunidades. A tomada de decisão

sobre a elegibilidade de um aluno para apoio de educação especial, é decidida a nível regional.

A avaliação dos alunos é solicitada pelos pais ou pela escola, os pais têm sempre que autorizar a avaliação. Cabe às autoridades locais de educação, avaliar as crianças com necessidades educativas especiais, e conceder as soluções mais adequadas.

O processo de avaliação envolve as autoridades locais, que solicitam o contributo das escolas, do médico, psicólogo, ou qualquer outro profissional que possa prestar aconselhamento sobre o aluno. Na sequência da avaliação, a equipa de educação especial decide se faz ou não um relatório a comprovar a necessidade educativa especial, onde são elencadas as necessidades da criança e a ajuda necessária que esta deve receber. O aluno pode ser elegível para apoio de necessidades educativas especiais, apoio prestado na escola como por exemplo terapia da fala ou um plano de educação saúde e cuidados (EHC), apoio especializado para necessidades mais complexas.

A equipa de educação especial, após a avaliação dá o seu parecer aos encarregados de educação num período de doze semanas. Poderão ser indicados para diferentes tipologias de apoio consoante a complexidade da necessidade do aluno. Quando o aluno não responde positivamente às estratégias delineadas é avaliado e remetido para a tipologia de apoio mais adequada às suas necessidades. Há três níveis de apoio:

- a. Ação escolar (*School action*);
- b. Ação escolar *plus* (*School action plus*);
- c. Necessidades educativas especiais (*Special educational needs*).

As necessidades dos alunos estão divididas em quatro categorias:

- a. Comunicação e interação;
- b. Cognitivas e aprendizagem;
- c. Saúde mental, social e emocional;
- d. Necessidades sensoriais e/ou físicas.

A avaliação especializada realizada pelas equipas multidisciplinares regionais incluem as observações e registos das escolas, nomeadamente:

- a. Registos das aulas, incluindo observações de todos os professores que ensinam e todos aqueles que estão envolvidos com o aluno;
- b. Documentos produzidos pelo aluno em aula;
- c. Resultados de testes normalizados ou perfis;
- d. Relatórios de saúde da criança;
- e. Desempenho, evolução e comportamento na escola e em casa

Esta abordagem está definida no código de prática, elaborado pelo Ministério da Educação.

A reunião de conselho da União Europeia sobre a inclusão na diversidade a fim de alcançar uma educação de elevada qualidade para todos, reconhece que a diversidade é uma oportunidade e um desafio para o sistema educativo, exigindo maior empenho na promoção da inclusão. É importante promover a unidade da diversidade nas políticas de educação europeias para que se construa uma sociedade mais inclusiva e equitativa (2017/C 62/02).

Este conselho alerta para o facto de haver a necessidade da educação promover a inclusão na diversidade para se alcançarem níveis de sucesso educativo para todos os alunos, permitindo que estes adquiram competências sociais, cívicas e interculturais que reforcem e promovam os valores democráticos da EU, como os direitos fundamentais, a inclusão social, a não discriminação e uma cidadania ativa.

Constatam que a educação baseada na inclusão, na igualdade, na equidade, em competências e valores sociais, promove o desenvolvimento biopsicossocial do indivíduo. Reforçando estes aspetos com a necessidade de apoio aos professores para poderem ter sucesso no sistema educativo permitindo percursos de aprendizagem flexíveis, respondendo às necessidades, competências e capacidades dos alunos.

Deve para tal a esfera política apoiar os atores educativos, estimulando a sua motivação e competências, para lidarem com a diversidade, através da formação inicial de professores e desenvolvimento profissional contínuo, que envolvam estratégias práticas e apoio e orientação contínuos, para que se desenvolva um corpo docente mais diversificado. Para tal devem ser incentivadas diferentes e variadas formas de análise e avaliação para potenciar diferentes formas de aprendizagem. Este trabalho desenvolvido pela Agencia Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva deve desenvolver e disponibilizar conhecimentos e orientações com base em dados específicos sobre a implementação da educação inclusiva (2017/C 62/02).

## 6. Contributos da avaliação para o sucesso educativo dos alunos

Os resultados obtidos em diversas investigações (Guimarães et al., 2010), referem que a implementação e o sucesso da educação inclusiva estão dependentes da experiência dos professores, investigações mais recentes afirmam que as atitudes dos professores estão a tornar-se cada vez mais positivas face à inclusão. Relatam ainda que os professores com experiência de ensino com alunos com necessidades educativas e com formação especializada apresentam atitudes ainda mais positivas em relação à inclusão, do que os docentes com menos experiência com estes alunos e com menos formação.

A capacidade dos professores em avaliar com precisão o desempenho dos alunos é considerada um fator essencial da competência profissional dos docentes, tomando maior relevância por serem os julgamentos dos professores a principal fonte de informação sobre o desempenho ocupacional dos alunos.

As apreciações dos professores são determinações realizadas pelos docentes sobre o desempenho dos seus alunos, influenciando a tomada de decisão pedagógica, o ritmo de ensino, o nível de apoio e nível de dificuldade das tarefas entre outros aspetos educativos.

O principal objetivo da realização de avaliações é produzir conhecimento sobre as capacidades e competências dos alunos, com o intuito de planear um ensino personalizado e o suporte adequado sempre que necessário.

Muitas das vezes as apreciações dos professores são consideradas com sendo pouco precisas, por não terem formação adequada na área da avaliação de necessidades educativas (Virinkoski et al., 2019), o que poderá ser um impedimento para o diagnóstico precoce dos alunos que poderão estar em risco de desenvolver dificuldades educativas e insucesso escolar (Martins & Leitão, 2012).

As observações qualitativas são uma das metodologias de avaliação mais utilizadas pelos professores (Virinkoski et al., 2019; Bailey & Drumond, 2006). Segundo estes autores os professores de ensino regular utilizam como metodologia de avaliação preferencial a avaliação qualitativa enquanto os professores de educação especial além da avaliação qualitativa também utilizam testes, incluindo testes de rastreio.

Alguns dos resultados dos testes não corroboram a avaliação que alguns dos professores fazem dos seus alunos que necessitam de apoio suplementar para o desenvolvimento das suas aprendizagens. Os resultados do estudo reforçam a importância do desenvolvimento de instrumentos, metodologias e estratégias de avaliação mais específicas e fiáveis, para que os docentes os possam utilizar de acordo com os objetivos pedagógicos delineados.

Os alunos com NEE deverão ter um apoio extra, seja em termos de adaptação do currículo, métodos de ensino diferenciados, disponibilidade de materiais diferentes, sistemas de avaliação adaptados, bem como recursos para adaptação do ambiente educativo.

Os professores do ensino regular têm um papel fundamental na identificação das competências e necessidades dos seus alunos. Através da avaliação qualitativa do desempenho dos alunos, obtêm informação que permitirá um apoio adequado às competências dos alunos. A avaliação por referência a critérios das capacidades dos alunos é essencial para a tomada de decisão sobre a avaliação em NEE.

Na investigação de Virinkoski et al. (2019), atribuem as dificuldades dos professores em avaliar estes alunos com NEE, à falta de formação e prática de metodologias e estratégias de avaliação. A competência diagnóstica dos professores é fulcral para o ensino e aprendizagem. Os juízos dos professores são muitas vezes a principal fonte de informação sobre o desempenho académico do aluno. A capacidade de avaliar, com rigor, os resultados das aprendizagens dos alunos é considerada uma componente essencial da competência profissional dos professores (Keller et al., 2019).

A utilização do julgamento / parecer dos professores, juntamente com baterias de testes, proporciona uma melhor aferição dos conhecimentos e do desempenho dos alunos (Virinkoski et al., 2019; Bailey & Drumond, 2006). Segundo estes autores, os professores de educação especial estão sempre envolvidos nas avaliações dos alunos com NEE e é esperado que colaborem com os outros profissionais.

A avaliação de um aluno com NEE é um considerado como um desafio pelos professores, Mncina et al. (2019) nos seus estudos referem que as avaliações destes alunos estão muito dependentes dos professores que os avaliam, da experiência, disponibilidade e conhecimento dos mesmos. Determinadas técnicas e estratégias podem subsidiar e potenciar as competências básicas, identificando quais as mais indicadas e as

metodologias de aplicação para permitir que os alunos com NEE maximizem as suas potencialidades e alcancem o sucesso educativo (Sanchez & Teodoro, 2010).

Estudos realizados pela EASDNE recomendam o desenvolvimento de sistemas de formação contínua nas escolas regulares para capacitação dos seus professores com instrumentos e estratégias, para poderem avaliar todos os alunos de acordo com as suas competências e necessidades. A preparação dos docentes que trabalham com os alunos com NEE é fundamental para o seu sucesso educativo (Mncina et al, 2019; Watson, 2017).

Os estudos de ElSaheli-Elhage e Sawilowsky (2016) referem que os diretores de escola não concordaram com o facto de os professores implementarem as suas próprias abordagens de avaliação, pondo em causa o contributo dos professores no processo de tomada de decisão. Considerando ainda que podem ser vistos como indicadores sobre a autonomia dos docentes, a delegação de poder e competências, respeito e valorização do trabalho do professor. Refere ainda que tendo em conta que o objetivo da avaliação é a melhoria do ensino e da aprendizagem, os diretores devem promover a participação dos professores na interpretação dos padrões de avaliação e na sua própria prática. Contudo há um forte envolvimento dos diretores de escola e dos professores no desenvolvimento de estratégias de avaliação que se refletem nas revisões dos PEI e no planeamento de atividades.

Os professores referem que não se sentem preparados para a avaliação de alunos com NEE (ElSaheli-Elhage & Sawilowsky, 2016). Os relatórios da OCDE – TALIS (2019) referem que somente cerca de 39% dos professores em Portugal (participantes neste estudo) se sentem preparados para poderem trabalhar em ambientes inclusivos, 27% mencionaram vontade em ter mais formação para trabalharem com alunos com NEE. Cerca de metade dos diretores de escola que participaram no estudo consideraram que existe falta de competências específicas aos professores para trabalharem com alunos com NEE.

Estudos de Virinkoski et al. (2019) e Keller et al. (2019) indicam que as práticas de avaliação podem ser classificadas em três categorias:

- a) Testes, incluindo testes de rastreio e baterias de testes individuais baseadas no desempenho;
- b) Avaliações centradas no currículo;
- c) Avaliações qualitativas, incluindo observações em salas de aula.

As avaliações baseadas no currículo são utilizadas para monitorização do desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno, de acordo com os critérios e marcos de referência definidos para o aluno em causa, ou para determinar o sucesso académico. Neste estudo, Virinkoski et al. (2019) relata o facto de características como os anos de experiência de ensino bem como a personalidade dos professores afetam a precisão de julgamento dos professores. Na maioria dos estudos mencionados nas investigações de Virinkoski et al. (2019), existe uma variação significativa entre a avaliação dos professores (referindo-se à avaliação qualitativa) e os resultados de testes. Estas conclusões resultam do facto de as avaliações qualitativas resultarem de um conjunto de metodologias e estratégias de avaliação constantes em que há uma combinação de utilização de diferentes materiais em conjunto com a observação em sala de aula, privilegiando-se o processo de aprendizagem em detrimento do seu resultado final.

Segundo este autor, o julgamento dos professores pode também ser influenciado por características pessoais como as competências, a formação, expectativas e perceção dos mesmos. As avaliações dos professores podem tornar-se mais sistematizadas se estes recorrerem a listas de verificação. O estudo refere ainda uma utilização da avaliação qualitativa como a metodologia de avaliação mais frequentemente utilizada tanto por professores do ensino regular como por professores de educação especial. Os resultados das investigações sugerem que só a avaliação qualitativa poderá ser insuficiente para identificar com precisão todos os alunos que se encontram em risco (Virinkoski et al., 2019; Bailey & Drumond, 2006).

Virinkoski et al. (2019), referem que os testes de desempenho académico medem áreas muito específicas da capacidade académica enquanto as avaliações qualitativas têm uma maior abrangência. A avaliação dos professores combinada com testes de rastreio

provou ser a metodologia com maior precisão para identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades na sua aprendizagem (Bailey & Drumond, 2006; Keller et al., 2019).

Nesta investigação, é ainda referido que os professores de educação especial identificam com maior precisão os alunos com risco de desenvolverem NEE do que os professores de ensino regular. Uma das explicações possíveis poderá ser o facto e os professores de educação especial estarem melhor preparados para fazerem a avaliação dos alunos, pois na sua formação base desenvolvem competências e conhecimentos a este nível. Outra questão que surge neste estudo prende-se com a fiabilidade das práticas avaliativas dos professores por forma a garantirem que os alunos que necessitam de apoio possam ser diagnosticados em tempo útil. Uma outra discussão remete para a utilização continuada de práticas de avaliação, poder melhorar a precisão dos julgamentos dos professores.

Os docentes ao utilizarem metodologias de avaliação diversificadas, podem subsidiar medidas direccionadas para necessidades específicas (Sanchez & Teodoro, 2010).

Virinkoski et al. (2019) e Ainscow (2020), nas suas investigações, referem que a colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial é fulcral para o sucesso educativo dos alunos com NEE. Os resultados do estudo indicam que tanto os professores de ensino regular como os de educação especial, necessitam de metodologias e instrumentos fiáveis com o objetivo de diagnosticarem as dificuldades dos alunos mas também para permitir o desenvolvimento e aprendizagem das competências de desempenho requeridas para poderem alcançar o sucesso educativo.

## **Capítulo II: Estudo empírico**

### 1. Objetivos e questões de investigação

#### 1.1. Objetivos

A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado é da responsabilidade das equipas multidisciplinares (departamento de educação especial e do serviço técnico-pedagógico) de educação especial de apoio ao aluno, dos agrupamentos das escolas.

Com este estudo pretendemos compreender como são avaliados os alunos com necessidades educativas especiais, como está organizado todo o processo, quem intervém, quem o conduz; como é que as equipas se organizam para a avaliação, se na forma como se decide têm em conta todos os elementos da equipa; qual a perceção de eficácia do processo de avaliação dos intervenientes no processo (pais, professores e técnicos); como é feita a avaliação, quais os instrumentos utilizados, quem faz a sua aplicação, como é efetuada a seleção dos instrumentos, materiais e atividades a serem aplicados; como é que a avaliação suporta a tomada de decisão.

#### 1.2. Questões de investigação

A avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado é da responsabilidade das equipas multidisciplinares (departamento de educação especial e do serviço técnico-pedagógico) de educação especial de apoio ao aluno, dos agrupamentos das escolas.

O problema de partida para este estudo tem por base o processo de avaliação inicial dos alunos com necessidades educativas especiais, pelas equipas pedagógicas:

“Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais na promoção da educação inclusiva.”

Para podermos responder a este problema foram postas algumas questões secundárias como:

- a. Como está organizado todo o processo de avaliação?
- b. Quem lidera e intervém no processo?
- c. Como é que as equipas se organizam para a avaliação?
- d. Como se desenvolve o processo de tomada de decisão?
- e. Qual a perceção de eficácia dos intervenientes no processo (pais, professores e técnicos)?
- f. Como é feita a avaliação, quais os instrumentos utilizados, quem os aplica, como é efetuada a seleção dos instrumentos, materiais e atividades que nela são utilizados?
- g. Como é que a avaliação suporta a tomada de decisão?

## 2. Metodologia

Numa investigação, os princípios metodológicos e os métodos utilizados devem ser explicados. Como tal, neste capítulo apresentaremos a fundamentação relativa às opções metodológicas e ao desenvolvimento do processo da investigação.

Este capítulo está dividido em três frações. Na primeira propomo-nos refletir sobre a estratégia de investigação pela qual optámos. Na segunda caracterizamos o contexto do estudo e por último os procedimentos de execução da investigação, a descrição de instrumentos e técnicas realizadas na coleta de dados.

### 2.1. Questões metodológicas

Erickson (1989) refere que o paradigma interpretativo é adequado às pesquisas realizadas na área da educação, particularmente aos que procuram conhecer o sentido que determinados atores atribuem aos acontecimentos, bem como a compreensão dos discursos produzidos. Refere ainda que a investigação interpretativa em educação é extraordinariamente aprofundada e reflexiva, observando e descrevendo os acontecimentos tal como eles ocorrem no seu ambiente natural, tentando perceber o significado das ações a partir dos diferentes pontos de vista dos atores (Erickson, 1989). Quando se investiga em educação, procuramos compreender o fenómeno educativo.

Assim a metodologia adotada é de carater qualitativo com uma orientação interpretativa (Fortin, 2009) e assume o formato de Estudo de Caso (Stake, 2009), tendo uma abordagem intensiva do objeto de pesquisa, ou seja, a análise dos fenómenos

particulares de determinado contexto em profundidade. Pretendemos conhecer a realidade educativa sob o ponto de vista dos seus atores, de uma forma descritiva. A escolha por este método de pesquisa decorre do interesse em compreender a dinâmica da interação entre os participantes, os contextos, e a experiência desenvolvida entre objeto e o sujeito.

Demos especial atenção não só à caracterização do fenómeno mas também à sua compreensão. Encontrando-nos num paradigma naturalista ou interpretativo, adequado à investigação qualitativa (Fortin, 2009). O objetivo principal da metodologia qualitativa teve como meta a descrição de um problema que não é totalmente conhecido e a sua caracterização, isto é, a exploração de uma conceção que nos permite a descrição da experiência e perceção dos atores educativos, sob a problemática em estudo (Fortin, 2009).

A opção de análise recaiu sobre a análise qualitativa por termos como objetivo primário a compreensão aprofundada da experiência dos entrevistados envolvidos, a sua perspetiva e perceção no contexto das suas experiências pessoais. Nesta investigação deu-se primazia ao texto da transcrição das entrevistas e não aos números (percentagens ou frequências).

Bogdan e Biklen (1999) caracterizam a investigação qualitativa de acordo com determinadas características como:

- a. A fonte de recolha de dados é o ambiente natural. O contexto tem uma influência significativa no comportamento dos participantes da investigação, sendo que estes se sentem mais à vontade no seu ambiente natural, facilitando ao investigador o acesso à informação;
- b. A informação recolhida é essencialmente descritiva;
- c. O processo é mais relevante do que o seu produto;
- d. Os dados recolhidos são analisados de forma indutiva, sem a pretensão de verificação de hipóteses. A colheita da informação é orientada de acordo com a fundamentação teórica;
- e. O significado dos relatos dos participantes são primordiais, pois é dada primazia à compreensão a partir do ponto de vista do sujeito.

## 2.2. Validade da investigação

A investigação qualitativa tem características muito próprias que diferem bastante da investigação quantitativa, quanto à validade da pesquisa. Isto porque não se pretende quantificar nem generalizar, mas sim conseguir compreender e interpretar as interações, sentimentos e o que os diferentes relatos dos participantes possam significar na sua complexidade e unicidade da situação em análise. Lincoln e Guba (2000) referem que devem ser tidos em conta critérios de qualidade, como, a confiabilidade. Para estes autores, a qualidade dos estudos interpretativos seria suportada por quatro conceitos: credibilidade (*credibility*), confiança na veracidade dos dados; transferibilidade (*transferability*), aplicabilidade dos resultados do estudo noutros contextos, confiabilidade (*dependability*), consistência dos dados e que poderão ser utilizados e replicados por outros investigadores que utilizem o mesmo método; e aplicabilidade ou confirmabilidade (*confirmability*), a capacidade de outros investigadores poderem utilizar as constatações do investigador. Foi tida em conta a experiência hermenêutica da transcrição das entrevistas, sendo a interpretação uma perspetiva do investigador entre muitas outras. Partindo deste ponto foi construída uma realidade através da interpretação do corpus da entrevista, em que possivelmente outros investigadores com experiências diferentes poderiam chegar a desfechos diferentes.

A descrição dos factos foi realizada com o intuito de se conhecer e explorar o fenómeno estudado. Assim sendo a análise de dados tende a ser indutiva, fazendo um percurso de descoberta de relações e padrões entre as diferentes categorias de dados. A interpretação é feita através do ponto de vista dos atores educativos, em que a reflexão sobre os mesmos teve o seu início ainda durante a recolha da informação e não somente no seu final.

Um dos objetivos foi entender os critérios avaliativos utilizados durante o processo, sendo que este não é clarificado em nenhum dos diplomas emanados pelo Ministério da Educação, o que leva a uma procura de critérios alternativos para os docentes poderem avaliar as crianças com necessidades educativas especiais.

Para tal nesta investigação, foi considerada a importância dos significados em detrimento dos dados quantificáveis, o estudo é feito em profundidade e detalhe, o investigador manteve a sua sensibilidade para o entendimento do contexto em vez de procurar uma generalização universal.

A categorização permitiu a descrição precisa e sistemática do conteúdo em análise e não uma construção obsessiva de cálculos que fizesse perder a noção da natureza do estudo e as representações e fenómenos que eles possam traduzir. Foi por este motivo que a dimensão quantitativa foi posta de parte em detrimento da análise qualitativa e interpretativa (Amado, 2017)

Tendo em conta estes fundamentos não existem regras definidas para avaliar a autenticidades das conclusões, mas ao comparar as suas conclusões com as de outros investigadores de pesquisas semelhantes aumenta a confiança na sua autenticidade.

### 2.3. Estudo de caso

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa extremamente abrangente que permite ao investigador, através das entrevistas a recolha de dados através da fonte de evidência com vista à triangulação dos dados. O fenómeno analisado decorre no seu contexto natural e a coleta de dados em fontes múltiplas.

Erickson (1989) refere que o estudo de caso permite ao investigador descrever, com detalhe e profundidade, as diferentes formas como os participantes no estudo vivenciam, de forma particular e singular, o seu dia-a-dia, bem como o sentido com o qual constroem e reconstroem, atribuem complexidade e singularidade aos contextos socioculturais em que se encontram.

O paradigma empírico utiliza métodos específicos de recolha e análise de material empírico que integram os estudos de caso. O estudo de caso baseia-se num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento, e é dos métodos mais comuns em investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1999).

Nos estudos de caso clássicos, por norma um caso refere-se a um individuo, neste caso específico o referencial é relativo à escola. A um conjunto de elementos ligados entre si formando assim um sistema. Este sistema tem uma relação dinâmica entre o contexto real e o sujeito, podendo formar vários subsistemas.

Stake (1998, 2009) o estudo de caso é uma oportunidade de estudo do próprio caso sendo muitas das vezes mais importante do que o critério de representatividade, considerando o interesse pela aprendizagem da situação em si mesma do que o facto de poder vir a servir como um modelo a seguir. Nesta investigação optamos por seleccionar casos que nos facultassem conhecimento sobre o fenómeno em pesquisa.

Stake (1998/2009) e Yin (2009) destacam as particularidades do estudo de caso poderem incluir, não só o produto da investigação, como também o próprio processo, proporcionando ao investigador um contacto direto com o fenómeno em estudo, refletindo, revendo os significados, procedendo por indução e baseando-se numa descrição densa, que vai além dos factos e das experiências, expondo, o mais detalhadamente possível, os relatos dos participantes sobre o contexto, as emoções e as interações sociais que mantêm entre si.

Para aprofundarmos o nosso estudo escolhemos a metodologia de estudo de casos múltiplos numa perspetiva interpretativa e compreensiva, em que se pretendem estudar três situações de forma aprofundada. Tentaremos compreender a variedade de processos que poderão ocorrer nos diferentes ambientes (Aires, 2015; Bogdan & Biklen, 1999). O estudo de casos múltiplos poder ser considerado como uma estratégia de pesquisa que se pode utilizar para a investigação em educação possibilitando a recolha de diferentes pontos de vista, aspetos objetivos e subjetivos evidentes numa situação social. Segundo Yin (2009) o estudo de casos múltiplos possibilita ao investigador uma análise mais aprofundada sobre o mesmo objeto de estudo em diferentes contextos. Esta metodologia de estudo de casos múltiplos aborda cada um dos casos individualmente, mas procura investigar se existem semelhanças entre eles. Desta forma pretende-se amplificar a compreensão do fenómeno em estudo, possibilitando a criação de correspondências entre os diferentes contextos para que se compreendam as especificidades de cada um bem como os aspetos comuns.

O estudo de caso múltiplo (Bogdan & Biklen, 1999), foi a metodologia selecionada por permitir descrever/explorar uma ação complexa - como é um processo de avaliação pedagógico das crianças com NEE em que estão envolvidos variados fatores (Bogdan & Biklen, 1999) possibilita uma análise deste mesmo processo de uma forma profunda, compreensível da sua dinâmica.

Através do estudo de caso poder-se-á estabelecer uma relação de causa efeito, sendo que uma das suas maiores qualidades é poder-se observar os seus efeitos em contexto real Bogdan e Biklen, (1999) e Bronfenbrenner (1994) defendem que o contexto tem uma influência significativa no comportamento de cada interveniente no processo.

Este tipo de investigação recorre a fontes de informação diversa, utilizando dados com base em técnicas diferentes, cujo cruzamento permitirá perceber a complexidade do estudo em análise (Cohen, 2007; Fortin, 2009; Quivy & Capenhoudt, 2008).

A investigação consiste numa descrição e conhecimento aprofundado sobre os procedimentos alocados ao processo inicial de avaliação de crianças com necessidades especiais de educação, em três agrupamentos de escolas, na perspetivas dos professores de educação especial, dos professores de ensino regular, da direção de escola e dos encarregados de educação. As informações foram recolhidas no terreno através de entrevistas e análise de documentos cedidos pelos Agrupamentos de Escolas.

O enquadramento teórico sustentou a pesquisa procurando a concetualização da avaliação inicial dos alunos com NEE.

## 2.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.

### 2.4.1. Grupo Focal

O grupo focal é uma técnica de investigação que oferece informações qualitativas. É uma discussão que tem como objetivo revelar experiências, sentimentos, perceções e preferências sobre um determinado tema. As entrevistas com grupos focais podem ser utilizadas em todas as fases de um trabalho de investigação. São utilizadas quando se investigam questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas, como aspetos relacionados com dificuldades, necessidades ou conflitos não claros e pouco explícitos e que se pretendem aprofundar (Minayo e Costa, 2018).

O *focus group* é uma ferramenta de recolha de grande quantidade de informação qualitativa, num espaço de tempo relativamente curto, através dos diferentes intervenientes no processo conseguindo aceder às diferentes perspetivas e especificidade de cada um no mesmo processo (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2002; Kind, 2004).

As apreciações emergentes do discurso dos participantes servirão de base para a construção da entrevista semiestruturada aos participantes do presente estudo.

O grupo focal foi formado tendo em conta características em comum com os participantes da investigação. Os elementos do grupo focal foram incentivados pelo moderador a conversarem entre si, trocando experiências e interagindo sobre as suas ideias, sentimentos, valores, dificuldades, expectativas, etc. O papel do moderador é promover a participação de todos evitando a dispersão dos objetivos da discussão e a monopolização de alguns dos participantes sobre os outros, permitindo ao moderador explorar perguntas não previstas aprofundando-as (Minayo e Costa, 2018). O ambiente de grupo minimiza as falsas opiniões ou opiniões extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados. Quanto às limitações dos grupos focais pode dizer-se que estão suscetíveis ao enviesamento do ponto de vista do moderador e as discussões podem ser desviadas do seu propósito ou serem dominadas por algum dos participantes, sendo que o moderador tem que ter estes aspetos em atenção para não se desviarem do objetivo da discussão.

Foi construído cuidadosamente um roteiro de perguntas abertas de modo a permitir um debate mais livre. Para estabelecer a comunicação o moderador explica o intuito e o formato da reunião para que os participantes saibam o que esperar das discussões e fiquem à vontade. A entrevista com o grupo focal ocorreu após a elucidação do propósito da pesquisa e a identificação de quem utilizará as informações. Deverá ser explícito que a discussão é informal e que se espera que a participação de todos seja feita com o máximo de espontaneidade possível.

O caráter qualitativo e exploratório do grupo focal teve como objetivo a exploração de conceitos bem como a sua descrição, e compreensão de perceções sobre um tema, proporcionando a interação entre um grupo de participantes. É de extrema importância que a constituição do grupo obedeça a critérios previamente definidos, como ser constituído por elementos com perfil idênticos ao grupo de participantes do estudo, professores de ensino regular, professores de educação especial, psicóloga, assistente social, terapeuta da fala. Considerando que a formação do grupo possa permitir um ambiente favorável à discussão e proporcione aos participantes manifestar os seus pontos de vista e perceções (Minayo e Costa, 2018).

Esta metodologia permitiu a recolha de dados e partilha de conhecimento na área da avaliação inicial de crianças com necessidades educativas especiais. Os elementos que participaram no grupo focal estavam diretamente relacionados com a temática em estudo, sendo detentores de informação e experiência na área em estudo e que fossem de acesso fácil ao investigador e que estivessem disponíveis para colaborar.

A coleta dos dados foi realizada numa só sessão e gravada em formato áudio e depois transcrita.

Todos os intervenientes participaram de forma voluntária, livre e esclarecida, tendo sido garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados

A escolha deste instrumento de recolha de dados permitiu a exploração dos conteúdos que foram surgindo durante a sessão, que depois de ser submetido a análise por peritos especialistas investigadores na área das Ciências da Educação, serviu de base para a construção de outro instrumento de recolha de dados.

A construção das questões exploratórias para a construção da grelha do *focus group* emergiram após uma análise aprofundada da revisão da literatura e de acordo com os objetivos e das questões orientadoras da investigação, segundo o qual foi orientada a sessão. Foram tidas em conta as características encontradas durante o percurso investigativo (Bogdan & Biklen, 1999), tendo ficado conscientes das possibilidades e limites desta técnica de coleta de dados, ponderando todas as recomendações metodológicas e epistemológicas, ponderando todos os aspetos respeitantes ao planeamento da sessão, constituição do grupo e moderação do mesmo, após o que foi construído um roteiro de questões (Almeida & Freire, 2008; Cohen, 2007; Coutinho, 2008; Kind, 2004).

A estrutura do guião foi elaborada em torno de seis blocos cada um guiado por objetivos específicos, a sucessão das perguntas é meramente indicativa, podendo sofrer alterações na sequência sempre que necessário.

Após o contacto com a instituição e com os participantes, foi agendada a recolha de dados.

Na data planeada para a realização do grupo focal, foi preenchida uma ficha com os dados sociodemográficos dos participantes, para se proceder à caracterização do grupo (Anexo 3).

Após esta recolha dos dados biográficos, procedemos ao acolhimento dos participantes agradecendo a sua colaboração e disponibilidade para participarem no estudo bem como a solicitação do consentimento informado e esclarecido sobre as condições de participação, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos dados (Anexo 2). Foram explicados o objetivo e o âmbito do estudo, solicitamos a devida autorização para a gravação áudio e foram explicados os procedimentos de como decorreria a discussão do tema.

Após a explicação e apresentação do investigador, solicitamos a cada interveniente a sua apresentação pessoal, passando de seguida ao início do debate das questões enunciadas no documento orientador.

Após o debate foi elaborado um relatório com o resumo das informações e impressões obtidas durante o grupo focal e as suas possíveis implicações no estudo.

Para a análise dos dados tivemos em consideração palavras utilizadas regularmente, o contexto no qual a informação foi obtida, a uniformidade de opiniões dos participantes, variações de opinião ocasionadas pela pressão do grupo, respostas dadas em função da experiência pessoal de maior relevância do que impressões superficiais, ideias principais, entre outros, elaborando um panorama geral das ideias. O corpus de análise que emergiu da transcrição da sessão foi estudado com recurso à análise de conteúdo, com vista a agrupar e sistematizar o seu conteúdo, classificando-o em categorias.

O grupo focal ajudou-nos a verificar a reação dos participantes ao tema em estudo – Avaliação de crianças com necessidades educativas especiais na promoção da educação inclusiva. O grupo de discussão foi heterogéneo, tendo participantes de diferentes áreas de intervenção como psicólogos, assistentes sociais, terapeutas da fala, professores de educação especial e professores de ensino regular.

Observou-se, comparativamente, a distribuição dos indivíduos segundo profissão, sexo, idades, habilitações literárias, anos de serviço, anos de serviço no estabelecimento e número de alunos que acompanha.

Tabela 2 - Caracterização do grupo focal

Profissão	Sexo	Idades	Habilitações literárias	Anos de serviço	Anos de serviço no estabelecimento	Número de alunos que acompanha
Terapeuta da Fala	F	44	Licenciatura	20	4	10
Professor 1ºCEB	M	41	Mestrado	7	4	2
Professora de Educação especial	F	52	Mestrado	27	19	20
Assistente Social	F	45	Licenciatura	14	14	16
Psicóloga	F	46	Licenciatura	10	8	20

Pudemos constatar que as profissões são variadas e são profissionais que fazem parte de uma equipa multidisciplinar que faz avaliação de crianças com NEE. Quanto ao sexo 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino; a média de idades é de 45,6 anos; 60% são licenciados e 40% têm mestrado; quanto aos anos de serviço têm em média 15,6 anos; exercem funções no estabelecimento atual em média há cerca de 9,8 anos e acompanham em média 13,6 alunos com NEE.

O grupo focal permitiu assim, determinar as questões a colocar aos participantes do estudo, tendo sido seguida de validação por peritos especialistas nesta área de investigação. Para a legitimação das categorias que emergiram do grupo focal foi analisada a confiança através do *kappa* de Cohen que, segundo Fleiss e Cohen (1973) é a forma de se calcular a concordância entre avaliadores onde foram usados dados em escala fechada nominal (1 é o acordo perfeito e 0 a inexistência de acordo). Os mesmos autores demonstram que um coeficiente acima de 0,75 é considerado bom. Com o objetivo de medir a sua fiabilidade foi solicitado a peritos na área das ciências da educação a análise e que fizessem uma apreciação acerca de cada um através dos parâmetros “concordo” e “não concordo” (sendo posteriormente atribuído 1 ao parâmetro “concordo” e 0 ao parâmetro “não concordo”).

Foi reservado um campo para observações com o objetivo de fazerem comentários caso considerassem pertinente. Após análise das respostas dos avaliadores foram realizados os cálculos para obtenção do Kappa de Cohen tendo-se obtido o valor de 0,89

considerando-se por isso um instrumento fiável. Ainda assim, tendo em conta as observações tecidas pelos avaliadores, foram ratificadas as sugestões.

Após a legitimação dos tópicos do guião da entrevista, deu-se por concluída a mesma. Sendo o produto final a entrevista semiestruturada.

#### 2.4.2. Entrevista

A entrevista foi criada a partir de um Grupo focal e depois de ser avaliada por peritos na área das Ciências da Educação.

Optámos por uma entrevista por sentirmos necessidade de aprofundar a perceção que os atores têm sobre o processo de avaliação inicial de alunos com necessidades educativas especiais. Haguette (2010) refere que uma entrevista pode ser considerada como um processo de interação social entre duas pessoas em que uma, o entrevistador, tem por objetivo a obter informações do outro, o entrevistado, sendo esta uma das técnicas de coleta de informação mais utilizada em pesquisas sobre educação. De entre os diferentes tipos de entrevistas, optámos pela entrevista semiestruturada, o que permitiu que os participantes estivessem à vontade numa conversa descontraída e informal no seu ambiente natural (escola).

O acesso à informação pretendida será feito através do próprio sujeito da ação e na sua própria linguagem (Bogdan & Biklen, 1999). Desta forma o investigador compreenderá como é que cada um dos atores percebe as suas experiências enquanto participante do processo através da forma como cada um relata a sequência das diferentes fases/etapas e tarefas do processo de avaliação.

A entrevista semiestruturada permite-nos obter dados comparáveis entre vários sujeitos, embora possa ocorrer perda de dados sobre a forma como os sujeitos organizam a questão (Bogdan & Biklen, 1999). Ainda assim, este instrumento irá permitir uma recolha e aprofundamento de informação sobre a forma como decorre o processo de avaliação (dinâmicas, conceção, perceções de eficácia, representação da sua própria prática) (Aires, 2015; Coutinho, 2008; Fortin, 2009; Quivy & Capenhoudt, 2008).

As questões que guiaram as entrevistas foram construídas com base num Grupo focal, sendo que dado a sua especificidade as questões não têm que aparecer sequencialmente de acordo com o que foi pré-estabelecido no roteiro inicial (Quivy &

Capenhoudt, 2008). Os tópicos relativos aos dados sociodemográficos foram registados inicialmente pelo entrevistador, antes de se dar início à entrevista propriamente dita. Quanto às questões que constam no guião da entrevista foram agrupadas em cinco blocos, partindo de questões mais globais para as mais específicas aprofundando a complexidade dos relatos do entrevistado (Aires, 2015).

O processo de recolha de dados foi demorado pela necessidade de transcrição das entrevistas, análise e categorização da informação registada nos diferentes instrumentos de investigação utilizados. Realça-se que, no sentido de assegurar o anonimato de todos os intervenientes e o sigilo da informação nesta investigação, no texto que será elaborado serão suprimidos todos os elementos que de alguma forma possam permitir a identificação dos atores e do contexto onde decorreu a investigação.

A análise dos dados será feita de acordo com a análise de conteúdo, tal como descrita por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise da comunicação tendo em conta a definição de categorias, unidades de significado, unidades de registo e de contextos, bem como todos os procedimentos enumerados pela autora para que se mantenha o rigor científico. O planeamento, que tem de ir ao encontro dos objetivos da investigação; o conhecimento das fontes permite estabelecer a afinidade com o tema de pesquisa; a oportunidade, a disponibilidade dos entrevistados para colaborarem com marcação prévia, assegurando a disponibilidade tanto do entrevistado como do entrevistador; a garantia de confidencialidade e anonimato dos dados; a organização do roteiro de questões tipo. Todas as entrevistas foram gravadas com consentimento prévio e informado de todos os participantes.

As questões que guiaram as entrevistas foram construídas com base num Grupo focal (Anexos 4 e 5). Os tópicos relativos aos dados sociodemográficos foram registados inicialmente pelo entrevistador, antes de se dar início à entrevista propriamente dita. Quanto às questões que constam no guião da entrevista foram agrupadas em quinze dimensões:

#### Dimensão: Papel dos pais

Pretende-se saber qual a participação dos pais no processo de avaliação. Para tal foram criadas as seguintes categorias: Colaboram na avaliação propriamente dita; Não colaboram na avaliação, limitando-se a assinar documentos; São informados das decisões

dos docentes; Dificuldades de cooperação; Dificuldades de aceitação; Fornecem documentação de suporte à confirmação de NEE.

Dimensão: Organização do processo

Pretende-se saber como está organizado todo o processo de avaliação da criança com necessidades especiais de educação e quais as fases do próprio processo. Tendo sido criadas como categorias: Duração do processo, com as subcategorias processo demorado e Dentro do que está estipulado; Sinalização ao SPO; Envio à direção; Direção remete para o departamento de educação especial; Departamento de educação especial comunica ao professor titular de turma; reuniões para definição de estratégias; Referenciação; Encaminhamento para a psicóloga; Encaminhamento para a educação especial; Aprovação da direção/Conselho pedagógico; Departamento de educação especial remete para a professora de educação especial.

Dimensão: Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação.

Esta dimensão diz respeito às ferramentas, meios auxiliares e linhas de ação empregues na avaliação. Criaram-se as seguintes categorias: Instrumentos, com as subcategorias Existem uniformizados, Existem adaptados a cada aluno e Não existem; Estratégias, com as subcategorias Observação informal na sala de aula, Observação informal no recreio, Observação informal no refeitório e Atividades; Avaliação para as aprendizagens.

Dimensão: Instrumentos de referenciação/sinalização.

Consideraram-se as ferramentas e meios auxiliares que permitem fazer referência, nomeadamente com as categorias Documentos de avaliação, com as subcategorias Fáceis de elaborar e Difíceis de elaborar; Documentos de sinalização; Documentos de referenciação; Relatório técnico-pedagógico.

Dimensão: Orientações pré-definidas para a avaliação.

Pretende-se saber se há ou não orientações pré-estabelecidas para se fazer a avaliação, criaram-se as categorias Existem orientações pré-definidas e Não existem orientações pré-definidas.

Dimensão: Processo de avaliação.

O modo como se constrói a avaliação, para tal definiram-se as seguintes categorias: Tomada de decisão, com as subcategorias Professor de Educação especial, Professor titular de turma, SPO, Em equipa; Quem conduz a avaliação; Responsabilidade do processo e Participantes na avaliação.

Dimensão: Papel do SPO/ Psicóloga

Pretendeu-se saber qual a participação do SPO e, ou da Psicóloga no processo de avaliação, tendo-se construído as categorias Faz a anamnese e Faz a avaliação.

Dimensão: Papel da Direção.

Compreender qual o papel da direção durante o processo de avaliação, para tal criaram-se as seguintes categorias: Aprovação de documentos; Valoriza o trabalho dos docentes; Apoiar os docentes; Conhece bem os alunos com NEE.

Dimensão: Cooperação com entidades externas.

Tentar perceber qual a colaboração com instituições externas à escola, tendo sido definidas as seguintes categorias: Reuniões, Telefonemas; Trocas de informação por *email*; Trocas de documentos; Encaminham para apoio e Solicitação de relatórios.

Dimensão: Formação.

Perceber o tipo de atualização e, ou aquisição de conhecimentos, para tal definiram-se as categorias Fazem formação, com as subcategorias Interna e Externa; Não fazem formação e Mais formação.

Dimensão: Eficácia do processo.

Compreender quais os efeitos produzidos pelo processo, para tal criaram-se as categorias: Duração do processo e Eficácia das etapas de avaliação.

Dimensão: Colaboração com a equipa.

Perceber a participação com a equipa, foram criadas as categorias: Colaboração com a Psicóloga; Colaboração com professores de educação especial e Colaboração com professores de ensino regular.

Dimensão: Recursos Humanos.

Perceber quais os meios humanos tendo sido criadas as categorias: Internos à escola; Externos à escola e Escassez de recursos humanos.

Dimensão: Planeamento da avaliação.

Perceber como é programada a avaliação, para tal criaram-se as categorias: Faz planeamento da avaliação e Não faz planeamento da avaliação.

Dimensão: Áreas avaliadas.

Consideraram-se os diferentes domínios avaliados pelos professores, foram para tal criadas as categorias: Áreas pedagógicas e Áreas afins.

#### 2.4.3. Análise de conteúdo

No presente estudo a técnica selecionada para a análise de dados foi a análise de conteúdo, sendo esta técnica considerada a mais conhecida e mais utilizada pelos investigadores (Amado, Costa, & Crusóé, 2017).

Minayo (2012) propõe uma estrutura de organização para o processo de análise da investigação qualitativa dividindo-a em dez fases, para que o investigador se possa orientar na investigação tendo uma linha condutora que permita ser seguida sem se desviar da sua meta. Ao seguir estes procedimentos pretende-se conferir qualidade, transparência e clareza à análise de dados, transmitindo assim credibilidade ao leitor. Esta autora refere que “o investigador é um ator ativo, que indaga, que interpreta, e que desenvolve um olhar crítico” (p.624).

A utilização de uma ferramenta específica que auxilie a análise dos dados, permite ao investigador ter maior rigor na técnica de análise e que possa aprofundar de forma mais intensa a leitura dos dados, questionando-se de forma persistente e transversalmente durante todas as fases, tentando garantir a robustez e a riqueza dos resultados

Para fazer a análise dos dados recorreremos ao suporte de um *software* de análise qualitativa de dados o webQDA, permitindo assim um maior rigor na análise das fontes.

Costa e Minayo (2018) no estudo que realizaram sobre as técnicas usadas pelos utilizadores do *software* webQDA (Souza, Costa, & Moreira, 2016) confirmam que a técnica mais usada em Educação é análise de conteúdo.

Para tal iniciamos o levantamento e organização dos dados das entrevistas no sistema de fontes do webQDA. Seguidamente foi realizada uma pré-análise através de uma leitura flutuante dos documentos; definidos os objetivos; codificação; (Bardin, 2016; Amado, 2017), criando um sistema de categorias de análise com uma descrição detalhada do seu significado, tendo em conta as condições de fidelidade, validade, exclusão mútua e produtividade. Posteriormente foi validada pelo orientador a versão inicial do sistema de análise: dimensões, categorias e subcategorias. Esta versão após o seu aperfeiçoamento e criação de um dicionário de dimensões, categorias, subcategorias e referências textuais (unidades de texto) foi submetida a um painel de juizes especialistas nesta área para que pudessem fazer a legitimação declarando concordância e/ou discordância com as codificações específicas apontadas pelo investigador (Anexo 6).

A confiança foi analisada através do Kappa de Cohen que, segundo Fleiss e Cohen (1973) é a forma de se calcular a concordância entre avaliadores onde foram usados dados em escala fechada nominal (1 é o acordo perfeito e 0 a inexistência de acordo). Os mesmos autores demonstram que um coeficiente acima de 0,75 é considerado bom. Com o objetivo de medir a fiabilidade foi solicitado a peritos nesta área a análise do dicionário de categorias e que fizessem uma apreciação acerca de cada um através dos parâmetros “concordo” e “não concordo” (sendo posteriormente atribuído 1 ao parâmetro “concordo” e 0 ao parâmetro “não concordo”).

Foi reservado um campo para observações com o objetivo de fazerem comentários caso considerassem pertinente. Após análise das respostas dos avaliadores foram realizados os cálculos para obtenção do Kappa de Cohen tendo-se obtido o valor de 0,935 considerando-se por isso um instrumento fiável. Ainda assim, tendo em conta as observações tecidas por alguns avaliadores, foram alterados alguns termos utilizados.

Após a legitimação da entrevista, deu-se por concluída a mesma, tendo-se validado o seu conteúdo.

Depois de ratificada foram codificados os dados, por seleção de texto, de acordo com as categorias e subcategorias anteriormente criadas e realizada a validação deste processo de codificação.

No final foi utilizado o webQDA para se proceder ao questionamento sobre o sistema de categorias através de matrizes quadrangulares (Neri de Souza, Neri de Souza, & Costa, 2014) (Anexos 7, 8 e 9).

Segundo Bogdan e Biklen, (1999) na entrevista qualitativa a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista, determina e liga-se à seguinte. Esta demonstra ser uma opção flexível quanto ao tempo, à duração, adaptada às características da população-alvo e potencializadora de profundidade no estudo.

Para um melhor entendimento dos procedimentos por parte do leitor, apresentamos de seguida uma visão global dos sistemas de análise com a apresentação das dimensões, categorias e subcategorias.

## Dimensão: Papel dos pais

Pretende-se saber qual a participação dos pais no processo de avaliação. Para tal foram criadas as seguintes categorias, tal como indicado na Tabela 3: Colaboram na avaliação propriamente dita; Não colaboram na avaliação, limitando-se a assinar documentos; São informados das decisões dos docentes; Dificuldades de cooperação; Dificuldades de aceitação; Fornecem documentação de suporte à confirmação de NEE.

Tabela 3 – Entrevista – Papel dos pais

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
<b>Papel dos pais</b>			Qual a participação dos pais no processo de avaliação			
	Colaboram na avaliação propriamente dita		Participam na avaliação	Nós reunimos com os pais e aí eles participam na elaboração do programa dão alguns contributos geralmente nos aspetos mais ambientais	83	29
	Não colaboram na avaliação, limitando-se a assinar documentos		Não participam	Assinam, normalmente assinam.	4	4
	São informados das decisões dos docentes		Os professores transmitem informação acerca das decisões tomadas	Depois dos resultados informamos os pais,	28	14
	Dificuldades de cooperação		Dificuldade de colaboração	A nível da família é que eu sinto, tenho muita dificuldade	11	7
	Dificuldades de aceitação		Dificuldade em reconhecer	As dificuldades são nomeada normalmente a não-aceitação por parte dos pais	13	5
	Fornecem documentação de suporte à confirmação de NEE		Disponibilizam documentos com informação sobre os filhos	Que os pais tragam um relatório de fora	12	8

## Dimensão: Organização do processo

Pretende-se saber como está organizado todo o processo de avaliação da criança com necessidades especiais de educação e quais as fases do próprio processo. Tendo sido criadas como categorias, tal como consta da Tabela 4: Duração do processo, com as subcategorias processo demorado e Dentro do que está estipulado; Sinalização ao SPO; Envio à direção; Direção remete para o departamento de educação especial; Departamento de educação especial comunica ao professor titular de turma; reuniões para definição de estratégias; Referenciação; Encaminhamento para a psicóloga; Encaminhamento para a educação especial; Aprovação da direção/Conselho pedagógico; Departamento de educação especial remete para a professora de educação especial.

Tabela 4 – Entrevista – Organização do processo

Dimensão	Categorias	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
Organização do processo			Como está organizado todo o processo, quais as fases do processo		0	0
	Duração do processo		Tempo que medeia entre o início e o fim da avaliação		1	1
		Processo demorado	Processo moroso	Uma avaliação para mim demora bastante tempo	49	18
		Dentro do que está estipulado	No tempo que é esperado	Este processo de avaliação, que já sabe que dura sessenta dias, às vezes não dura sessenta dias, dura muito menos do que sessenta dias	30	20
	Sinalização ao SPO		Preenchimento de documentos e envio ao SPO	Sinaliza a criança para o SPO,	21	12
	Envio à direção		Remetem para a direção	Referenciação dá entrada nos serviços da direção	27	19
	Direção remete para o Departamento de Educação Especial		Direção remete para DEE	Direção despacha a referenciação para mim como coordenadora da educação especial,	19	13
	Departamento de Educação Especial comunica ao Professor		DEE informa o Professor Titular de Turma	Quando há tomada de decisão é dado conhecimento ao titular de turma	11	8

Titular de Turma					
Reuniões para definição de estratégias	Assembleia para decidir linhas de ação	Nas reuniões regulares e ordinárias	73	19	
Referenciação	Fazer referência	As crianças são referenciadas, normalmente pelos professores	34	16	
Encaminhamento para a Psicóloga	Remetem para a Psicóloga	É encaminhada para a psicóloga	13	8	
Encaminhamento para a Educação Especial	Remetem para a educação especial	Se achar que a criança necessita de educação especial encaminha	22	13	
Aprovação da Direção/Conselho Pedagógico	Ratificar	Vai à direção para ser homologado	14	9	
Departamento de EE remete para Professora de Educação Especial	Departamento EE para Professora de Educação Especial	Depois eu despacho a referenciação para a colega da escola respetiva	5	5	
Quem sinaliza	Quem faz a sinalização		38	20	

Dimensão: Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação.

Esta dimensão diz respeito às ferramentas, meios auxiliares e linhas de ação empregues na avaliação. Criaram-se as seguintes categorias tal como consta na Tabela 5: Instrumentos, com as subcategorias Existem uniformizados, Existem adaptados a cada aluno e Não existem; Estratégias, com as subcategorias Observação informal na sala de aula, Observação informal no recreio, Observação informal no refeitório e Atividades; Avaliação para as aprendizagens.

Tabela 5 – Entrevista – Instrumentos e Estratégias utilizadas durante a avaliação

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
<b>Instrumentos e Estratégias utilizadas durante a avaliação</b>			Ferramentas, meios auxiliares e linhas de ação empregues na avaliação		0	
		Instrumentos	Ferramentas, meios auxiliares		0	
		Existem Uniformizados	Há Padronizados	Tentamos utilizar os mesmos documentos	72	16
		Existem Adaptados a cada aluno	Há Apropriados a cada aluno	Fazemos. Mas nunca podem ser iguais às dos outros alunos, nunca pode, não são	21	13
		Não existem	Não há	Não há nada, aquilo que eu acho que era importante era nós termos	26	15
	Estratégias		Linhas de ação		0	
		Observação informal Sala de aula	Examinar informalmente Compartimento destinado ao ensino	Vou sempre dando uma olhadela nas salas.	75	23
		Observação informal Recreio	Examinar informalmente Espaço destinado ao brincar	E vou vendo como é que são as interações dele no recreio,	5	5
		Observação informal Refeitório	Examinar informalmente Espaço destinado às refeições	Em contexto de refeitório	2	2
		Atividades	Realização de funções específicas	Através de alguns exercícios que nós fazemos com ritmos de audição e até a cantar e etc. nos dá uma leitura completamente diferente do aluno	57	17
	Avaliação para as aprendizagens		Determinar as capacidades para a melhoria do conhecimento.	É para também percebermos onde é que depois vamos incidir	43	16

Dimensão: Instrumentos de referência/sinalização.

Consideraram-se as ferramentas e meios auxiliares que permitem fazer referência, nomeadamente com as categorias, como na Tabela 6 Documentos de avaliação, com as subcategorias Fáceis de elaborar e Difíceis de elaborar; Documentos de sinalização; Documentos de referência; Relatório técnico-pedagógico.

Tabela 6 – Entrevista – Instrumentos de referência / sinalização

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes	
Instrumentos de referência / sinalização			Ferramentas, meios auxiliares que permitem fazer referência		0		
		Documentos síntese para elaboração do PEI	Relatórios para a elaboração do PEI				
			Fáceis de elaborar	Que não custa a fazer	As pessoas não sentem assim grande dificuldade neste momento na avaliação.	6	5
			Difíceis de elaborar	Que custa a fazer	Foi muito complicado eu fazer esses documentos.	38	18
		Documentos de sinalização		Declaração para assinalar	Geralmente os preenchem essa <i>checklist</i> onde nos dão essas indicações.	29	14
		Documentos de referência		Declaração para referenciar	Temos documentos específicos	31	18
		Relatório Técnico Pedagógico		Elaboração do RTP	Referênciação com base em documentos existentes clínicos e que junta à referênciação	19	13

Dimensão: Orientações pré-definidas para a avaliação.

Pretende-se saber se há ou não orientações pré-estabelecidas para se fazer a avaliação, criaram-se as categorias, Tabela 7: Existem orientações pré-definidas e Não existem orientações pré-definidas.

Tabela 7 – Entrevista – Orientações pré definidas para avaliação

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Fontes</b>
<b>Orientações pré definidas para avaliação</b>			Direções pré-estabelecidas			
	Existem orientações pré definidas		Há	São dadas orientações nesse sentido	13	7
	Não existem orientações pré definidas		Não há		3	2

Dimensão: Processo de avaliação.

O modo como se constrói a avaliação, para tal definiram-se as seguintes categorias, Tabela 8: Tomada de decisão, com as subcategorias Professor de Educação especial, Professor titular de turma, SPO, Em equipa; Quem conduz a avaliação; Responsabilidade do processo e Participantes na avaliação.

Tabela 8 – Entrevista – Processo de avaliação

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes	
<b>Processo de avaliação</b>			Modo de fazer a avaliação				
		Tomada de decisão	Deliberação				
			Professor de Educação Especial	Professor de Educação Especial	Geralmente a decisão já é só da docente da educação especial	10	8
			Professor Titular de Turma	Professor Titular de Turma		1	1
			SPO	Serviço de Psicologia e Orientação	Da psicóloga e dos técnicos que estão envolvidos. E a decisão passa mais por aí.	19	10
			Em equipa	Grupo de pessoas	É já da equipa técnico pedagógica.	27	16
		Quem conduz a avaliação		Quem guia a avaliação			
			Professor de Educação especial	Professor de Educação especial	A parte da avaliação quem lidera é equipa técnico pedagógica ou seja o docente de educação especial	27	15
			Professor Titular de Turma	Professor Titular de Turma	Nós continuamos a saber e a ver o, a saber o percurso todo	5	5
		Responsabilidade do processo		Quem responde pelo processo	Nós é que somos os responsáveis pelos documentos mas eu acho que devia partir da educação especial,	18	9
	Participantes da avaliação		Quem faz parte da avaliação, avaliadores	Não a avaliação técnico-pedagógica é sempre entregue ao SPO e à educação especial só	29	16	

Dimensão: Papel do SPO/ Psicóloga

Pretendeu-se saber qual a participação do SPO e, ou da Psicóloga no processo de avaliação, tendo-se construído as categorias, Tabela 9: Faz a anamnese e Faz a avaliação.

Tabela 9 – Entrevista – Papel do SPO/ Psicóloga

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Fontes</b>
<b>Papel do SPO/ Psicóloga</b>			Qual a participação do SPO / Psicóloga no processo de avaliação			
	Faz a anamnese		Pequena história de vida	Normalmente a psicóloga já faz essa anamnese	1	1
	Faz a avaliação		Apreciação feita pela psicóloga	A psicóloga depois faz uma avaliação, faz a nível psicológico	29	15

Dimensão: Papel da Direção.

Compreender qual o papel da direção durante o processo de avaliação, para tal criaram-se as seguintes categorias, Tabela 10: Aprovação de documentos; Valoriza o trabalho dos docentes; Apoia os docentes; Conhece bem os alunos com NEE.

Tabela 10 – Entrevista – Papel da direção

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Fontes</b>
<b>Papel da direção</b>			Compreender qual o papel da direção durante o processo de avaliação			
	Aprovação de documentos		Ratificação de documentos	Vai à direção para ser homologado	20	13
	Valoriza o trabalho dos docentes		Enaltece o trabalho dos professores	É mais no sentido de confiarem no nosso trabalho no desempenho dos profissionais da área.	7	6
	Apoia os docentes		Suporta os docentes	Forte apoio da direção.	39	20
	Conhece bem os alunos com NEE		Sabem quem são os alunos com NE	A par do que se passa.	16	12

Dimensão: Cooperação com entidades externas.

Tentar perceber qual a colaboração com instituições externas à escola, tendo sido definidas as seguintes categorias, Tabela 11: Reuniões, Telefonemas; Trocas de informação por *email*; Trocas de documentos; Encaminham para apoio e Solicitação de relatórios.

Tabela 11 – Entrevista – Cooperação com entidades externas

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
Cooperação com entidades externas			Colaboração com instituições externas à escola			
		Reuniões	Assembleias	Também com os técnicos dos CRI's temos reuniões trimestrais	8	7
		Telefonemas	Chamadas telefónicas	Telefonemas para as pessoas que os acompanham	7	3
		Trocas de informação por <i>e-mail</i>	Partilha de dados	Troco <i>mails</i> com as duas, com as duas pessoas que trabalham com os meus dois alunos fora daqui	11	7
		Troca de documentos	Partilha de documentos	Eu normalmente mando as fotocópias dos testes para depois as pessoas verem	5	5
		Encaminham para apoio	Remeter para apoio	Já na educação especial é fácil nós fazermos um encaminhamento para terapia da fala ou através do CRI	10	5
		Solicitação de relatórios	Pedido de relatórios técnicos de suporte	Foi pedido, avaliar, peço relatórios	17	13

Dimensão: Formação.

Perceber o tipo de atualização e, ou aquisição de conhecimentos, para tal definiram-se as categorias, Tabela 12: Fazem formação, com as subcategorias Interna e Externa; Não fazem formação e Mais formação.

Tabela 12 – Entrevista – Formação

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Fontes</b>	
<b>Formação</b>			Atualização / aquisição de conhecimentos				
		Fazem formação	Frequentam ações de formação				
			Interna	Na escola	Fazemos anualmente uma formação, no início do ano letivo por causa destas questões das referências.	10	5
			Externa	Fora da escola	Eu agora fui a uma formação da CPCJ	3	2
		Não fazem formação		Não frequentam ações de formação	Não tinha tido formação	13	8
	Mais formação		Atualização de conhecimentos	Sim acho que sim, que devia de haver mais formações	73	23	

Dimensão: Eficácia do processo.

Compreender quais os efeitos produzidos pelo processo, para tal criaram-se as categorias, Tabela 13: Duração do processo e Eficácia das etapas de avaliação.

Tabela 13 – Entrevista – Eficácia do processo

<b>Dimensão</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Definição</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>	<b>Fontes</b>
<b>Eficácia do processo</b>			Efeitos produzidos pelo processo			
		Duração do processo		Tempo que demora o processo		18 11
	Eficácia das etapas de avaliação		Efeitos produzidos das fases da avaliação	Eu não posso é considerar eficaz quando nós	43	21

Dimensão: Colaboração com a equipa.

Perceber a participação com a equipa, foram criadas as categorias, Tabela 14: Colaboração com a Psicóloga; Colaboração com professores de educação especial e Colaboração com professores de ensino regular.

Tabela 14 – Entrevista – Colaboração com a equipa

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
Colaboração com a equipa			Participação com a equipa			
	Colaboração com a Psicóloga		Participação com a psicóloga	Há o contacto direto com o SPO em que se trocam opiniões relativamente ao aluno	8	6
	Colaboração com Professores de Educação Especial		Participação com os professores de Educação Especial	Quando há casos que suscitem dúvidas na avaliação vêm à reunião de departamento para serem discutidos	58	21
	Colaboração com Professores do Ensino Regular		Tipo de colaboração existentes entre os diferentes professores do agrupamento	Tem havido pelo menos bastante colaboração	41	14

Dimensão: Recursos Humanos.

Perceber quais os meios humanos tendo sido criadas as categorias, Tabela 15: Internos à escola; Externos à escola e Escassez de recursos humanos.

Tabela 15 – Entrevista – Recursos humanos

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
Recursos humanos			Meios humanos			
	Internos à escola		De dentro da escola	Professores	48	15
	Externos à escola		De fora da escola	Terapeutas	25	8
	Escassez de recursos humanos		Falta de meios humanos	Devíamos ter mais psicólogos	111	26

Dimensão: Planeamento da avaliação.

Perceber como é programada a avaliação, para tal criaram-se as categorias, Tabela 16: Faz planeamento da avaliação e Não faz planeamento da avaliação.

Tabela 16 – Entrevista – Planeamento da avaliação

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
Planeamento da avaliação			Como Programa a avaliação		19	14
	Faz planeamento da avaliação		Programa a avaliação	Sim normalmente preparo sempre	34	17
	Não faz planeamento da avaliação		Não programa a avaliação		5	3

Dimensão: Áreas avaliadas.

Consideraram-se os diferentes domínios avaliados pelos professores, foram para tal criadas as categorias, Tabela 17: Áreas pedagógicas e Áreas afins.

Tabela 17 – Entrevista – Áreas avaliadas

Dimensão	Categoria	Subcategorias	Definição	Indicador	Frequência	Fontes
Áreas avaliadas			Diferentes domínios avaliados pelos professores			
	Áreas pedagógicas		Português, Matemática, leitura, escrita	Leitura, matemática, pronto fazemos aqui um bocadinho mais na área pedagógica	43	16
	Áreas afins		Domínios necessárias à aprendizagem	Vimos ali a parte da lateralidade a parte das noções espaciais, temporais, a perceção visual, a perceção auditiva, motricidade ampla e fina	37	12

### 3. Participantes

Os contextos em estudo são três agrupamentos de escolas, pertencentes ao concelho da Amadora, Almada e Baixo Alentejo, sendo representados por letras de modo a assegurar o anonimato dos dados. Os participantes foram selecionados por conveniência.

Foram feitos contactos diretos com Coordenadores de Educação especial (CEE), esclarecemos o objetivo da investigação, após este primeiro contacto com as coordenadoras de educação especial foram solicitados os pedidos de autorização para a coleta de dados (Anexo 1), tendo em conta os atores educativos que participavam no processo de avaliação inicial das crianças com NEE, às respetivas direções dos agrupamentos. Foram contactados 5 agrupamentos e dados inicio à recolha de dados, mas somente em 3 foi possível uma colheita de informação que permitisse a continuidade do desenvolvimento do estudo em causa.

A solicitação para a participação no estudo foi feito a todos os professores de ensino regular, professores de educação especial, psicólogos, encarregados de educação e direção, e/ou outros elementos da comunidade educativa, docentes e técnicos que colaborassem com os alunos com necessidades especiais de educação que frequentassem o 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB), sendo que nenhum dos técnicos se mostrou disponível para participar no desenvolvimento do estudo.

A opção por entrevistar vários intervenientes educativos baseou-se na necessidade da busca por coerência e variedade de informação que nos permitisse analisar em profundidade os dados recolhidos e obtermos uma compreensão do fenómeno nas suas várias dimensões, sobre a perspectiva dos diferentes atores educativos

Após este contacto inicial a decisão sobre quem seria entrevistado foi indicado por cada uma das coordenadoras de educação especial, e os mesmos foram contactados no sentido de se marcarem as entrevistas por forma a seguirmos os procedimentos.

Foram realizadas um total de 33 entrevistas, das quais 21 a professores de ensino regular de 1º ciclo do ensino básico, 11 a professores de educação especial sendo que 3 são coordenadoras de educação especial, 3 diretores de agrupamento e 3 encarregados de educação, nomeadamente mães. As entrevistas foram realizadas nas instalações dos agrupamentos, os participantes mostraram agrado na participação no estudo, tendo considerado o tema bastante relevante.

#### 4. Descrição dos participantes e análise da coleta de dados

Os participantes desta investigação são provenientes de três agrupamentos de escolas denominados de Escola A, Escola B e Escola C, situados em três concelhos diferentes do país, um no concelho da Amadora, outro no concelho de Almada e outro no Baixo Alentejo.

As respostas foram organizadas por agrupamento de escolas, e em cada escola por cada grupo de participantes, membros da direção de escola (DE), encarregados de educação (EE), professores do ensino regular (PER) e professores de educação especial (PEE). Esta organização foi feita para que pudéssemos conhecer a perspetiva de cada um dos agentes educativos sobre o processo inicial de avaliação dos alunos com Necessidades Específicas de Educação (NEE).

A escolha de cada um dos participantes foi feita de acordo com a indicação dada por cada uma das escolas, sendo que participaram somente um encarregado de educação por escola bem como um elemento da direção de escola. Quanto aos professores tanto do ensino regular como do educação especial o número de elementos é diferente em cada agrupamento por questões de disponibilidade individual para a participação no estudo, bem como pela dimensão de cada um dos agrupamentos.

##### 4.1. Caracterização do Agrupamento de escolas A

O Agrupamento de escolas A situa-se no concelho da Amadora, sendo composta por três estabelecimentos de ensino com Jardim de Infância e 1º ciclo e um estabelecimento de ensino de 2º e 3º ciclos, o que significa que para a prossecução de estudos os alunos têm que ser transferidos para outro agrupamento. A população escolar do 1º CEB é de 534 alunos de um total de 1271 alunos do agrupamento. Uma percentagem considerável de alunos beneficia de apoio económicos, exigindo apoio extraordinário por parte do Agrupamento, ao nível de alimentação e de material escolar. Quanto aos recursos humanos existem cerca de cem docentes, cinco dos quais de Educação especial, uma psicóloga escolar, uma assistente social, trinta e três assistentes operacionais e sete assistentes técnicos. Este agrupamento tem o apoio de um Centro de Recursos para a Inclusão – CRI, que tem serviços de psicólogo, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional. Ao nível dos equipamentos, todas as escolas têm: bibliotecas, três integradas na Rede de

Bibliotecas Escolares (RBE); salas de informática; algumas salas com quadros interativos; espaços polivalentes nas escolas do 1.º ciclo; refeitórios e campos de jogos.

Tabela 18 - Tipologia de escolas do Agrupamento de Escola A

Número de escolas	Escolas do Agrupamento	Tipologia das escolas			
		JI	1ºCEB	2ºCEB	3ºCEB
1	EB2/3			X	X
3	EB1/JI	X	X		

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas A

As crianças com NEE e que foram integradas em educação especial estão distribuídas pelas diferentes escolas. Relativamente aos alunos que frequentam o 1º CEB e que beneficiam de educação especial estão distribuídos pelos diferentes estabelecimentos do agrupamento da seguinte forma.

Tabela 19 - Distribuição dos alunos com NEE pelas escolas do Agrupamento de Escola A

	N	c/NEE		s/NEE	
EB1/JI I	167	7	4,19%	160	95,80%
EB1/JI II	139	14	10,07%	125	89,92%
EB1/JI III	256	7	2,73%	249	97,26%

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas A

O gráfico seguinte refere-se à percentagem de alunos com NEE distribuídos pelos diferentes domínios da componente “Funções do corpo” (n=91) por referência à CIF-cj (Classificação Internacional de Funcionalidade, versão crianças e jovens).

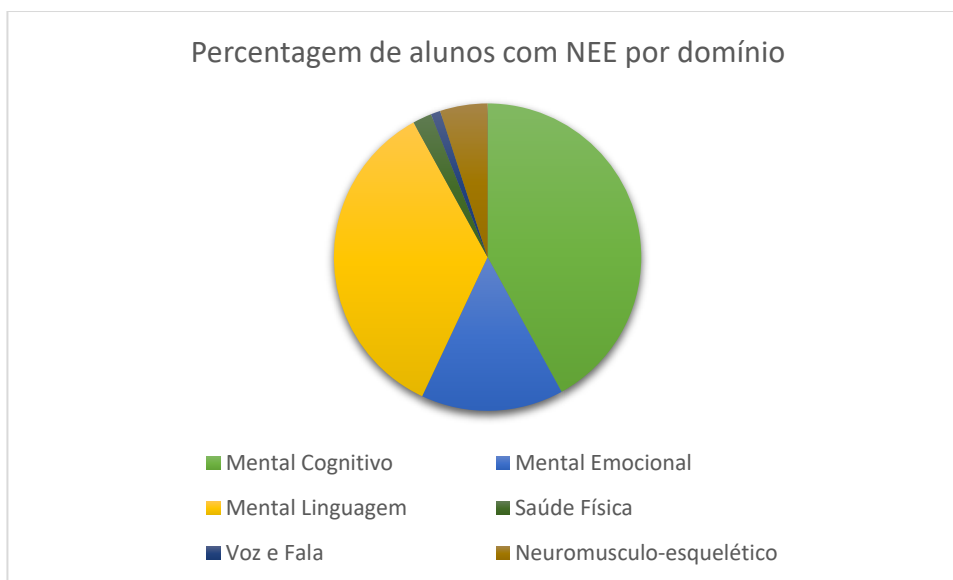


Gráfico 1: Percentagem de alunos com NEE por domínio

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas A

Tabela 20 - Percentagem de alunos com NEE por domínio

	Mental		Saúde Física	Voz e Fala	Neuromusculo - esquelético
Cognitivo	Emocional	Linguagem			
42%	15%	35%	2%	1%	5%

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas A

No total participaram 8 elementos, sendo que um é elemento da direção, um encarregado de educação, nomeadamente uma mãe, 3 professores de ensino regular e 3 professores de educação especial em que um dos elementos é coordenador de educação especial.

Tabela 21 - Características gerais dos participantes da Escola A

Participantes	Sexo	Habilitações acadêmicas	Idade	Anos de experiência	Anos de experiência com NEE	Formação em avaliação	Tipologia da formação
CEE1	F	Mestrado	54	34	31	Sim	Esporádica de Curta duração
PEE1	F	Pós-graduação em Educação especial	62	41	30	Sim	Regular de Curta duração
PER1	F	Licenciatura 1º CEB	45	22	6	Sim	Esporádica de Curta duração
PEE2	F	Pós-graduação em Educação especial	50	22	12	Não	-----
PER2	F	Licenciatura 1º CEB	44	16	16	Não	-----
PER3	F	Licenciatura 1º CEB	58	36	13	Sim	Esporádica de Curta duração
DE1	M	Pós-graduação	57	34	9	Não	-----
EE1	F	Licenciatura	49	-----	-----	-----	-----

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas A

Todos os docentes pertencem ao sexo feminino à exceção do elemento da direção, no caso dos professores titulares de turma a sua formação de base é a licenciatura em educação de 1º CEB e os professores de educação especial são pós-graduados em educação especial e a coordenadora de educação especial tem um mestrado e o elemento da direção de escola também é pós-graduado. Quanto à formação específica em avaliação, somente dois docentes de educação especial têm formação nesta área, que a coordenadora

de educação especial fez formação esporádica de curta duração e uma das docentes de educação especial fez formação regular de curta duração. Quanto aos professores titular de turma dois deles têm formação esporádica de curta duração. A encarregada de educação também é licenciada.

A média de idades dos professores é de 52,16 anos, sendo que os docentes de educação especial têm em média 55,33 anos e os professores titulares de turma 49 anos.

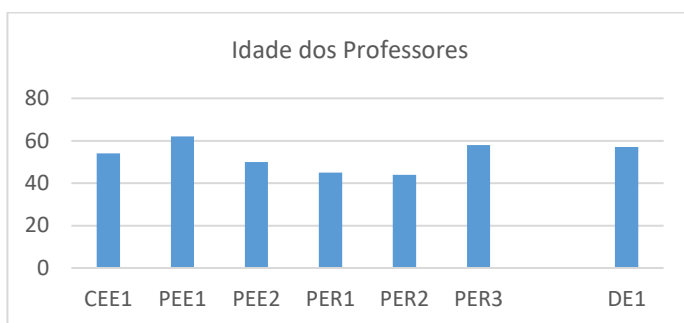


Gráfico 2: Idade dos professores

Relativamente à experiência profissional os participantes relataram ter em média 29,28 anos de serviço, em que 16,7 anos lecionaram com crianças com NEE, mais concretamente os docentes de educação especial com 32,33 anos de serviço com experiência em educação especial de 24,3 anos e os professores titulares de turma com 24,66 anos de serviço com 11,7 anos de experiência a lecionar crianças com NEE.

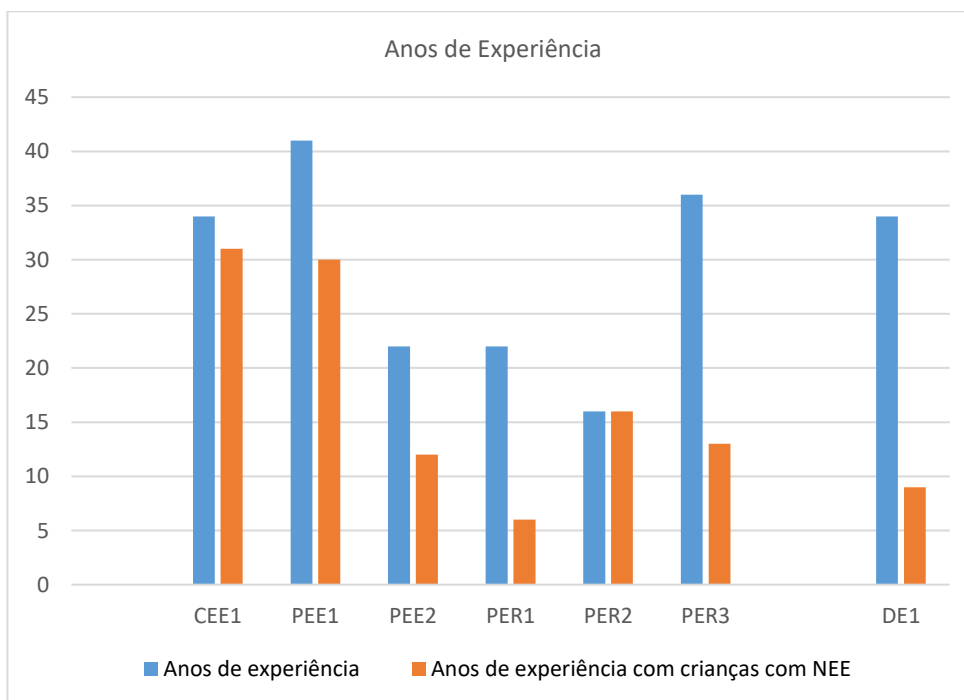


Gráfico 3: Anos de experiência dos professores

#### 4.2. Caracterização do Agrupamento de escolas B

O Agrupamento de escolas B situa-se no concelho de Beja, sendo composta por sete estabelecimentos de ensino com Jardim de Infância e 1º ciclo, dois estabelecimentos de ensino de 2º e 3º ciclos e um estabelecimento de ensino secundário. A população escolar do 1º CEB é de 853 alunos de um total de 2700 alunos do agrupamento. No que respeita à sua caracterização, há que referir que muitos alunos são provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos, agravados pela atual conjuntura local e nacional: emprego precário, elevada taxa de desemprego, famílias disfuncionais. Assim, 33,4% dos alunos recebem apoio ASE, 35,9% usufruem de um dos 3 escalões do Abono de Família. Constatam-se ainda que algumas crianças não tomam o pequeno-almoço em casa, outras tomam-no mas a sua qualidade é pouco satisfatória, nota-se uma frequente falta de materiais escolares básicos.

Pela análise do contexto sociocultural e económico do Agrupamento é possível constatar que um número significativo de alunos é proveniente de agregados familiares que apresentam um nível de escolarização relativamente baixo (cerca de 10% de pais/encarregados de educação possuem, como habilitação literária, o 4.º ano de escolaridade ou escolaridade inferior). O apoio familiar aos alunos pode ter influência neste fator, na resolução das tarefas escolares diárias e na criação de hábitos de estudo. Os baixos níveis de escolaridade dos pais e encarregados de educação, também podem ser considerados fatores barreiras: - o pouco interesse que alguns demonstram, relativamente à necessidade de acompanharem o percurso escolar dos educandos; - a desvalorização da articulação Escola/Meio; - as fracas expectativas quanto ao papel da escola, no futuro das crianças. Acresce a este facto a vulnerabilidade social existindo um elevado número de alunos de agregados familiares de uma etnia minoritária, com a sua cultura peculiar, onde os problemas descritos se agravam, nomeadamente, ao nível da integração e assiduidade escolares. Este Agrupamento é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP).

Quanto aos recursos humanos existem cerca de 253 docentes, onze dos quais de Educação especial, uma psicóloga escolar, 60 assistentes operacionais e 19 assistentes técnicos. Este agrupamento tem o apoio de um Centro de Recursos para a Inclusão – CRI, que tem serviços de psicólogo, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional.

Tabela 22 - Tipologia de escolas do Agrupamento de Escola B

Número de escolas	Escolas do Agrupamento	Tipologia das escolas				
		JI	1ºCEB	2ºCEB	3ºCEB	Secundário
2	EB2/3	X	X	X	X	
7	EB1/JI	X	X			
1	Secundária				X	X

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas B

As crianças com NEE estão distribuídas pelas diferentes escolas num total de 180 alunos. Relativamente aos alunos que frequentam o 1º CEB e que beneficiam de educação especial, num total de 63, estão distribuídos pelos diferentes estabelecimentos do agrupamento da seguinte forma.

Tabela 23 - Distribuição dos alunos com NEE pelas escolas do Agrupamento de Escola B

	N	c/NEE	s/NEE
EB1/JI I	390	30 7,69%	360 92,3%
EB1/JI II	303	18 5,94%	285 94,05%
EB1/JI III	40	3 7,50%	37 92,50%
EB1/JI IV	66	6 9,09%	60 90,90%
EB1/JI V	85	2 2,35%	83 97,64%
EB1/JI VI	60	1 1,66%	59 98,33%
EB1/JI VII	36	2 5,55%	34 94,44%
EB1/JI VIII	23	1 4,34%	22 95,65%

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas B

Não foi disponibilizada a informação relativa à distribuição de alunos com NEE pelos diferentes domínios da componente “Funções do corpo” (n=63). Sendo somente referenciadas os diagnósticos: autismo, surdez, défice cognitivo, spina bifida, paraparésia

flácida, polineuropatia desmielinizante motora, paralisia cerebral, epilepsia, distrofia muscular congénita, paralisia cerebral por encefalopatia hipoxico isquémica grave, trissomia 21, síndrome de dravet.

No total participaram 10 elementos, sendo que um é elemento da direção, um encarregado de educação, nomeadamente uma mãe, 2 professores de ensino regular e 5 professores de educação especial em que um dos elementos é coordenador de educação especial e outros dois estão afetos à unidade de apoio à inclusão de alunos com multideficiência e surdo cegueira.

Tabela 24 - características gerais dos participantes da Escola B

Participantes	Sexo	Habilitações académicas	Idade	Anos de experiência	Anos de experiência com NEE	Formação em avaliação	Tipologia da formação
CEE3	F	Pós-graduação em Educação especial	58	40	35	Não	-----
PEE3	F	Mestrado	53	29	12	Não	-----
PEE4	F	Pós-graduação em Educação especial	38	15	7	Não	-----
PEE5	M	Pós-graduação em Educação especial	40	16	16	Não	-----
PEE6	F	Pós-graduação em Educação especial	36	15	6	Não	-----
PEE7	F	Mestrado	58	33	20	Sim	Esporádica de Longa duração
PER4	F	Licenciatura 1º CEB	52	28	28	Não	-----
PER5	F	Licenciatura 1º CEB	49	27	27	Não	-----
DE2	F	Mestrado	56	38	7	Sim	Regular de Curta duração
EE2	F	Licenciatura	40	-----	-----	-----	-----

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas B

Todos os docentes pertencem ao sexo feminino à exceção de um docente de educação especial, no caso dos professores titulares de turma têm licenciatura em educação de 1º CEB e os docentes de educação especial três são pós-graduados em educação especial e dois com mestrado, a CEE2 tem uma pós-graduação em educação especial e a DE2 também tem mestrado. Quanto à formação específica em avaliação, somente uma docente de educação especial tem formação nesta área, fez formação esporádica de longa duração e DE2 faz formação regular de curta duração. A encarregada de educação também é licenciada.

A média de idades dos professores é de 48 anos, sendo que os docentes de educação especial têm em média 47,16 anos e os professores titulares de turma 50,5 anos.

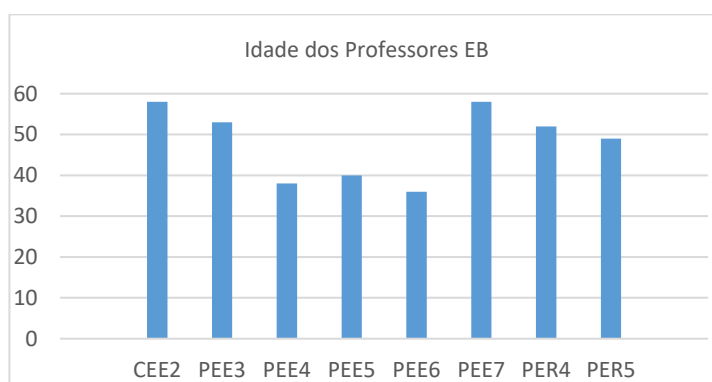


Gráfico 4: Idade dos professores

Relativamente à experiência profissional os participantes relataram ter em média 26,77 anos de serviço, em que 17,55 anos lecionaram com crianças com NEE, mais concretamente os docentes de educação especial com 24,66 anos de serviço com experiência em educação especial de 16 anos e os professores titulares de turma com 27,5 anos de serviço com 27,5 anos de experiência a lecionar crianças com NEE.

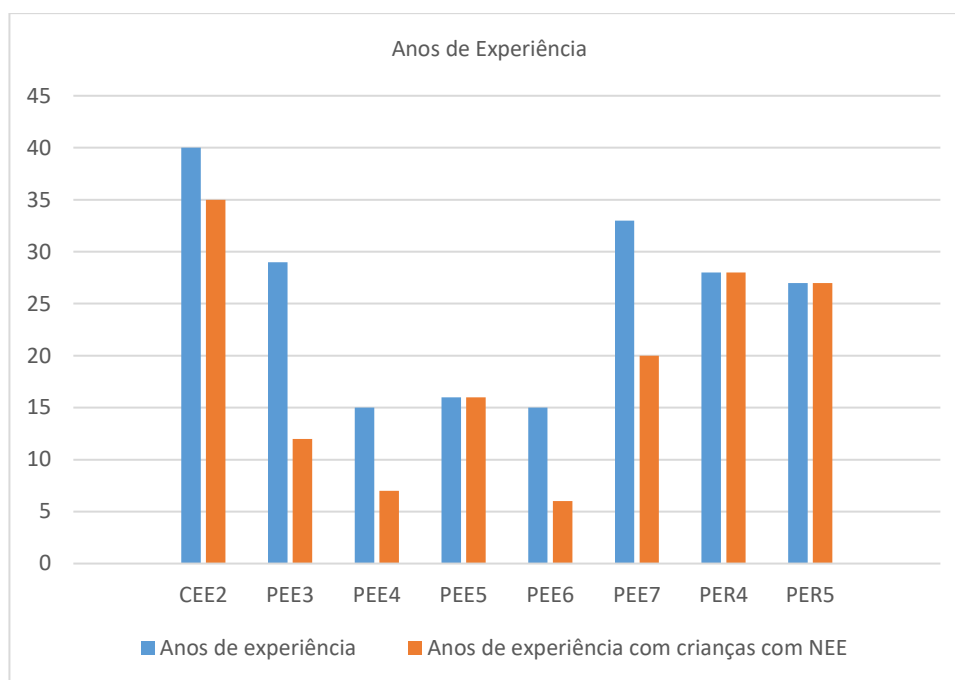


Gráfico 5: Anos de experiência dos professores

#### 4.3. Caracterização do Agrupamento de escolas C

O Agrupamento de escolas C situa-se no concelho da Almada, sendo composta por três estabelecimentos de ensino um Jardim de Infância, uma escola básica integrada com Jardim-de-infância, 1º, 2º e 3º CEB e uma com jardim-de-infância e 1º CEB, o que significa que para a prossecução de estudos os alunos têm que ser transferidos para outro agrupamento.

A população escolar do 1º CEB é de 460 alunos de um total de 1285 alunos do agrupamento.

Quanto aos recursos humanos existem cerca de cem docentes, dois dos quais de Educação especial, uma psicóloga escolar, vinte e oito assistentes operacionais e oito assistentes técnicos. Este agrupamento tem o apoio de um Centro de Recursos para a Inclusão – CRI, que tem serviços de psicólogo, terapeuta da fala e terapeuta ocupacional.

Ao nível dos equipamentos, todas as escolas têm: bibliotecas; salas de informática; salas de música e de educação visual; espaços polivalentes, pavilhão desportivo, refeitórios e campos de jogos.

Tabela 25 - Tipologia de escolas do Agrupamento de Escola C

Número de escolas	Escolas do Agrupamento	Tipologia das escolas			
		JI	1ºCEB	2ºCEB	3ºCEB
1	EB2/3		X	X	X
1	EB1/JI	X	X		
1	JI	X			

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas C

As crianças com NEE e que foram usufruem de educação especial, estão distribuídas pelas diferentes escolas. Relativamente aos alunos que frequentam o 1º CEB e que estão beneficiam de educação especial estão distribuídos pelos diferentes estabelecimentos do agrupamento da seguinte forma.

Tabela 26 - Distribuição dos alunos com NEE pelas escolas do Agrupamento de Escola C

	N	c/NEE		s/NEE	
EB1/JI I	251	12	4,78%	239	95,22%
EB2/3	240	19	7,91%	221	92,08%

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas C

O gráfico seguinte refere-se à percentagem de alunos com NEE distribuídos pelos diferentes domínios da componente “Funções do corpo” (n=31).

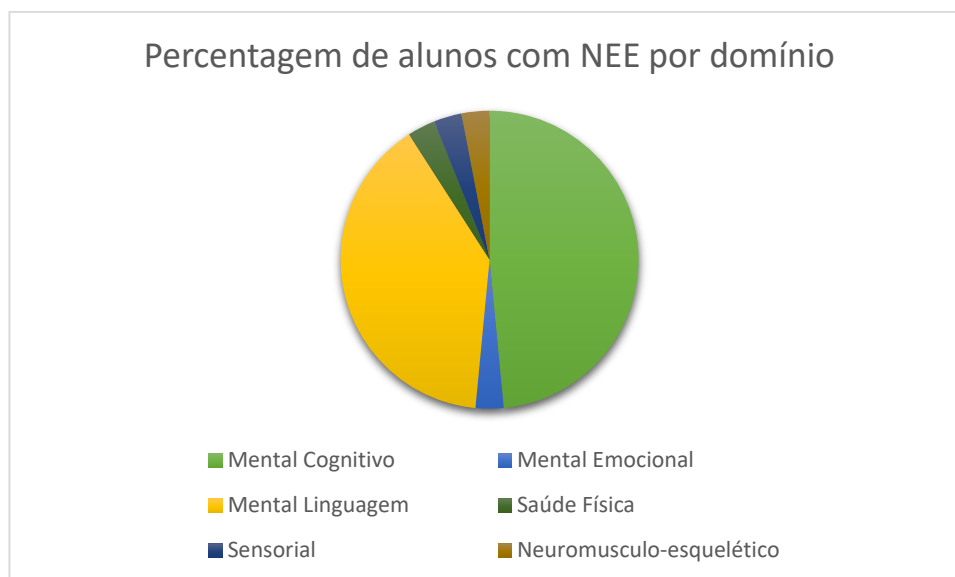


Gráfico 6: Percentagem de alunos com NEE por domínio Escola C

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas C

Tabela 27 - Percentagem de alunos com NEE por domínio

Mental			Saúde Física	Sensorial	Neuromusculo-esquelético
Cognitivo	Emocional	Linguagem			
48%	3%	39%	3%	3%	3%

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas C

No total participaram 18 elementos, sendo que um é elemento da direção, um encarregado de educação, nomeadamente uma mãe, 11 professores de ensino regular e 2 professores de educação especial em que um dos elementos é coordenador de educação especial.

Tabela 28 - Caracterização dos participantes da Escola C

Participantes	Sexo	Habilitações acadêmicas	Idade	Anos de experiência	Anos de experiência com NEE	Formação em avaliação	Tipologia da formação
CEE3	F	Pós-graduação em Educação especial	44	22	12	Sim	Esporádica de Curta duração
PER6	F	Licenciatura 1º CEB	39	17	17	Sim	Esporádica de Curta duração
PEE7	F	Pós-graduação em Educação especial	54	24	15	Sim	Regular de Curta duração
PER7	F	Pós-graduação em Educação especial	51	23	23	Não	-----
PER8	F	Licenciatura 1º CEB	56	33	33	Não	-----
PER9	F	Licenciatura 1º CEB	48	26	26	Não	-----
PER10	F	Licenciatura 1º CEB	55	34	17	Sim	Regular de Curta duração
PER11	F	Licenciatura 1º CEB	49	27	27	Não	-----
PER12	F	Mestrado	46	24	24	Não	-----
PER13	F	Licenciatura 1º CEB	56	32	32	Não	-----
PER14	F	Licenciatura 1º CEB	52	29	18	Não	-----
PER15	F	Pós-graduação	53	32	25	Sim	Esporádica de Longa duração

PER16	F	Licenciatura 1º CEB	56	32	20	Não	-----
DE3	F	Mestrado	59	34	7	Não	-----
EE3	F	Licenciatura	45	-----	-----	-----	-----

Fonte: Informação cedida pelo Agrupamento de escolas C

Todos os docentes pertencem ao sexo feminino, quanto à sua formação no caso dos professores titulares de turma oito são licenciados em educação de 1º CEB dois têm pós-graduação e uma mestrado, os docentes de educação especial são pós-graduados em educação especial e a DE3 tem um mestrado. Quanto à formação específica em avaliação, os dois docentes de educação especial têm formação nesta área de curta duração embora uma seja esporádica e outra longa e três professores titulares de turma têm formação, um esporádica de curta duração, outro esporádica de longa duração e outra regular de curta duração. A encarregada de educação também é licenciada.

A média de idades dos professores é de 50,69 anos, sendo que os docentes de educação especial têm em média 49 anos e os professores titulares de turma 51 anos.

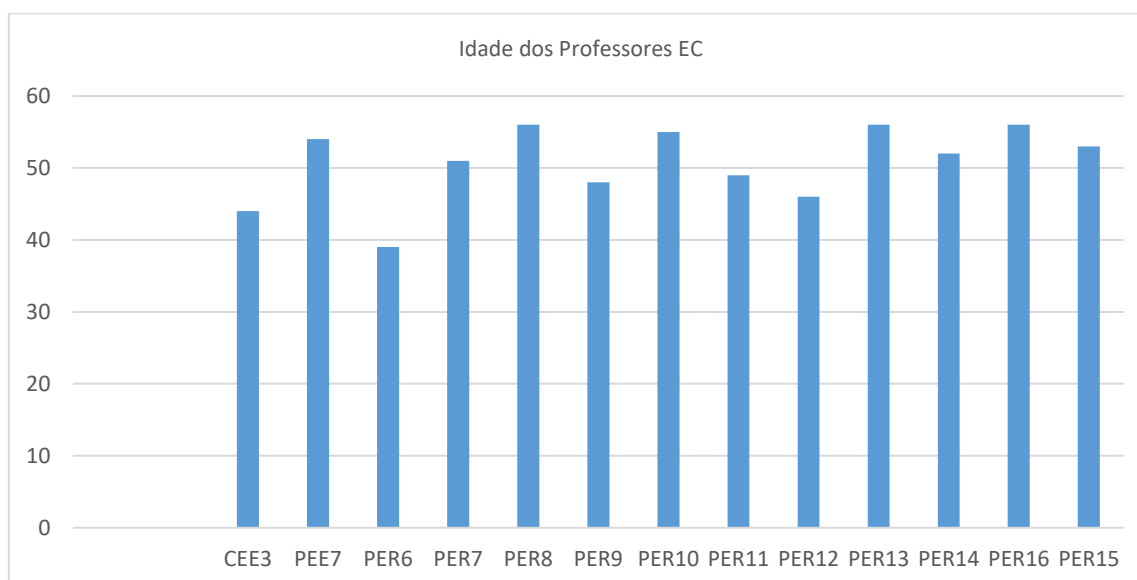


Gráfico 7: Idade dos professores Escola C

Relativamente à experiência profissional os participantes relataram ter em média 27,78 anos de serviço, em que 21,14 anos lecionaram com crianças com NEE, mais concretamente os professores de educação especial com 23 anos de serviço com

experiência em educação especial de 13,5 anos e os professores titulares de turma com 28,09 anos de serviço com 23,81 anos de experiência a lecionar crianças com NEE.

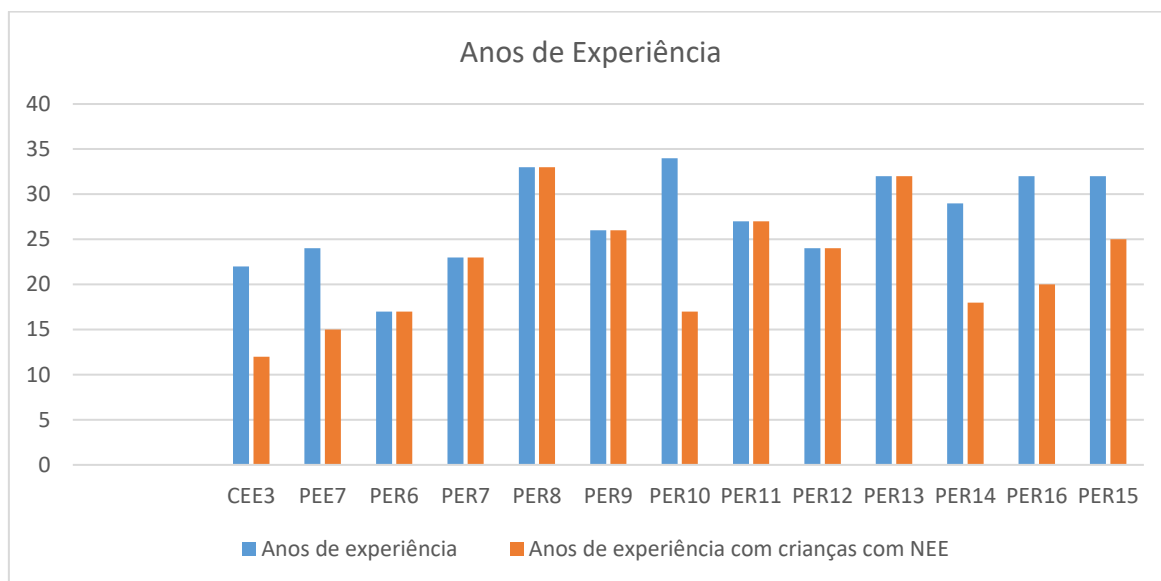


Gráfico 8: Anos de experiência dos professores Escola C

## 5. Apresentação e análise de resultados

### 5.1. Apresentação de resultados - Escola A

#### Dimensão - Papel dos pais

Quanto a esta dimensão, na categoria “Colaboram na avaliação propriamente dita” são feitas dezanove referências por sete das fontes (n=8). Sendo que referem que alguns dos pais estão informados. “Alguns estão informados” PER1

E que muitas das vezes a colaboração dos pais auxilia à compreensão da narrativa do aluno, no sentido de uma compreensão mais aprofundada do seu desenvolvimento, bem como um maior envolvimento dos pais na aprendizagem dos seus educandos. “...são chamados os pais para participarem neste processo, é verdade que nem sempre é fácil...” PER1 “Chamamos os pais, chamamos os pais há sempre uma parte que para nós também é muito importante que é toda aquela parte da anamnese. Porque muitas das vezes também nos ajuda a perceber um bocadinho, o background do aluno e depois de chamar os pais” “Há uma série, como sabe, há uma série de itens que até lhes pertence a eles nos darem as informações” PEE2

A participação com os docentes que acompanham a avaliação dos alunos é corroborada pela EE1, sentindo-se parte do processo como mais um elemento da equipa, tendo oportunidade de contribuir, sempre que julgava necessário, discutindo os componentes que eram avaliados de modo a compreendê-los. Demonstrou, aquando da entrevista, sempre muita gratidão e respeito por todo o trabalho desenvolvido com o seu filho. E o facto de ser sempre desenvolvido um trabalho em parceria, foi-lhe sendo transferido um sentimento de uma aliada da equipa, que tem conhecimentos específicos sobre o seu filho que são de extrema importância para o trabalho pedagógico que vão desenvolver com ele. “Participavam na própria avaliação daquilo que era a necessidade dele. Sim também” “E a partir daí começamos todos a trabalhar para a criança” EE1

A direção do Agrupamento de escolas também refere a participação dos pais na avaliação dos alunos de uma forma muito generalista sem remeter para qualquer aspeto mais específico da avaliação ou do próprio processo. Referindo que tem conhecimento de uma estreita colaboração com os pais. “Também chama o encarregado de educação” DE1

Na categoria “Não colaboram na avaliação, limitando-se a assinar documentos”, esta tem duas menções por parte dos docentes de educação especial que participaram. A CEE1 refere que a não colaboração tem a ver com o facto de ter todo o processo em conta e não, com a não participação nas fases em que têm esse direito e oportunidade. Deixando claro que há aspetos pedagógicos da avaliação em que só o docente pode avaliar. “Os pais não são participantes em todas as fases do processo” CEE1.

Contudo a PEE1 refere também a não colaboração, por desenvolver o seu trabalho com pessoas em situação de vulnerabilidade social fazendo parte de uma comunidade de minoria étnica onde não existe a valorização da educação, principalmente a das raparigas e por haver uma demissão dos Encarregados de Educação (EE) perante a aprendizagem académica, imputando esta obrigação à escola e não se assumindo como parte do processo. Transpondo toda a responsabilidade para a docente que faz a ligação com a família. “Eu ainda não tenho isto assinado pelos pais” PEE1.

Na categoria “São informados das decisões dos docentes” são feitas referências por quatro docentes (n=8), seis por três professores titulares de turma e só uma das docentes de educação especial é que faz esta menção, mas a casos muito específicos, porque em determinadas situações específicas a baixa escolaridade dos pais bem como a sua condição socioeconómica desfavorável, acrescentando o facto de fazerem parte de

grupos que se encontram em exclusão social, não lhes permite ter as competências mínimas para que a sua colaboração seja efetiva. “A professora da educação especial é que fala com os pais e é que, portanto eles assinam com o professor titular, com o professor de educação especial, aí sim foi porque era para ele ir lá, ah para ter apoio com a professora B, portanto eles não identificam, portanto eles não sabem na realidade qual é o problema do aluno” “É para o menino ter apoio então está bem então, e assinam e pronto e são intervenientes, sabem que vieram falar com a professora da educação especial, mas, se lhe perguntarmos qual é o problema não sabem! Mas vêm, vêm, quando são chamados vêm.” PER1 “Assinam, normalmente assinam. E há outros que não sabem assinar. Como não conseguem assinar tenho que ter o...O dedo, ir buscar um químico.” PEE1

Os pais são informados pelos docentes e acatam as suas decisões por terem a perceção que é uma mais-valia para os seus filhos, mesmo que desconheçam a dificuldade da criança. Esta forma de estar perante a escola também poderá ser um indicador da confiança que depositam na instituição, sabendo que é um local seguro para o desenvolvimento dos seus filhos.

Na categoria “Dificuldades de cooperação” são feitas cinco referências por duas fontes (n=8), uma professora titular de turma “Os pais que têm essas indicações não mostram que há alguns problemazinhos e portanto vão-nos camuflando e só depois é que nós vamo-nos apercebendo de que há qualquer coisa” PER3

A indicação desta docente revela que os pais por vezes não cooperam por minimizarem algumas das dificuldades das crianças, talvez por receio de estigmatização dos seus filhos perante os restantes alunos da turma e da escola.

Tal como noutras situações escolares, existem procedimentos tanto de ordem formal como de ordem informal, que têm como finalidade a participação e o envolvimento das famílias na educação formal dos seus filhos. No caso de uma das docentes de educação especial, as relações estabelecidas de envolvimento com o contexto familiar são quase inexistentes, por falta de colaboração dos encarregados de educação. O Agrupamento dá muita importância ao desenvolvimento do trabalho colaborativo com as famílias.

Na categoria “Dificuldades de aceitação” foram feitas oito referências por três fontes.

Muitas das vezes os pais sentem dificuldades na aceitação do problema dos filhos, sendo este facto mais marcado nas famílias com um nível socioeconómico mais elevado. “Portanto nem sempre isto é fácil de aceitar.” PEE2

Na categoria “Fornecem documentos de suporte à confirmação de NEE” três fontes (n=8) fizeram referência a esta categoria.

A encarregados de educação revela-se preocupada com a necessidade de coadjuvar a equipa educativa na fundamentação das necessidades do seu filho, para que este possa ter um plano educativo que vá ao encontro das suas necessidades e que lhe permita ter uma maior autonomia e capacidade de desempenho ocupacional.

Os pais que mais facilmente se envolvem na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores pelos quais a mesma se rege.

Quanto à PER3 sublinha a obrigatoriedade de terem que comprovar as dificuldades dos alunos para que possam mais tarde adequar os planos educativos. “Conseguimos que os pais tragam um relatório de fora” PER3

A coordenadora da educação especial aponta a importância da cooperação dos pais na avaliação da criança como sendo primordial para a sua consecução.

É dada muita importância à comprovação através de relatórios de outras áreas do conhecimento, para que se possa fazer uma avaliação fidedigna. Sendo este um dos primeiros passos para o qual os docentes apontam uma grande apreensão. Isto porque nas conversas que foram ocorrendo disseram várias vezes que o facto de terem que assumir que é uma condição crónica e imutável, nem sempre o conseguem fazer através da avaliação pedagógica, por recearem que a avaliação pedagógica por si só não seja suficiente para comprovar, ou seja, têm receio de não conseguirem fundamentar a necessidade educativa dos alunos, carecendo por este motivo de uma avaliação externa.

#### Dimensão - Organização do processo

Relativamente à categoria “Duração do processo”, na subcategoria “Dentro do que está estipulado”, são feitas seis referências por quatro das fontes (n=8) onde é realçado que cumprem o prazo estipulado por lei. Sendo esta resposta utilizada de forma aparentemente conveniente, pois é referido sempre por todos que vai ao encontro do que está estipulado ou de acordo com a lei. As respostas sobre o tempo são evasivas. Sendo

que quem faz essas menções, em que é relatado que o tempo é cumprido são essencialmente os participantes que ocupam os cargos de gestão/ coordenação.

Na subcategoria “Processo demorado”, quatro das fontes (n=8) fazem nove menções, apontando para uma demora nos tempos de espera, o que contraria o que foi mencionado na subcategoria anterior.

Estas informações relativas a estas duas subcategorias são contraditórias, foi percebida pelo entrevistador e atribuída ao facto dos entrevistados fazerem uma diferenciação no processo entre o momento em que é feito o pedido formal e o tempo em que é iniciada propriamente dita a avaliação da criança pela equipa multidisciplinar, demarcando bem estes dois aspetos, o tempo de espera e o tempo em que decorre a avaliação. Não tomando como o início da avaliação o pedido de referenciação. Concomitantemente até os docentes fazerem a referenciação, têm que ter já efetuado um trabalho de fundo que lhes permita determinar a hipótese de as dificuldades apresentadas pelo aluno, não poderem ser resolvidas com um apoio mais direto ou suplementar. Fazendo com que o tempo de espera seja aparentemente ainda mais longo.

Na categoria “Sinalização ao SPO” sete das fontes (n=8) fazem onze referências em que a sinalização é feita à equipa do SPO. Todos os docentes, bem como o diretor de escola referem que o SPO é um dos principais suportes da avaliação das crianças com NEE.

Na categoria “Envio à direção” três das fontes (n=8) fizeram seis referências. Na maioria das vezes a referenciação é entregue na secretaria do agrupamento para que depois possa ser enviada para o Diretor.

Na categoria “Direção remete para o DEE”. Após a receção dos documentos elaborados e compilados pela docente titular de turma, o diretor remete toda a documentação para a coordenadora de educação especial.

Na categoria “DEE comunica ao Professor titular de turma”. Após a receção da documentação, esta é analisada e o aluno avaliado e posteriormente comunicado aos professores titulares de turma qual a decisão tomada pelo departamento de educação especial. “A educação especial vai outra vez ver a criança e verifica que realmente tem aquele problema X, Y ou Z e vai comunicar então ao professor” PER1

Na categoria “Reuniões para definição de estratégias” são feitas dezanove menções por quatro das fontes (n=8). Na maioria das vezes, há uma conversa informal

das docentes de educação especial com os professores titulares de turma, anterior à referenciação para compreenderem alguns aspetos que por vezes não constam por escrito. São também realizadas reuniões com os professores titulares de turma para consolidar algumas questões, para retirar dúvidas, aferir e clarificar ou esclarecer conceitos. Após terem reunido a informação marcam reuniões para definir as áreas a avaliar por cada uma, a docentes de educação especial e a psicóloga. Referindo-se às reuniões de planeamento que são realizadas com a psicóloga.

Segundo a mãe, que é a fonte que faz mais menções neste tópico, “Sempre com a escola e com os pais.” “A escola muitas das vezes procurava-nos. Tem havido sempre Várias ligações nossas com os professores. Sempre fizemos um trabalho muito juntos, muito multidisciplinar entre os pais e os vários professores” “em todas as reuniões que tivemos diziam-nos qual era o processo que se desenvolvia” “era marcada uma reunião” “E só conseguimos chegar ao ponto onde chegamos hoje porque por estarmos desta forma bem estruturados” EE1

Sentindo-se parte integrante da equipa, sendo mais um elemento que contribui para a avaliação e não como um recurso a que podem socorrer-se para obter informação suplementar sem que haja necessidade de interação com uma comunicação unidirecional escola - encarregados de educação.

Na categoria “Referenciação” foi referenciada dez vezes por cinco das fontes (n=8). E podemos verificar que são várias as proveniências da referenciação, apontando para uma boa relação entre encarregados de educação e a escola, tanto relativamente aos direitos como também ao conhecimento por parte dos encarregados de educação dos seus deveres.

Na categoria “Encaminhamento para a psicóloga” esta foi mencionada seis vezes por quatro dos participantes (n=8). Apesar de por vezes a psicóloga não participar diretamente na avaliação por considerarem que são questões ligada à participação. Contudo, mesmo que o aluno seja acompanhado fora do agrupamento em psicologia, ou que traga relatórios de avaliação, a psicóloga participa sempre nas reuniões de avaliação onde tomam a decisão final, para ratificar o RTP.

Na categoria “Encaminhamento para o Educação especial” são feitas oito menções por quatro dos entrevistados (n=8). O DE encaminha toda a documentação entregue para a coordenação de educação especial.

Na categoria “Aprovação da Direção/ Conselho pedagógico” quatro dos participantes (n=8) fazem oito menções nesta categoria. Toda a documentação produzida durante a avaliação e finalizada no RTP tem que ser aprovada em conselho pedagógico e homologada pelo DE. Apesar de ser apreciada em conselho pedagógico, não há relato de alguma vez não ter sido aceite, bem como a sua homologação, apesar de o DE ter feito referência ao facto de haver a possibilidade de essa mesma homologação não ser feita.

Na categoria “DEE remete para PEE”. O departamento de educação especial distribui os casos a serem avaliados pelos docentes de educação especial de acordo com a sua distribuição pelas escolas.

Na categoria “Quem sinaliza” são feitas oito referências por quatro das fontes (n=8). A sinalização dos alunos na maioria das vezes é feita pelas professoras titulares de turma, através de uma fundamentação rigorosa do que são os problemas do aluno. No caso específico da encarregada de educação entrevistada, partiu da encarregada de educação a sinalização. Neste Agrupamento de escolas é comum as crianças serem sinalizadas pelos encarregados de educação.

#### Dimensão - Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação

Quando analisamos as respostas às questões da dimensão “Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação”. Na categoria “Instrumentos” nas três subcategorias analisadas podemos concluir o seguinte.

Na subcategoria “Existem uniformizados” quatro dos participantes (n=8) fazem quinze menções. A uniformização das estratégias utilizadas é comum e realizada de acordo com o que é descrito como problema ou dificuldade do aluno. Os docentes de educação especial desenvolveram um manual de procedimentos a ser seguido por todos, com textos e exercícios específicos que vão ao encontro do que é esperado serem as aprendizagens essenciais de acordo com o ano de escolaridade do aluno. Com o objetivo de homogeneizarem as práticas e de uniformizarem exercícios, aos quais se referem como instrumentos de avaliação, para que todos os docentes de educação especial possam utilizar exatamente os mesmos, considerando esta padronização como um fator muito positivo. Durante a entrevista enaltecem este trabalho que foi sendo desenvolvido pelas docentes de educação especial ao longo de vários anos e que foi depois compilado, para que todas o pudessem utilizar. Sendo que uma das docentes de educação especial reconhece que não são instrumentos estandardizados e sim uma compilação de

documentos meramente indicativos e escolhidos por referência a critérios que estão definidos pelo Ministério da Educação como aprendizagens essenciais. “Nós é um bocadinho, é à português, é irmos buscar várias coisas de vários instrumentos” “Então criámos uma espécie de um manual para nós internamente, para nos podermos orientar” “Temos o nosso manual que nós criámos internamente, do departamento e que nos a orientamos por ali, desde o pré-escolar, criámos o manual propositadamente, desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo e assim abrange o agrupamento todo.” PEE2

Relativamente à subcategoria “Existem adaptados a cada aluno” três das fontes (n=8) fizeram cinco referências. As docentes referem que fazem sempre uma adaptação ao aluno. Mas essas adaptações têm essencialmente a ver com os conteúdos que o aluno consegue alcançar e não com uma adaptação à necessidade específica da criança. A aplicação das “fichas” é realizada de acordo com os conteúdos do ano de frequência de cada aluno, passando aos conteúdos do ano anterior cada vez que os conhecimentos do aluno não estão de acordo com o que foi previamente definido.

Na subcategoria “Não existem” três das fontes (n=8) referenciaram-na sete vezes.

As professoras quando confrontadas com o facto de terem construído, elas próprias, um manual de avaliação para facilitar a sua aplicação, referem que o que querem é ter testes padronizados, que suportem as afirmações que fazem durante a avaliação, assegurando assim a avaliação feita por referência a critérios desenvolvidos pelo departamento de educação especial, mas que não é uma avaliação parametrizada.

Na categoria “Estratégias”, as referências feitas à subcategoria “Observação informal em sala de aula” é a mais frequente com vinte menções de cinco das fontes (n=8). As docentes do ensino regular referem todas a capacidade que têm que ter para poderem observar, dizendo mesmo que é intuitivo, ou seja, é um saber fazer da experiência, da capacidade docente de observação por referência a critérios pré-estabelecidos mas que nem sempre são refletidos o suficiente para que se possam teorizar. A observação espontânea do desempenho do aluno em sala de aula fornece ao docente informações sobre as suas competências de funcionamento em sala de aula que numa situação em que se utilizam métodos estruturados não são possíveis de compreender.

Na subcategoria “Observação informal no recreio” foram feitas duas referências por duas das fontes (n=8).

Relativamente à subcategoria “Observação informal no refeitório” somente uma fonte (n=8) fez referência. Esta docente está no estabelecimento de ensino mais pequeno e com menor número de alunos o que lhe permite fazer um acompanhamento dos mesmos no refeitório, tendo assim um contacto de maior proximidade tanto com os alunos como com os outros docentes.

Na subcategoria “Atividades” foram feitas vinte e duas referências por cinco (n=8) das fontes. As atividades referidas pelos docentes são recorte, colagem, montagem, jogos de computador, visionamento de filmes, música, pintura, desenho, utilização de materiais concretos de uso diário e do conhecimento do aluno para fazer contagens, cantar e trabalho com ritmos.

Na categoria “Avaliação para as aprendizagens” quatro dos participantes (n=8) fizeram oito referências. A avaliação para a aprendizagem é feita através da oralidade só depois passam aos registos escritos e à leitura, com textos diversos escolhidos para a situação.

#### Dimensão - Instrumentos de referenciação/sinalização

Na categoria “Documentos de Avaliação” foram distinguidas duas subcategorias. “Fácil de elaborar” e “Difíceis de elaborar”.

Na subcategoria “Fácil de elaborar” foi referenciada três vezes uma por cada um dos dois entrevistados (n=8). É realçado que não há dificuldades na elaboração, mas é uma das docentes de educação especial e a direção de escola que indicam esta categoria.

Na subcategoria “Difíceis de elaborar” foi referenciada seis vezes, por quatro dos entrevistados (n=8). Os próprios professores titulares de turma relatam que têm dificuldade na elaboração da avaliação, esta opinião é corroborada por docentes de educação especial e pelo diretor de escola.

A categoria “Documentos de sinalização” foi referida oito vezes por quatro dos participantes (n=8). Os docentes referem a existência de documentos/formulários específicos para as diferentes valências, para a coordenadora de educação especial e para a Psicóloga.

Na categoria “Documentos de referenciação” foi referido nove vezes por seis dos participantes. Foi construída um formulário de referenciação pelo departamento de educação especial para que haja uma melhor fundamentação da dificuldade do aluno, para

que este não seja referenciado somente por dificuldades ligeiras mas que não têm um caráter de NEE.

A categoria “Relatório Técnico-Pedagógico” foi referida seis vezes por cinco dos participantes. No final da avaliação os documentos são compilados e é realizado o RTP.

Dimensão - Orientações pré-definidas para a avaliação.

Na categoria “Existem orientações” foram feitas seis referências por duas das fontes (n=8). Somente os participantes ligados a cargos de coordenação/direção referem a existência orientações definidas para a avaliação, talvez porque nos seus documentos de gestão e planeamento têm previsto que o mesmo aconteça, apesar de este tema não ser completamente claro para os docentes que têm que fazer a aplicação destas mesmas orientações.

Não havendo qualquer referência por parte de qualquer dos participantes à subcategoria “Não existem orientações pré-definidas”.

Dimensão - Processo de avaliação

Relativamente à categoria “Tomada de decisão”, na subcategoria “Professor de Educação especial”, é mencionado por uma das professoras titulares de turma como sendo uma das competências dos professores de educação especial.

Na subcategoria “Professor titular de turma” não é feita qualquer tipo de menção.

Na subcategoria “SPO” há uma fonte (n=8) que menciona quatro vezes. A coordenadora de educação especial refere-se ao SPO como sendo a equipa formada pelas docentes de educação especial e a psicóloga, que por vezes, dependendo dos casos, também estão incluídos outros técnicos.

Na subcategoria “Em equipa” é referido por cinco das fontes (n=8), num total de nove vezes. A informação é partilhada pela equipa, mas a decisão é tomada pelas docentes de educação especial em conjunto com a Psicóloga, havendo uma estreita articulação entre ambos.

Relativamente à categoria “Quem conduz a avaliação” na subcategoria “Professor titular de turma” somente uma, a PER1 faz a menção “Não somos nós professores”, contrariamente ao que é indicado pela legislação.

Na subcategoria “Professor de educação especial”, a liderança do processo de avaliação é efetuada pelo docente de educação especial.

Na categoria “Responsabilidade do processo” os docentes quando se referem à responsabilidade do processo referem-se essencialmente aos documentos, esta responsabilidade é partilhada pelos professores titulares de turma e pelo docente de educação especial responsável pelo processo de avaliação do aluno. Sendo que os professores titulares de turma tem a opinião de que a responsabilidade deveria ser somente dos docentes de educação especial.

Na categoria “ Participantes da avaliação” foram feitas doze referências por quatro das fontes (n=8). Quanto aos participantes na avaliação é relatado que são de diversas áreas, como médicos, psicólogos externos à escola, professores titulares de turma, docentes de educação especial, os técnicos do CRI

Na dimensão “Papel do SPO/psicóloga”, na categoria “Faz a anamnese” somente a PEE1 faz referência, indicando

Como sendo esta uma das tarefas específicas do papel da psicóloga.

Na categoria “Faz a avaliação” os docentes referem a especialidade da avaliação em psicologia, como sendo uma avaliação técnica que fornece informação crucial para a fundamentação do processo.

Dimensão - Papel da direção

Na categoria “Aprovação de documentos” foi referenciada quatro vezes por quatro das fontes (n=8).

Na categoria “Valoriza o trabalho dos docentes” duas das fontes (n=8) mencionaram três vezes esta categoria. Os docentes de educação especial reconhecem que a direção de escola valoriza o trabalho docente e elogia-os pelo trabalho desenvolvido. “Valoriza muito o nosso trabalho, e elogia imenso o trabalho que nós fazemos” “a direção pelo menos, esta direção valoriza muito isso e diz, faz estes elogios.” PEE1 “Ter suporte da direção da escola. Dão-nos sempre força” CEE1

Na categoria “Apoia os docentes” foram feitas treze referências por quatro dos participantes (n=8). A DE é considerada muito recetiva, respeitosa e suporta as decisões docentes, acompanhando os professores.

Na categoria “Conhece bem os alunos com NEE”, sete das fontes (n=8) referiram esta categoria sete vezes. Os docentes reconhecem que um bom desempenho da direção, relatando que além de conhecer a problemática dos alunos também os conhece a todos pelo seu nome. Inclusivamente a EE1 menciona uma grande abertura aos encarregados de educação por parte da direção de escola.

#### Dimensão - Formação

Na Categoria “Fazem formação”, na subcategoria “Interna” foram feitas cinco referências por duas participantes. Os docentes de educação especial fazem anualmente, no início do ano escolar, uma formação aos outros docentes da escola sobre as questões que são referenciadas, incidindo, através de especialistas das diferentes áreas, sobre temáticas específicas propostas pelo departamento de educação especial.

Na subcategoria “Externa” só a EE1 mencionou este item. A EE1 indica alguns *workshops* de que vai tendo conhecimento aos docentes caso estejam interessados em frequentar. “Os pais podem ajudar a que os professores vão a *esses workshops* aprenderem coisas que se calhar não conseguem ter aqui” “fazer *workshops*.”EE1

Na categoria “Não fazem formação” somente a PEE2 refere este item. Alertando que na área da avaliação de alunos com NEE os docentes não têm formação adequada.

Na categoria “Mais formação” quatro das fontes (n=8) fazem nove referências. Os docentes referem haver necessidades de formação sobre estratégias diferenciadoras de ensino-aprendizagem que possam ser mais adequadas aos seus alunos. Uma das docentes de educação especial refere a necessidade de haver uma formação a nível nacional que se focasse na avaliação dos alunos com NEE e houvesse uma maior uniformidade nos documentos utilizados durante a avaliação.

Na dimensão “Cooperação com entidades externas”, na categoria “Reuniões”, foram feitas 5 referências por quatro das fontes (n=8). São efetuadas reuniões com os técnicos de entidades externas que dão apoio aos alunos. Uma das docentes refere que seria útil também ter por parte dos técnicos um trabalho de acompanhamento e monitorização.

Na categoria “Telefonemas” duas (n=8) fontes fizeram seis referências. Os docentes utilizam como meio facilitador e mais célere de comunicação o telefone para contactarem com outros técnicos de entidades externas que trabalhem com o aluno e trocam informação sobre o mesmo.

Na categoria “Trocas de informação por email”, três (n=8) das fontes mencionam este item sete vezes. O correio eletrônico também é utilizado pelos docentes para troca de informação sobre os alunos.

Na categoria “Troca de documentos” foi referenciado duas vezes por dois dos participantes (n=8). Os docentes disponibilizam informação sobre o aluno, aos técnicos externos à escola e vice-versa, para que possam articular as estratégias utilizadas para a avaliação.

Na categoria “Encaminham para apoio” somente a PEE2 refere este item. Os docentes encaminham os alunos para apoio especializado, sempre que há necessidade.

Na categoria “Solicitação de relatórios” quatro dos participantes (n=8) fizeram seis referências a esta categoria. Os docentes solicitam relatórios aos técnicos que trabalham com os alunos, considerando mais credíveis os relatórios provenientes de entidades públicas do que de entidades privadas.

Na dimensão “Eficácia do processo”, na categoria “Duração do processo”, foi referenciada oito vezes por quatro dos entrevistados (n=8). Os professores titulares de turma percebem o processo como muito lento, enquanto os docentes de educação especial referem que a duração do processo ocorre durante o período que é esperado.

Na categoria “Eficácia das etapas de avaliação” existem onze referências por parte de quatro dos participantes (n=8). Os docentes detêm o conhecimento necessário para que o processo seja eficaz, porém quando há interferências externas o fluxo das etapas é alterado podendo por vezes funcionar como um obstáculo ao normal decurso do processo.

Na dimensão “Colaboração com a equipa”

Na categoria “Colaboração com a psicóloga” são feitas três menções por duas das entrevistadas (n=8). As docentes de educação especial desenvolvem o trabalho em colaboração com a psicóloga.

Na categoria “Colaboração com os PEE”, três dos entrevistados (n=8) mencionaram seis vezes. A cooperação com os docentes de educação especial é considerada bastante positiva, facilitadora e orientadora para os professores titulares de turma. A proximidade de relacionamento facilita o acesso às docentes de educação especial, recorrendo a estas para esclarecimento de dúvidas, achegas e estratégias para trabalhar com os alunos.

Na categoria “Colaboração com os PER” quatro (n=8) das fontes fizeram nove menções. Os docentes referem haver uma grande disponibilidade dos colegas para se entreajudarem, para partilharem a sua experiência, os seus conhecimentos.

Na dimensão “Recursos humanos”, na categoria “Internos à escola” este item foi mencionado dezasseis vezes por quatro das fontes (n=8). Os recursos humanos existentes na escola são os professores titulares de turma, docentes de educação especial e a Psicóloga. A encarregados de educação faz ainda uma alusão às auxiliares.

Na categoria “Externos à escola”, este item foi mencionado dezasseis vezes por três das fontes (n=8). Os docentes referem os técnicos do CRI como sendo necessários para a aprendizagem dos alunos, neles especificam as terapeutas da fala, as terapeutas ocupacionais e as psicólogas. A encarregados de educação acrescenta ainda os médicos e enfermeiros.

Na categoria “Escassez de recursos humanos” este item foi mencionado catorze vezes por quatro das fontes (n=8). Os docentes referem uma grande escassez de recursos humanos, sendo mais notório ao nível da psicologia e da educação especial (professores).

Na dimensão “Planeamento da avaliação”, na categoria “Faz planeamento da avaliação” foram feitas onze referências por seis dos participantes (n=8). A avaliação é sempre planeada tendo por base as dificuldades apresentadas pelo aluno em determinada área previamente identificada.

Na categoria “Não faz planeamento da avaliação”, é feita uma referência a este item pela CEE1, esta docente refere-se a um planificação para uma avaliação cega, mas a avaliação é planeada de acordo com as queixas apresentadas pelos professores titulares de turma.

Na dimensão “Áreas avaliadas”, na categoria “Áreas pedagógicas”, três das fontes (n=8) mencionam dez vezes esta categoria. A avaliação recai sobre as áreas académicas como a leitura, escrita, cálculo, gramática, português, matemática, linguagem expressiva e linguagem compreensiva.

Na categoria “Áreas afins”, são feitas vinte e cinco referências por quatro dos entrevistados. As áreas que são consideradas como influentes na aprendizagem e que têm que ser avaliadas são o interesse, a compreensão, a execução, área psicossocial, área motora global e fina, equilíbrio, orientação temporal, orientação espacial, percepção visual e auditiva.

## 5.2. Dos resultados à análise – Escola A

Da análise das entrevistas pudemos constatar que neste agrupamento os pais dos alunos com NEE na sua maioria colaboram na avaliação e estão informados sobre a situação educativa dos seus filhos. Esta colaboração estreita entre professores e encarregados de educação permite uma melhor compreensão da narrativa do aluno, aprofundando o conhecimento da sua aprendizagem e permitindo um maior envolvimento parental na educação dos alunos. Este mesmo sentimento é percecionado pela EE1 sendo incluída na equipa como mais um elemento participante para o desenvolvimento pedagógico do aluno. Sendo que cada elemento participa da avaliação do aluno segundo as suas próprias competências, há aspetos da avaliação que são exclusivamente pedagógicos.

Num dos estabelecimentos de ensino a população está em vulnerabilidade social e faz parte de uma minoria étnica. Aqui a participação dos encarregados de educação não é reconhecida pelos docentes, pois os encarregados de educação não valorizam a educação, principalmente das raparigas. Muitos dos encarregados de educação não têm a escolaridade obrigatória e outros não sabem ler nem escrever. Contudo são os encarregados de educação que aceitam a opinião dos docentes pois reconhecem a escola como uma mais-valia.

Alguns dos pais que não cooperam, fazem-no por dificuldades de aceitação da problemática do seu educando minimizando as suas dificuldades e infantilizando o aluno. Existem procedimentos de ordem formal e informal para promover a participação e envolvimento ativo dos encarregados de educação na vida escolar dos educandos.

Quando lhes é solicitado, os encarregados de educação fornecem toda a documentação necessária para que se possa fazer a referenciação do aluno de modo fundamentado. A encarregada de educação relata a necessidade de uma colaboração efetiva dos encarregados de educação com a escola, para que as necessidades e desenvolvimento ocupacional do seu educando possam ser colmatadas ao máximo. Quanto maior é a identificação dos encarregados de educação com a escola maior é o seu envolvimento com a escola, sendo que os encarregados de educação que mais facilmente

se envolvem na escola são os que culturalmente mais se identificam com os valores pelos quais a mesma se rege.

Os docentes sentem necessidade de ter um relatório que fundamente a problemática do aluno, para que a sua avaliação se torne fidedigna.

Sendo este um dos primeiros passos para o qual os docentes apontam uma grande apreensão. Isto porque nas conversas que foram ocorrendo disseram várias vezes que o facto de terem que assumir que é uma condição crónica e imutável, nem sempre o conseguem fazer através da avaliação pedagógica, por recearem que a avaliação pedagógica por si só não seja suficiente para comprovar, ou seja, têm receio de não conseguirem fundamentar a necessidade educativa permanente dos alunos, carecendo por este motivo de uma avaliação externa.

Quanto à organização do processo os docentes referem que cumprem o prazo estipulado por lei. Quem faz alusão especificamente ao certo ao número de dias de decorrência de prazos são os docentes que ocupam lugares de coordenação ou direção. Os outros docentes apontam para o facto de que apesar de cumprirem os tempos previstos, consideram que a avaliação do aluno é um processo demorado.

Relativamente à sinalização do aluno, esta obedece a um circuito específico. A sinalização é feita pelos professores titulares de turma e entregue na secretaria da escola, depois segue para o diretor e este encaminha para a equipa do SPO que é constituída pelos coordenador de educação especial e docentes de educação especial e pela psicóloga. O SPO é percecionado como um dos principais suportes da avaliação das crianças com NEE. Após a receção da documentação a coordenadora de educação especial delega num dos docentes de educação especial a avaliação do aluno, e a psicóloga também segue com a sua avaliação.

Antes de a documentação chegar ao departamento de educação especial, há um percurso informal que é seguido pelos docentes. Por norma antes de qualquer referenciação de um aluno, os professores titulares de turma conversam informalmente com os outros professores de ensino regular e com os docentes de educação especial, no sentido de perceber se o aluno em questão tem uma dificuldade que poderá ser resolvida através de alguma estratégia sugerida pelos colegas ou se deve referenciar para avaliação especializada.

Após a referenciação do aluno, são realizadas reuniões de SPO, de esclarecimento e articulação para definição dos aspetos a serem avaliados pelos docentes de educação especial e pela psicóloga. Nestas reuniões de planeamento de estratégias de avaliação, além de informarem e solicitarem contribuições aos professores titulares de turma, também o fazem como os encarregados de educação.

A origem da referenciação do aluno para ser avaliado pela equipa multidisciplinar pode ter várias proveniências, mas na sua maioria são realizadas pelos professores titulares de turma e apesar dos encarregados de educação também o fazerem, acontece menos vezes. No caso dos encarregados de educação em questão, a sinalização do educando foi feita pela própria, apontando para uma boa relação entre encarregados de educação e a escola, tanto relativamente aos direitos dos encarregados de educação como também ao conhecimento por parte dos encarregados de educação dos seus deveres. As sinalizações feitas pelos encarregados de educação refletem as suas preocupações com os seus filhos. Neste Agrupamento de escolas é comum as crianças serem sinalizadas pelos encarregados de educação.

Por sua vez as sinalizações elaboradas pelos professores titulares de turma são, do ponto de vista teórico, mais rigorosas e fundamentadas da problemática do aluno.

Mesmo quando o aluno é acompanhado por psicólogos no exterior da escola, o psicólogo do agrupamento participa sempre nas reuniões de avaliação onde é tomada a decisão final, para ratificar a avaliação.

Estes documentos depois de estarem completos e verificados pela equipa, são enviados para aprovação do conselho pedagógico e homologados pela DE.

A coordenadora de educação especial faz a distribuição dos alunos pelas docentes de educação especial de acordo com a sua disponibilidade bem como com a escola em que o docente de educação especial está mais tempo.

Relativamente aos instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação, os docentes referem uma uniformização de estratégias de acordo com a problemática descrita do aluno.

Os docentes de educação especial desenvolveram um manual de procedimentos, em que se pretende uma uniformização de procedimentos, com textos e exercícios específicos que vão ao encontro do que é esperado serem as aprendizagens essenciais de acordo com o ano de escolaridade e grupo etário do aluno. Com o objetivo de

homogeneizarem as práticas e de uniformizarem exercícios, aos quais se referem como instrumentos de avaliação, para que todos os docentes de educação especial possam utilizar exatamente os mesmos, considerando esta padronização como um fator muito positivo. Durante a entrevista enalteceram este trabalho que foi sendo desenvolvidos pelas docentes de educação especial ao longo de vários anos e que foi depois compilado, para que todas o pudessem utilizar. A utilização da documentação é adaptada a cada aluno a que se vai aplicar.

Os instrumentos não são estandardizados, são uma compilação de documentos meramente indicativos e escolhidos por referência a critérios que estão definidos pelo Ministério da Educação como aprendizagens essenciais para os diferentes anos de escolaridade.

Alguns dos docentes referem a necessidade de terem testes padronizados e parametrizados de modo a que haja um suporte mais fidedigno da avaliação, do que somente a avaliação por referência a critérios realizada na maioria das vezes por meio da observação direta.

As estratégias utilizadas pela maioria dos docentes é a observação informal em contexto de sala de aula. Esta capacidade de observação está dependente da experiência dos docentes, é um saber de experiência feita, por referência a critérios pré-estabelecidos mas que nem sempre são refletidos o suficiente para que se possam teorizar. A observação informal durante os recreios dos alunos é pouco valorizada, mas os docentes que utilizam esta estratégia reconhecem-na como uma mais-valia, por poderem ter um conhecimento mais aprofundado do comportamento do alunos em situações espontâneas, o que muitas das vezes lhes indica uma desadequação no comportamento e que depois vão explorar para poderem compreender a dificuldade que o aluno apresenta. A observação informal no refeitório e realizada por uma docente onde analisa a interação e o comportamento da criança, não tendo uma expressão significativa.

As estratégias utilizadas para a realização de atividades diversas com os alunos como recorte, colagem, montagem, jogos de computador, visionamento de filmes, música, pintura, desenho, utilização de materiais concretos de uso diário e do conhecimento do aluno para fazer contagens, cantar e trabalho com ritmos, são as que utilizam para avaliar as competências de desempenho nas diferentes áreas de conhecimento.

Quando fazem a avaliação acadêmica do aluno para as aprendizagens, são abordados conteúdos relativos à oralidade só depois passam aos registros escritos e à leitura, com textos diversos escolhidos para a situação.

Relativamente à elaboração dos documentos de avaliação os docentes de educação especial referem não ter dificuldade, enquanto os professores titulares de turma relatam dificuldades, que são reconhecidas pelos docentes de educação especial bem como pela direção de escola.

Existem formulários de sinalização dos alunos, elaborados pelo departamento de educação especial, diferenciados por valências (educação especial e psicologia). O formulário de referenciação foi construído pelo departamento de educação especial para facilitar a fundamentação da problemática do aluno.

No final da avaliação pela equipa multidisciplinar é construído um documento, RTP, onde constam as apreciações de todos os elementos que participaram na avaliação.

Os participantes que estão ligados diretamente a cargos de direção e coordenação referem a existência de orientações pré-existentes para o funcionamento do processo avaliativo talvez porque nos seus documentos de gestão e planeamento têm previsto que o mesmo aconteça, os docentes não referem a existência destas diretrizes.

A tomada de decisão é percecionada como sendo uma das competências das docentes de educação especial. Somente a coordenadora de educação especial refere que a decisão é tomada pelo SPO, equipa formada pelas docentes de educação especial e psicóloga. Havendo uma partilha da informação da decisão a toda a equipa.

O processo de avaliação é orientado e liderado pelo docente de educação especial, sendo a responsabilidade da documentação partilhada por ambos os docentes. Uma das professoras titulares de turma é de opinião que a responsabilidade deveria ser somente do docente de educação especial.

Os participantes na avaliação dependem das necessidades de cada aluno, sendo por exemplo médicos, psicólogos externos à escola, professores titulares de turma, docentes de educação especial, os técnicos do CRI.

A psicóloga da escola faz a anamnese do aluno e as avaliações específicas e padronizadas da componente cognitiva do aluno, sendo considerada como uma avaliação técnica que fornece informação crucial para a fundamentação do processo.

A direção da escola, neste processo de avaliação, tem como principal função a aprovação dos documentos de acordo com as solicitações que lhe são feitas, tem uma essência recetiva, respeitosa quanto às opiniões e apoiando decisões dos docentes, sendo percebido uma valorização do trabalho dos docentes pelos próprios por parte da direção de escola.

A direção de escola mostra-se preocupada com as diferentes problemáticas dos alunos, conhecendo-os a todos, sendo este desempenho reconhecido pelos encarregados de educação.

Relativamente à formação docente, o departamento de educação especial, organiza anualmente, no início do ano letivo uma formação interna, onde tentam colmatar as dificuldades sentidas e relatadas pelos docentes durante o ano letivo anterior, convidando especialistas das diferentes áreas de acordo com as temáticas específicas propostas.

A encarregada de educação por ter o seu educando a ser seguido em consultas externas num hospital público, tem acesso a informações sobre *workshops*, que partilha com os docentes para que este os possam frequentar.

Uma das docentes de educação especial considera que os docentes de uma forma geral não têm formação adequada na área da avaliação. Existem necessidades de formação relativamente à avaliação das dificuldades dos alunos para que possam ser aplicadas estratégias diferenciadoras de ensino-aprendizagem que sejam mais adequadas aos seus alunos. Chegando mesmo a referir que a formação deveria ser nacional para se poderem uniformizar procedimentos de avaliação dos alunos com NEE.

É feita uma articulação com os técnicos que acompanham os alunos em entidades externas, sendo em forma de reuniões, trocas de informação através de correio eletrónico e até mesmo telefonemas. Há também troca de documentos que é veiculada pelos encarregados de educação, para que possam articular as estratégias utilizadas para a avaliação. Por vezes são solicitados relatórios, sendo que consideram os relatórios provenientes de entidades públicas mais credíveis do que os que são de entidades privadas.

Uma das docentes de educação especial refere que os docentes encaminham para apoios específicos os alunos que necessitam de apoio especializado.

Quanto à eficácia do processo os docentes percebem o processo como sendo muito lento por terem uma necessidade imediata de resposta para os seus alunos. Por sua vez os docentes de educação especial e a direção de escola referem que o processo decorre dentro do tempo previsto para a sua conclusão. O processo é considerado como sendo eficaz.

Existe uma colaboração muito positiva entre todos os docentes, tanto formal como informal. Esta colaboração é considerada como um fator facilitador e orientador para o decorrer do processo. A colaboração com a psicóloga é mais estreita com as docentes de educação especial.

Relativamente aos recursos humanos existentes, são unânimes quando referem a sua escassez principalmente ao nível do serviço de psicologia e de educação especial. Apesar de a escola ter professores titulares de turma, docentes de educação especial, auxiliares de apoio, uma assistente social e uma psicóloga, pertencentes ao agrupamento, tem ainda o apoio dos técnicos do CRI, como as terapeutas ocupacionais, as terapeutas da fala e psicólogos.

O planeamento da avaliação é realizado com base na dificuldade/ problemática do aluno que é descrita nos documentos de referência.

A avaliação das áreas pedagógicas recai sobre as áreas académicas como a leitura, escrita, cálculo, gramática, português, matemática, linguagem expressiva e linguagem compreensiva. A avaliação das áreas afins que são consideradas como influentes na aprendizagem e que têm que ser avaliadas são o interesse, a compreensão, a execução, área psicossocial, área motora global e fina, equilíbrio, orientação temporal, orientação espacial, percepção visual e auditiva.

### 5.3. Apresentação de resultados da Escola B

#### Dimensão - Papel dos pais

Quanto a esta dimensão, na categoria “ Colaboram na avaliação propriamente dita” foram feitas trinta referências por oito das fontes (n=10). Neste agrupamento de escolas esta é uma das categorias que é referenciada um maior número de vezes. Os professores de Educação especial são os que se pronunciam nesta categoria por

considerarem que o envolvimento dos pais na educação dos seus filhos é de extrema importância, dando o seu contributo para a avaliação. Existem várias condicionantes ao nível familiar que influenciam o desenvolvimento das crianças, quando há um melhor conhecimento do contexto e ambiente familiar, há uma maior probabilidade de eliminar barreiras à aprendizagem e fortalecer os elementos facilitadores do desenvolvimento das crianças. A consciencialização dos problemas dos alunos, por parte dos pais, ajuda na evolução da aprendizagem. O conhecimento dos diferentes contextos e ambiente da criança só é possível através da comunicação que é estabelecida com os pais, sendo a escola considerada com mais um dos contextos da vida da criança.

Na categoria “Não colaboram na avaliação, limitando-se a assinar documentos” não houve qualquer tipo de referência, indicando por oposição que são encarregados de educação colaborantes.

Na categoria “São informados das decisões dos docentes”, quatro das fontes (n=10) fizeram doze referências. Os professores titulares de turma comunicam aos encarregados de educação do aluno as dificuldades observadas, solicitando o seu consentimento para que posteriormente se inicie a avaliação de despiste de dificuldades de aprendizagem. Ao longo desta fase da avaliação o encarregado de educação vai sendo informado sobre o decorrer da avaliação.

Na categoria “Dificuldades de cooperação” são feitas duas referências por dois dos entrevistados (n=10). Por vezes a informação é comunicada como sendo um dado adquirido o que faz com que a cooperação neste processo avaliativo não seja positiva. A comunicação da avaliação por parte de uma equipa especializada é imposta e não é explicitado aos encarregados de educação as razões pelas quais o aluno apresenta determinadas dificuldades que o estão a impedir de progredir ou de iniciar a sua aprendizagem. Desta forma os encarregados de educação apresentam dificuldades de cooperação, não se sentindo parte integrante do processo, ficando a sua participação comprometida por falta de envolvimento no processo. Acabando por ser uma situação imposta levando a entraves no seu decurso. Em algumas situações não se consegue perceber a razão da desistência antes da finalização do processo. “E essa parte é a mais complicada. A parte dos pais.” “A titular de turma fala com o encarregado de educação...Com toda a razão depois têm motivo de queixa, que não participaram.” “Quando aquilo é impingido, não é, quando é posto à força não, não corre bem.” PEE3

Na categoria “Dificuldades de aceitação”, são feitas três referências pela PEE3. Alguns pais não aceitam as dificuldades do seu educando, receando a rotulagem do problema. Tendo que passar primeiramente por uma situação de aceitação e compreensão da dificuldade.

Na categoria “Fornecem documentos de suporte à confirmação de NEE”, só a PEE4 mencionou este item. Os docentes referem que os encarregados de educação são uma das fontes de recolha de dados que ajudam no diagnóstico da situação.

#### Dimensão - Organização do processo

Relativamente à categoria “Duração do processo”, na subcategoria “Dentro do que está estipulado”, sete das fontes (n=10) referiram-se a esta categoria onze vezes. Os docentes relatam que a duração do processo é de cerca de sessenta dias, o que está previsto nos seus regulamentos.

Na subcategoria “Processo demorado”, fizeram doze menções a este item seis dos participantes (n=10). Estes docentes referem que por vezes o prazo não é cumprido por excesso de trabalho ou porque a avaliação que é realizada pela psicóloga não está concluída.

Na categoria “Sinalização ao SPO”, cinco fontes (n=10) fizeram dez menções. Os docentes referem que a sinalização é feita à equipa do SPO que é composta pela psicóloga e pelo educação especial, sempre que se julgue necessário pode estar também presente a terapeuta da fala.

Na categoria “Envio à direção”, sete das fontes (n=10) mencionaram sete vezes este item. A documentação segue a via burocrática pré-estabelecida, é entregue na secretariada sede do agrupamento, que depois remete para a direção de escola.

Na categoria “Direção remete para o DEE”, quatro das fontes (n=10) fizeram seis referências a esta categoria. A direção de escola remete os documentos de sinalização entregues na secretaria para o departamento de educação especial.

Na categoria “DEE comunica ao Professor titular de turma”. Duas das entrevistadas (n=10) fizeram duas referências. O professor de educação especial fica com a incumbência de comunicar ao docente titular de turma do aluno os resultados da avaliação.

Na categoria “Reuniões para definição de estratégias”. Oito dos participantes (n=10) fizeram trinta e duas menções. Os professores titulares de turma conjuntamente com o SPO, a Terapeuta da fala e os técnicos do CRI, reúnem-se para definir a sua estratégia de ação para a avaliação do aluno.

Na categoria “Referenciação” seis dos entrevistados (n=10) mencionaram esta categoria quinze vezes. É preenchido o documento de referenciação de acordo com a área em que o aluno apresenta mais dificuldades, para psicologia ou para educação especial.

Na categoria “Encaminhamento para a psicóloga” foi mencionada quatro vezes por duas das fontes (n=10). O encaminhamento é para a psicóloga quando vêm descritas problemáticas a nível psicológico.

Na categoria “Encaminhamento para o Educação especial” esta categoria é referenciada cinco vezes por dois dos participantes. O encaminhamento é para a educação especial quando vêm descritas, no formulário de referenciação, problemáticas a nível pedagógico.

Na categoria “Aprovação da Direção/ Conselho pedagógico” três das fontes (n=10) fizeram três referências. A direção de escola tem que homologar os documentos.

Na categoria “DEE remete para PEE”. Somente a PEE4 fez referência a este item. A distribuição dos processos dos alunos pelos docentes de educação especial tem critérios como o número de alunos já avaliados ou a turma a que pertence.

Na categoria “Quem sinaliza” cinco das fontes fizeram oito referências (n=10). A proveniência da sinalização poderá ser dos encarregados de educação, dos professores titulares de turma, qualquer técnico sempre em concordância com os encarregados de educação.

#### Dimensão - Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação

Quando analisamos as respostas às questões da dimensão “Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação”. Na categoria “Instrumentos” nas três subcategorias analisadas podemos concluir o seguinte.

Na subcategoria “Existem uniformizados” seis das fontes (n=10) mencionam trinta e seis vezes este item. Os docentes referem ter alguns documentos, que foram compilando ao longo dos anos de experiência profissional, de acordo com cada ano de

escolaridade e grupo etário. Somente uma docente aplica uma bateria de testes estandardizados, “Shedule of *Growing Skills*” fazendo a sua aplicação em conjunto com a psicóloga da escola.

Relativamente à subcategoria “Existem adaptados a cada aluno”, foram feitas doze referências por sete dos participantes (n=10). Os instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos são os mesmos para todos os alunos dentro do mesmo grupo etário e ano de escolaridade, a adaptação é feita consoante o desempenho do aluno durante a aplicação do teste.

Na subcategoria “Não existem”, três dos entrevistados (n=10) mencionaram este item quatro vezes. Os docentes referem não existirem no agrupamento instrumentos estandardizados para avaliação.

Na categoria “Estratégias”, as referências feitas à subcategoria “Observação informal em sala de aula” foram feitas nove referências por seis das fontes (n=10). Os professores titulares de turma relatam fazer uma avaliação por observação direta por referência a critérios e de acordo com a sua experiência profissional. Os docentes de educação especial fazem também uma observação informal do aluno em sala de aula e cruzam com a informação disponibilizada pela professora, para obterem mais dados para a sua avaliação.

Na subcategoria “Observação informal no recreio” somente uma docente de educação especial mencionou esta subcategoria. A docente considera importante para a recolha de dados fazer uma observação do comportamento do aluno no recreio.

Relativamente à subcategoria “Observação informal no refeitório”

Nesta escola ninguém fez referência a esta categoria.

Na subcategoria “Atividades” foi referenciada dezanove vezes por cinco das fontes (n=10). Os docentes referem a utilização de diversas atividades para poderem avaliar o comportamento dos alunos em diferentes contextos, jogos com os nomes dos pais, jogo das diferenças, dominó, jogos de identificação, correspondência de palavras, jogos de memória, organização espacial e temporal, enfiamentos, encaixes, recortes, simetrias, desenhos, cumprimento de ordens, leitura de notícias de jornal.

Na categoria “Avaliação para as aprendizagens”, foi referenciada dezanove vezes por cinco das fontes (n=10). Os professores titulares de turma fazem a sua avaliação

diagnóstica e ficam com uma noção da situação global dos seus alunos. De seguida fazem uma triagem e fazem uma avaliação mais específica e lúdica aos alunos que aparentam ter alguma lacuna na aprendizagem. Os docentes de educação especial focam-se também nas questões ligadas à compreensão oral e escrita. Referem ainda que não têm necessidade de ter nada específico para fazerem a avaliação, avaliam por referência a critérios e de acordo com a sua “sensibilidade” ou seja, de acordo com a experiência adquirida ao longo dos anos de serviço.

#### Dimensão - Instrumentos de referenciação/sinalização

Na categoria “Documentos de Avaliação” foram distinguidas duas subcategorias. “Fácil de elaborar” e “Difíceis de elaborar”.

Na subcategoria “Fácil de elaborar” somente a PEE7 refere que são fáceis de elaborar que não tem dificuldade.

Na subcategoria “Difíceis de elaborar” quatro dos participantes (n=10), referenciaram oito vezes esta subcategoria. Os docentes referem ter dificuldades em elaborar os documentos de avaliação dos alunos com NEE, sendo referido pela CEE2 que os que apresentam maior dificuldade

Na categoria “Documentos de sinalização” foi referenciado quatro vezes por três dos participantes (n=10). Existem formulários onde os docentes fazem a sinalização das dificuldades que o aluno apresenta.

Na categoria “Documentos de referenciação” houve sete referências mencionadas por quatro das fontes (n=10). Existem documentos próprios para se fazerem as referenciações. Estes têm campos específicos para os diferentes apoios, psicológico, educação especial ou terapia da fala, por exemplo, sendo o professor titular de turma a direcionar, inicialmente, o tipo de avaliação que o aluno requer.

Na categoria “Relatório Técnico-Pedagógico” foi mencionado oito vezes por cinco dos entrevistados (n=10). No final de todo o processo de avaliação é elaborado o RTP do aluno, onde constam todos os dados da avaliação dos profissionais envolvidos e dos encarregados de educação.

#### Dimensão - Orientações pré-definidas para a avaliação

Na categoria “Existem orientações pré definidas” dois dos entrevistados (n=10) mencionam este item três vezes. As orientações são as que foram emanadas pelo ministério da educação.

Na categoria “Não existem orientações pré definidas” somente o PEE5 menciona este item. O docente refere não haverem orientação para a avaliação nem haver uma uniformidade de atuação.

#### Dimensão - Processo de avaliação

Relativamente à categoria “Tomada de decisão”, na subcategoria “Professor de Educação especial” não é efetuada qualquer menção.

Na subcategoria “Professor titular de turma” somente a PER5 refere que por inerência à referência que faz, a sua posição relativamente à tomada de decisão é clara.

Na subcategoria “SPO” foi referida em dez ocasiões por seis dos participantes (n=10). Os docentes relatam que a decisão é tomada em equipa de SPO, onde estão presentes o docente de educação especial e a psicóloga, quando necessário estão também outros técnicos que participaram na avaliação da criança.

Na subcategoria “Em equipa” oito dos participantes (n=10) fizeram catorze referências a esta subcategoria. Os docentes referem que a decisão é tomada em equipa juntamente com os encarregados de educação.

Relativamente à categoria “Quem conduz a avaliação” na subcategoria “Professor titular de turma” somente um professor titular de turma faz uma referência. “Que poderá ser, portanto eu não tenho de dar opinião, porque já dei a partir do momento que fiz a ficha, não é?” PER5

Na subcategoria “Professor de educação especial”, foram feitas oito referências por cinco das fontes (n=10). Os docentes referem que a orientação do processo é toda realizada pelo professor de educação especial.

Na categoria “ Responsabilidade do processo” três dos participantes (n=10) referem este item quatro vezes. Uma das professoras titulares de turma relata que a responsabilidade é dela própria, mas que faz sempre com o apoio da docente de educação

especial. A docente de educação especial diz que a responsabilidade é da equipa. A direção de escola refere que delega na coordenadora de educação especial o papel de representante da direção de escola, nestas situações.

Na categoria “ Participantes da avaliação” sete das fontes (n=10) mencionaram este item doze vezes. Os participantes na avaliação são o psicólogo, a terapeuta da fala, os professores titulares de turma, as docentes de educação especial, os encarregados de educação, é uma equipa multidisciplinar.

#### Dimensão - Papel do SPO

Na categoria “Faz a anamnese” não há qualquer alusão e na categoria “Faz a avaliação” são feitas oito referências por cinco dos entrevistados (n=10). Os docentes referem que os alunos são observados/ avaliados pela psicóloga do agrupamento principalmente a nível cognitivo e comportamental.

#### Dimensão - Papel da direção

Na categoria “Aprovação de documentos” cinco das fontes (n=10) mencionam esta categoria dez vezes. A direção de escola aprova os documentos, homologa a documentação produzida pelos docentes.

Na categoria “Valoriza o trabalho dos docentes” três dos entrevistados referem este item em três ocasiões. A direção valoriza o trabalho dos docentes considerando-os competentes e conferindo-lhes uma grande autonomia

Na categoria “Apoia os docentes” são feitas treze referências por oito dos participantes (n=10). Os docentes sentem-se apoiados pela direção de escola, não só pelos ajustes nos horários sempre que necessário mas também pelos recursos que têm que estar afetos à avaliação e que são sempre disponibilizados. Uma das docentes refere que o facto de a direção não estar diretamente envolvida no processo e delegar nos docentes de educação especial a responsabilidade, nem sempre considera que seja um fator positivo, pois isso acarreta por parte dos docentes um maior comprometimento.

Na categoria “Conhece bem os alunos com NEE”, três dos entrevistados fazem cinco menções a esta categoria. A direção de escola é muito sensível à problemática dos alunos com NEE e conhece os alunos.

### Dimensão - Formação

Na categoria “Fazem formação”, na subcategoria “Interna” é feita uma menção pela PER5. Refere a não existência de formação interna no agrupamento.

Na subcategoria ”Externa” não há qualquer menção a esta subcategoria.

Na categoria “Não fazem formação” três das fontes (n=10), mencionam três vezes esta categoria. Os docentes referem não ter formação específica na área da avaliação, relatando que deveriam estar melhor preparados para poderem lidar com as diferentes situações.

Na categoria “Mais formação”, foram feitas trinta e uma referências por sete dos participantes (n=10). Os professores titulares de turma consideram que a formação é essencial e que há necessidade de mais formação. Percecionam a área da avaliação como sendo uma das tarefas mais difíceis do desempenho da sua função. Os docentes de educação especial referem também a necessidade de mais formação, mas que fosse uniformizada para todos os docentes de educação especial e que não fosse uma formação teórica mas sim ter um caráter mais prático.

### Dimensão -Cooperação com entidades externas

Na categoria “Reuniões” dois dos entrevistados (n=10), fazem duas referências. A cooperação com as entidades externas da escola, principalmente as relacionadas com a saúde são pouco ágeis.

Na categoria “Telefonemas” somente o PEE5 menciona esta categoria. Os docentes não fazem a articulação via telefónica com as entidades externas, mas sabem que a psicóloga faz.

Na categoria “Trocas de informação por email” não são feitas quaisquer referências.

Na categoria “Troca de documentos” são feitas duas referências por duas fontes (n=10). Em alguns casos há necessidade de trocar documentos sobre os alunos que são acompanhados em serviços externos à escola.

Na categoria “Encaminham para apoio” somente o PEE5 menciona este item. Quando sente necessidade este docente encaminha para as diferentes entidades competentes o aluno e a família.

Na categoria “Solicitação de relatórios” esta é mencionada três vezes por três dos participantes (n=10). Os docentes consideram essencial conhecer o trabalho que é desenvolvido por outros profissionais que trabalham com a criança, solicitando para tal relatórios aos diferentes técnicos.

#### Dimensão - Eficácia do processo

Na categoria “Duração do processo” quatro das fontes (n=10), referenciam este item seis vezes. A duração do processo é longa devido aos aspetos burocráticos que têm que ser cumpridos. Na maioria das vezes os prazos são cumpridos, mas quando não é possível expandem o prazo por mais um tempo.

Na categoria “Eficácia das etapas de avaliação” é referida catorze vezes por seis dos entrevistados (n=10). Os professores consideram as etapas do processo de avaliação eficazes, sendo que por vezes poderá não existir o rigor que eles percebem como muito bom, mas consideram que está num nível bom.

#### Dimensão - Colaboração com a equipa

Na categoria “Colaboração com a psicóloga” são feitas quatro referências por três dos participantes (n=10). Há um trabalho em parceria com a psicóloga.

Na categoria “Colaboração com os PEE” seis dos participantes (n=10) fazem dezassete referências a esta categoria. A colaboração com as docentes de educação especial é constante, sendo considerada um suporte para as professoras titulares de turma, criando uma boa rede de interajuda. Inclusivamente a encarregados de educação descreve a relação de colaboração com a docente de educação especial como sendo muito positiva.

Na categoria “Colaboração com os PER” quatro das fontes (n=10) mencionam esta categoria vinte e uma vez. Os docentes consideram haver uma colaboração muito positiva com os professores titulares de turma, resultando em parcerias de interajuda otimizadas pelo bom ambiente interpares. Considerando também que a longa experiência dos docentes é um fator que influencia positivamente.

#### Dimensão - Recursos humanos

Na categoria “Internos à escola” cinco das fontes fazem vinte e cinco referências (n=10). São referidos como recursos humanos internos, os docentes de educação especial, os professores titulares de turma, a psicóloga, os professores de apoio socioeducativo e a terapeuta da fala.

Na categoria “Externos à escola” quatro dos entrevistados (n=10) fizeram oito menções. Como recursos humanos externos à escola, referiram os terapeutas ocupacionais, a terapeuta da fala, os técnicos do CRI, psicólogos e psicomotricistas.

Na categoria “Escassez de recursos humanos” nove dos participantes (n=10) mencionaram esta categoria trinta e nove vezes. Quase todos os entrevistados referem a escassez de recursos humanos, principalmente ao nível das necessidades de intervenção de terapeutas com os alunos e de participação no processo de avaliação, docentes de educação especial, professores de apoio educativo. Reforçando que apesar de terem horas dos técnicos do CRI atribuídas à escola, estes deveriam fazer parte da equipa da escola, para se poder fazer um trabalho mais aprofundado com os alunos. Deveriam haver mais técnicos especializados afetos à escola.

#### Dimensão - Planeamento da avaliação

Na categoria “Faz planeamento da avaliação” esta categoria foi mencionada dezassete vezes por sete dos participantes (n=10). Os docentes referem planear a avaliação não só sozinhos, mas por vezes também o conseguem fazer em reunião de equipa, ou nas reuniões semanais de grupo, tendo a colaboração das outras colegas para troca de experiências.

Na categoria “Não faz planeamento da avaliação” somente duas professoras titulares de turma fazem alusão a esta categoria. Dois dos professores titulares de turma referem não fazer planeamento, pois conseguem detetar durante o normal funcionamento das aulas, dado que só encaminham para avaliação os alunos com problemáticas mais graves e mais evidentes.

#### Dimensão - Áreas avaliadas

Na categoria “Áreas pedagógicas” oito das fontes (n=10) fazem vinte e quatro referências a esta categoria. Relativamente à avaliação das áreas pedagógicas são

realizados exercícios mais específicos, avaliar o português, a compreensão oral, a leitura, a escrita, a matemática, o cálculo, a aritmética, a resolução de problemas

Na categoria “Áreas afins” cinco das fontes (n=10) referem este item oito vezes. Nas áreas afins são referidos aspetos emocionais, a instabilidade motora, a atenção, a motricidade global e fina, a orientação espacial e temporal.

#### 5.4. Dos resultados à análise – Escola B

Neste agrupamento os docentes de educação especial consideram primordial para a avaliação dos alunos com NEE a contribuição do conhecimento que os encarregados de educação têm para a avaliação, sendo o seu envolvimento de extrema importância. Existem variadas circunstâncias que influenciam o desenvolvimento das crianças, sendo o contexto familiar uma das mais relevantes, pelo que quanto melhor for o conhecimento do contexto e ambiente familiar, maior é a probabilidade de minimizar ou até mesmo eliminar as barreiras à aprendizagem tornando-os elementos facilitadores do processo e consequentemente do desenvolvimento infantil.

O entendimento das dificuldades do educando por parte dos encarregados de educação pode ser considerado como um reforço para a evolução da aprendizagem do aluno. O conhecimento dos diferentes contextos e ambiente da criança só é possível através da comunicação que é estabelecida com os encarregados de educação, sendo a escola considerada com mais um dos contextos da vida da criança. Os encarregados de educação são considerados interessados e colaboradores na avaliação.

Os encarregados de educação são informados pelos professores titulares de turma das decisões tomadas pelos docentes, solicitando o seu consentimento para o início da avaliação, os encarregados de educação ao longo do processo vão sendo informado das diversas etapas.

Quando há um défice na comunicação entre os docentes e os encarregados de educação, sendo os encarregados de educação informados sobre as decisões tomadas sem o seu consentimento, faz com que a disponibilidade para a cooperação durante o processo de avaliação não seja tão positiva. Isto acontece quando as decisões são impostas e não é explicado aos encarregados de educação as razões pelas quais os alunos apresentam determinadas problemáticas que os impedem de progredir ou iniciar determinadas

aprendizagens. Os encarregados de educação não se sentindo parte integrante do processo, não se envolvem levando por vezes à criação de obstáculos que não permitem o desbloqueio do processo.

Quando os encarregados de educação são envolvidos no processo, os docentes referem que são uma das principais fontes de informação durante o processo, fornecendo a documentação de suporte à confirmação de NEE do aluno, que auxiliam na determinação do diagnóstico da situação.

Quanto à organização do processo, os docentes relatam que a sua duração vai ao encontro do que está previsto nos regulamentos, exceto quando há um aumento excessivo do volume de trabalho ou a psicóloga não consegue fazer a avaliação atempadamente.

A sinalização dos alunos com problemáticas é dirigida ao SPO, que é constituído pela psicóloga, pelas docentes de educação especial e sempre que necessário a terapeuta da fala. A proveniência da sinalização poderá ser dos encarregados de educação, dos professores titulares de turma, qualquer técnico sempre em concordância com os encarregados de educação. É preenchido o documento de referenciação de acordo com a área em que o aluno apresenta mais dificuldades, para psicologia ou para educação especial.

A documentação segue a via burocrática pré-estabelecida, é entregue na secretaria da sede do agrupamento, que depois remete para a direção de escola, que encaminha para o departamento de educação especial. A distribuição dos processos dos alunos pelos docentes de educação especial tem critérios como o número de alunos já avaliados ou a turma a que pertence. Os professores titulares de turma conjuntamente com o SPO, a Terapeuta da fala e os técnicos do CRI, reúnem-se para definir a sua estratégia de ação para a avaliação do aluno.

O docente de educação especial é o interlocutor privilegiado entre a equipa e os professores titulares de turma do aluno, a quem comunica os resultados da avaliação. No final a documentação é compilada e os resultados apresentados, para que a direção de escola possa fazer a sua homologação.

Relativamente a instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação, os docentes na tentativa de uniformizarem os procedimentos, compilaram ao longo dos anos de experiência profissional documentação para avaliação de acordo com a idade e ano de escolaridade do aluno. A adaptação dos instrumentos utilizados para avaliar o aluno é

feita de acordo com a prestação do mesmo durante a aplicação dos testes. Alguns dos docentes referem não haver instrumentos standardizados no agrupamento. Somente uma das docentes de educação especial utiliza um instrumento de avaliação padronizado “*Schedule of Growing Skills*” (SGS), sendo a sua aplicação realizada em conjunto com a psicóloga.

Como estratégias de avaliação, foram consideradas a observação informal em sala de aula, em que os professores titulares de turma fazem a avaliação por referência a critérios definidos pelo ministério da educação para o ano de escolaridade em causa e de acordo com a sua experiência profissional. Os docentes de educação especial também fazem observações informais dentro das salas de aula cruzando os dados com a informação facilitada pelos professores titulares de turma, para adquirirem maior quantidade de dados para a sua avaliação. Somente uma docente de educação especial faz observações no recreio para conhecer o comportamento do aluno em espaços e contextos informais

São também desenvolvidas diversas atividades para a avaliação do comportamento do aluno em diferentes oportunidades de aprendizagem jogos com os nomes dos pais, jogo das diferenças, dominó, jogos de identificação, correspondência de palavras, jogos de memória, organização espacial e temporal, enfiamentos, encaixes, recortes, simetrias, desenhos, cumprimento de ordens, leitura de notícias de jornal.

Na avaliação para as aprendizagens os professores titulares de turma fazem uma avaliação diagnóstica a todos os alunos da turma, fazendo uma análise comparativa entre pares dos alunos com e sem NEE para poder determinar quais os alunos que poderão ter dificuldades especiais de educação. De seguida fazem uma triagem e fazem uma avaliação mais específica e lúdica aos alunos que aparentam ter alguma lacuna na aprendizagem. Os docentes de educação especial focam-se também nas questões ligadas à compreensão oral e escrita. Referem ainda que não têm necessidade de ter nada específico para fazerem a avaliação, avaliam por referência a critérios e de acordo com a sua “sensibilidade” ou seja, de acordo com a experiência adquirida ao longo dos anos de serviço.

Quanto aos instrumentos de referenciação /sinalização, os professores titulares de turma relatam dificuldades no preenchimento do formulário construído para tal. Estes documentos contêm campos específicos de preenchimento dirigidas às diferentes

tipologias de apoio de que os professores titulares de turma consideram que o aluno pode beneficiar para colmatar as suas dificuldades. No final de todo o processo de avaliação é elaborado o RTP do aluno, onde constam todos os dados da avaliação dos profissionais envolvidos e dos encarregados de educação.

No final do processo de avaliação, é relatado que a tomada de decisão é assumida pelo SPO, sendo que uma das professoras titulares de turma refere que por inerência à referenciação que faz, a sua posição relativamente à tomada de decisão é clara. Os encarregados de educação também participam na tomada de decisão.

A orientação do processo é toda realizada pelo docente de educação especial. Uma dos professores titulares de turma relata que a responsabilidade do processo é dela própria, mas que faz sempre com o apoio das docentes de educação especial. A docente de educação especial diz que a responsabilidade é da equipa. A direção de escola refere que delega na coordenadora de educação especial o papel de representante da direção de escola nestas situações.

Os participantes na avaliação são o psicólogo, a terapeuta da fala, os professores titulares de turma, as docentes de educação especial, os encarregados de educação, é uma equipa multidisciplinar.

Os alunos são observados/ avaliados pela psicóloga do agrupamento principalmente a nível cognitivo e comportamental.

O papel da direção na aprovação de documentos tem a ver com a sua homologação. É percecionado pelos docentes a valorização do seu trabalho, considerando-os competentes e conferindo-lhes uma grande autonomia. Os docentes sentem-se apoiados pela DE, não só pelos ajustes nos horários sempre que necessário mas também pelos recursos que têm que estar afetos à avaliação e que são sempre disponibilizados. Uma das docentes refere que o facto de a direção não estar diretamente envolvida no processo e delegar nos docentes de educação especial a responsabilidade, nem sempre considera que seja um fator positivo, pois isso acarreta por parte dos docentes um maior compromisso e envolvimento. A direção de escola é muito sensível à problemática dos alunos com NEE e conhece os alunos.

Quanto à formação, os docentes consideram não existir formação interna no agrupamento. Os docentes têm a perceção que não ter formação específica na área da avaliação é uma grande lacuna, relatando que deveriam estar melhor preparados para

poderem lidar com as diferentes situações. Sentem necessidade de mais formação, pois é essencial. Percecionam a área da avaliação como sendo uma das tarefas mais difíceis do desempenho da sua função. Os docentes de educação especial referem também a necessidade de mais formação, mas que fosse uniformizada para todos os docentes de educação especial e que não fosse uma formação teórica mas sim ter um caráter mais prático.

Na cooperação com entidades externas, sentem que há pouca flexibilidade na articulação com as instituições de saúde. Os docentes não fazem a articulação via telefónica com as entidades externas, mas sabem que a psicóloga faz. Em alguns casos há necessidade de trocar documentos sobre os alunos que são acompanhados em serviços externos à escola. Quando sentem necessidade encaminham para apoio, para as diferentes entidades competentes, o aluno e a família.

Os docentes consideram essencial conhecer o trabalho que é desenvolvido por outros profissionais que trabalham com a criança, solicitando para tal relatórios aos diferentes técnicos.

Segundo os docentes a eficácia do processo está comprometida pelo excesso de burocracia, tornando-o num processo longo. As etapas da avaliação são percecionadas como eficazes, mas poderiam ser melhoradas pois ainda não estão num nível que possam considerar de excelência.

Quanto à colaboração com a equipa, relatam que a colaboração com a psicóloga é positiva, fazendo um trabalho em parceria. A colaboração com as docentes de educação especial é constante e essencial para o desenvolvimento do trabalho, sendo consideradas como um bom suporte para os professores titulares de turma, bem como a colaboração com os professores titulares de turma que consideram ser muito positiva, resultando em parcerias de interajuda otimizadas pelo bom ambiente interpares. Considerando também que a longa experiência dos docentes é um fator que influencia positivamente.

Relativamente aos recursos humanos, na escola existem docentes de educação especial, professores titulares de turma, a psicóloga, os professores de apoio socioeducativo e a terapeuta da fala. Os externos à escola pertencem ao CRI e a entidade privadas a que os encarregados de educação recorrem como os terapeutas ocupacionais, a terapeuta da fala, psicólogos, psicomotricistas e os técnicos do CRI.

Consideram haver uma escassez de recursos humanos principalmente ao nível das necessidades de intervenção de terapeutas com os alunos e de participação no processo de avaliação, docentes de educação especial, professores de apoio educativo. Reforçando que apesar de terem horas dos técnicos do CRI atribuídas à escola, estes deveriam fazer parte da equipa da escola, para se poder fazer um trabalho mais aprofundado com os alunos. Deveriam haver mais técnicos especializados afetos à escola.

O planeamento da avaliação é preparado em equipa tanto nas reuniões ordinárias semanais tendo a colaboração das outras colegas onde se proporcionam troca de experiências com as restantes docentes, como em reuniões extraordinárias de planeamento da avaliação. Dois dos professores titulares de turma referem não fazer planeamento, pois conseguem detetar durante o normal funcionamento das aulas, dado que só encaminham para avaliação os alunos com problemáticas mais graves e mais evidentes.

As áreas avaliadas foram consideradas as pedagógicas e as afins. Relativamente à avaliação das áreas pedagógicas são realizados exercícios mais específicos, avaliar o português, a compreensão oral, a leitura, a escrita, a matemática, o cálculo, a aritmética, a resolução de problemas. Nas áreas afins são referidos aspetos emocionais, a instabilidade motora, a atenção, a motricidade global e fina, a orientação espacial e temporal.

## 5.5. Apresentação de resultados da Escola C

### Dimensão - Papel dos pais

Quanto a esta dimensão, na categoria “ Colaboram na avaliação propriamente dita” catorze fontes (n=15) referem trinta e quatro vezes esta categoria. Os professores titulares de turma identificam os encarregados de educação como aliados no processo de ensino-aprendizagem, pelo que são considerados peças fulcrais no processo de avaliação. As etapas do desenvolvimento da criança tem uma influência positiva ou negativa na aprendizagem, pelo que é de extrema importância a colaboração dos encarregados de educação para se poderem identificar facilitadores e barreiras. Estes facilitadores podem ser potenciados para uma aprendizagem crescente inibindo as barreiras ou contingências

que comprometam a prossecução dos objetivos. Denota-se, na generalidade das situações, que os encarregados de educação são as mães. A encarregada de educação no seu discurso refere-se sempre à sua participação como sendo bastante ativa, sendo que a sua participação é, não só pela demonstração de interesse próprio, como também é solicitado o seu envolvimento por parte da escola.

Na categoria “Não colaboram na avaliação, limitando-se a assinar documentos”, dois dos professores titulares de turma fazem duas referências.

Por vezes há encarregados de educação que não colaboram com a escola, mas são apontadas como sendo situações pontuais e muito esporádicas.

Na categoria “São informados das decisões dos docentes”, foram feitas nove menções por seis dos participantes (n=15). Os encarregados de educação são informados, ora pela docente de educação especial ora pela professora titular de turma do resultado do processo de avaliação, de forma compreensiva. Somente uma das professoras titulares de turma refere que os encarregados de educação não são ouvidos, só são informados dos resultados, da decisão tomada pelos professores. A encarregada de educação refere ainda que foi informada, e que essa informação teve um carácter positivo no sentido em que seria um benefício do qual a criança iria usufruir para poder progredir na sua aprendizagem o mais adequadamente possível.

Na categoria “Dificuldades de cooperação” três dos participantes (n=15), referem esta categoria quatro vezes.

Tal como foi referido anteriormente pelos participantes, só em casos pontuais são mencionadas dificuldades de colaboração. Sendo que professores titulares de turma que relatam esta situação pertencem todas à mesma escola.

Na categoria “Dificuldades de aceitação” somente a PER15 refere haver dificuldades por parte dos encarregados de educação em aceitar as dificuldades do seu filho, mas acrescenta que é um processo pelo qual os encarregados de educação passam e que poderá ser vagaroso, devido a alguma reação inicial, mas que ao longo do tempo se dilui. “Há pais que não conseguem aceitar o facto de o filho ser diferente, o filho ser diferente, já não digo ter uma deficiência, ser diferente. A não-aceitação queria algumas resistências que não deixa por vezes, há pais que não aceitam.” “Isto é um processo que tem que ser aceite aos poucos.” PER15

Na categoria “Fornecem documentos de suporte à confirmação de NEE” quatro dos entrevistados (n=15) referem este item seis vezes. Os docentes relatam uma disponibilidade para os encarregados de educação disponibilizarem os relatórios médicos e/ou outros, e quando tal acontece o processo é mais célere.

#### Dimensão - Organização do processo

Relativamente à categoria “Duração do processo”, na subcategoria “Dentro do que está estipulado”, nove dos entrevistados (n=15) refere este item treze vezes. Os docentes mostram preocupação no cumprimento dos prazos que estão estabelecidos, considerando que nesta escola o processo é célere. Contudo, por vezes, não acontece, sendo a falta de cumprimento de prazos atribuída ao excesso de trabalho da equipa de avaliação e à falta de recursos dessa mesma equipa. Ressalvando que, quando são casos muito graves, há uma maior celeridade no processo porque a fundamentação da necessidade educativa é evidente. Não havendo necessidade de procurar evidências para a justificação da dificuldade que é referenciada.

Na subcategoria “Processo demorado”, é referida vinte e nove vezes por nove das fontes (n=15). Quando há necessidade de recolha de evidências da dificuldade do aluno, os docentes consideram que é um processo demorado, mas que depende muito da fundamentação apresentada pela pessoa que faz a referenciação. A morosidade do processo está dependente de vários fatores como a fundamentação e evidência da dificuldade, disponibilidade da equipa de avaliação por falta de recursos. Os professores titulares de turma têm uma perceção de maior lentidão, também porque eles próprios têm que estabelecer os seus critérios para poderem referenciar o aluno como tendo dificuldades na aprendizagem que justifiquem um acompanhamento especializado. Ora se partirem do princípio que o início do processo é esse ponto a sua perceção é de que é um processo muito lento, ou seja, está dependente da sensação de perceção individual do tempo, de cada um. “...uma média de 2 meses, 3 meses. Depende, às vezes pode ser muito rápido. Outras há documentos que temos ou a falta deles mas, dois meses se calhar às vezes pode ser mais outras será menos. Agora não sei mas vamos apontar para os dois, três meses.” “Se calhar fosse mais célere.” PER16 “Avaliação, apesar de a lei dizer que deve ser os 60 dias, às vezes não é possível não é possível cumprir porque o procedimento é moroso, aplicar os testes e tudo isso. Mas as pessoas tentam que, tentam cumprir os 60 dias. Mas às vezes não é possível, 2 meses 2 meses e meio” DE3

Na categoria “Sinalização ao SPO” este item não foi mencionado por nenhum dos participantes.

Na categoria “Envio à direção” foram feitas catorze referências por nove das fontes (n=15). É consensual que depois da recolha dos dados e elaboração da documentação, esta é entregue à direção da escola para que possa ser dado seguimento ao processo.

Na categoria “Direção remete para o DEE” cinco das fontes (n=15) fizeram cinco referências. A direção verifica se a documentação entregue está em conformidade com o que está estabelecido e entrega à coordenadora de educação especial, para que se dê início ao processo.

Na categoria “DEE comunica ao Professor titular de turma”. Quatro dos entrevistados (n=15) referiram esta categoria sete vezes. O departamento de educação especial reúne com o professor titular de turma e transmite a sua avaliação sobre o caso que foi avaliado. No entendimento de uma das professoras titulares de turma deveria haver uma discussão sobre o resultado da avaliação, enquanto outra das professoras titulares de turma refere que se elas próprias sinalizam é porque julgam que existe algum problema, não havendo necessidade deste debate.

Na categoria “Reuniões para definição de estratégias” sete dos participantes (n=15) referiram este item vinte e duas vezes. Este é um dos itens em que houve mais menções. Os professores titulares de turma referem a existência de reuniões entre os professores titulares de turma, docentes de educação especial, psicóloga e elementos do CRI (sempre que possível) e encarregados de educação para poderem definir estratégias que vão ao encontro das necessidades do aluno e das expectativas da família, de modo a suprir fatores inibidores e potenciar fatores facilitadores de aprendizagem. Nestas reuniões, que são realizadas semanalmente e onde está também presente um elemento da DE, são determinados os conteúdos a serem avaliados nos diferentes contextos pelos diferentes elementos que vão contribuir para a avaliação do aluno. Fazem uma priorização conjunta das necessidades, instrumentos de avaliação, etc. Quanto à avaliação por parte das docentes de educação especial esta é sempre feita por duas docentes de educação especial.

Na categoria “Referenciação” foram feitas nove referências por cinco das fontes (n=15). A referenciação é uma formalização escrita num documento com as observações

dos professores titulares de turma sobre as dificuldades que sentem que o aluno tem em diversas áreas, quando têm relatórios que auxiliem à fundamentação do problema, anexam a este documento.

Na categoria “Encaminhamento para a psicóloga” somente as PER10 e PER12 fazem menção a este item. Para corroborar a avaliação dos docentes por vezes é solicitado o parecer da psicóloga. “Primeiro, ainda tem que dizer se a criança vai ser avaliada pela psicóloga da escola” “Se não tem relatório temos que pedir a avaliação da nossa psicóloga” PER12

Na categoria “Encaminhamento para o Educação especial” existem nove referências feitas por sete das fontes (n=15). Após a referenciação os documentos são encaminhados para o departamento de educação especial.

Na categoria “Aprovação da Direção/ Conselho pedagógico” somente três dos entrevistados (n=15) mencionam três vezes este item. Os documentos de referenciação têm que ser aprovados em reunião de conselho pedagógico.

Na categoria “DEE remete para PEE” somente três dos entrevistados (n=15) referem três vezes este item. As referenciações são encaminhadas para o departamento de educação especial pela direção de escola.

Na categoria “Quem sinaliza” há vinte e duas referências a esta categoria feitas por onze das fontes (n=15). A maioria dos alunos são sinalizados para avaliação pelos professores titulares de turma, mas em alguns casos são referenciados pelos médicos de família através dos encarregados de educação, ou pelos próprios encarregados de educação que denotam que a aprendizagem do seu educando não vai ao encontro das suas expectativas e manifestam a sua preocupação junto das professoras titulares de turma.

#### Dimensão - Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação

Quando analisamos as respostas às questões da dimensão “Instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação”, na categoria “Instrumentos” mais concretamente nas três subcategorias analisadas podemos concluir o seguinte.

Na subcategoria “Existem uniformizados” seis das fontes (n=15) referem este item vinte e uma vezes. Os instrumentos de avaliação são utilizados de uma forma uniformizada, ou seja para os mesmos anos de escolaridade são utilizados os mesmos instrumentos independentemente da dificuldade apresentada. Os instrumentos foram

sendo recolhidos ao longo dos anos de experiência dos docentes. Quanto às docentes de educação especial, os instrumentos de avaliação são selecionados de acordo com a problemática indicada na referenciação bem como com o nível de escolaridade do aluno, sendo que existe uma compilação de documentos identificados para as diferentes problemáticas que vão surgindo, alguns deles construídos pelas próprias docentes. Estes materiais são também compartilhados com colegas de outras escolas que também os aplicam. As docentes de educação especial mencionam a carência de instrumentos standardizados que possam ter uma maior fiabilidade em termos de avaliação das dificuldades dos alunos. “Já tenho alguns instrumentos que fui adquirindo ao longo da profissão.” “Esses instrumentos fui adquirindo ao longo das formações, que os formadores me foram dados, são instrumentos que são aplicados pela educação especial, mas que eu não tenho essa formação, mas que tento de uma forma primária aplicar mas são standardizadas, sim alguns são” “Eu utilizo as mesmas estratégias, os mesmos instrumentos, o mesmo trabalho” PER6

Relativamente à subcategoria “Existem adaptados a cada aluno” três dos participantes (n=15) mencionam esta subcategoria quatro vezes. Os documentos utilizados para a avaliação dos alunos são adequados às competências de desempenho do aluno durante a sua aplicação. “O professor da educação especial tem instrumentos próprios a aplicar com esse aluno” PER6 “Eu não sei o que é que fazem nem quem vem, só depois quando as crianças começam a fazer as suas diferenças é que aplicamos alguns diferentes.” PER10 “Temos alguns instrumentos a nível da secção que já existem e que se adaptam, mas são poucos. Alguns temos mesmo que construir.” “Que construir instrumentos de avaliação de acordo com a escolaridade do menino. Somos nós que fazemos.” PEE7

Na subcategoria “Não existem” esta subcategoria é mencionada quinze vezes por nove das fontes (n=15). Os instrumentos utilizados com os alunos com dificuldades não diferem dos que são utilizados com os outros alunos, não existem instrumentos diferentes. Os professores titulares de turma por observação e comparação com os restantes alunos retiram a informação necessária para a identificação da dificuldade. “Nesses casos aplicam-se alguns testes instrumentos diferentes não, realmente não” “Ter propriamente um trabalho diferenciado não, até ser sinalizado devemos é dar mais tempo ou ela não conseguiu acabar aquela ficha, faz no outro dia, agora assim trabalho mesmo diferenciado não.” “Enquanto não forem sinalizadas, acho que não temos o hábito de fazer isso” PER7

Na categoria “Estratégias”, as referências feitas à subcategoria “Observação informal em sala de aula” doze dos participantes (n=15) fizeram quarenta e sete menções a este item. Os professores titulares de turma referem que é através da observação informal em sala de aula, por comparação com os outros alunos e pela experiência adquirida ao longo dos anos de lecionação. Podem não saber nomear a problemática do aluno de acordo com a nomenclatura adequada, mas detetam a dificuldade específica de acordo com os conteúdos que vão sendo lecionados. Através dos trabalhos propostos nas aulas conseguem identificar a existência de dificuldades, podendo no entanto, não saber concretamente qual a origem da mesma. A avaliação da dificuldade é feita por referência aos conteúdos emanados pelo Ministério da Educação de acordo com o ano de escolaridade e a idade do aluno.

Na subcategoria “Observação informal no recreio” somente a PER16 e a PEE7 mencionaram esta subcategoria. Somente estas duas das docentes mencionam a necessidade de observarem o aluno em contexto de recreio, evidenciando a necessidade de compreender o comportamento do aluno nos diferentes contextos. “Nos intervalos, também se observa os comportamentos, “PER16

Relativamente à subcategoria “Observação informal no refeitório” não houve referências.

Na subcategoria “Atividades” sete dos entrevistados mencionaram dezasseis vezes este item. As atividades propostas para a avaliação, são atividades que têm nos livros como recortes, colagem, trabalho a pares, dobragens, tarefas ligadas à área das artes plásticas e à área motora, jogos

Na categoria “Avaliação para as aprendizagens” foram feitas dezasseis referências por sete das fontes (n=15). A avaliação é diferenciada tanto na forma como no conteúdo. São aplicadas estratégias diferenciadoras como o apoio e suporte físico próximo, pistas verbais e visuais

#### Dimensão - Instrumentos de referência/sinalização

Na categoria “Documentos de Avaliação” foram distinguidas duas subcategorias. “Fácil de elaborar” e “Difíceis de elaborar”.

Na subcategoria “Fácil de elaborar” apenas duas das professoras titulares de turma mencionaram esta subcategoria. Os documentos de avaliação não são referidos como fáceis de organizar, apesar de serem inteligíveis.

Na subcategoria “Difíceis de elaborar” dez dos entrevistados (n=15) referiram esta subcategoria vinte e quatro vezes. Os docentes referem sentir muita dificuldade na elaboração dos documentos, argumentando com a falta de formação para os fazerem. “Aqui noto as dificuldades dos mínimos para sinalizar” “Eu às vezes tenho “ “Não temos a experiência nessa área. Às vezes temos uma certa dificuldade, temos sempre que arriscar, analisar para sinalizar tantos meninos“PER7 “Sim. Porque não temos as ferramentas todas“ “Agora quando são situações mais profundas, mais graves temos dificuldade em lidar e conseguir logo identificar. Para isso é que existem os colegas de educação especial. “ PER15

Na categoria “Documentos de sinalização” sete das fontes (n=15) referem dezassete vezes este item. Os docentes referem que a existência de formulários pré-existentes é facilitador para o seu preenchimento e é considerado o momento em que indicam que determinado aluno apresenta dificuldades.

Na categoria “Documentos de referenciação” oito participantes (n=15) referem esta categoria quinze vezes. Os docentes fazem diferenciação entre sinalização e referenciação por nesta última anexarem relatórios de entidades externas e trabalhos dos próprios alunos como evidências das problemáticas identificadas.

Na categoria “Relatório Técnico-Pedagógico” somente três das fontes referem este item cinco vezes. Os docentes de educação especial é que fazem o RTP, de acordo com a informação que recolhem.

#### Dimensão - Orientações pré-definidas para a avaliação

Na categoria “Existem orientações pré definidas” só três das professoras titulares de turma fazem alusão quatro vezes a esta subcategoria. As diretrizes comunicadas aos docentes são para que, no ano de escolaridade inicial não sejam identificados alunos com NEE e esperarem até ao segundo ano para perceberem se o que está por detrás da problemática do aluno é uma imaturidade e adaptação ao ambiente escolar ou se será mesmo uma dificuldade de aprendizagem.

Na categoria “Não existem orientações pré definidas” só uma das PER12 menciona este item. A docente refere que não existem orientações mas que julga ser benéfica a existência das mesmas, para poderem servir como modelos.

### Dimensão - Processo de avaliação

Relativamente à categoria “Tomada de decisão”, na subcategoria “Professor de Educação especial” foram feitas nove referências por sete das fontes (n=15). É consensual que a decisão seja tomada pelo docente de educação especial, não só pelas professoras titulares de turma mas também pelas próprias docentes de educação especial. “É o especial que analisa, a equipa do especial” PER13 “A decisão é mais da equipa de educação especial, da equipa especializada” PER15 “É entre a equipa de educação especial. “PER16 “A decisão é tomada, a proposta que nós fazemos no departamento na nossa secção. Somos nós na secção que tomamos esta decisão, “PEE7

Na subcategoria “Professor titular de turma” não houve menções a esta subcategoria.

Na subcategoria “SPO” três professores titulares de turma referiram este item cinco vezes. As docentes relatam que a tomada de decisão é feita conjuntamente entre as docentes de educação especial e a psicóloga.

Na subcategoria “Em equipa” existem quatro menções por parte de três das fontes. Existem docentes que referem existir reuniões de equipa para que se tomem decisões.

Relativamente à categoria “Quem conduz a avaliação” na subcategoria “Professor titular de turma” somente dois dos professores titulares de turma referem este item duas vezes. Os docentes indicam que fazem em conjunto com as docentes de educação especial e outros relatam ser o professor titular de turma a dirigir a avaliação.

Na subcategoria “Professor de educação especial”, oito das fontes (n=15) mencionaram doze vezes esta subcategoria. A maioria relata que a tomada de decisão é determinada pelo docente de educação especial.

Na categoria “ Responsabilidade do processo” é referenciada cinco vezes por quatro dos entrevistados (n=15). A responsabilidade é partilhada com os diferentes elementos da equipa.

Na categoria “ Participantes da avaliação” cinco das fontes (n=15) referiram este item cinco vezes. Os professores titulares de turma não se referem a si próprios como participantes da avaliação, mencionando somente elementos como as docentes de educação especial e a psicóloga.

#### Dimensão - Papel do SPO

Na categoria “Faz a anamnese” ninguém fez menção a esta categoria.

Na categoria “Faz a avaliação” cinco das fontes (n=15) fizeram sete referências a este item. Os docentes referem a avaliação padronizada da psicóloga, como sendo uma avaliação técnica e não como uma avaliação pedagógica.

#### Dimensão - Papel da direção

Na categoria “Aprovação de documentos” foi referenciada seis vezes por quatro das fontes (n=15). Os docentes relatam que a direção de escola aprova sempre os documentos elaborados pelos docentes.

Na categoria “Valoriza o trabalho dos docentes” foi referido somente pelo DE3. A direção enaltece o trabalho dos docentes afirmando que aprende muito com os mesmos.

Na categoria “Apoia os docentes” oitos dos participantes (n=15) fizeram treze menções a este item. Os docentes sentem-se apoiados pela direção de escola tanto no trabalho desenvolvido como nas decisões tomadas, há um trabalho de equipa e participação da direção de escola.

Na categoria “Conhece bem os alunos co NEE” são feitas quatro referências (n=15) a este item por três dos entrevistados. É referido pelos docentes que a direção de escola conhece os alunos com NEE, bem como as suas problemáticas. A encarregados de educação também sente que a direção de escola trabalha de forma a haver uma inclusão plena, não havendo discriminação entre os diferentes alunos,

#### Dimensão – Formação

Na Categoria “Fazem formação”, na subcategoria “Interna” duas das fontes mencionam esta categoria quatro vezes. A direção de escola incentiva os docente para frequência de formação, referindo que estas propostas são melhor aceites pelos docentes de educação especial do que pelos professores titulares de turma. Os docentes referem que os docentes de educação especial fazem uma formação mais continuada e que a direção de escola faz um grande investimento na formação dos docentes, mas que por vezes não há a correspondência desejada, e o interesse por parte dos professores titulares de turma em se inscreverem.

Na subcategoria "Externa" somente a professora titular de turma faz referência a esta subcategoria. Só uma das professoras titulares de turma relata que faz formação externa.

Na categoria "Não fazem formação" quatro professores titulares de turma fazem nove referências a esta categoria. É relatado pelos participantes que não fazem formação ou que esta é muito parca. Sendo que consideram que, mesmo na formação inicial de professores existe uma lacuna quanto à avaliação inclusiva. "Eu nunca tive nenhuma formação em avaliação. E a formação de professores peca por isso" PER8 "Nós também não temos, não estamos preparados para trabalhar com estes meninos, não temos muitas condições, nem temos materiais, nem nada disso. "E nós não fomos muito, não nos deram essa formação, não temos essa formação e aquilo que nós vamos fazendo é falarmos uns com os outros." PER13

Na categoria "Mais formação" doze dos entrevistados fazem trinta e três referências a esta categoria. Esta é a única categoria que é referida por todos os docentes e em maior número de vezes. Nele relatam que a necessidade de formação em avaliação e em inclusão é grande tanto na formação inicial como na formação contínua. Os docentes de educação especial referem que os professores titulares de turma referenciam os alunos sem haver uma avaliação cuidada, correta e fidedigna do aluno. Quando preenchem a documentação há sempre lacuna de informação, sem se saber qual é realmente o problema ou a necessidade daquele aluno especificamente. O aluno é avaliado como uma criança que não consegue acompanhar a aprendizagem, mas não é clara, sendo por vezes inexistente, a fundamentação para que o aluno não consiga aprender. Os professores titulares de turma reconhecem o benefício e esta necessidade de formação mas também indicam alguma falta de disponibilidade e por vezes de interesse na sua realização. Sugerem ainda que ela possa ser realizada pelas próprias colegas docentes de educação especial juntamente com a Psicóloga, contudo relatam a falta de tempo das mesmas para a sua execução.

#### Dimensão - Cooperação com entidades externas

Na categoria "Reuniões" somente uma professora titular de turma referiu este item uma vez. A docente reúne com os técnicos de outras instituições.

Na categoria "Telefonemas" não foi identificado por nenhum dos participantes.

Na categoria “Trocas de informação por email” foram feitas três referências a esta categoria por três das fontes (n=15). Comunicam com técnicos de outras instituições por correio eletrónico.

Na categoria “Troca de documentos” somente a docentes de educação especial faz menção a esta categoria uma vez. Trocam documentos sobre o aluno.

Na categoria “Encaminham para apoio” são feitas seis referências por três das fontes (n=15). Quando há necessidade, os docentes aconselham os encarregados de educação a procurar apoio noutras instituições, recorrendo aos hospitais e unidades de saúde familiares, por exemplo.

Na categoria “Solicitação de relatórios” são feitas oito referências por seis dos entrevistados (n=15). Os professores titulares de turma sentem necessidade de constatação externa, de uma ratificação médica ou psicológica que justifique a dificuldade do aluno em apreender o conhecimento, através de um relatório.

#### Dimensão - Eficácia do processo

Na categoria “Duração do processo” três fontes (n=15) referenciam este item quatro vezes. Os docentes consideram que é um processo muito longo, com várias tarefas e procedimento, que fazem com que seja demorado, sofrendo influências de vários fatores que não são controláveis pelos docentes.

Na categoria “Eficácia das etapas de avaliação” é referenciado dezoito vezes por onze dos participantes (n=15). É considerado um processo eficaz por todas as categorias de participantes incluindo os encarregados de educação.

#### Dimensão - Colaboração com a equipa

Na categoria “Colaboração com a psicóloga” somente uma das professoras titulares de turma menciona este item. Relatando que a colaboração é positiva.

Na categoria “Colaboração com os PEE” são feitas trinta e cinco referências a esta categoria por doze das fontes (n=15). Todos os entrevistados (PER e EE) foram unânimes na importância da estreita colaboração que existe com os docentes de educação especial, sendo considerada como muito positiva e fundamental para que o trabalho desenvolvido com o aluno possa ser efetivado.

Na categoria “Colaboração com os PER” são feitas onze referências por seis dos entrevistados. A colaboração com os professores titulares de turma é considerada como

muito positiva, pois a troca de experiências com os pares e com outros docentes são essenciais. Revela a importância do grupo de pertença.

#### Dimensão - Recursos humanos

Na categoria “Internos à escola” são feitas sete menções por seis das fontes (n=15). Nesta categoria identificam os professores titulares de turma, docentes de educação especial e a psicóloga.

Na categoria “Externos à escola” somente uma professora titular de turma faz menção a este item. Apenas uma docente manifesta a necessidade expressa de haver terapeutas para facilitar a aprendizagem do aluno.

Na categoria “Escassez de recursos humanos” é referida cinquenta e oito vezes por treze das fontes (n=15). Todos os docentes são consentâneos quando indicam a carência de recursos humanos como um fator limitador ao desenvolvimento e rapidez de resposta aos alunos com NEE. Expressam, ainda, a necessidade de os recursos humanos serem especializados, como docentes de educação especial e terapeutas

#### Dimensão - Planeamento da avaliação

Na categoria “Faz planeamento da avaliação” são feitas seis referências por quatro das fontes (n=15). O planeamento é feito pelas docentes de educação especial a pares. No caso das professoras titulares de turma, indicaram que cada uma faz o seu planeamento de acordo com a necessidade dos seus alunos.

Na categoria “Não faz planeamento da avaliação” ninguém indica esta categoria.

#### Dimensão - Áreas avaliadas

Na categoria “Áreas pedagógicas” são feitas nove referências a esta categoria por cinco dos participantes (n=15). São avaliadas a área da leitura e escrita de português, o cálculo e raciocínio matemático e a oralidade.

Na categoria “Áreas afins” três dos entrevistados (n=15) fazem quatro referências a esta categoria. É avaliada a velocidade de execução, a apatia e o desenho.

## 5.6. Dos resultados à análise – Escola C

Na dimensão Papel dos Pais foram consideradas várias categorias, entre as quais a sua colaboração na avaliação propriamente dita. Os professores titulares de turma reconhecem os encarregados de educação como parceiros no processo de ensino-aprendizagem, pelo que são fundamentais durante a avaliação do aluno. O desenvolvimento infantil é de extrema importância sendo fatores influenciadores na aprendizagem, sejam de ordem positiva ou negativa, melhor que ninguém os encarregados de educação conseguem ajudar a identificar esses mesmos fatores e percebê-los como barreiras ou como facilitadores da aprendizagem. Os encarregados de educação são facilitadores do conhecimento que os docentes podem ter dos alunos. Os fatores facilitadores podem ser potenciados para uma aprendizagem crescente inibindo as barreiras ou contingências que comprometam a prossecução dos objetivos. A encarregada de educação no seu discurso refere-se sempre à sua participação como sendo bastante ativa, sendo que a sua participação é, não só pela sua pro-atividade, como também é solicitado o seu envolvimento por parte da escola.

Esporadicamente existem encarregados de educação que não colaboram na avaliação dos alunos, só em casos pontuais são mencionadas dificuldades de colaboração. Sendo que as professoras titulares de turma que relatam esta situação pertencem todas à mesma escola.

Somente uma docente refere haver dificuldades por parte dos encarregados de educação em aceitar as dificuldades do seu filho, mas acrescenta que é um processo pelo qual os encarregados de educação passam e que poderá ser vagaroso, devido a alguma reação inicial, mas que ao longo do tempo se dilui.

Os encarregados de educação são sempre acessíveis na disponibilização de relatórios médicos e/ou outros de que disponham e que possam facilitar todo o processo tornando-o mais célere.

Quanto à organização do processo, percebem a duração do processo como célere e decorre dentro do prazo que é expectável, revelando preocupação com o cumprimento das datas-limite estabelecidas. Quando não é possível o cumprimento dos

prazos, este deve-se ao excesso de trabalho da equipa de avaliação e à falta de recursos dessa mesma equipa. Ressalvando que, quando são casos muito graves, há uma maior celeridade no processo porque a fundamentação da necessidade educativa é evidente. Não havendo necessidade de procurar provas para a justificação da dificuldade que é referenciada.

Quando há necessidade de recolha de evidências para a fundamentação da dificuldade do aluno, os docentes percecionam o processo como demorado, mas que é dependente da fundamentação apresentada pela pessoa que faz a referenciação. A morosidade do processo está dependente de diversos fatores como a fundamentação e evidência da dificuldade, disponibilidade da equipa de avaliação por falta de recursos. Os professores titulares de turma têm uma perceção de maior lentidão, também porque eles próprios têm que estabelecer os seus critérios para poderem referenciar o aluno como tendo dificuldades na aprendizagem que justifiquem um acompanhamento especializado, tendo por esta razão a perceção de que o processo se inicia mais cedo. O decorrer de um processo está dependente da sensação de perceção individual do tempo, de cada um.

É consensual que depois da recolha dos dados e elaboração da documentação, esta é entregue à direção de escola para que possa ser dado seguimento ao processo. A direção verifica se a documentação entregue está em conformidade com o que está estabelecido e entrega ao coordenador de educação especial, para que se dê início ao processo. As referenciações são encaminhadas para o departamento de educação especial pela direção de escola.

Após a avaliação por parte dos docentes de educação especial, o departamento de educação especial reúne com o professor titular de turma e transmite a sua avaliação sobre o caso que foi avaliado. No entendimento de uma das professoras titulares de turma deveria haver uma discussão sobre o resultado da avaliação, uma outra professora titular de turma refere que se elas próprias sinalizam é porque julgam que existe algum problema, não havendo necessidade deste debate.

Os professores titulares de turma referem a existência de reuniões entre os professor titular de turma, docentes de educação especial, psicóloga e elementos do CRI (sempre que possível) e encarregados de educação para poderem definir estratégias que vão ao encontro das necessidades do aluno e das expectativas da família, de modo a suprir fatores inibidores e potenciar fatores facilitadores de aprendizagem. Nestas reuniões, que

são realizadas semanalmente e onde está também presente um elemento da direção de escola, são determinados os conteúdos a serem avaliados nos diferentes contextos pelos diferentes elementos que vão contribuir para a avaliação do aluno. Fazem uma priorização conjunta das necessidades, instrumentos de avaliação, etc. Quanto à avaliação por parte das docentes de educação especial esta é sempre feita por duas docentes de educação especial, ao mesmo tempo.

A referenciação é uma formalização escrita num documento com as observações dos professores titulares de turma sobre as dificuldades que sentem que o aluno tem em diversas áreas, quando têm relatórios que auxiliem à fundamentação do problema, bem como trabalhos e produções escritas do aluno, anexam a este documento.

Para corroborar a avaliação dos docentes por vezes é solicitado o parecer da psicóloga.

Após a referenciação os documentos são encaminhados para o departamento de educação especial. No final do processo de avaliação é compilada toda a informação num relatório que é discutido para poder ser aprovado em reunião de conselho pedagógico.

A solicitação de uma avaliação pela equipa multidisciplinar, é realizada pelos professores titulares de turma, mas há situações em que a sinalização vem através dos médicos de família via encarregados de educação, ou pelos próprios encarregados de educação que denotam que a aprendizagem do seu educando não vai ao encontro das suas expectativas e manifestam a sua preocupação junto das professoras titulares de turma.

Quanto aos instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação, os instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores titulares de turma de uma forma homogeneizada, ou seja, para os mesmos anos de escolaridade são utilizados os mesmos instrumentos independentemente da dificuldade apresentada. Os instrumentos foram sendo compilados ao longo dos anos de experiência dos docentes. Quanto aos docentes de educação especial, os instrumentos de avaliação são selecionados de acordo com a problemática indicada na referenciação bem como com o nível de escolaridade do aluno, sendo que existe uma compilação de documentos identificados para as diferentes problemáticas que vão surgindo, alguns deles construídos pelas próprias docentes. Estes materiais são também partilhados com colegas de outras escolas que também os aplicam. As docentes de educação especial mencionam a carência de instrumentos standardizados que possam ter uma maior fiabilidade em termos de avaliação das dificuldades dos alunos.

Os documentos utilizados para a avaliação dos alunos são adequados às competências de desempenho do aluno durante a sua aplicação.

Os instrumentos utilizados com os alunos com dificuldades não diferem dos que são utilizados com os outros alunos, não existem instrumentos diferentes. Os professores titulares de turma por observação e comparação com os restantes alunos retiram a informação necessária para a identificação da dificuldade.

Os professores titulares de turma referem que é através da observação informal em sala de aula, por comparação com os outros alunos e pela experiência adquirida ao longo dos anos de lecionação, que muitas das vezes reconhecem as dificuldades dos alunos, podendo não saber a denominação correta da problemática do aluno de acordo com a nomenclatura adequada, mas detetam a dificuldade específica de acordo com os conteúdos que vão sendo lecionados. Através dos trabalhos propostos nas aulas conseguem identificar a existência de dificuldades, podendo no entanto, não saber concretamente qual a origem da mesma. A avaliação da dificuldade é feita por referência aos conteúdos emanados pelo Ministério da Educação de acordo com o ano de escolaridade e a idade do aluno.

Somente duas das docentes mencionam a necessidade de observarem o aluno em contexto de recreio, evidenciando a necessidade de compreender o comportamento do aluno nos diferentes contextos.

As atividades desenvolvidas com os alunos para a avaliação da problemática são atividades que têm nos livros como recortes, colagem, trabalho a pares, dobragens, tarefas ligadas à área das artes plásticas e à área motora, jogos

Quando se referem à avaliação para as aprendizagens, a avaliação é diferenciada tanto na forma como no conteúdo. São aplicadas estratégias diferenciadoras como o apoio e suporte físico próximo, pistas verbais e visuais

Os docentes têm a perceção de que os documentos de avaliação não são fáceis de organizar, apesar de serem inteligíveis. Os docentes referem sentir muita dificuldade na elaboração dos documentos, alegando falta de formação para os elaborarem adequadamente.

Os docentes referem que a existência de formulários / documentos de sinalização pré-existent, é facilitador para o seu preenchimento e é considerado o momento em que indicam que determinado aluno apresenta dificuldades. Os docentes fazem diferenciação

entre sinalização e referenciação por nesta última anexarem relatórios de entidades externas e trabalhos dos próprios alunos como evidências das problemáticas identificadas.

No final do processo de avaliação o resultado é compilado num RTP, elaborado pelas docentes de educação especial.

Os professores titulares de turma relatam haver diretrizes pré-definidas que são comunicadas aos docentes, uma das quais é para que no ano de escolaridade inicial, não sejam identificados alunos com NEE e esperarem até ao segundo ano para perceberem se o que está por detrás da problemática do aluno é uma imaturidade e adaptação ao ambiente escolar ou se será mesmo uma dificuldade de aprendizagem. Somente uma docente refere que não existem orientações, mas que julga ser benéfica a existência das mesmas, para poderem servir como modelos.

No processo de avaliação está subentendido a tomada de decisão, que neste agrupamento é consensual que a decisão seja tomada pelo docente de educação especial, relatado não só pelas professoras titulares de turma mas também pelas próprias docentes de educação especial. Contudo três das professoras titulares de turma referem que a tomada de decisão é feita conjuntamente entre as docentes de educação especial e a psicóloga, pelo SPO. A maioria relata que a tomada de decisão é determinada pelo docente de educação especial.

Os docentes indicam que a condução da avaliação é realizada em conjunto com as docentes de educação especial e outros relatam ser os professores titulares de turma a dirigir a avaliação.

A responsabilidade do processo é partilhada com os diferentes elementos da equipa.

Os elementos que são mencionados como participantes da avaliação são somente as docentes de educação especial e a psicóloga, não sendo referidos os professores titulares de turma.

Para os docentes o papel do SPO é a avaliação padronizada da psicóloga, como sendo uma avaliação técnica e não como uma avaliação pedagógica.

O papel da direção é a aprovação dos documentos elaborados pelos docentes. Os docentes sentem-se apoiados pela direção de escola tanto no trabalho desenvolvido como nas decisões tomadas, há um trabalho de equipa e participação da direção de escola. É

referido pelos docentes que a direção de escola conhece os alunos com NEE, bem como as suas problemáticas. A encarregados de educação também sente que a DE trabalha de forma a haver uma inclusão plena, não havendo discriminação entre os diferentes alunos,

Relativamente à formação a direção de escola incentiva os docente para frequência de formação, referindo que estas propostas são melhor aceites pelos docentes de educação especial do que pelos professores titulares de turma. Os docentes referem que os professores de educação especial fazem uma formação mais continuada e que a direção de escola faz um grande investimento na formação interna dos docentes, mas que por vezes não há a correspondência desejada, e o interesse por parte dos professores titulares de turma em se inscreverem.

Só uma das professoras titulares de turma relata que faz formação externa.

É relatado pelos participantes que não fazem formação ou que esta é muito parca. Sendo que consideram que, mesmo na formação inicial de professores existe uma lacuna quanto à avaliação dos alunos com NEE.

A categoria “Mais Formação” é a única categoria que é referida por todos os docentes e em maior número de vezes. Nele relatam que a necessidade de formação em avaliação e em inclusão é grande tanto na formação inicial como na formação contínua. Os docentes de educação especial referem que os professores titulares de turma referenciam os alunos sem haver uma avaliação cuidada, correta e fidedigna do aluno. Quando preenchem a documentação há sempre lacuna de informação, sem se saber qual é realmente o problema ou a necessidade daquele aluno especificamente. O aluno é avaliado como uma criança que não consegue acompanhar a aprendizagem, mas não é clara, sendo por vezes inexistente, a fundamentação para que o aluno não consiga aprender. Os professores titulares de turma reconhecem o benefício e esta necessidade de formação mas também indicam alguma falta de disponibilidade e por vezes de interesse na sua realização. Sugerem ainda que ela possa ser realizada pelas próprias colegas docentes de educação especial juntamente com a Psicóloga, contudo relatam a falta de tempo das mesmas para a sua execução.

A cooperação com entidades externas é realizada através de reuniões com os técnicos de outras instituições ou comunicam com técnicos de outras instituições por correio eletrónico. Trocam documentos sobre o aluno, quando há necessidade, os

docentes aconselham os encarregados de educação a procurar apoio noutras instituições, recorrendo aos hospitais e unidades de saúde familiares, por exemplo.

Os professores titulares de turma sentem necessidade de constatação externa, de uma ratificação médica ou psicológica que justifique a dificuldade do aluno em apreender o conhecimento, através de um relatório.

Quanto à eficácia do processo, os docentes consideram que o processo é muito longo, com várias tarefas e procedimento, que fazem com que seja demorado, sofrendo influências de vários fatores que não são controláveis pelos docentes. Contudo é considerado um processo eficaz por todas as categorias de participantes incluindo os encarregados de educação.

Relativamente à colaboração com a equipa uma das professoras titulares de turma relata que a colaboração com a psicóloga é positiva. Todos os entrevistados (PER e EE) foram unânimes na importância da estreita colaboração que existe com os docentes de educação especial, sendo considerada como muito positiva e fundamental para que o trabalho desenvolvido com o aluno possa ser efetivado.

A colaboração com os professores titulares de turma é considerada como muito positiva, pois a troca de experiências com os pares e com outros docentes são essenciais. Revela a importância do grupo de pertença.

Quanto aos recursos humanos, os que são internos à escola identificam os professores titulares de turma, docentes de educação especial e a psicóloga. Apenas uma docente manifesta a necessidade expressa de haver terapeutas para facilitar a aprendizagem do aluno.

Relativamente à escassez de recursos humanos todos os docentes são consentâneos quando indicam a carência de recursos humanos como um fator limitador ao desenvolvimento e rapidez de resposta aos alunos com NEE. Expressam, ainda, a necessidade de os recursos humanos serem especializados, como docentes de educação especial e terapeutas.

Quanto ao planeamento da avaliação o planeamento é feito pelas docentes de educação especial a pares. No caso dos professores titulares de turma, indicaram que cada uma faz o seu planeamento de acordo com a necessidade dos seus alunos.

Relativamente às áreas avaliadas, as áreas pedagógicas avaliadas são a leitura e escrita de português, o cálculo e raciocínio matemático e a oralidade. Nas áreas afins é avaliada a velocidade de execução, a apatia e o desenho.

## 6. Discussão de resultados

Esta pesquisa tem como foco a avaliação em contexto educativo, realizada por professores aos alunos com necessidades educativas especiais para a promoção da educação inclusiva. Pretendemos compreender como são avaliados os alunos com necessidades educativas especiais, como está organizado todo o processo, quem intervém, quem o conduz; como é que as equipas se organizam para a avaliação, se na forma como se decide têm em conta todos os elementos da equipa; qual a perceção de eficácia do processo de avaliação dos intervenientes no processo (pais, professores e técnicos); como é feita a avaliação, quais os instrumentos utilizados, quem faz a sua aplicação, como é efetuada a seleção dos instrumentos, materiais e atividades a serem aplicados; como é que a avaliação suporta a tomada de decisão.

Brookhart (2017) considera que toda a informação que possa ser utilizada pelo professor para que este possa ter um conhecimento mais aprofundado do aluno, contribui para adequar o ensino ao aluno, às suas atitudes, esforço, interesses, preferências, assiduidade e comportamento, mobilizando e integrando a informação e aspetos de natureza socio-emocional e socio-afetiva, conhecimentos académicos versus aspetos de natureza socio-emocionais e comportamentais.

A avaliação diagnóstica não tem uma definição consensual por parte dos especialistas. Pode ser definida como uma avaliação realizada no início do processo de aprendizagem com vista à colheita de informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos alunos.

O ensino obrigatório em Portugal está dividido em quatro níveis: o 1º, 2º 3º ciclos e o ensino secundário, onde se pretende que os alunos adquiram a educação básica e fundamental para a vida em sociedade, preconizando o acesso igual para todas as escolas de ensino regular. As organizações escolares têm vindo, progressivamente a tender para a uniformização de práticas tanto organizacionais como pedagógicas (Formosinho & Formosinho 2018). O ensino no 1º ciclo do ensino básico pressupõe a iniciação à

aprendizagem académica com a devida e adequada graduação pedagógica no processo de integração dos conteúdos curriculares.

A inclusão em educação é um direito humano universal inquestionável e com a sua assunção pela escola e sociedade, fez com que a sua aplicação na prática pedagógica tivesse avanços significativos tanto na aprendizagem como na aceitação pelos pares e comunidade, garantindo a equidade no acesso à educação (Ainscow, 2005a, 2005b; Correia, 2007; Correia & Cabral, 1997; Freire, 2008; Sanches & Teodoro, 2006).

A educação tem o seu enfoque atual como sendo um dos motores do desenvolvimento e crescimento das sociedades (EASNIE, 2014), permitindo a todos os alunos o desenvolvimento do conhecimento e a possibilidade de desenvolver competências para responder de forma adaptativa às exigências sociais a que todos estamos sujeitos. A avaliação de um aluno para aferir da sua necessidade educativa especial, é precedida por um processo complexo (Perrenoud, 1996; Rodrigues, 2006).

Quanto ao processo de organização como está organizado? - O desencadear da avaliação inicial pode ser despoletado, pelos docentes (professores de ensino regular ou professores de educação especial), pais ou encarregados de educação ou por qualquer outra pessoa que tenha conhecimento sobre as dificuldades da criança, o que corrobora o discurso dos docentes dos agrupamentos em estudo.

Para dar início ao processo, este tem que ser formalizado em documento específico de referenciação. É entregue na secretaria da escola que remete para a direção de escola. A direção despacha a documentação para a equipa de avaliação que é constituída pelo docente de educação especial e pelo psicólogo (à data da investigação). Após a avaliação é elaborado um RTP, onde consta a tomada de decisão.

Como são avaliados os alunos? - No presente estudo constatou-se que a avaliação do professor de ensino regular, muitas das vezes é realizada de modo informal e de carácter qualitativo, não deixando de ser por referência a critérios. Os docentes efetuam uma aferição do conhecimento dos alunos relativamente aos conteúdos estabelecidos pelo Ministério da Educação para os alunos do nível de ensino ao qual a criança pertence. As observações qualitativas são uma das metodologias de avaliação mais utilizadas pelos professores (Virinkoski et al., 2019; Bailey & Drumond, 2006). Autores como Fernandes (2006a) consideram que se estabelecem pontes entre o que é a avaliação formal e a avaliação informal.

O processo eleito para a avaliação das crianças com NEE passa pelo conhecimento e percepção que o professor tem do seu aluno coletada através de observação, Guimarães et al. (2010) acrescenta que a implementação da educação inclusiva, bem como o seu sucesso, está dependente da experiência dos professores. É considerado como um método de avaliação preponderante. A observação pode ser realizada em pequenos grupos, quando o aluno está envolvido em tarefas de aprendizagem. Este tipo de avaliação é mais próxima de uma avaliação baseada numa racionalidade interpretativa, qualitativa. Neste tipo de abordagem permite um maior compromisso e proximidade entre os intervenientes no processo avaliativo, professor (avaliador) e o aluno (avaliado) (Fernandes, 2006a, 2006b, 2010), a principal fonte de informação sobre o desempenho ocupacional dos alunos são os julgamentos dos professores, que muitas das vezes passam por compreender a persistência do aluno na tarefa, utilização de estratégias para ultrapassar desafios, solicitar ajuda quando necessário entre outros.

As apreciações dos professores são determinações realizadas pelos docentes sobre o desempenho dos seus alunos, influenciando a tomada de decisão pedagógica, o ritmo de ensino, o nível de apoio e nível de dificuldade das tarefas entre outros aspetos educativos (Guimarães et al., 2010).

Quem participa na avaliação? - É referido que os pais e encarregados de educação, na sua maioria, colaboram na avaliação e estão informados revelando interesse sobre a realidade educativa dos seus filhos.

Existem diversas conjunturas que influenciam o desenvolvimento das crianças, sendo o contexto familiar uma das mais relevantes, pelo que quanto mais aprofundado for o conhecimento do contexto e ambiente familiar, maior é a probabilidade de minimizar ou até mesmo eliminar as barreiras à aprendizagem tornando-os elementos facilitadores do processo e consequentemente do desenvolvimento infantil. A inação e indisponibilidade dos encarregados de educação pode ser considerada uma barreira à avaliação dos alunos e consequente aprendizagem dos alunos.

A colaboração com os pais e encarregados de educação, respeitando os diferentes contextos culturais e sociais, é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos.

Os resultados mostram que nas escolas onde é referida a falta de colaboração dos pais, esta é considerada como tendo origem na dificuldade de aceitação da problemática do aluno, minimizando as suas dificuldades e infantilizando a criança.

A compreensão das necessidades do educando por parte dos encarregados de educação pode ser considerado como um reforço para a evolução da aprendizagem do aluno. O conhecimento dos diferentes contextos e ambiente da criança só é possível através da comunicação que é estabelecida com os encarregados de educação, sendo a escola considerada com mais um dos contextos da vida da criança.

Existe uma relação estreita entre os docentes e os encarregados de educação que é aceite como um facilitador para a compreensão, aprofundamento do conhecimento da aprendizagem do aluno permitindo um maior envolvimento parental na educação das crianças.

Quando a comunicação entre os docentes e os encarregados de educação é considerada como difícil, deve-se ao facto dos encarregados de educação serem informados sobre as decisões tomadas sem o seu consentimento, fazendo com que a sua disponibilidade para colaborarem durante o processo de avaliação não seja tão positiva. Isto acontece quando as decisões são impostas e não são explicadas aos encarregados de educação as razões pelas quais os alunos apresentam dificuldades que os impedem de progredir ou iniciar determinadas aprendizagens. Os encarregados de educação não se sentindo parte integrante do processo, não se envolvem originando obstáculos que não permitem o desbloqueio do processo.

A avaliação de um aluno com NEE é um considerado um desafio pelos professores. Quando os encarregados de educação são envolvidos no processo, os docentes referem que são uma das principais fontes de informação, fornecendo a documentação de suporte à confirmação de necessidades educativas especiais do aluno, que auxilia na determinação do diagnóstico da situação. Mncina et al. (2019), nos seus estudos referem que as avaliações destes alunos estão muito dependentes dos professores que os avaliam, da experiência, disponibilidade e conhecimento dos mesmos. Os EE participantes nesta investigação referem ter uma participação ativa durante todo o processo.

Como se organizam as equipas? - O processo de avaliação decorre dentro do prazo que está estipulado por lei e com a concordância dos encarregados de educação. Os

docentes ligados a cargos de coordenação e os elementos das direções de escola mencionam o número exato de dias em que o prazo decorre, podendo ser revelador do rigor que os dirigentes têm na gestão do processo, mostrando preocupação com o cumprimento dos regulamentos emanados pelo Ministério da Educação. A causa de por vezes não conseguirem cumprir com o estipulado é atribuída ao excesso de trabalho e à falta de recursos humanos existentes na equipa de avaliação, nomeadamente de psicólogos.

Quando os casos dos alunos são considerados muito graves e/ou carecem de um apoio urgente, há maior celeridade no desenrolar do processo, por a necessidade educativa ser evidente. Correia (2013) refere que o processo de avaliação deve ser realizado pelo professor, por este estar numa posição mais favorável para proceder à recolha dos dados. Quando há necessidade de fundamentar as dificuldades do aluno com evidências, na maioria das vezes o processo é mais demorado, pelo facto de ter que existir uma recolha de demonstrações da dificuldade.

A referenciação é a formalização escrita das observações dos professores de ensino regular sobre as dificuldades que o aluno tem nas diversas áreas de aprendizagem, quando têm relatórios que auxiliem à fundamentação do problema, bem como trabalhos e produções escritas do aluno, anexam a este documento.

Correia (2008) refere inexistência de uniformidade no modelo e no processo de avaliação. A existência de uma referência, suficientemente flexível, que servisse de suporte ao processo de avaliação, seria uma base de trabalho para as equipas multidisciplinares de Educação especial se capacitarem para respostas educativas eficazes.

Os professores de ensino regular têm uma perceção diferente, percecionando o processo como demorado, porque na maioria das situações são eles que despoletam a referenciação, sendo a sua avaliação prévia à referenciação. Tendo que estabelecer critérios e recolher evidências que justifiquem a necessidade de um acompanhamento especializado. Segundo Correia (2005) os professores do ensino regular e do educação especial têm um papel preponderante na avaliação dos alunos com NEE, mas à qual não é dada a devida importância. A duração de um processo está dependente da perceção individual de tempo, de cada um dos intervenientes.

Após a concordância dos pais para a avaliação do aluno, procedem à recolha dos dados e organização da informação, são preenchidos os documentos de referenciação que seguem a via burocrática pré-estabelecida. São entregues na secretaria da sede do agrupamento que remete à direção de escola para dar seguimento ao processo. A direção verifica se a documentação entregue está em conformidade com o que está estabelecido e encaminha para o departamento de educação especial, que atribui a avaliação do aluno a um professor de educação especial. Os professores titulares de turma conjuntamente com o SPO e os técnicos que tenham participado na avaliação da criança reúnem-se para definir a sua estratégia de ação para a avaliação do aluno.

Quem conduz o processo de avaliação? - O docente de educação especial é o interlocutor privilegiado entre a equipa e os professores titulares de turma do aluno, a quem comunica os resultados da avaliação. No final a documentação é compilada e os resultados apresentados num RTP, para que o conselho pedagógico dê o seu parecer e a direção de escola possa fazer a sua homologação.

A solicitação de uma avaliação para aferir a elegibilidade de um aluno para beneficiar de apoio em educação especial, é realizada pelos professores titulares de turma, a sinalização também pode ser efetuada pelos médicos de família via encarregados de educação, ou pelos próprios encarregados de educação que denotam que a aprendizagem do seu educando não vai ao encontro das suas expectativas e manifestam a sua preocupação junto das professoras titulares de turma.

Quanto aos instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação, avaliação é realizada por referência a normas ou critérios com base em evidências, na experiência de cada um ou pela partilha de informação com os diferentes colegas de escola e com colegas que vão conhecendo em ações de formação e com os quais trocam pareceres desenvolvendo uma rede de colaboração informal. Uma das componentes essenciais da competência profissional dos professores é a capacidade de avaliar, com rigor, os resultados das aprendizagens dos alunos (Keller et al., 2019).

Os professores de ensino regular, põem o foco na problemática dos alunos e não nas competências. Este preconceito vai condicionar e inquinar o próprio processo de avaliação, afetando todo o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Os resultados do estudo indicam que os participantes relacionam o tipo de avaliação com a problemática do aluno, sendo induzidos a uma avaliação restrita da

incapacidade, deixando de lado a oportunidade para poderem utilizar a avaliação como um facilitador das aprendizagens. Acabando por ser utilizada como uma barreira à avaliação do aluno por ter o seu foco na avaliação da problemática e incapacidade diagnosticada clinicamente.

Há uma nítida desvalorização do processo de avaliação por parte dos docentes de ensino regular, atribuindo a sua responsabilidade a outros profissionais como os professores de educação especial e a psicóloga.

Há uma desresponsabilização por parte dos professores de ensino regular, atribuindo a responsabilidade avaliativa ao professor de educação especial, demitindo-se das suas funções enquanto professor responsável pelo processo de avaliação dos alunos.

A subavaliação das competências de desempenho dos alunos com NEE, desvaloriza também a coleta de dados necessária à avaliação para o planeamento das estratégias de ensino aprendizagem adequadas a cada aluno, potenciando a baixa competência destes alunos, quer a nível académico quer a nível social.

Constata-se uma manifesta falta de conhecimentos de instrumentos relacionados com a capacidade dos docentes em recolher a informação necessária das características do desempenho de cada aluno bem como das suas capacidades e limitações. Não conseguindo adequar a avaliação de acordo com as características e necessidades do aluno com necessidades educativas especiais.

Estas dificuldades acentuam-se quando a comunicação verbal está comprometida, desgastando e impedindo as interações professor aluno.

Muitas das vezes recorrem à falta de experiência do professor para a justificação do processo avaliativo. Outras atribuem a responsabilidade às condicionantes do sistema ou às condicionantes emergentes da patologia de base da criança.

Relativamente aos instrumentos e estratégias utilizadas durante a avaliação, os docentes referem uma uniformização dos procedimentos de acordo com a problemática descrita do aluno.

Os docentes fizeram uma compilação de documentos, com textos e exercícios específicos que vão ao encontro do que é esperado serem as aprendizagens essenciais de acordo com o ano de escolaridade e grupo etário do aluno. Com o objetivo de homogeneizarem as práticas e de uniformizarem exercícios, aos quais se referem como

instrumentos de avaliação, para que todos os docentes possam utilizar exatamente os mesmos, considerando esta padronização como um fator muito positivo. A adaptação dos instrumentos utilizados para avaliar o aluno é feita de acordo com a prestação do mesmo durante a aplicação dos testes. Somente uma das docentes de educação especial utiliza um instrumento de avaliação padronizado “Schedule of Growing Skills” (SGS), sendo a sua aplicação realizada em conjunto com a psicóloga.

Os instrumentos não são estandardizados, são uma compilação de documentos meramente indicativos e escolhidos por referência a critérios que estão definidos pelo Ministério da Educação como aprendizagens essenciais para os diferentes anos de escolaridade.

Alguns dos docentes referem a necessidade de terem testes padronizados e parametrizados de modo a terem um suporte mais fidedigno da avaliação, do que somente a avaliação por referência a critérios e resultantes da sua experiência, efetuada na maioria das vezes por meio da observação direta. Alguns estudos indicam que o julgamento / parecer dos professores, juntamente com baterias de testes, proporciona uma melhor aferição dos conhecimentos e do desempenho dos alunos (Virinkoski et al., 2019; Bailey & Drumond, 2006).

A estratégia utilizada pela maioria dos docentes é a observação informal em contexto de sala de aula. Esta capacidade de observação está dependente da experiência dos docentes, é um saber de experiência feita, por referência a critérios pré-estabelecidos mas que nem sempre são refletidos o suficiente para que se possam teorizar. A observação informal durante os recreios dos alunos é pouco valorizada, mas os docentes que utilizam esta estratégia reconhecem-na como uma mais-valia, por poderem ter um conhecimento mais aprofundado do comportamento do alunos em situações espontâneas, o que muitas das vezes lhes indica uma desadequação no comportamento que vão analisar para poderem compreender a dificuldade que o aluno apresenta. A observação informal no refeitório é realizada por uma das docentes onde analisa a interação e o comportamento da criança com os pares, não tendo uma expressão significativa.

Os instrumentos utilizados com os alunos com dificuldades não diferem dos que são utilizados com os outros alunos, não existem instrumentos diferentes. Os professores de ensino regular, por observação e comparação com os restantes alunos retiram a informação necessária para a identificação da dificuldade.

Os docentes de educação especial também fazem observações informais dentro das salas de aula cruzando os dados com a informação facilitada pelos professores titulares de turma, para adquirirem maior quantidade de dados para a sua avaliação. Segundo Virinkoski et al. (2019) e Bailey e Drumond (2006), os professores de educação especial estão sempre envolvidos nas avaliações dos alunos com NEE, e é esperado que colaborem com os outros profissionais.

Os resultados permitem constatar que as estratégias propostas ao aluno para avaliar as competências de desempenho nas diferentes áreas de conhecimento e para a avaliação do comportamento em diferentes oportunidades de aprendizagem, são atividades como recorte, colagem, montagem, jogos de computador, visionamento de filmes, música, pintura, desenho, utilização de materiais concretos de uso diário e do conhecimento do aluno para fazer contagens, cantar e trabalho com ritmos, jogos com os nomes dos pais, jogo das diferenças, dominó, jogos de identificação, correspondência de palavras, jogos de memória, organização espacial e temporal, enfiamentos, encaixes, recortes, simetrias, desenhos, cumprimento de ordens, leitura de notícias de jornal, trabalho a pares, dobragens, tarefas ligadas à área das artes plásticas e à área motora.

Quando fazem a avaliação académica do aluno, são abordados conteúdos relativos à oralidade, só posteriormente passam aos registos escritos e à leitura, com textos diversos escolhidos para a situação. Virinkoski et al. (2019), referem que os testes de desempenho académico medem áreas muito específicas da capacidade académica enquanto as avaliações qualitativas têm uma maior abrangência em termos de competências essenciais para o desenvolvimento infantil. A avaliação dos professores combinada com testes de rastreio provou ser a metodologia com maior precisão para identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades na sua aprendizagem (Bailey & Drumond, 2006; Keller et al., 2019).

Os professores titulares de turma, durante as entrevistas, relatam dificuldades no preenchimento do formulário construído para a referência /sinalização. Estes documentos contêm campos específicos de preenchimento dirigidos às diferentes tipologias de apoio de que os professores titulares de turma consideram que o aluno pode beneficiar para colmatar as suas dificuldades. No final de todo o processo de avaliação é elaborado a RTP do aluno, onde constam todos os dados da avaliação dos profissionais envolvidos e dos encarregados de educação.

Os docentes referem que a existência de formulários pré-existentes, é facilitador para o seu preenchimento e é considerado o momento em que indicam que determinado aluno apresenta dificuldades.

Relativamente aos documentos de referenciação os docentes de educação especial referem não ter dificuldade, enquanto os professores titulares de turma relatam dificuldades, que são reconhecidas pelos docentes de educação especial bem como pela direção de escola.

Segundo ElSaheli-Elhage & Sawilowsky (2016) os professores referem que não se sentem preparados para a avaliação de alunos com NEE, os relatórios da OCDE – TALIS (2018) referem que somente cerca de 39% dos professores em Portugal se sentem preparados para poderem trabalhar em ambientes inclusivos, 27% mencionaram vontade em ter mais formação para trabalharem com alunos com NEE. Cerca de metade dos diretores de escola que participaram no estudo consideraram que existem falta de competências específicas aos professores para trabalharem com alunos com NEE.

No final do processo de avaliação o resultado é compilado num RTP, elaborado pelas docentes de educação especial.

Relativamente à existência de orientações pré-definidas para a avaliação, são consideradas as emanadas pelo Ministério da Educação. Uma das docentes de educação especial considera não existirem orientações para a avaliação, nem haver uma uniformidade de atuação, mas que julga ser benéfica a existência das mesmas, para poderem servir como modelos.

Os participantes que estão ligados diretamente a cargos de direção e coordenação referem a existência de orientações pré-existentes para o funcionamento do processo avaliativo talvez porque nos seus documentos de gestão e planeamento têm previsto que o mesmo aconteça, os docentes não referem a existência destas diretrizes. Outros professores referem a inexistência de orientações pré-definidas.

Muitos países desenvolvem normas ou protocolos para a monitorização e controlo de equipas multidisciplinares, adaptação de testes, participação da família, e encaminhamento para os diferentes apoios especializados. Sem estas práticas padronizadas em vigor, o rastreio ou processo de avaliação pode variar por região, por agrupamentos ou mesmo pelas escolas, sem a existência de qualquer procedimento acordado que permita aferir a validade, a responsabilização, ou consistência da avaliação.

No caso da Jordânia, não estão em vigor práticas ou ferramentas padronizadas para a identificação de alunos com necessidades educativas especiais, em consequência a maioria dos alunos elegíveis para apoio de educação especial, são referenciados pelos professores suportando-se em testes elaborados pelos próprios. O mesmo acontece em Portugal. Estes testes, na maioria das vezes, são elaborados por docentes sem conhecimentos ou experiência com alunos com necessidades educativas especiais, pelo que a validade e fiabilidade são postas em causa. No caso dos EUA, existem protocolos específicos de avaliação para a determinação das dificuldades dos alunos de acordo com uma das 13 categorias definidas pela IDEA (*Individual with Disabilities Education Improvement Act*). Estes protocolos de avaliação são padronizados e aplicados por especialistas a todos os alunos que sejam referenciados para avaliação especializada em cada uma das áreas, para que seja elaborado o PEI.

Como a avaliação suporta o processo de tomada de decisão? - No processo de avaliação, a tomada de decisão é assumida como sendo uma das competências das docentes de educação especial. As coordenadoras de educação especial referem que a decisão é tomada pelo SPO, equipa formada pelas docentes de educação especial e psicóloga. Havendo uma partilha da informação da decisão a toda a equipa, uma das professoras titulares de turma refere que por inerência à referenciação que faz, a sua posição relativamente à tomada de decisão é clara, os encarregados de educação também participam na tomada de decisão. O processo de avaliação é orientado e liderado pelo docente de educação especial, sendo a responsabilidade da documentação partilhada por ambos os docentes (do ensino regular e especial). As docentes de educação especial referem que a responsabilidade é da equipa. As direções de escola refere que delegam nas coordenadoras de educação especial o papel de representantes da direção de escola nestas situações.

Quem intervém? - Os recursos humanos afetos à equipa de avaliação está dependente das necessidades de cada aluno, podendo ser por exemplo médicos, psicólogos externos à escola, professores titulares de turma, docentes de educação especial, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala ou técnicos do CRI, é uma equipa multidisciplinar.

Em todos os agrupamentos, a psicóloga da escola faz a anamnese do aluno e as avaliações específicas e padronizadas da componente cognitiva do aluno, sendo

considerada como uma avaliação técnica que fornece informação crucial para a determinação da necessidade educativa especial, e não como uma avaliação pedagógica.

É unânime nos três agrupamentos que principal função da direção da escola, neste processo de avaliação, é a aprovação dos documentos de acordo com as solicitações que lhe são feitas, tem uma essência recetiva, respeitosa quanto às opiniões dos professores e apoiam as decisões tomadas pelos docentes, sendo percebida uma valorização do trabalho dos docentes pelos próprios por parte da direção de escola. A direção da escola trabalha de forma a haver uma inclusão plena, não havendo discriminação entre os diferentes alunos é muito sensível à problemática dos alunos, conhecendo-os a todos, sendo este desempenho reconhecido também pelos encarregados de educação. O facto de a direção não estar diretamente envolvida no processo e delegar nos docentes de educação especial a sua representatividade e responsabilidade, nem sempre é considerada como um fator positivo, pois isso acarreta por parte dos docentes um maior compromisso e envolvimento.

Os professores referem articular com os técnicos que acompanham os alunos em entidades externas, sendo em forma de reuniões, trocas de informação através de correio eletrónico e telefonemas (por vezes esta articulação é realizada pela psicóloga). Há também troca de documentos que é veiculada pelos encarregados de educação, para que possam articular as estratégias utilizadas para a avaliação. Por vezes são solicitados relatórios, sendo que consideram os relatórios provenientes de entidades públicas mais credíveis do que os que são de entidades privadas. Uma das docentes de educação especial refere que os docentes, sempre que necessário, encaminham para apoios específicos

Alguns dos docentes sentem que há pouca flexibilidade na articulação com as instituições de saúde.

Os docentes consideram essencial conhecer o trabalho que é desenvolvido por outros profissionais que trabalham com a criança, solicitando para tal relatórios aos diferentes técnicos.

Os professores titulares de turma sentem necessidade de constatação externa, de uma ratificação médica ou psicológica que justifique a dificuldade do aluno em apreender o conhecimento, através de um relatório.

Os docentes vão criando e desenvolvendo redes de colaboração informal que lhes permite um desenvolvimento, troca e partilha de informação, partilha de instrumentos

etc., criando redes de apoio informais. Virinkoski et al. (2019) e Ainscow (2020), nas suas investigações, referem que a colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial é fulcral para o sucesso educativo dos alunos com NEE.

Segundo a EASNIE (2014) um dos princípios fundamentais que contribui para o aumento da participação com o intuito de desenvolver as oportunidades educativas é a formação em educação inclusiva para os professores. Morgado (2009) refere existir uma lacuna na formação de professores para poderem trabalhar com alunos com necessidades educativas especiais. Virinkoski et al. (2019) referem que os professores de educação especial estão melhor preparados para fazerem a avaliação dos alunos, pois na sua formação base desenvolvem competências e conhecimentos a este nível.

Numa das escolas, o departamento de educação especial, organiza anualmente, no início do ano letivo uma formação interna.

A encarregada de educação por ter o seu educando a ser seguido em consultas externas num hospital público, tem acesso a informações sobre *workshops*, que partilha com os docentes para que este os possam frequentar. Os docentes de educação especial consideram que, de uma forma geral, os docentes não têm formação adequada na área da avaliação. Existem necessidades de formação relativamente à avaliação das dificuldades dos alunos, a formação deveria ser nacional para se poderem uniformizar procedimentos de avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Numa outra escola, os docentes referem não existir formação interna no agrupamento. Os docentes têm a perceção que é uma grande lacuna não ter formação específica na área da avaliação, relatando que deveriam estar melhor preparados para poderem lidar com as diferentes situações. Sentem necessidade de mais formação, pois é essencial. Percecionam a área da avaliação como sendo uma das tarefas mais difíceis do desempenho da sua função. Os docentes de educação especial referem também a necessidade de mais formação, mas que fosse uniformizada para todos os docentes de educação especial e que não fosse uma formação teórica mas sim ter um carácter mais prático.

Estudos realizados pela EASDNE recomendam o desenvolvimento de sistemas de formação contínua nas escolas regulares para capacitação dos seus professores com instrumentos e estratégias, para poderem avaliar todos os alunos de acordo com as suas competências e necessidades. A preparação dos docentes que trabalham com os alunos

com NEE é fundamental para o seu sucesso educativo (Mncina et al, 2019; Watson, 2017). As dificuldades dos professores em avaliar os alunos com NEE deve-se na maioria das vezes, à falta de formação e prática de metodologias e estratégias de avaliação (Virinkoski et al., 2019).

Relativamente à formação a direção de outra escola, incentiva os docentes para frequência de formação, referindo que estas propostas são melhor aceites pelos docentes de educação especial do que pelos professores titulares de turma. Os docentes referem que os professores de educação especial fazem uma formação mais continuada e que a direção de escola faz um grande investimento na formação interna dos docentes, mas que por vezes não há a correspondência desejada e o interesse por parte dos professores titulares de turma em se inscreverem. Só uma das professoras titulares de turma relata que faz formação externa. É relatado pelos participantes que não fazem formação ou que esta é muito parca. Sendo que consideram que, mesmo na formação inicial de professores existe uma lacuna quanto à avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais. A categoria “Mais Formação” é a única categoria que é referida por todos os docentes e em maior número de vezes, Morgado (2009) refere existirem lacunas na formação de professores para poderem trabalhar com alunos com NEE. Relatam que a necessidade de formação em avaliação e em inclusão é grande tanto na formação inicial como na formação contínua. Os docentes de educação especial referem que os professores titulares de turma referenciam os alunos sem haver uma avaliação cuidada, correta e fidedigna do aluno. Quando preenchem a documentação há sempre lacunas na informação, sem se saber qual é realmente o problema ou a necessidade daquele aluno especificamente. O aluno é avaliado como uma criança que não consegue acompanhar a aprendizagem, mas a dificuldade nem sempre é clara, sendo por vezes inexistente, a fundamentação para que o aluno não consiga aprender.

Os professores titulares de turma reconhecem o benefício e esta necessidade de formação, mas também indicam alguma falta de disponibilidade e por vezes de interesse na sua realização. Sugerem ainda que ela possa ser realizada pelas próprias colegas docentes de educação especial juntamente com a Psicóloga, contudo relatam a falta de tempo das mesmas para a sua execução, a EASNIE (2014) refere a importância da formação contínua para o sucesso e promoção da educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais.

A capacidade de avaliar, com rigor, os resultados das aprendizagens dos alunos é considerada uma componente essencial da competência profissional dos professores (Keller et al., 2019). A utilização do julgamento / parecer dos professores, juntamente com baterias de testes, proporciona uma melhor aferição dos conhecimentos e do desempenho dos alunos que só é possível através da formação contínua de professores (Virinkoski et al., 2019; Bailey & Drumond, 2006, EASNIE, 2014).

Os resultados dos estudos Virinkoski et al. (2019) e Ainscow (2020) indicam que tanto os professores de ensino regular como os de educação especial, necessitam de metodologias e instrumentos fiáveis com o objetivo de diagnosticarem as dificuldades dos alunos mas também para permitir o desenvolvimento e aprendizagem das competências de desempenho requeridas para poderem alcançar o sucesso educativo.

Os docentes não são especialistas em todos os domínios da educação inclusiva, pelo que a continuidade da formação ao longo da vida é essencial para a contribuição e construção de mudanças e desenvolvimento de capacidades para a melhoria das práticas educativas.

A formação na área da avaliação é residual. A formação é muito distinta entre os entrevistados. Reconhecem o contributo da mesma para a melhoria das práticas avaliativas.

A consolidação da formação nem sempre é possível porque há uma discrepância entre a formação teórica e a sua aplicação prática. Notando-se um grande desequilíbrio entre os conteúdos abordados nas formações e as práticas que estão institucionalizadas nas escolas. Acabando estas práticas instituídas informalmente por se tornarem barreiras ao desenvolvimento e à inovação. A resistência à mudança acentua-se principalmente nos docentes que lecionam há mais anos.

A educação inclusiva implica uma alteração global, que implica uma modificação na formação inicial de professores e na formação contínua dos professores, não só ao nível das competências mas também relativamente aos valores éticos (EASNIE, 2019).Necessitarão de ter apoio para poderem desenvolver o seu conhecimento, competências e postura em relação à inclusão para estarem organizados para responderem às necessidades de todos os alunos, com e sem dificuldades, de forma a otimizar o seu sucesso educativo.

Pudemos constatar, através das entrevistas, que os professores de educação especial de uma das escolas planificam e avaliam em parceria, e que todos os professores do ensino regular partilham informação e fazem consultoria uns aos outros, mantendo um clima de colaboração efetivo focado na melhoria e desenvolvimento do sucesso educativo dos alunos. Os docentes devem estar preparados para o trabalho em colaboração servindo de suporte uns aos outros mas também aos alunos. Os professores devem recorrer ao trabalho colaborativo e à interajuda para proporcionarem ambientes educativos benéficos para todos. A colaboração entre os professores de ensino regular e os professores de educação especial é fulcral para o sucesso educativo dos alunos com NEE a promoção da educação inclusiva (Virinkoski et al., 2019).

Melhorar a qualidade da formação de professores mune os docentes de competências de desempenho capazes de responder adequadamente à adversidade e desenvolvendo uma sociedade mais equitativa e inclusiva. A preparação dos docentes que trabalham com os alunos com NEE é fundamental (Mncina et al, 2019; Watson, 2017)

O desenvolvimento profissional docente pode ser definido como o crescimento profissional que os professores adquirem como resultado da sua experiência e de uma análise sistemática das suas práticas. Trata-se de um processo (individual ou coletivo) que deve ser contextualizado e que implica o desenvolvimento de competências profissionais através de experiências de diversa natureza. (Cabral & Alves, 2018 p.18).

Eficácia do processo. - Quanto à eficácia do processo os docentes percebem o processo como sendo muito lento por terem uma necessidade imediata de resposta para os seus alunos. Por sua vez os docentes de educação especial e a direção de escola referem que o processo decorre dentro do tempo previsto para a sua conclusão.

Os participantes referem que a eficácia do processo está comprometida pelo excesso de burocracia, sofrendo influências de vários fatores que não são controláveis pelos docentes, tornando-o num processo longo. O processo é considerado como sendo eficaz.

No despacho que regulamenta a flexibilidade curricular nas escolas, é referido no seu preambulo a “Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens”, bem como valorizar “o intercâmbio de saberes e de experiências, através de práticas de coadjuvação entre professores, de vários ciclos

e níveis de ensino e de diversas áreas disciplinares”. A relevância do relacionamento entre os profissionais é de extrema importância sendo a qualidade das suas interações e dos seus relacionamentos um fator de que depende a qualidade dos programas, e práticas de gestão curricular caracterizadas pela conjugação de todos os esforços da equipa pedagógica, colaboração, troca e partilha de conhecimentos e experiências (Melro, 2012, 2017). A EASNIE (2019) considera que a colaboração e o trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os docentes e que potenciam tanto o desenvolvimento profissional dos próprios, dotando-os de mais conhecimento e estratégias promotoras de sucesso escolar, como também como potenciador do desenvolvimento do sucesso educativo dos alunos, em especial dos que têm necessidades educativas especiais.

A relação entre os diferentes participantes é descrita como sendo informal e próxima, sendo uma mais-valia para que haja uma maior colaboração entre os diferentes elementos, fazendo com que todos se sintam parte integrante da equipa. A colaboração entre docentes faz com que os fatores de *stress* diminuam, partilhem de estratégias, maior monitorização do trabalho, diminuição de problemas comportamentais e aumento da comunicação com os diferentes atores educativos (Pinto & Morgado, 2012).

Há uma colaboração muito positiva entre todos os docentes, tanto formal como informal. Esta colaboração é considerada como um fator facilitador e orientador para o decorrer do processo, resultando em parcerias de interajuda otimizadas pelo bom ambiente interpares, revela a importância do grupo de pertença, e pela longa experiência dos docentes é um fator que influencia positivamente. A colaboração na prática pode ser desenvolvida sob vários aspetos: o ensino pode ser em equipa, o planeamento em colaboração, trabalho conjunto, observação mútua e reflexão conjunta, conduzindo a um aperfeiçoamento e otimização das práticas educativas.

A cooperação e colaboração entre professores pode ser um grande impulsionador do desenvolvimento individual e de construção da própria profissão docente (Niza, 1998). O mesmo autor refere que relativamente à aceitação das diferenças, o fator cooperação é decisivo para amplificar a aceitação. Menciona que a utilização da cooperação entre alunos promove uma estrutura ideal para a aquisição de competências, contrariando as teorias mais conservadoras que promovem a competição. Entendendo a cooperação como um fenómeno de facilitação social multiplicador de interajuda, a colaboração e o trabalho em equipa são essenciais entre professores (EASNIE, 2014)

Esta colaboração entre profissionais faz com que reflitam mais aprofundadamente sobre as suas práticas, melhorem o planeamento, aprendam novas estratégias, participem em mais formações, e em geral que tenham maior predisposição para a mudança e para a aceitação da diferença (Ainscow, 1998).

A colaboração entre pares, segundo os participantes, é efetiva e primordial para que haja sucesso educativo. Só com o apoio dos outros professores da mesma escola se consegue promover o sucesso educativo de todos os alunos.

A colaboração com a psicóloga é mais estreita com as docentes de educação especial. A prática do psicólogo deverá subsidiar o professor e os diferentes atores educativos de modo a que estes consigam potenciar o que cada aluno tem para contribuir para a aprendizagem com os pares, ou seja, promover o trabalho de cooperação, legitimando a aprendizagem como sendo um processo essencialmente social (Niza, 1996).

Os professores do ensino regular e os professores de educação especial quando trabalham em colaboração de acordo com os princípios da escola inclusiva atingem níveis de eficácia e eficiência mais satisfatórios aumentando os níveis de sucesso (Pinto & Morgado, 2012; Correia, 2003; EASNIE, 2014).

É fundamental o entendimento da colaboração como um impulsionador da inovação de aprendizagens com impacto no desenvolvimento biopsicossocial dos alunos (Cabral & Alves, 2018; Virinkoski et al., 2019, Ainscow, 2020).

No que concerne aos recursos humanos, os participantes dos três agrupamentos referem existir escassez principalmente ao nível do serviço de psicologia e de educação especial. Todos os docentes são consentâneos quando indicam a carência de recursos humanos como um fator limitador ao desenvolvimento e rapidez de resposta aos alunos com necessidades educativas especiais. Consideram haver uma escassez de recursos humanos principalmente ao nível das necessidades de intervenção de terapeutas com os alunos e de participação no processo de avaliação, expressam, ainda, a necessidade de os recursos humanos serem especializados, como docentes de educação especial e terapeutas. Estas informações são corroboradas pelo relatório da OCDE – Talis (2019) onde é referido que os diretores de escola referem que a qualidade da educação é prejudicada pela falta de docentes com competências de ensino a crianças com NEE.

O planeamento da avaliação é realizado com base na dificuldade/ problemática do aluno que é descrita nos documentos de referenciação.

A avaliação é uma das ferramentas que os professores podem utilizar ao serviço das aprendizagens dos alunos, fornecendo aos professores o feedback essencial para a otimização do processo de ensino-aprendizagem. As estratégias de avaliação deverão ser diversificadas, centradas na qualidade dos processos de avaliação, sendo complementar à promoção da aprendizagem do aluno. A experiência dos professores é considerada como uma mais-valia para a avaliação dos alunos com necessidades educativas, a complementaridade dada pela visão profissional e subjetiva do professor ou seja da sua experiência empírica baseada na evidência, é considerada como um fator extremamente positivo. A observação realizada pelos professores é uma metodologia essencial para a avaliação do aluno, bem como os registos e a análise da informação em todos os espaços de aprendizagem constituindo representação mais realista da aprendizagem.

Alguns professores titulares de turma referem não fazer planeamento, pois conseguem detetar as dificuldades durante o normal funcionamento das aulas, dado que só encaminham para avaliação os alunos com problemáticas mais graves e mais evidentes.

Hoffman (2001) considera que é necessário a atualização de conceções e práticas avaliativas habituais com um pendor mais normativo, contextualizando-as socialmente tendo em conta a diversidade.

As competências de desempenho do aluno ao serem identificadas permitem o desenvolvimento de um plano/programa educativo adequado e adaptado às necessidades de aprendizagem de cada um, fazendo um diagnóstico estratégico, para ir ao encontro da identificação de elementos facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento educativo do aluno, e eliminando as barreiras.

Através do planeamento e utilização de estratégias, métodos e práticas de avaliação eficazes, todos os estudantes podem demonstrar as suas competências. (Hockings, 2010), proporcionando aos alunos igualdade de oportunidades para demonstrarem as suas capacidades.

No caso dos professores titulares de turma, indicaram que cada uma faz o seu planeamento de acordo com a necessidade dos seus alunos.

Nos três agrupamentos de escolas, a avaliação das áreas pedagógicas recai sobre exercícios mais específicos sobre as áreas académicas como a leitura, escrita, cálculo,

gramática, português, matemática, linguagem expressiva e linguagem compreensiva, a compreensão oral, cálculo, a aritmética, a resolução de problemas.

A avaliação das áreas afins que são consideradas como influentes na aprendizagem e que têm que ser avaliadas são o interesse, a compreensão, aspetos emocionais, a instabilidade motora, a atenção, a execução, área psicossocial, área motora global e fina, equilíbrio, orientação temporal, orientação espacial, percepção visual e auditiva avaliada a velocidade de execução, a apatia e o desenho.

Existem diferenças significativas na coleta de informação durante o processo de avaliação, é afirmada a necessidade de identificação precisa das necessidades educativas do aluno. Em todos os países existem normas e procedimentos para a identificação de alunos com necessidades educativas especiais, mas os procedimentos de identificação das necessidades educativas são variados e cada país tem os seus normativos. Os resultados dos estudos de Virinkoski et al. (2019) reforçam a importância do desenvolvimento de instrumentos, metodologias e estratégias de avaliação mais específicas e fiáveis, para que os docentes os possam utilizar de acordo com os objetivos pedagógicos delineados

### Capítulo III – Conclusões

#### 1. Síntese do Estudo

Fazendo uma síntese dos resultados dos três agrupamentos podemos concluir:

O papel dos pais é reconhecido nos três agrupamentos como sendo fulcral para a avaliação dos alunos, existe uma colaboração estreita entre professores e encarregados de educação, sendo estes reconhecidos como membros da equipa tanto na escola A como na C, na Escola B são considerados interessados e colaboradores na avaliação. O entendimento das dificuldades do educando por parte dos encarregados de educação pode ser considerado como um reforço para a evolução da aprendizagem do aluno.

Na Escola A, há aspetos da avaliação que são considerados como exclusivamente pedagógicos, sendo somente da responsabilidade dos professores.

No agrupamento A em que a população se encontra em vulnerabilidade social e faz parte de uma minoria étnica, a participação dos encarregados de educação não é reconhecida pelos docentes, os EE não valorizam a educação, principalmente a das raparigas.

Tanto na Escola A como na C é referido que esporadicamente há EE que não cooperam, por dificuldades de aceitação da problemática do seu educando minimizando as suas dificuldades e infantilizando o aluno. Sendo que as professoras titulares de turma da Escola C que relatam esta situação pertencem todas ao mesmo estabelecimento.

Na Escola A existem procedimentos de ordem formal (considerados no regulamento interno do agrupamento) e informal (considerados no plano de turma) para promover a participação e envolvimento ativo dos encarregados de educação

Nos três casos é reconhecido que os encarregados de educação são sempre acessíveis na disponibilização de relatórios médicos e/ou outros de que dispõem e que possam facilitar todo o processo tornando-o mais célere.

Quanto à organização do processo os docentes referem que cumprem o prazo estipulado por lei.

Quem faz alusão especificamente ao número de dias de cumprimento de prazos são os docentes que ocupam lugares de coordenação ou a direção de escola.

Tanto na Escola A como na Escola B os docentes relatam que a duração do processo vai ao encontro do que está previsto nos regulamentos. Na Escola A, os docentes apontam para o facto de que apesar de cumprirem os tempos previstos, consideram que a avaliação do aluno é um processo demorado.

Na Escola C, percecionam a duração do processo como célere e decorre dentro do prazo que é expectável, revelando preocupação com o cumprimento das datas-limite estabelecidas. Quando excedem o tempo previsto é imputado ao excesso de trabalho da equipa de avaliação e à falta de recursos dessa mesma equipa. Ressalvando que, quando são casos muito graves, há uma maior celeridade no processo porque a fundamentação da necessidade educativa é evidente. Não havendo necessidade de procurar evidências para a justificação da dificuldade que é referenciada.

Na Escola C, quanto à necessidade de recolha de evidências para a fundamentação da dificuldade do aluno, os docentes percecionam o processo como demorado, mas que é dependente da fundamentação apresentada pela pessoa que faz a referenciação. A morosidade do processo está dependente de diversos fatores como a fundamentação e evidência da dificuldade, disponibilidade da equipa de avaliação por falta de recursos. Os professores titulares de turma têm uma perceção de maior lentidão, também porque eles próprios têm que estabelecer os seus critérios para poderem referenciar o aluno como tendo dificuldades na aprendizagem que justifiquem um acompanhamento especializado, tendo por esta razão a perceção de que o processo se inicia mais cedo.

Na Escola A os docentes sentem necessidade de ter um relatório que fundamente a problemática do aluno, para que a sua avaliação se torne fidedigna. Assumir que é uma condição crónica e imutável, nem sempre o conseguem fazer através da avaliação pedagógica, por recearem que a avaliação pedagógica por si só não seja suficiente para comprovar, ou seja, têm receio de não conseguirem fundamentar a necessidade educativa permanente dos alunos, carecendo por este motivo de uma avaliação externa.

A referenciação do aluno obedece a um circuito específico. A referenciação é feita pelos professores titulares de turma e entregue na secretaria da escola, depois segue para o diretor e este encaminha para a equipa do SPO. São realizadas reuniões de SPO, de esclarecimento e articulação para definição dos aspetos a serem avaliados.

Na Escola A, após a receção da documentação a coordenadora de educação especial delega num dos docentes de educação especial a avaliação do aluno, e a psicóloga

também faz a sua avaliação. A coordenadora de educação especial faz a distribuição dos alunos pelas docentes de educação especial de acordo com a sua disponibilidade bem como com a escola em que o docente de educação especial está mais tempo. Após a avaliação são realizadas reuniões de planeamento de estratégias de avaliação, além de informarem e solicitarem contribuições aos professores titulares de turma, também o fazem com os encarregados de educação. Mesmo quando o aluno é acompanhado por psicólogos no exterior da escola, o psicólogo do agrupamento participa sempre nas reuniões de avaliação onde é tomada a decisão final, para ratificar a avaliação. Estes documentos depois de estarem completos e verificados pela equipa, são enviados para aprovação do conselho pedagógico e homologados pela DE. A origem da referenciação do aluno para ser avaliado pela equipa multidisciplinar pode ter várias proveniências, mas na sua maioria são realizadas pelos professores titulares de turma e apesar dos encarregados de educação também o fazerem, acontece menos vezes. As sinalizações feitas pelos encarregados de educação refletem as suas preocupações com os seus filhos. Neste Agrupamento de escolas é comum as crianças serem sinalizadas pelos encarregados de educação. Por sua vez as sinalizações elaboradas pelos professores titulares de turma são, do ponto de vista teórico, mais rigorosas e fundamentadas da problemática do aluno.

Na Escola B, a proveniência da sinalização poderá ser dos encarregados de educação, dos professores titulares de turma, qualquer técnico sempre em concordância com os encarregados de educação. É preenchido o documento de referenciação de acordo com a área em que o aluno apresenta mais dificuldades, para psicologia ou para educação especial. A documentação segue a via burocrática pré-estabelecida, é entregue na secretariada sede do agrupamento, que depois remete para a direção de escola, que encaminha para o departamento de educação especial. A distribuição dos processos dos alunos pelos docentes de educação especial tem critérios como o número de alunos já avaliados ou a turma a que pertence. Os professores titulares de turma conjuntamente com o SPO, a Terapeuta da fala e os técnicos do CRI, reúnem-se para definir a sua estratégia de ação para a avaliação do aluno. O docente de educação especial é o interlocutor privilegiado entre a equipa e os professores titulares de turma do aluno, a quem comunica os resultados da avaliação. No final a documentação é compilada e os resultados apresentados, para que a direção de escola possa fazer a sua homologação.

Na Escola C, é consensual que depois da recolha dos dados e elaboração da documentação, esta é entregue à direção de escola para que possa ser dado seguimento ao

processo. A direção verifica se a documentação entregue está em conformidade com o que está estabelecido e entrega ao coordenador de educação especial, para que se dê início ao processo. As referências são encaminhadas para o departamento de educação especial pela direção de escola. Após a avaliação por parte dos docentes de educação especial, o departamento de educação especial reúne com o professor titular de turma e transmite a sua avaliação sobre o caso que foi avaliado. No entendimento de uma das professoras titulares de turma deveria haver uma discussão sobre o resultado da avaliação, uma outra professora titular de turma refere que se elas próprias sinalizam é porque julgam que existe algum problema, não havendo necessidade deste debate. Após a referência os documentos são encaminhados para o departamento de educação especial. No final do processo de avaliação é compilada toda a informação num relatório que é discutido para poder ser aprovado em reunião de conselho pedagógico. A solicitação de uma avaliação pela equipa multidisciplinar, é realizada pelos professores titulares de turma, mas há situações em que a sinalização vem através dos médicos de família via encarregados de educação, ou pelos próprios encarregados de educação.

Na Escola A o SPO é percebido como um dos principais suportes da avaliação das crianças com NEE. Antes de a documentação chegar ao departamento de educação especial, há um percurso informal que é seguido pelos docentes. Por norma antes de qualquer referência de um aluno, os professores titulares de turma conversa informalmente com os outros professores titulares de turma e com os docentes de educação especial. Na Escola C para corroborar a avaliação dos docentes por vezes é solicitado o parecer da psicóloga.

Os docentes da Escola A referem uma uniformização de estratégias de acordo com a problemática descrita do aluno. Os docentes de educação especial desenvolveram um manual de procedimentos, em que se pretende uma uniformização de procedimentos, com textos e exercícios específicos que vão ao encontro do que é esperado serem as aprendizagens essenciais de acordo com o ano de escolaridade e grupo etário do aluno. Com o objetivo de homogeneizarem as práticas e de uniformizarem exercícios, aos quais se referem como instrumentos de avaliação, para que todos os docentes de educação especial possam utilizar exatamente os mesmos, considerando esta padronização como um fator muito positivo. A utilização da documentação é adaptada a cada aluno a que se vai aplicar. Os instrumentos não são standardizados, são uma compilação de documentos meramente indicativos e escolhidos por referência a critérios que estão definidos pelo

Ministério da Educação como aprendizagens essenciais para os diferentes anos de escolaridade.

Na escola B os docentes na tentativa de uniformizarem os procedimentos, compilaram ao longo dos anos de experiência profissional, documentação para avaliação de acordo com a idade e ano de escolaridade do aluno. A adaptação dos instrumentos utilizados para avaliar o aluno é feita de acordo com a prestação do mesmo durante a aplicação dos testes.

Na Escola C os instrumentos de avaliação são utilizados pelos professores titulares de turma de uma forma homogeneizada, ou seja, para os mesmos anos de escolaridade são utilizados os mesmos instrumentos independentemente da dificuldade apresentada. Os instrumentos foram sendo compilados ao longo dos anos de experiência dos docentes. Quanto aos docentes de educação especial, os instrumentos de avaliação são selecionados de acordo com a problemática indicada na referenciação bem como com o nível de escolaridade do aluno, sendo que existe uma compilação de documentos identificados para as diferentes problemáticas que vão surgindo, alguns deles construídos pelas próprias docentes. Estes materiais são também partilhados com colegas de outras escolas que também os aplicam. As docentes de educação especial mencionam a carência de instrumentos estandardizados que possam ter uma maior fiabilidade em termos de avaliação das dificuldades dos alunos. Os documentos utilizados para a avaliação dos alunos são adequados às competências de desempenho do aluno durante a sua aplicação.

Na Escola A, alguns dos docentes referem a necessidade de terem testes padronizados e parametrizados de modo a que haja um suporte mais fidedigno da avaliação, do que somente a avaliação por referencia a critérios realizada na maioria das vezes por meio da observação direta. Na Escola B, alguns dos docentes referem não haver instrumentos estandardizados no agrupamento. Somente uma das docentes de educação especial utiliza um instrumento de avaliação padronizado “*Schedule of Growing Skills*” (SGS), sendo a sua aplicação realizada em conjunto com a psicóloga.

Nos três agrupamentos, a estratégia de avaliação utilizada pela maioria dos docentes é a observação informal em contexto de sala de aula, através dos trabalhos propostos nas aulas conseguem identificar a existência de dificuldades, podendo no entanto, não saber concretamente qual a origem da mesma. A avaliação é determinada por referência a critérios definidos pelo ministério da educação para o ano de escolaridade

em causa e de acordo com a sua experiência profissional. Na Escola B, os docentes de educação especial também fazem observações informais dentro das salas de aula cruzando os dados com a informação facilitada pelos professores titulares de turma, para adquirirem maior quantidade de dados para a sua avaliação. Somente uma docente de educação especial faz observações no recreio para conhecer o comportamento do aluno em espaços e contextos informais. Os instrumentos utilizados com os alunos com dificuldades não diferem dos que são utilizados com os outros alunos, não existem instrumentos diferentes. Os professores titulares de turma por observação e comparação com os restantes alunos retiram a informação necessária para a identificação da dificuldade.

Na Escola A, a observação informal durante os recreios dos alunos é pouco valorizada, mas os docentes que utilizam esta estratégia reconhecem-na como uma mais-valia. A observação informal no refeitório é realizada por uma docente. Na Escola C, somente duas das docentes mencionam a necessidade de observarem o aluno em contexto de recreio, evidenciando a necessidade de compreender o comportamento do aluno nos diferentes contextos.

Nos três agrupamentos, são propostas ao aluno diferentes atividades para avaliar as competências de desempenho nas diferentes áreas de conhecimento e para a avaliação do comportamento em diferentes oportunidades de aprendizagem. São realizadas atividades como recorte, colagem, montagem, jogos de computador, visionamento de filmes, música, pintura, desenho, utilização de materiais concretos de uso diário e do conhecimento do aluno para fazer contagens, cantar e trabalho com ritmos, jogos com os nomes dos pais, jogo das diferenças, dominó, jogos de identificação, correspondência de palavras, jogos de memória, organização espacial e temporal, enfiamentos, encaixes, recortes, simetrias, desenhos, cumprimento de ordens, leitura de notícias de jornal, trabalho a pares, dobragens, tarefas ligadas à área das artes plásticas e à área motora.

Na Escola A, para a avaliação académica do aluno, são abordados conteúdos relativos à oralidade só depois passam aos registos escritos e à leitura, com textos diversos escolhidos para a situação. Na escola B as professoras titulares de turma fazem uma avaliação diagnóstica a todos os alunos da turma, fazendo uma análise comparativa entre pares dos alunos com e sem NEE para poder determinar quais os alunos que poderão ter dificuldades especiais de educação. De seguida fazem uma triagem e fazem uma avaliação mais específica e lúdica aos alunos que aparentam ter alguma lacuna na

aprendizagem. Os docentes de educação especial focam-se também nas questões ligadas à compreensão oral e escrita. Quanto a instrumentos de avaliação, referem ainda que não têm necessidade de ter nada específico para fazerem a avaliação, avaliam por referência a critérios e de acordo com a sua “sensibilidade” ou seja, de acordo com a experiência adquirida ao longo dos anos de serviço. Na Escola C, quando se referem à avaliação para as aprendizagens, a avaliação é diferenciada tanto na forma como no conteúdo. São aplicadas estratégias diferenciadoras como o apoio e suporte físico próximo, pistas verbais e visuais.

Relativamente à elaboração dos documentos de avaliação na Escola A e na B, os docentes de educação especial referem não ter dificuldade, enquanto os professores titulares de turma relatam dificuldades, que são reconhecidas pelos docentes de educação especial bem como pela direção de escola.

Tanto na Escola A como na B, existem formulários de sinalização dos alunos, elaborados pelo departamento de educação especial, diferenciados por valências (educação especial e psicologia). O formulário de referenciação foi construído pelo departamento de educação especial para facilitar a fundamentação da problemática do aluno. Estes documentos contêm campos específicos de preenchimento dirigidas às diferentes tipologias de apoio de que os professores titulares de turma consideram que o aluno pode beneficiar para colmatar as suas dificuldades.

Na Escola C, os docentes referem que a existência de formulários / documentos de sinalização pré-existent é facilitador para o seu preenchimento e é considerado o momento em que indicam que determinado aluno apresenta dificuldades. Os docentes fazem diferenciação entre sinalização e referenciação por nesta última anexarem relatórios de entidades externas e trabalhos dos próprios alunos como evidências das problemáticas identificadas. Os docentes têm a perceção de que os documentos de avaliação não são fáceis de organizar, apesar de serem inteligíveis. Os docentes referem sentir muita dificuldade na elaboração dos documentos, alegando falta de formação para os elaborarem adequadamente.

Em todas as escolas, no final da avaliação pela equipa multidisciplinar é construído um documento, RTP, no caso da Escola C é elaborado somente pelas docentes de educação especial.

Na Escola A, os participantes que estão ligados diretamente a cargos de direção e coordenação referem a existência de orientações pré-existentes para o funcionamento do processo avaliativo talvez porque nos seus documentos de gestão e planejamento têm previsto que o mesmo aconteça, os docentes não referem a existência destas diretrizes.

Na Escola B a existência de orientações pré-definidas para a avaliação, são consideradas as emanadas pelo Ministério da Educação. Uma das docentes de educação especial considera não haverem orientação para a avaliação nem haver uma uniformidade de atuação.

Na Escola C os professores titulares de turma relatam haver diretrizes pré-definidas que são comunicadas aos docentes, uma das quais é para que no ano de escolaridade inicial, não sejam identificados alunos com NEE e esperarem até ao segundo ano, somente uma docente refere que não existem orientações, mas que julga ser benéfica a existência das mesmas, para poderem servir como modelos.

Na Escola A, a tomada de decisão é percebida como sendo uma das competências das docentes de educação especial. Somente a coordenadora de educação especial refere que a decisão é tomada pelo SPO, equipa formada pelas docentes de educação especial e psicóloga. Havendo uma partilha da informação da decisão a toda a equipa. O processo de avaliação é orientado e liderado pelo docente de educação especial, sendo a responsabilidade da documentação partilhada por ambos os docentes. Uma das professoras titulares de turma é de opinião que a responsabilidade deveria ser somente do docente de educação especial. Os participantes na avaliação dependem das necessidades de cada aluno, sendo por exemplo médicos, psicólogos externos à escola, professores titulares de turma, docentes de educação especial, os técnicos do CRI.

Na Escola B, a tomada de decisão é assumida pelo SPO, sendo que uma das professoras titulares de turma refere que por inerência à referenciação que faz, a sua posição relativamente à tomada de decisão é clara. Os encarregados de educação também participam na tomada de decisão. A orientação do processo é toda realizada pelo docente de educação especial. Uma das professoras titulares de turma relata que a responsabilidade do processo é dela própria, mas que faz sempre com o apoio das docentes de educação especial. A docentes de educação especial diz que a responsabilidade é da equipa. A direção de escola refere que delega na coordenadora de educação especial o papel de representante da direção de escola nestas situações. Os

participantes na avaliação são o psicólogo, a terapeuta da fala, os professores titulares de turma, as docentes de educação especial, os encarregados de educação, é uma equipa multidisciplinar.

Na Escola C, a tomada de decisão, que neste agrupamento é consensual que a decisão seja tomada pelo docente de educação especial, relatado não só pelas professoras titulares de turma mas também pelas próprias docentes de educação especial. Contudo três das professoras titulares de turma referem que a tomada de decisão é feita conjuntamente entre as docentes de educação especial e a psicóloga, pelo SPO. A maioria relata que a tomada de decisão é determinada pelo docente de educação especial. Os docentes indicam que a condução da avaliação é realizada em conjunto com as docentes de educação especial e outros relatam ser os professores titulares de turma a dirigir a avaliação. A responsabilidade do processo é partilhada com os diferentes elementos da equipa. Os elementos que são mencionados como participantes da avaliação são somente as docentes de educação especial e a psicóloga, não sendo referidos os professores titulares de turma.

Em todos os agrupamentos, a psicóloga da escola faz a anamnese do aluno e as avaliações específicas e padronizadas da componente cognitiva do aluno, sendo considerada como uma avaliação técnica que fornece informação crucial e não como uma avaliação pedagógica.

É unanime nos três agrupamentos que a direção da escola, neste processo de avaliação, tem como principal função a aprovação dos documentos de acordo com as solicitações que lhe são feitas, tem uma essência recetiva, respeitosa quanto às opiniões e apoiando decisões dos docentes, sendo percebido uma valorização do trabalho dos docentes pelos próprios por parte da direção de escola. A direção da escola trabalha de forma a haver uma inclusão plena, não havendo discriminação entre os diferentes alunos é muito sensível à problemática dos alunos, conhecendo-os a todos, sendo este desempenho reconhecido pelos encarregados de educação.

Na Escola B os docentes referem que a direção de escola os considera competentes e confere-lhes uma grande autonomia. Contudo o facto de a direção não estar diretamente envolvida no processo e delegar nos docentes de educação especial a responsabilidade, nem sempre é considerada como um fator positivo, pois isso acarreta por parte dos docentes um maior compromisso e envolvimento.

Na Escola A os docentes referem articular com os técnicos que acompanham os alunos em entidades externas, sendo em forma de reuniões, trocas de informação através de correio eletrónico e até mesmo telefonemas. Há também troca de documentos que é veiculada pelos encarregados de educação, para que possam articular as estratégias utilizadas para a avaliação. Por vezes são solicitados relatórios, sendo que consideram os relatórios provenientes de entidades públicas mais credíveis do que os que são de entidades privadas. Uma das docentes de educação especial refere que os docentes encaminham para apoios específicos

Na Escola B, quanto à cooperação com entidades externas, os docentes, sentem que há pouca flexibilidade na articulação com as instituições de saúde. Os docentes não fazem a articulação via telefónica com as entidades externas, mas sabem que a psicóloga faz. Em alguns casos há necessidade de trocar documentos sobre os alunos que são acompanhados em serviços externos à escola. Quando sentem necessidade encaminham para apoio, para as diferentes entidades competentes, o aluno e a família. Os docentes consideram essencial conhecer o trabalho que é desenvolvido por outros profissionais que trabalham com a criança, solicitando para tal relatórios aos diferentes técnicos.

Na Escola C, a cooperação com entidades externas é realizada através de reuniões com os técnicos de outras instituições ou comunicam com técnicos de outras instituições por correio eletrónico. Trocam documentos sobre o aluno, quando há necessidade, os docentes aconselham os encarregados de educação a procurar apoio noutras Instituições, recorrendo aos hospitais e unidades de saúde familiares, por exemplo. Os professores titulares de turma sentem necessidade de constatação externa, de uma ratificação médica ou psicológica que justifique a dificuldade do aluno em apreender o conhecimento, através de um relatório.

Na Escola A, o departamento de educação especial, organiza anualmente, no início do ano letivo uma formação interna. A encarregada de educação por ter o seu educando a ser seguido em consultas externas num hospital público, tem acesso a informações sobre *workshops*, que partilha com os docentes para que este os possam frequentar. Os docentes de educação especial consideram que os docentes de uma forma geral não têm formação adequada na área da avaliação. Existem necessidades de formação relativamente à avaliação das dificuldades dos alunos a formação deveria ser nacional para se poderem uniformizar procedimentos de avaliação dos alunos com NEE.

Na Escola B, os docentes consideram não existir formação interna no agrupamento. Os docentes têm a percepção que é uma grande lacuna não ter formação específica na área da avaliação, relatando que deveriam estar melhor preparados para poderem lidar com as diferentes situações. Sentem necessidade de mais formação, pois é essencial. Percecionam a área da avaliação como sendo uma das tarefas mais difíceis do desempenho da sua função. Os docentes de educação especial referem também a necessidade de mais formação, mas que fosse uniformizada para todos os docentes de educação especial e que não fosse uma formação teórica mas sim ter um caráter mais prático.

Relativamente à formação a direção da Escola C, incentiva os docentes para frequência de formação, referindo que estas propostas são melhor aceites pelos docentes de educação especial do que pelos professores titulares de turma. Os docentes referem que os professores de educação especial fazem uma formação mais continuada e que a direção de escola faz um grande investimento na formação interna dos docentes, mas que por vezes não há a correspondência desejada, e o interesse por parte dos professores titulares de turma em se inscreverem. Só uma das professoras titulares de turma relata que faz formação externa. É relatado pelos participantes que não fazem formação ou que esta é muito parca. Sendo que consideram que, mesmo na formação inicial de professores existe uma lacuna quanto à avaliação dos alunos com NEE. A categoria “Mais Formação” é a única categoria que é referida por todos os docentes e em maior número de vezes. Nele relatam que a necessidade de formação em avaliação e em inclusão é grande tanto na formação inicial como na formação contínua. Os docentes de educação especial referem que os professores titulares de turma referenciam os alunos sem haver uma avaliação cuidada, correta e fidedigna do aluno. Quando preenchem a documentação há sempre lacuna de informação, sem se saber qual é realmente o problema ou a necessidade daquele aluno especificamente. O aluno é avaliado como uma criança que não consegue acompanhar a aprendizagem, mas a fundamentação não é clara, sendo por vezes inexistente, para que o aluno não consiga aprender. Os professores titulares de turma reconhecem o benefício e esta necessidade de formação, mas também indicam alguma falta de disponibilidade e por vezes de interesse na sua realização. Sugerem ainda que ela possa ser realizada pelas próprias colegas docentes de educação especial juntamente com a Psicóloga, contudo relatam a falta de tempo das mesmas para a sua execução.

Quanto à eficácia do processo os docentes da Escola A, percebem o processo como sendo muito lento por terem uma necessidade imediata de resposta para os seus alunos. Por sua vez os docentes de educação especial e a direção de escola referem que o processo decorre dentro do tempo previsto para a sua conclusão. O processo é considerado como sendo eficaz.

Na Escola B os participantes referem que a eficácia do processo está comprometida, segundo os docentes, pelo excesso de burocracia, tornando-o num processo longo. As etapas da avaliação são percebidas como eficazes,

Na Escola C, os docentes consideram que o processo é muito longo, com várias tarefas e procedimento, que fazem com que seja demorado, sofrendo influências de vários fatores que não são controláveis pelos docentes. É considerado um processo eficaz por todas as categorias de participantes incluindo os encarregados de educação.

Na Escola A, há uma colaboração muito positiva entre todos os docentes, tanto formal como informal. Esta colaboração é considerada como um fator facilitador e orientador para o decorrer do processo. A colaboração com a psicóloga é mais estreita com as docentes de educação especial.

Na Escola B, os participantes relatam que a colaboração com a psicóloga é positiva, fazendo um trabalho em parceria. A colaboração com as docentes de educação especial é constante e essencial como a colaboração com os professores titulares de turma que consideram ser muito positiva, resultando em parcerias de interajuda otimizadas pelo bom ambiente interpares. Considerando também que a longa experiência dos docentes é um fator que influencia positivamente.

Na Escola C, relativamente à colaboração com a equipa uma das professoras titulares de turma relata que a colaboração com a psicóloga é positiva. Os participantes foram unânimes na importância da estreita colaboração que existe com os docentes de educação especial, sendo considerada como muito positiva e fundamental para que o trabalho desenvolvido com o aluno possa ser efetivado. A colaboração com os professores titulares de turma é considerada como muito positiva, pois a troca de experiências com os pares e com outros docentes são essenciais. Revela a importância do grupo de pertença.

Quanto aos recursos humanos, todos os participantes dos três agrupamentos referem existir escassez principalmente ao nível do serviço de psicologia e de educação especial. Todos os docentes são consentâneos quando indicam a carência de recursos

humanos como um fator limitador ao desenvolvimento e rapidez de resposta aos alunos com NEE.

Na Escola B existem docentes de educação especial, professores titulares de turma, a psicóloga, os professores de apoio socioeducativo e a terapeuta da fala. Os externos à escola pertencem ao CRI e a entidades privadas a que os encarregados de educação recorrem como os terapeutas ocupacionais, a terapeuta da fala, psicólogos, psicomotricistas e os técnicos do CRI. Consideram haver uma escassez de recursos humanos principalmente ao nível das necessidades de intervenção de terapeutas com os alunos e de participação no processo de avaliação.

Na Escola C quanto aos recursos humanos, os que são internos à escola identificam os professores titulares de turma, docentes de educação especial e a psicóloga. Apenas uma docente manifesta a necessidade expressa de haver terapeutas. Expressam, ainda, a necessidade de os recursos humanos serem especializados, como docentes de educação especial e terapeutas.

Na Escola A o planeamento da avaliação é realizado com base na dificuldade/problemática do aluno que é descrita nos documentos de referência.

Na Escola B dois dos professores titulares de turma referem não fazer planeamento, pois conseguem detetar durante o normal funcionamento das aulas, dado que só encaminham para avaliação os alunos com problemáticas mais graves e mais evidentes.

Na Escola C o planeamento da avaliação é feito pelas docentes de educação especial a pares. No caso dos professores titulares de turma, indicaram que cada uma faz o seu planeamento de acordo com a necessidade dos seus alunos.

Nos três agrupamentos de escolas, a avaliação das áreas pedagógicas recai sobre exercícios mais específicos sobre as áreas académicas como a leitura, escrita, cálculo, gramática, português, matemática, linguagem expressiva e linguagem compreensiva, a compreensão oral, cálculo, a aritmética, a resolução de problemas.

A avaliação das áreas afins que são consideradas como influentes na aprendizagem e que têm que ser avaliadas são o interesse, a compreensão, aspetos emocionais, a instabilidade motora, a atenção, a execução, área psicossocial, área motora global e fina, equilíbrio, orientação temporal, orientação espacial, perceção visual e auditiva avaliada a velocidade de execução, a apatia e o desenho.

## 2. Conclusões do estudo

Os resultados da investigação proporcionaram reflexões e discussões sobre a avaliação especializada dos alunos com necessidades educativas especiais. A avaliação inclusiva é fundamental para determinar as competências do aluno, analisando as reais dificuldades do aluno para determinar os apoios e suporte adequado ao desenvolvimento das suas aprendizagens.

As sucessivas reformas educativas levaram a um maior acesso à educação pública para crianças com necessidades educativas especiais. Contudo as práticas de avaliação para determinar a elegibilidade dos alunos para o apoio em educação especial em grande parte permaneceram inalteradas (Frey, 2019).

As estratégias de avaliação usadas para identificar, planear o programa educativo individual e avaliação do sucesso educativo, não são sensíveis à diversidade e às diferenças culturais, contribuindo para a desigualdade entre crianças de diferentes origens culturais. Os critérios aplicados para avaliação são muito amplos e pouco precisos e utilizados, na maioria das situações, para categorizar a necessidade educativa especial.

As crianças que têm necessidades educativas especiais têm direito a uma educação numa escola pública, em turmas de ensino regular, em ambientes o menos restritivos possíveis, com os apoios adequados à sua necessidade, com os seus pares (sem deficiência).

Segundo Frey (2019), os alunos com necessidades educativas especiais, quando em inclusão em escolas de ensino regular, em salas de aula de ensino regular, demonstraram maior sucesso no desenvolvimento das suas capacidades e competências académicas e sociais.

A avaliação tem um papel fundamental na identificação dos alunos que poderão ter uma necessidade educativa especial, e que necessitam de ser avaliados e determinar se o aluno tem ou não necessidades educativas especiais (classificação e elegibilidade).

Tradicionalmente, a avaliação tem desempenhado um papel fundamental na triagem de crianças para identificar aqueles que podem ter uma dificuldade e precisam de uma avaliação mais abrangente para determinar se os alunos que são avaliados podem ser

ou não elegíveis para apoio de educação especial (ou seja, classificação e determinação de elegibilidade).

O encaminhamento de um aluno para determinação de elegibilidade para apoio em educação especial é um processo complexo. As práticas de avaliação podem ser úteis para apoiar os docentes e especialistas na tomada de decisões de elegibilidade.

As alterações à legislação e a forma de redação da atual legislação permite a independência da referência a normas padronizadas e a testes, a abordagem tradicional de "esperar para falhar" e analisar quem se qualifica para a educação especial e em que categoria, foi ultrapassada e atualmente o foco é no tipo de apoio que as crianças precisam para terem sucesso no seu ambiente educativo.

Há uma oportunidade para a avaliação desempenhar um papel importante na melhoria da eficiência, eficácia e precisão com que se identifica e monitoriza a aprendizagem e o suporte comportamental de que todos os alunos precisam para progredir com sucesso no seu ambiente educativo, direcionando os dados da avaliação para que tenham maior utilidade para educadores, especialistas e pais. Em última análise, devemos desenvolver uma abordagem que permita que todas as crianças (com e sem deficiência) tenham acesso total e beneficiem de oportunidades de aprendizagem de forma a otimizar seu desenvolvimento e sucesso dentro e fora da sala de aula.

Teorias e métodos emergentes de vários campos da ciência e da prática podem ajudar-nos a promover nossa própria experiência em avaliação educacional para melhorar as nossas estratégias e abordagens de forma a apoiar todos os alunos.

As práticas enunciadas no Dec. Lei 3/2008 para identificar aluno para educação especial e considerações para o uso da avaliação para a elegibilidade e classificação da necessidade educativa especial, conduziram a práticas avaliativas, enunciadas no novo Dec. Lei 54/2018, que subsidiam estratégias e abordagens mais inclusivas e úteis para otimizar os resultados educacionais e de desenvolvimento biopsicossocial de todos os alunos.

Existe uma grande variedade de significados atribuídos ao conceito de inclusão educacional. De entre os diferentes autores estudados, orientamos a nossa investigação pelas conceções de Ainscow, Correia, Morgado, Rodrigues e EADSNE, considerando-o como um processo de mudança através do qual se pretendem ultrapassar barreiras que limitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos nas escolas de ensino regular.

Desde o início da escola inclusiva que se tem como princípio norteador que a diferença e a diversidade são excelentes oportunidades de aprendizagem, tanto para as escolas (incluindo professores, alunos e restantes atores educativos), como para a sociedade em geral.

No âmbito escolar a inclusão tem como princípio a necessidade de oferecer respostas educativas de qualidade a todos os alunos, garantindo assim o direito a uma educação plena, proporcionando respostas de acordo com as necessidades individuais sem prejuízo dos apoios específicos para cada aluno.

Os processos de inclusão são extremamente complexos, requerem respostas adaptadas e elaboradas. Obrigam a um diálogo contínuo dentro das escolas para se irem abordando os diferentes aspetos que a educação inclusiva envolve. A transferência de conhecimento sobre métodos, estratégias e instrumentos de avaliação utilizados em contexto de educação especial também pode ser utilizado em contexto de ensino regular, beneficiando todos os alunos e assegurando a participação efetiva de todos.

A avaliação é um método sistemático de recolha, análise e utilização de dados com o objetivo de determinar o nível de conhecimentos do aluno sobre determinados conteúdos educativos definidos para o seu nível de escolaridade. O programa educativo individual é um documento onde são explanadas um conjunto de atividades relacionadas com vista a alcançar um determinado resultado.

Os objetivos da avaliação educacional compreendem a identificação das crianças sobre as quais se pode necessitar de informações adicionais sobre sua aprendizagem ou desenvolvimento ou quem pode estar em alto risco para desenvolverem dificuldades de aprendizagem (avaliação inicial); diagnosticar diferenças e determinar se um aluno criança é elegível para apoio em educação especial (determinação da elegibilidade); planeamento para a intervenção (elaboração do PEI); supervisionar o desenvolvimento da aprendizagem; subsidiar o desenvolvimento e adequar as estratégias e abordagens educativas, e demonstrar a evolução da aprendizagem do aluno.

A avaliação inclusiva deve ser vista como mais um elemento facilitador da aprendizagem e não como mais um elemento barreira para a inclusão dos alunos no seu ambiente educativo. As diferenças existentes na avaliação deverão ocorrer ao nível das estratégias e dos instrumentos utilizados para se poder desenvolver uma avaliação

pedagógica adequada, que deverá servir a todos os alunos e não só aos alunos com necessidades educativas especiais.

O processo de avaliação não deverá ser centrado no aluno como sujeito, mas sim na perspetiva do modelo de ecologia humana de Bronfenbrenner (1994), como um sujeito que faz parte de um contexto (micro) e de um ambiente (macro) com os quais estabelece interações dinâmicas bidirecionais. Segundo esta perspetiva ecológica do desenvolvimento humano está garantida a valorização da evolução da aprendizagem do aluno independentemente das características específicas inerentes ao indivíduo.

As crianças são identificadas para apoio de educação especial através dos resultados da avaliação pela equipa multidisciplinar, que se traduzem no RTP.

Com base nas informações da referenciação, a equipa de avaliação determina os tipos de dados de avaliação que precisam ser coletados e quem será responsável por coletar esses dados. As avaliações podem incluir observações diretas do aluno; utilização de testes padronizados; testes por referência a critérios; escalas de classificação e listas de verificação; entrevistas com pais, professores; e informações médicas relevantes.

A avaliação deverá assumir um carácter de investigação, como se de um projeto se tratasse. Quando o professor titular de turma ou alguém da equipa educativa suspeita que um aluno tem necessidades educativas, levanta-se a hipótese onde se determina quais os dados que deverão ser coletados.

As estratégias e técnicas utilizadas na avaliação dos alunos para a coleta de informações, devem ter em consideração o objetivo pretendido.

Os resultados dos testes podem fornecer uma base importante para determinar se um aluno tem ou não dificuldades em determinada área de aprendizagem e quais são as necessidades educacionais do aluno.

Embora a legislação não refira quais os métodos ou testes específicos a serem usados na avaliação, fornece diretrizes sobre como devem ser recolhidos os dados de avaliação, mais especificamente, a constituição da equipa de avaliação multidisciplinar.

A referenciação de um aluno para avaliação em educação especial pode ser feita pelo encarregado de educação, pelo professor ou outro profissional que trabalhe com a criança.

Segundo Frey (2019), existem estudos que indicam imprecisões na referenciação dos alunos para avaliação pela equipa multidisciplinar. Os professores deveriam ter preparação em técnicas de gestão de comportamento e em dificuldades de aprendizagem e necessidades educativas especiais, os participantes do estudo sugerem que fizessem parte da formação inicial de professores, podendo mais tarde ser aprofundados temas específicos em formações contínuas, recomendando que fosse realizada a nível nacional.

A equipa multidisciplinar de profissionais que fazem a avaliação decide se os dados da avaliação fornecem evidências de que a criança necessita de apoio em educação especial ou se necessita de um apoio complementar, definindo a tipologia de medidas a implementar e a necessidade de profissionais a alocar para a superação das dificuldades do aluno.

O processo de avaliação para documentar a necessidade educativa especial não é padronizado, esta decisão é tomada pela equipa multidisciplinar de cada agrupamento de escolas, de acordo com os critérios da prática baseada na evidência.

Este fator pode contribuir para que hajam alguns desafios e limitações para a determinação de apoio em educação especial, isto porque existe subjetividade no processo de referenciação e critérios inconsistentes.

Por vezes há um enviesamento do processo de avaliação como o facto dos dados da avaliação inicial serem utilizados para o desenvolvimento das metas do PEI e planeamento educativo, quando o propósito inicial da avaliação não é este, pelo que os resultados não poderão ser utilizados para esse fim. Pois os resultados muitas das vezes são mensuráveis e traduzidos em percentis, o que é informação muito geral para o planeamento educativo, sendo que são eficientes para fins de diagnóstico educativo. A tarefa de passar de uma avaliação diagnóstica realizada por técnicos especializados para uma avaliação pedagógica das condições de ensino aprendizagem, é difícil.

Para um maior ganho de dados para a avaliação as tarefas propostas aos alunos, ainda que sejam as mesmas para todos, deverão ser adaptadas a cada um, ao contexto, ao tempo e ao propósito que servem. Este tipo de abordagem poderá ser mais profícua para subsidiar o desempenho educativo de cada aluno, permitindo que cada um alcance e amplie continuamente o seu potencial de aprendizagem.

A avaliação é o elemento que guia os sistemas educativos. No caso dos alunos com necessidades educativas especiais e na sua avaliação inicial, esta deve ser um dos

elementos do currículo que contribui para a melhoria do processo educativo. Para que a avaliação do aluno seja fidedigna, esta deverá ser valorado, de forma contínua, tudo o que o aluno faz no seu dia-a-dia em contexto educativo. Este tipo de procedimentos vai permitir a recolha de dados de forma permanente sobre os pontos fortes e fracos do aluno, para que os objetivos da aprendizagem a serem alcançados possam ser o mais adequados possíveis ao aluno.

Os registos elaborados durante a avaliação deverão ser um guia para o desenvolvimento dos programas educativos, suportando assim as tomadas de decisão do professor. Um modelo de avaliação que favoreça o conhecimento do aluno potencia a individualidade no desenvolvimento e sucesso educativo.

Ao realizar-se uma avaliação igual para todos os alunos, partindo do pressuposto de que todos somos iguais, não se respeita a individualidade de cada um nem favorece a melhoria dos processos de aprendizagem e consequente sucesso educativo.

Para tal poder-se-á adaptar o processo de avaliação, de acordo com o Dec. Lei 54/2018, ou seja fazer um sistema multiníveis de avaliação (uma avaliação dinâmica) em vez de o foco ser na determinação da elegibilidade. Apostando numa abordagem num *continuum* entre educação regular e educação especial, com os suportes adicionais associados para o desenvolvimento e progresso da aprendizagem académica, social e comportamental do aluno.

Os professores têm necessidade de recomendações de como poderão ser utilizados os dados recolhidos na avaliação dos alunos, para que possam melhorar as suas práticas, nomeadamente com os alunos com necessidades educativas especiais.

Alguns professores têm dificuldades em trabalhar com alunos que apresentem algum tipo de necessidade especial, estas decorrem das dificuldades em trabalhar com a diversidade, não estão preparados para desenvolverem estratégias de ensino diferenciadas. As fragilidades na formação inicial dos professores, especialmente na área da educação inclusiva, são significativas, tal como referido pelos professores nas entrevistas realizadas neste estudo.

O aluno é o foco do processo educativo, e a avaliação especializada, o núcleo do processo educativo, sendo considerada uma ferramenta preponderante. É através desta que podemos alcançar o conhecimento do aluno, as suas necessidades, os seus interesses, o que se considera mais adequado para o seu desenvolvimento biopsicossocial, com vista

à tomada de decisão. É através dos resultados e informações obtidas através da avaliação especializada, que o professor vai delinear as estratégias mais adequadas à aprendizagem daquele aluno.

A inserção de alterações nas diferentes situações educativas, com o intuito de proporcionar ao aluno um ambiente mais favorável ao seu sucesso educativo, só podem ser efetuadas pelos professores em colaboração com os seus pares, com os encarregados de educação e com os próprios alunos, no contexto em que as dificuldades surgem, melhorando o desempenho escolar e as competências sociais de cada um.

Para tal só uma avaliação especializada, apropriada e direcionada para a diversidade e inclusão, centrada não só em resultados normativos, mas no processo, desempenho e contextualizada, possibilita a cada aluno a participação efetiva na escola e consequentemente na sociedade, permitindo a sua progressão de acordo com o seu ritmo, facultando assim as condições de suporte e aprendizagem mais adequadas.

### 3. Limitações

Relativamente às limitações desta investigação, queremos referir que os resultados não podem ser generalizados a todos os agrupamentos de escola, pois as diferenças de clima de escola, regionais, culturais, são bastante diversificados e únicos. No entanto poderão existir alguns pontos comuns onde se intercetem alguns procedimentos e sentimentos partilhados pelos participantes.

Sentimos como limitação a indisponibilidade dos técnicos para participarem na investigação; a pouca recetividade de alguns atores educativos para a participação, o que fez com que houvesse um atraso na recolha dos dados.

#### 4. Recomendações

Na investigação de natureza qualitativa, nesta em particular por utilizar uma metodologia de Estudo de Caso Múltiplo não se podem fazer generalizações, partindo do pressuposto que cada um dos participantes tem uma visão diferente sobre o mesmo contexto. De acordo com os resultados deste estudo, poderão ser desenvolvidas futuras investigações ao nível dos diferentes agrupamentos de escola, onde se possa realizar uma análise aprofundada das metodologias de avaliação compreensiva e especializada, com o intuito de encontrar possíveis padrões de comportamento, oportunidades, ou contextos, que possibilitaram o alcance do sucesso educativo.

Consideramos que uma avaliação adequada é a fundação de uma aprendizagem significativa promotora de sucesso educativo e social.

Com a transição digital, sugerimos que se possam equacionar a utilização de tecnologias a favor da avaliação especializada dos alunos com necessidades educativas especiais, bem como dos alunos em risco de desenvolverem qualquer tipo de dificuldade durante o seu percurso educativo. Encarando a diversidade como uma característica basilar do ensino, subsidiada pela avaliação como suporte da construção de novas competências e capacidades dos alunos.

Recomenda-se a reflexão acerca da cooperação dentro de cada agrupamento e definição de uma política de atuação conjunta quanto à avaliação dos alunos que revelem ao longo do seu percurso educativo, qualquer dificuldade na aquisição de competências.

Planear e implementar planos de formação que vão ao encontro das dificuldades de avaliação referenciadas pelos docentes.

Alocar às equipas educativas técnicos especializados a tempo integral que colaborem na avaliação especializada dos alunos, por forma a promover a educação inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais.

## Referências

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, EASNIE (2014). *Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva. Colocar a teoria em prática*. Odense, Dinamarca: Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial, EADSNE, (2012) *Perfil de Professores Inclusivos*, Odense, Dinamarca: Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial
- Ainscow, M. (2020) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Ainscow, M. (1999). *Necessidades Educativas Especiais em sala de aula, um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/ Edições Unesco.
- Ainscow, M. (2005 a). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20
- Ainscow, M. (2005 b). *From special education to effective schools for all*. Keynote for International Special Educational Conference. Glasgow: Scotland.
- Ainscow, M. (1998). *Exploring links between special needs and school improvement support for learning*, 13(2), 70-75. Nasen.
- Ainscow, M., Dyson, A., Hopwood, L., and Thomson, S. (2016) *Primary Schools Responding to Diversity: barriers and possibilities*. York: Cambridge Primary Review Trust.
- Ainscow, M., & Miles S., (2008). Vers une education pour l'inclusion pour tous: prochaine étape? *Revue D'Education comparée, dossier Education pour L'inclusion Perspectives*, 28(1).
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios.

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed, pp. 301–350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-Based Principles to Guide Classroom Practice*, [http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/4031\\_afi\\_principles.pdf](http://www.qcda.gov.uk/resources/assets/4031_afi_principles.pdf)
- Bailey, A. L., & Drummond, K. V. (2006). Who is at risk and why? Teachers' reasons for concern and their understanding and assessment of early literacy. *Educational Assessment*, 11(3), 149–178. [https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326977ea1103&4_2)
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (2004). Ordem disciplinar e organização pedagógica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 10, 11-12.
- Bloor, M.; Frankland, J.; Thomas, M. & Robinson, K. (2002). *Focus group in social research*. Sage Publications.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1999). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boggino, N. (2009). A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 9, 79-86. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2). Ed. Oxford: Elsevier
- Brookhart, S. M. (2017). *How to use grading to improve learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Brookhart, S. & Lazarus, S. (2017) *Formative Assessment for Students with Disabilities. Commissioned by the Council of Chief State School Officers State Collaboratives on Assessing Special Education Students and Formative Assessment*, Washington, DC.

- Cabral, I., & Alves, J.M., (Orgs.) (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa: Da teoria à prática*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, Porto. ISBN: 978-989-99486-9-3
- César, M., & Ainscow, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3).
- Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge, Taylor and Francis.
- Colôa, J. (2018). Defender a inclusão sem começar pelo fim. *Diversidades*, 53, p 9-13
- Colôa, J. (2017). Responsabilidade do processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais: um estudo numa escola do 1.º ciclo do ensino regular em Portugal. *Revista Educação Especial em Debate*, 2(3), 10-28  
Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17822>
- Colôa, J. (2015). Contributos para uma reflexão crítica do conceito de necessidades educativas especiais. In *Educação Inclusiva*, 6(2) 13-18.
- Colôa, J., Santos, L., (2014), *Da natureza do conceito de avaliação pedagógica de alunos do 1.º ciclo com necessidades educativas especiais: Da investigação às práticas*, 5(2), 87 – 111. Available from: <http://hdl.handle.net/10400.21/5208>
- Colôa, J. & Santos, L., (2018). Políticas e culturas de avaliação de alunos com necessidades educativas especiais numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Mediações* 6(1), 57-79. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/329416962>
- Correia, L.M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. (2010). Special education in Portugal: The new law and the ICF-CY. *Social and Behavioral Sciences*, 9, 1062–1068
- Correia, L.M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- Correia, L. M. (2007). Specific learning disabilities and the portuguese educational system. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 189-195.

- Correia, L. M. (2005). O estado da arte da educação especial em Portugal: Algumas considerações. *Inclusão*, 6, 7-20.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22(2), 369–376.
- Correia, L. M. (2003). *O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão*. In L. Correia (Org.) Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo (11-41). Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Martins, A.P. (s.d.). *Dificuldades de aprendizagem. Que são? Como entendê-las?* Coleção educação. Biblioteca Digital. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.M. & Cabral, M.C. (1997). Uma Nova política em Educação. In L. M. Correia, (Ed.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*, p.17-43. Porto: Porto Editora.
- Correia, A. M. & Fernandes, P. (2020), A educação especial e inclusiva em Portugal. In L.C.Silva; C.F.Reis e W.F.Silva Orgs. *Educação especial e inclusão educacional: evidências e esmaecimentos na formação dos professores*, (pp. 9-23). Navegando Publicações, Doi: 10.29388/978-65-81417-06-2-0-f.9-24
- Costa, A.M.B.; Leitão, F.R.; Morgado, J. & Pinto, J. V. (2006). *Promoção da educação inclusiva em Portugal. Fundamentos e sugestões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C.P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualidade: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Department for Education & Department of Health, (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, [EASNIE] 2019. *Teacher Professional Learning for Inclusion: Literature Review*. (A. De Vroey, S. Symeonidou and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE] (2008). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos – Implementação do Processo de Avaliação Inclusiva*, consultado em [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org).
- European Agency Statistics on Inclusive Education. (EASIE): 2018 *Dataset Cross-Country Report*. (J. Ramberg, A. Lénárt, and A. Watkins, eds.). Odense, Denmark
- ElSaheli-Elhage R. & Sawilowsky, S. | (2016) Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey, *Cogent Education*, 3(1), 1261568, DOI: 10.1080/2331186X.2016.1261568
- Erickson, F. (1989). Research currents: Learning and collaboration in teaching. *Language Arts*, 66(4), 430-441.
- Fernandes, D., Machado, E. A., & Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: Dinâmicas e processo de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Educação.
- Fernandes, D. (2019). *Para um enquadramento teórico da avaliação formativa e da avaliação sumativa das aprendizagens escolares*. In M.I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Orgs.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.139-164). Curitiba: CRV. Doi: 10.24824/978854443463.5
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio, Avaliação de políticas públicas educativas*, 21(78), 9-13. Rio de Janeiro.
- Fernandes, D. (2011). *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais*. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2010). *Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas*. Instituto de Educação Universidade de Lisboa.
- Fernandes, D. (2009). Profiles of educational assessment systems worldwide. Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2), 227-247. Routledge. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=43388248&site=ehost-live>

- Fernandes, T. L. G.; Viana T. V. V. (2009) Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): Avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, 43(20), 305-318.
- Fleiss, J. L., & Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 33, 613–619. Doi: <https://doi.org/10.1177/001316447303300309>
- Fonseca, V. (2007). Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24(74), 135-148.
- Formosinho, J. O., & Formosinho, J. (2018). A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA - Educação E Contemporaneidade*, 27(51), 19-28. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n51.p19-28>.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidata
- Freire S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista Educação*, 16(1), 5-20.
- Frey, F. (2019). *Assessment for special education: Diagnosis and placement*. The Annals of the American Academy, 149-161.
- Gaitas, R. & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2(28), 359–375.
- Gredler, M. (2012). Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review*, 24, 113-131. Springer. DOI:10.107/s10648-011-9183-6.
- Guimarães, M. L.; Souto, M. C. D.; Silva, V. F.; Henrique, J.; (2010). A inclusão de alunos com deficiência intelectual em classes regulares: análise do contexto institucional na perspectiva dos educadores. *Revista Educação em Questão*, 38(24), 88-114. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959970005>
- Haguette, T. M. F. (2010). *Metodologias qualitativas na Sociologia* (12<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A. H., & Bulat, J. (2018). *Learning disabilities screening and evaluation guide for low- and middle-income countries*. RTI Press. RTI Press Publication No. OP-0052-Bulat <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804>

- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2(6), 71-81.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. York: Higher Education Academy. [www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Inclusive\\_learning\\_and\\_teaching\\_in\\_higher\\_education\\_synthesis](http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/evidencenet/Inclusive_learning_and_teaching_in_higher_education_synthesis)
- Hoffmann, J., (2001). *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education* 2(27), 77-94.
- Jornal Oficial da União Europeia (2017). *Conclusões do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, sobre a inclusão na diversidade a fim de alcançar uma educação de elevada qualidade para todos*. C 62/02
- Keller, S.D., Vögelin, C., Jansen, T., Machts, N. & Möller, J. (2019). Can an instructional video increase the quality of English teachers' assessment of learner essays? *RISTAL*, 2, 140–161.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista* 16(15), 124-136. Belo Horizonte.
- Kneale, P. & Collings, J. (2015). *Developing and embedding inclusive assessment: issues and opportunities*. In *Inclusive Assessment*, Miller, W., Kneale, P. & Collings, J. Plymouth University.
- Lebeer, J., Birta-Székely, N., Demeter, K., Bohács, K., Araújo Candeias, A., Sønnesyn, G., Partanen, P., & Dawson, L. (2012). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69–92. <https://doi.org/10.1177/0143034311409975>
- Lincoln, YS. & Guba, EG. (2000). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Martins, C. & Leitão, L. (2012). O Aluno com Paralisia Cerebral em Contexto Educativo: Diferenciação de metodologias e estratégias. *Millenium*, 42 59-66.

- Melro, J. (2012) *Algumas reflexões em torno da conceptualização, dos princípios e das práticas que configuram a educação inclusiva*. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
- Melro, J. & César, M. (2005). Escola inclusiva: alguém ou além do pleonasmo (educativo)! *Actas do VIII congresso galaico-português de psicopedagogia (1851-1876)*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G. Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. & Vitorino, T. (2016) Learning from *differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity, School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61, DOI: 10.1080/09243453.2014.966726
- Minayo, M.C.S. (2012). Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 621-626.
- Minayo, M.C.S. & Costa, A. P.(2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 40, 139-153.
- Martins, C. & Leitão, L. (2012). O aluno com paralisia cerebral em contexto educativo: Diferenciação de metodologias e estratégias. *Millenium*, 42, 59-66. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/289994076>.
- Miller, W.; Collings, J. & Kneale, P. (2015). *Inclusive Assessment*, PedRIO paper 7. Plymouth: Plymouth University.
- Ministério da Educação, DGIDC/DSEEASE. (s.d.) *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Disponível em <http://www.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf>
- Ministério da Educação e Cultura, MEC, (2006). *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial.
- Mncina, T; Mukurunge, T. & Bhila, T. (2019). An investigation into the robustness of the assessment of learners with special needs: Case of Leseli community school. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 3(6) pp.520-524, ISSN: 2456-6470, URL: <https://www.ijtsrd.com/papers/ijtsrd29183.pdf>.

- Morgado, J. (2009). Educação inclusiva nas escolas actuais: Contributos para a reflexão. *In Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In Correia, L: (org.) *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*, 73-88. Porto: Porto Editora
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?” *Análise psicológica* 17(1), 121-128.
- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D., & Costa, A. P. (2014). Importância do Questionamento em Todo o Processo de Investigação Qualitativa. In A. P. Costa, F. Neri de Souza, & D. Neri de Souza (Eds.), *Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios* (125–145). Aveiro – Portugal: Ludomedia.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Inovação* 11, 77-98.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação*, 9, 139-149. Instituto de Inovação Educacional.
- OCDE (2019), *TALIS 2018 Technical Report*, OECD, Paris
- OCDE (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OCDE.
- Oliveira, R., Amaro Bidarra, M., & Vaz-Rebelo, M. (2017). Práticas de colaboração para inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas escolas portuguesas: Perceções de professores e Equipa técnico pedagógica. *Saber & Educar*, 0(23), 70-79. Doi:<http://dx.doi.org/10.17346/se.vol23.288>
- Operti, R. & Ji, L. (2017). *Training tools for curriculum development: Inclusive student assessment*. Geneva: IBE-UNESCO.
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie Différenciée–Des Intentions à L’Action*. France: Esf Editeur. Perrenoud, P. (2008a). A Pedagogia na Escola das diferenças: Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso. São Paulo: Artmed.
- Perrenoud, P (2003). Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa* 119, 9-27.

- Perrenoud, P. (1999). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.
- Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. ESF, Paris
- Pinto, N. & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. ISPA – Instituto Universitário
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª ed.) Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2019). Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca  
[https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid\\_jletras\\_mai2019.pdf](https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigodavid_jletras_mai2019.pdf)
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profesdições Lda.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: David Rodrigues (Org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (1–16) S. Paulo. Summus Editorial.
- Rodrigues, D. (2003). *A Educação Inclusiva – as boas notícias e as más notícias*. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão* (90-100). Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2001). (org.). *Educação e Diferença. Valores. e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora. Rodrigues, D. (2003). (org.). *Perspectivas Sobre a Inclusão. Da Educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues, L. (2011). *Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?* in D. Rodrigues (org.) *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação*, Lisboa, Instituto Piaget.
- Rodrigues, D, & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista de educação inclusiva*, 1(3), 97-109.
- Sanches, I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

- Sanches, I.; & Teodoro, A. (2010). Em busca de indicadores de educação inclusiva: O que os professores de apoio educativo dizem que gostariam de fazer. *Revista Espaço Pedagógico*, 17(1), 7-39.
- Sanches, I.; & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar : Cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos, L. (2016). A Articulação Entre a Avaliação Somativa e a Formativa, na Prática Pedagógica: uma Impossibilidade ou um Desafio? *In Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 92(24), 1-33.
- Santos, J.; Costa, A.B. & Niza, S. (2014). Entre(vistas): História(s) da inclusão em Portugal com... Ana Maria Bénard da Costa & Sérgio Niza, *Interacções*, 33, 236-260.
- Souza, F. N. de, Costa, A. P., & Moreira, A. (2016). webQDA – Qualitative Data Analysis (versão 3.0). Aveiro: Micro IO e Universidade de Aveiro. Retrieved from [www.webqda.net](http://www.webqda.net)
- Stake, R. E. (2009) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- UNESCO (2013). *Ten questions on inclusive education*. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-educationsystems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>
- UNESCO (2008a). *International conference on education. Inclusive Education: The way of the future*. Geneva: UNESCO. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-5\\_Conclusions\\_english.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf)
- UNESCO (2008b). *Education for all - Global monitoring report 2009. Overcoming inequality: Why governance matters*. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2009-governance/pdf>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO. [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- UNESCO (2007). *Report by the director-general on an improved version of the global action plan to achieve the education for all (EFA). Goals by 2015 and progress report on its implementation*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150016e.pdf>

- Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Holopainen, L., Eklund, K., & Aro, M. (2019). Teachers' ability to identify children at early risk for reading difficulties in grade 1. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 497–509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: a new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain. <http://www.saibd.com/doc/2671208/necessidades-educativas-especiais-da-identificacao-a>.
- Watkins, A. (2007). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para políticas e práticas*. Odense. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Watson, S. (2017) *Assessing students with special needs: Tips for teachers of kids with learning disabilities* <https://www.thoughtco.com/assessingstudents-with-special-needs-3110248>.
- Yin, R. (2009): *Case study research: Design and methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

#### Legislação consultada

- Lei nº 46/86 de 04 de Outubro, Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República nº1/1986 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República nº193/1991 - Série I-A*. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº4/2008 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa
- Lei nº49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº166/2005 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº129/2018 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa

Anexos