

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades
Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública:
Reflexões sobre a Inclusão

José Manuel da Costa Lavres

Dissertação

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
(Área de Especialização em Avaliação em Educação)

Lisboa 2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades
Educativas Especiais do 1º Ciclo numa Escola Pública:
Reflexões sobre a Inclusão

José Manuel da Costa Lavres

Dissertação Orientada pela

Professora Doutora Cely do Socorro Costa Nunes

MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO
(Área de Especialização em Avaliação em Educação)

Lisboa 2013

Dedicatória

Aos que são tanto de mim.....

*À minha querida avó já falecida, de quem herdei a determinação,
força e coragem para enfrentar as nevruras da vida e com quem
aprendi a erguer a cabeça perante as dificuldades.*

*À minha querida mãe Antónia, que sempre me animou com suas
pequenas histórias de que a maior riqueza para um pobre é o saber.*

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e às quais não posso deixar de agradecer.

À minha orientadora, Professora Cely Nunes, pela forma como, com as suas palavras, indicações, conselhos e motivações ao longo de todos estes meses de trabalho, transformaram os vários encontros em momentos de conversas agradáveis que me enchiam de coragem e superavam as minhas ansiedades.

Ao Professor Domingos Fernandes, coordenador do Curso, que com a sua mestria, capacidade crítica e disponibilidade, serviu-me de fonte de inspiração constante.

Às minhas colegas do curso e aos meus amigos Lúcio Cabral e Raul Souza que nos momentos em que considerei parar ou desistir, estiveram comigo e me fizeram lembrar que a palavra desistir não entra no dicionário dos adultos e insistiam repetidamente que se eu fizer um pouco de esforço vou conseguir.

À minha querida Lusanira Narciso, que nos momentos de angústia e de dificuldades, me dá apoio moral e emocional.

Muito obrigado!

Resumo

O presente estudo centra-se na problemática da avaliação das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais do 1º ciclo do ensino básico de grau ligeiro numa escola pública, tendo como objetivo principal analisar a avaliação das aprendizagens em contexto de sala de aula. Pretendeu-se assim, aprofundar os conhecimentos sobre como, ao quotidiano das aulas, a professora articula a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem.

O quadro teórico integra três grandes temáticas “educação inclusiva/diversidade; necessidades educativas especiais e avaliação para as aprendizagens”, perspetivando os desafios dos alunos com necessidades educativas especiais, dentro de uma turma do ensino regular.

O estudo seguiu uma metodologia qualitativa centrada no paradigma interpretativo, tendo sido realizado um estudo de caso instrumental com dois alunos com necessidades educativas especiais e com a professora titular de uma turma do 3º ano de escolaridade.

A recolha de dados foi feita através de uma entrevista semiestruturada à professora titular de turma, observações de aulas em que foram registadas os comportamentos e as reações dos dois alunos com N.E.E, conversas informais e análise de documentos (critérios de avaliação oficializados pela escola, autoavaliação, registos de avaliação, pautas), considerados significativos para enriquecimento das informações relevantes. Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo que teve por referência um sistema de categorias elaborado com base nos dados recolhidos, nas questões do estudo e no referencial teórico.

As conclusões finais apontam que a professora titular desenvolve práticas de avaliações formativas, o que tem contribuído para apoiar as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais dentro de uma sala de aulas do ensino regular. Tais práticas evidenciam também que há uma forte relação entre as aprendizagens, o ensino e a avaliação para as aprendizagens de uma forma reguladora. Permitem, ainda, destacar que a avaliação para as aprendizagens na sala de aula está relacionada como a professora usa o feedback dos alunos.

Palavras – Chave: Avaliação para as aprendizagens, práticas pedagógicas, inclusão e diversidade.

Abstract

The present study focuses on the problem of learning assessment of students with special education needs in public school. The main objective is to analyse the assessment of learning in the context of the classroom. It was intended for the best knowledge about how the daily life of the school pupils is and the teachers evaluation between teaching and learning.

The theoretical tools integrates three major technics "inclusive education / diversity; special assessment for learning, "challenges of students with special educational needs within a regular education.

The system followed a methodology focused on the interpretive paradigm, having conducted a learning between students with special education needs and teachers with very low level of teaching skills. The teachers where recorded in the classroom and displayed bad-behaviour in terms of their reactions to the needs of different students. N.E.E. informal conversations and document analysis (evaluation criteria official by the school self-evaluation, assessment records, agendas) considered significant enrichment of the relevant information. The data base were subjected to content analysis, which had to be referenced to a system of categories developed based on the data in the survey questions and the theoretical system.

The final conclusions showing that the head teachers develop good practical assessments which have contributed to support the learning of student with special educational needs. Allow strongly that assessment for learning in the classroom is related to the teacher uses student feedback.

Key Words: Assessment for learning, pedagogical practices, inclusion and diversity.

Índice

I – Introdução	1
1.1 Gênese da investigação	8
1.2 Problema	9
1.3 Objeto de estudo	10
1.4 Questões norteadoras	10
II – Metodologia	11
2.1 Abordagem qualitativa	12
2.2 Estudo de caso	13
2.3 Participantes de Pesquisa	15
2.4 Locus	15
2.5 Instrumentos de Coleta de Dados	16
2.6 Organização e Análise de Dados	22
2.7 Organização da Dissertação	24
III – A Inclusão e a Avaliação das Aprendizagens na Diversidade	25
3.1 Educação Inclusiva/diversidade	26
3.2 Necessidades Educativas Especiais	31
3.3 Avaliação para as aprendizagens	40
IV – Caracterização do Contexto Escolar	46
4.1 Caracterização do meio escolar	46
4.2 Participantes	48
V – Apresentação e Análise de Dados	56
5.1 Conceções e práticas de avaliação de aprendizagem	56
5.2 Consequências da avaliação das aprendizagens para os alunos com N.E.E	67
Considerações Finais	71
Bibliografia	79
Legislação Consultada	79
Anexos	121

I - Introdução

1.1 Gênese da investigação

O presente estudo foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2012/2013, no âmbito de uma dissertação de mestrado tendo como objeto de análise “a avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais do 1º ciclo”. O seu propósito principal foi analisar conceções e práticas de avaliação para a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais NEE¹, tendo em vista a promoção do sucesso educativo.

Despertando o gosto pela avaliação em educação, como área de especialização de estudo no Mestrado em Ciências de Educação, tornou-se, neste momento académico, pertinente aprofundar saberes e competências nesta área de especialização tendo em vista o investimento profissional decorrente de minha formação inicial (Licenciatura em Educação Especial) e, em uníssono, ligar as duas formações de forma continuada em áreas de interesse comum, usufruindo da capacidade de articulação de conhecimentos específicos multidisciplinares, características das Ciências de Educação.

Tendo em conta de que a análise de qualquer processo educativo relaciona-se com a avaliação, há sempre uma realidade complexa na sociedade possível de reflexão. A partir da minha experiência profissional como professor da escola básica, verifico contradições no interior da escola entre o que está legislado e o que é exigido no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE, visto que por sistemáticos momentos sem nos apercebermos de tais contradições, estabelecemos comparações, fazemos opções e até tomamos decisões sem muitas garantias de que este processo desenvolver-se-á a contento.

A escola tem de estar preparada para fornecer respostas adequadas à problemática de cada aluno com N.E.E. de acordo com as suas características, através de uma flexibilização do processo de ensino-aprendizagem. Quando se trata de incluir alunos com multideficiências ou problemas graves, não se verifica de forma clara uma organização curricular e práticas pedagógicas para educar estes alunos nos mesmos contextos dos restantes.

Compreendo que a avaliação é uma prática que o ser humano pode desenvolver de forma consciente/inconsciente, dependendo de sua postura frente ao mundo, com alguns laivos de mecanismo. De algum modo, a avaliação está integrada nas nossas rotinas diárias, portanto, como professor, observo e vivencio diferentes práticas de avaliação da aprendizagem em conjunto com meus alunos que, em determinadas ocasiões, sinto a necessidade de aprofundar conhecimentos neste campo, por isso é ela o objeto de reflexão central desta dissertação. As motivações para a realização deste estudo ancoram numa

¹ NEE - Necessidades Educativas Especiais. Conceito definido pela primeira vez em 1978 pelos países anglo-saxónicos *Warnok Report* no Reino Unido, cuja finalidade era centrar um olhar sobre as necessidades da pessoa e não sobre os aspetos da sua problemática.

dualidade complementar que advém de vivências pessoais, mas, sobretudo, de um percurso que realizo como parte da minha história de vida pessoal e profissional.

A escolha do objeto de investigação referido foi, com o tempo e a partir de um exercício de construção de dúvidas sistemáticas, revelando-se quer na dimensão pessoal como profissional, tornando-se causas e efeitos de diversas dimensões do desempenho profissional. Assim, as primeiras motivações que me levaram a escolher este objeto como impulsionador desta investigação tem a ver com o facto de o processo de avaliação da aprendizagem ser uma atividade central da nossa vida profissional como professor/educador do ensino regular, inicialmente, e depois de educação especial em escolas públicas. Essas experiências acumuladas ao longo de 19 anos de docência em Portugal, doze deles dedicados como Professor de Educação Especial e outros sete como Professor do Ensino Regular, leva-me a crer que há aspetos na prática pedagógica dos professores e no projeto educativo da escola que poderão melhorar (currículos adequados, boa organização escolar e estratégias pedagógicas diferenciadas) tendo em vista a qualidade de serviços prestados, satisfazer as diferentes necessidades dos alunos ao adaptar os vários estilos e ritmos de aprendizagem de modo a garantir um bom nível de educação para todos.

Ao longo de essas duas décadas de exercício da docência no ensino básico, sete dos quais a lecionar as turmas do 1º ciclo e outros ligados aos alunos do 1º, 2º e 3º ciclos que apresentam necessidades educativas especiais, muitas vezes questionava-me como poderia desenvolver a avaliação do processo de ensino/aprendizagem como um instrumento motriz de melhores aprendizagens para esses alunos e melhorar a minha prática como professor. São estas como outras interrogações que tenho vindo a tecer ao longo do percurso profissional.

Importa destacar que em Portugal, com a massificação do ensino a partir de 1975 e com a falta de recursos qualificados no domínio de educação especial, havia uma rede nacional de escolas especiais que atendiam exclusivamente alunos com NEE ao procurar dar respostas educativas no âmbito pedagógico e respostas de integração social que o sistema regular de ensino tardava em consolidar, tentando romper com atendimento meramente assistencial. A par de um movimento de integração, é que somente a partir de 1975 desenvolveu-se uma rede nacional de escolas especiais que atendessem exclusivamente alunos com NEE ao procurar dar respostas educativas no âmbito pedagógico e de integração social. Por isso, esta necessidade educativa em que se assentava a preocupação com estes cidadãos foi, então, consagrada na Constituição da República Portuguesa de 1976.

Assim, a Constituição da República Portuguesa, aprovada em 02 de Abril de 1976, com a última revisão feita em 02 de Agosto de 2005, no seu artigo 71º define:

- 1- Os cidadãos com necessidades educativas especiais, gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consagrados na constituição com ressalva do exercício ou do cumprimento sujeitos aos deveres para os quais se encontrem capacitados.

2- O estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoiar as suas famílias a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres do respeito e solidariedade para com eles a assumir o encargo efetiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos pais ou tutores.

3- O estado apoia as organizações de cidadãos portadores de deficiência.

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº46/86, publicada no Diário da República em 14 de outubro de 1986 e com versão retificada pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto de 2005, é o documento que estabelece as bases e grandes linhas da reforma do sistema de ensino, baseada nos princípios consagrados na Constituição. Com a publicação desta Lei, no seu artigo 21º, se definiu como um dos objetivos fundamentais da educação básica (escolaridade obrigatória) “assegurar às crianças com N.E.E, nomeadamente devidas as suas necessidades, as condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Ora, o regime de funcionamento da educação especial nas escolas portuguesas acabou por ser definido 15 anos depois, somente em 1991, pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto. Este Decreto determinava que as escolas públicas e privadas poderiam proceder adaptações curriculares no processo de ensino e de aprendizagem de todos alunos independentemente das suas características individuais. Paulatinamente, o sistema educativo conseguiu organizar-se e criou nas escolas regulares estruturas e recursos que dessem condições específicas a esses alunos, nomeadamente os que apresentavam necessidades educativas especiais de grau ligeiro e moderado.

Depois de 17 anos da implementação deste Decreto, com a mudança de governos, políticas educativas, evolução de respostas inclusivas, esta legislação apresentava algumas incongruências como: apresentava ser um modelo ineficaz para toda a comunidade educativa, proporcionava uma educação desigual e de fraca qualidade para todos os alunos com N.E.E; os docentes aprofundavam muito pouco os conhecimentos sobre tipos de problemáticas a serem intervencionadas, o que era verificado na fraca melhoria da qualidade das respostas dadas às necessidades dos alunos com NEE. Por isso este Decreto-lei 319/91 foi revogado com a publicação de um novo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, com novo regime para a educação especial em Portugal. Neste novo diploma, o estado português assume a inclusão socioeducativa e procura dar respostas sociais, culturais e académicas à sociedade como principal objetivo da educação dos alunos com NEE de carácter permanente.

Este diploma foi indutor de uma nova reorganização curricular para os alunos com NEE, visto que com o novo enquadramento desta legislação passou-se a considerar o carácter das problemáticas congénitas ou adquiridas e duradouras. Com esta reorganização legislativa e funcional, a educação passa a atender somente os alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEECP). Na minha opinião, este aspeto foi positivo porque os recursos especializados (educadores/professores com formação específica nos domínios de intervenção) passaram a atender casos que tinham a ver com a sua qualificação.

Do ponto de vista conceptual, o referido Decreto afirma os objetivos da educação especial no seu ponto 1:

A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego, das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais.

Refletindo a partir dos objetivos estabelecidos na Lei, a nova conceção de educação especial que se afigura pelas recomendações normativas deve ser entendida como um conjunto de medidas e de apoios especializados, sendo forte ferramenta para a inclusão dos alunos com NEE no contexto escolar. O aspeto mais determinante nesta legislação é a construção de uma escola de qualidade, democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens e que deve responder à diversidade, incluindo todos os alunos.

Enquanto docente de educação especial que vive o quotidiano escolar a tentar entender o que constitui ser o mais qualitativo em termos de ensino, aprendizagem e avaliação para os alunos com NEE, sempre suscitou alguma curiosidade em mim para responder de melhor forma possível a qualidade das aprendizagens destes alunos abrangidos pela nova legislação. Estas inquietações são formuladas e equacionadas essencialmente nos momentos mais formais de avaliação de aprendizagem desses alunos com quem tenho de lidar todos os anos.

Muitas das questões sobre o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE decorrem, talvez, de ambiguidades entre o aprendido e perspetivas aportadas por novos saberes que se vão integrando para a compreensão da minha prática. Será que as contradições são, tão somente, de interpretações normativas sobre processos de avaliação para as aprendizagens e das mudanças e inovações relativas a esses mesmos processos?

Quero conhecer e saber mais sobre a forma como são ou podem ser avaliados os alunos com NEE tendo em vista o sucesso educativo. A avaliação das aprendizagens neste contexto tem de ser entendida como um conceito integrado numa noção mais vasta que é o da diversidade com uma visão teórica emergente na área, que é a de avaliação para as aprendizagens e para a inclusão, que tem como paradigma atualmente a educação inclusiva. Estes dois paradigmas - a avaliação para as aprendizagens e a diversidade - serão pretexto para tentarmos perceber a forma como é desenvolvida a avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE, tendo como indicador a “diversidade dos alunos”. Este indicador é atualmente uma orientação pedagógica nas nossas instituições escolares, ao que tudo indica, difícil de equacionar.

Ao desenvolvermos um determinado ensino com alunos identificados pela escola ou equipa técnica (assistente social, psicóloga, enfermeira, professor de educação especial ou terapeutas) como apresentando NEE de grau ligeiro/moderado de carácter permanente, coloco a centralidade da nossa atividade profissional

no campo da diversidade. Outras questões se colocam e que reportam à necessidade de respeitarmos essa diversidade no momento de avaliar, tais como:

- Será a avaliação uma mais-valia no processo de ensino e de aprendizagens dos alunos com NEE?
- A avaliação desses alunos pode ser desenvolvida por comparação com o aluno considerado médio/normal?
- Serão os alunos, considerados médios ou normais, a referência para desenvolvermos processos de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE?
- Como harmonizarmos matrizes de avaliação para as aprendizagens dos alunos considerados normais e dos alunos com características tão diversas como: problemas mentais, problemas motores, autismo, problemas comportamentais e emocionais, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde ou os que são culturalmente diferentes?

Embora a avaliação para as aprendizagens se revele um processo intrinsecamente ligado aos processos de ensino e de aprendizagem, os quais se influenciam de forma direta e incondicionada, o que parece-me importante neste estudo, é que no desenvolvimento desta investigação, a avaliação para as aprendizagens pode ser uma via para investigar a diversidade e contribuir, assim, para que a avaliação para as aprendizagens seja uma avaliação de inclusão, tendo em conta a diferença. São estas ideias que guiaram a minha investigação constituindo como ponto de partida da reflexão que busco desenvolver nesta dissertação.

Na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre as necessidades educativas especiais acesso e qualidade, realizada em Salamanca (1994), uma das conclusões finais acerca da diversidade afirma que:

A diversidade nas escolas é uma realidade que não pode ser escamoteada, pois cada vez mais alunos com diferentes condições económicas, sociais, culturais, físicas e psicológicas acedem à escolarização. Esta diversidade de características, que apresentam os alunos, implica diferentes necessidades e logicamente deveria pressupor a implementação de uma plêiade de respostas também diferentes, organizadas pela escola. É a escola que cabe desenvolver um movimento de transformação e mudança que responda de forma cabal à educação dos diversos alunos que acolhe ou seja de todos os alunos (UNESCO, 2005).

Na escola, essa diversidade podia traduzir-se no respeito a diferença de interesses, expectativas, relações sociais, autonomias, competências, capacidades, ritmos, processos de ensino e de aprendizagem. Mas, contraditoriamente, ainda verifico preconceitos e fragilidade de preparação dos agentes educativos em lidar com alunos NEE, por exemplo. Por estas razões este trabalho de investigação busca conhecer o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE, porque poderá ser mais uma valia para a mudança da nossa prática e quiçá, quem sabe, até da prática dos docentes do 1º ciclo do ensino regular.

Segundo Abrantes (2001) a avaliação para as aprendizagens é um processo que respeita a diversidade de características dos alunos através da diferenciação de procedimentos que me parecem ser pertinentes

quando apelam às aprendizagens significativas para os alunos e apontam para o desenvolvimento de uma funcionalidade organizada em redor dos interesses e das necessidades desses alunos. Neste sentido, entendo que a avaliação para as aprendizagens é um processo complexo e subjetivo que não permite aprender a totalidade do que os alunos sabem e o que são capazes de fazer. Com este enfoque, a avaliação destina-se a compreender os processos de ensino e de aprendizagem em uma perspetiva localizada e situada.

Ainda para o mesmo autor a avaliação das aprendizagens visa aferir em que medida os objetivos de aprendizagens do conteúdo do programa foram alcançados por parte dos alunos. Este tipo de avaliação procura dar uma resposta concreta às questões como:

- .Que conhecimentos (saber) foram adquiridos por parte dos alunos?
- Que capacidades (saber fazer) foram adquiridas ou melhoradas?
- Que atitudes (saber relacional) foram adquiridas pelos alunos?

Fernandes (2008) considera dois conceitos distintos acerca da avaliação das aprendizagens: avaliação formativa e avaliação sumativa, mas, ressalta o autor, que estes domínios não são excludentes e nem antagónicos, devem ser complementares, pois o importante é prosseguirem no aprofundamento das suas diferenças para que se clarifiquem objetos, funções, métodos, processos e produtos de cada uma. Desta forma, poderão igualmente clarificar-se as suas semelhanças. Porém, tais domínios não são dicotómicos, porque são emanações do conceito de avaliação na sua aceção mais geral e, nesse sentido, partilham aspetos comuns, tais como: a recolha de informação para analisar iniciais comuns ou a necessidade de tomar decisões como consequência das informações obtidas. Poderá ser menos complexo considerá-las como duas dimensões do mesmo constructo mas ainda é necessário um esforço de clarificação que nos ajude a distinguir claramente entre as duas perspetivas de avaliação.

Ressalta o autor que ainda são raras as descrições e análises dos ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação existentes nas salas de aula com o objetivo de identificar práticas associadas à melhoria das aprendizagens dos alunos ou que nos ajudem a compreender as dificuldades de, por exemplo, pôr em prática uma avaliação de natureza formativa, objetivo que guiou nossa investigação.

Ainda segundo o autor, a avaliação formativa pode permitir a tomada de decisões acerca de: tipo de remediação mais ajustada a cada aluno; modo de organizar o ensino em função dos seus objetivos; integração dos alunos em ciclos ou cursos em função dos conhecimentos e das capacidades. Ela assume particular importância na forma como se recolhem os dados, pois só na medida em que se conhecem as fragilidades dos alunos é possível estabelecer estratégias que sejam facilitadoras da aprendizagem e de melhor desempenho. O carácter sistemático da avaliação exige a utilização de diferentes tipos de métodos e técnicas que permitem conhecer o estado de maturação dos conceitos, dos procedimentos e ainda dos processos cognitivos e metacognitivos

No entender do autor a avaliação sumativa traduz-se num juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos. Este tipo de avaliação está mais preocupada com a revelação do estado dos alunos e menos com a regulação dos processos de aprendizagem, realiza-se no final do processo de desenvolvimento e está mais associada a prestação de contas. A sua característica fundamental é o julgamento do aluno em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluída. É um balanço de resultados que permite avaliar a retenção dos objetivos mais importantes e verificar a capacidade de transferência de conhecimentos para novas situações.

Conclui o autor que a maioria das investigações analisadas não associa a avaliação, e em particular, a formativa com as aprendizagens dos alunos. Focaliza o autor que a construção teórica no domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos tem tido relativamente pouca atenção por parte dos investigadores, embora seja reconhecido por muitos que é uma condição necessária, ainda que insuficiente para apoiar as práticas escolares. Essa construção deveria realizar-se com base em vários contributos, sejam elas de análise de práticas de ensino, de investigação ou mesmo de realidades educativas que possam contribuir para aprofundar teorias e métodos neste domínio.

Nesta perspetiva, a avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE, tendo por referência a inclusão destes alunos e a diversidade é, no fundo, a razão que nos movimenta para a construção desta investigação. Com este objeto de pesquisa pretendo, sobretudo, fomentar a discussão/reflexão relacionadas com a avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE e para a diversidade que nos parece poder contribuir, a partir dos dados que a investigação possa objetivar, para a clarificação e construção de práticas pedagógicas que alguns professores, como eu, procuram edificar. Assim, a instituição de novas práticas de avaliação para as aprendizagens centradas numa perspetiva mais inclusiva é o desafio da minha docência.

Sob este prisma, o paradigma inclusivo defende uma ação nas escolas baseada em serviços organizados num tipo de apoio cooperativo com o intuito de mudar o modelo tradicional ainda vigente em algumas práticas educativas. O modelo tradicional implementado nas escolas depara com alguns constrangimentos como, por exemplo, dificuldades de adequação curricular aos aspetos específicos do aluno com NEE; falta de materiais apropriados para suas necessidades; avaliação prescritiva e um ensino individualizado cujas atividades dificultam a socialização entre pares.

Minha experiência permite-me afirmar que o trabalho em equipa que mais recentemente vem sendo desenvolvido no seio da escola ao nível de mudanças de práticas e de atitudes dos professores tem possibilitado minimamente dar respostas para alguns dos problemas que são identificados na educação inclusiva. Contudo, os alunos com NEE precisam ter acesso a um conjunto de serviços especializados de equipas multidisciplinares que incluam psicólogos, médicos, terapeutas e assistentes sociais, professores de educação especial e enfermeiros que facilitem a criação de redes profissionais numa ação colaborativa e

partilhada, uma vez que podem, com maior eficácia, eficiência, rigor e qualidade, encontrar respostas mais assertivas às necessidades individuais desses alunos.

A resposta às necessidades de cada um dos alunos é, num sentido mais vasto, a obrigação moral e ética da escola responder de forma distinta à diversidade. A avaliação, em geral, e mais especificamente, a avaliação para as aprendizagens, pode consistir em um conjunto de tarefas que, num sentido dialético, permita a todos os intervenientes do processo educativo a adequação de perceber, compreender e responder aos eixos da educação inclusiva em saber fazer, saber ser e saber estar.

É no âmbito desta perspetiva que emerge como um dos desafios desta investigação analisar se a avaliação das aprendizagens desenvolvida numa sala de aula do ensino regular tem contribuído para a inclusão dos alunos com NEE. A escola inclusiva é aquela que é capaz de trabalhar com todas as diferenças e com uma atenção particular aos alunos que apresentam necessidades educativas de qualquer ordem. O ensino será especial quando for adequado aos diversos públicos e quando for praticado com diferenciação pedagógica, o que me leva a indagar: como deve ser o processo de ensino/aprendizagem desses alunos e qual deve ser o tipo de avaliação mais eficaz que promova o sucesso educativo desses alunos?

Desta forma, este estudo visa obter informação que contribua para identificar e analisar práticas de avaliação das aprendizagens de modo a que se possa conhecer, compreender e melhorar o percurso educativo dos alunos com NEE. Com este intento, é de salientar a necessidade de conhecer e explorar novos campos teóricos no que respeita às temáticas em causa: avaliação das aprendizagens, escola inclusiva e alunos com NEE, permitindo, deste modo, o desenvolvimento de competências no domínio da Avaliação em Educação.

Neste sentido, o objeto de estudo deste trabalho está intimamente voltado para a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE.

1.2 Problema

O problema identificado neste trabalho prende-se com o universo de uma população com características específicas que frequentam o sistema educativo português. Trata-se de alunos com Necessidades Educativas Especiais (*handicap*²) de grau ligeiro/moderado de caráter permanente que apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou limitações que os impedem de desenvolver competências académicas que os permitam prosseguir os estudos com sucesso educativo. Por isso, o que se pretende saber é se este impedimento relaciona-se, de alguma forma, com as práticas de avaliação das aprendizagens.

² Handicap – significa uma desvantagem, um obstáculo ou incapacidade. Défice físico ou mental que limita as ações normais de um indivíduo.

1.3 Objeto de Estudo

A escolha do objeto de estudo desta investigação: avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE do 1º ciclo numa escola pública resulta de propósitos vários: uns justificados pela área científica do Mestrado em Ciências de Educação, área de especialidade em Avaliação em Educação, outros mais práticos, ligados ao meu interesse em compreender como é que os agentes educativos estão abertos à mudança de práticas de avaliação tendo em vista o paradigma da inclusão na diversidade. Todos estes propósitos, diferentes entre si, e que a seguir se explicitam, articulam-se de forma a tornar compreensível a lógica do objeto de estudo.

O público-alvo para o estudo desta intervenção é o conjunto de alunos com necessidades educativas especiais, como: autismo, problemas motores, perturbações emocionais, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, multideficiência e problemas de saúde de grau ligeiro ou moderado de carácter permanente que frequenta aulas numa turma do ensino regular de uma escola pública localizada em uma Zona de Intervenção Prioritária na região de grande Lisboa onde o pesquisador desenvolve suas atividades profissionais. É preciso frisar que recai sobre essa população mais uma especificidade: são provenientes de meios sociais mais desfavorecidos economicamente.

Um dos propósitos desta investigação recai sobre as práticas da avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE e na procura de informações que nos ajudam a compreender se estes alunos estão preparados para prosseguimento de estudos à semelhança dos seus pares. Outro propósito prático na realização desta investigação é saber se a avaliação das aprendizagens tem contribuído para a inclusão dos alunos com NEE. Com base no enquadramento das legislações em vigor, Lei 31/2002 e Decreto-Lei 3/2008, tentaremos compreender se o impacto desta legislação na escola tem contribuído para o sucesso educativo desses alunos, bem como, tem sido o processo de avaliação para as aprendizagens no contexto de sala de aula.

A Lei 31/2002, define o sistema de avaliação para a educação pré-escolar, os ensinos básico e secundário, incluindo as suas modalidades especiais de educação e de educação extra - escolar. Aplica-se aos estabelecimentos da rede pública, privada, cooperativa e solidária. O Decreto-Lei 3/2008, define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores públicos, particular e cooperativo, visando criar condições do processo educativo às necessidades educativas especiais. Toda a interpretação legislativa/normativa, suscita e proporciona alguma pertinência acerca do assunto.

Assim, como fio condutor do nosso trabalho de investigação, são os seguintes objetivos:

- Identificar as conceções e práticas de avaliação para as aprendizagens dos alunos com N.E.E.

- Analisar as consequências do processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com N.E.E tendo em vista a inclusão.

No contexto das estratégias de diferenciação que visam o desenvolvimento e a capacidade de aprender, a nossa pesquisa procura incidir acerca dos alunos que apresentam alguma limitação de ordem neurológica, física, psicológica, cultural ou mesmo social. Com este propósito, impõe-se a operacionalização de algumas questões que nos ajudarão a encontrar respostas e reflexões sobre as mesmas.

1.4 Questões Norteadoras

O objetivo deste estudo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º ciclo numa escola pública desdobra-se em três grandes questões para que possam guiar o processo de recolha e análise de dados. Assim, destacamos:

- 1- Como se caracterizam social, cultural, escolar e clínica os alunos com N.E.E?
- 2- Como a professora concebe e avalia as aprendizagens dos alunos com N.E.E. tendo como metas o referencial curricular?
- 3 – Quais as consequências do processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE?

Tentaremos encontrar respostas ao longo da investigação para estas questões com o propósito de refletirmos sobre as mesmas. Para atingirmos os objetivos delineados de forma satisfatória temos de ter um corpo metodológico que nos vão permitir articular um conjunto de procedimentos investigativos, que a seguir descrevemos.

II – Metodologia

A pesquisa que ora desenvolvo tem o propósito de fornecer aos *stakeholders*³, decisores, coordenadores, professores e investigadores informações que buscam contribuir para o desenvolvimento de práticas avaliativas para alunos com NEE que possam guiar a revisão/aperfeiçoamento da mesma.

A presente investigação, como parte de seu desenvolvimento metodológico, prioriza a construção teórica sobre as temáticas: avaliação das aprendizagens, educação inclusiva, diversidade bem como a produção de dados empíricos com a realização de observações, entrevistas, registos dos documentos normativos legislativos em vigor, nomeadamente, a Lei 31/2002, de 20 de dezembro, e o Decreto-Lei 3/2008, de 07 de janeiro, publicados pelo Ministério da Educação e da Ciência.

Tendo em conta o novo enquadramento normativo em vigor que induz a uma nova configuração da educação especial em Portugal motiva-me a reflexão e análise da situação do percurso escolar dos alunos com NEE. Com base neste pressuposto, torna-se objeto de estudo a avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE no contexto de sala de aula de forma naturalista, descritiva, processual, indutiva, interpretativa, respeitando a diferenciação e a diversidade. Os dados recolhidos foram elementos utilizados na interpretação da situação real e serviram de suporte para análise e tratamento em função do preconizado pela legislação publicada.

As informações foram filtradas de modo a conseguirmos ter um conjunto de indicadores mais sistematizados aos quais possam ser atribuídos significados valorativos. Para chegar às avaliações para as aprendizagens foi requerida uma metodologia coerente com respeito aos alunos com NEE. As observações realizadas permitiram identificar os momentos em que a professora aplicava para cada um dos alunos com NEE participantes deste estudo, os diferentes tipos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, oficializados por lei, sobre os quais contribuía para o processo de ensino e de aprendizagem desses alunos.

A escolha desta forma de pesquisa, dependeu antes de tudo, da natureza do problema que se quis investigar e das questões que foram formuladas na página 11. Nesta investigação o estudo do caso intrínseco adotado tem a possibilidade de fornecer uma visão ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de variáveis e da capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e da sua dinâmica natural visto que, refere Yin (2005, p 86):

A investigação do estudo de caso permite investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto que não estão claramente definidos.

³ Stakeholders – elementos essenciais no envolvimento de um processo que pode ter carácter temporário ou duradouro. O seu sucesso depende da participação dos mesmos em assegurar as necessidades e expetativas num projeto.

É uma investigação que se debruça sobre um fenómeno específico, ou seja, o caso em estudo é o processo avaliativo desenvolvido numa escola pública com os alunos com NEE. Desta forma, incidi-me principalmente no trabalho de campo para focar pontos únicos que se perderiam num estudo de larga escala.

Tendo em conta as questões que norteiam este estudo referidas anteriormente, considera-se fundamental explicitar o propósito do estudo. Metodologicamente, terá uma abordagem qualitativa, pressupondo uma análise documental e um estudo de caso, que constituirá a análise. Espera-se que este estudo de caso intrínseco ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emersão de novas relações, ou seja, que leve o leitor a ampliar as suas experiências e revele pistas para o aprofundamento ou para futuros estudos.

2.1 Abordagem qualitativa

A abordagem deste estudo é qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso pois visa descrever e compreender como tem sido implementado o processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE do 1º ciclo em uma instituição escolar pública. Os métodos qualitativos são geralmente associadas ao trabalho com um pequeno número de casos, escolhidos em função do seu interesse para os objetivos do estudo. Assim, espera-se que o conhecimento gerado neste estudo, seja mais concreto, mais contextualizado. Assim, com o intuito de mergulhar ainda mais nesta realidade, considere, para efeito de suporte metodológico, a abordagem qualitativa como a mais adequada para o desenvolvimento desta investigação, pois segundo Bogdan e Biklen (1994, p 213),

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento: envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contacto direto do pesquisador com a situação estudada: enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupam retratar a perspectiva dos participantes.

Entre as várias formas que pode assumir uma investigação qualitativa, optei pelo estudo de caso, de cunho intrínseco, por considerar que os objetivos traçados delimitam um espaço singular de investigação e aproximação a uma determinada realidade, no caso o da escola pública.

A dinâmica do processo de investigação do problema, que é imprescindível uma abordagem qualitativa, possibilitou-me captar no ambiente natural, o contexto em que se situa o problema, a complexidade das informações, as percepções da participante e as relações sociais que se manifestam na organização do trabalho educativo do Centro de Educação e Desenvolvimento D. Maria Pia.

As características de uma abordagem qualitativa levam-nos à seleção de um conjunto de diretrizes que orientem a investigação e cuja conceptualização metodológica a identificam como inserida no paradigma da investigação interpretativa (Bardin, 2008). Numa investigação como esta, de natureza

qualitativa, os dados foram analisados de forma indutiva, não se prevendo assim que se tenha como finalidade confirmar ou testar hipóteses construídas previamente, mas compreender como a professora interpreta as suas práticas de avaliação das aprendizagens de modo a se descobrirem dimensões e inter-relações importantes da problemática em causa.

Para a análise qualitativa das informações obtidas utilizaremos a técnica de análise do conteúdo, baseando-me nas contribuições de (Bardin, 2008) que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das informações recolhidas, a qual permitiu interpretar os significados das informações. Ainda nesta abordagem de investigação de natureza qualitativa, predominou um olhar interpretativo, no qual se procura identificar categorias (avaliação para as aprendizagens, educação inclusiva/diversidade e necessidades educativas especiais) para análise de conteúdos.

Privilegiamos a técnica da entrevista como estratégia dominante na recolha de dados, recorrendo a outras técnicas como observações e análises documentais, tendo em vista a diversificação dos dados, como também clarificação da informação recolhida.

Busca-se uma investigação contextualizada porque tal investigação corresponde a um conhecimento previamente adquirido em situação, cuja conceptualização exige um trabalho de distanciação do pesquisador e de reflexão imparcial. Espera-se compreender os pontos de vista da participante para posteriormente proceder à interpretação do que faz com base num quadro conceptual elaborado a partir da revisão da literatura sobre a avaliação das aprendizagens e num quadro normativo referente aos alunos com NEE.

2.2 Estudo de caso

O objetivo central deste estudo de caso é fazer uma investigação reflexiva considerando a sua oportuna e necessária aplicação na produção de resultados concretos, visando aumentar o nível de conhecimentos académicos acerca da avaliação das aprendizagens vivida pela professora e os dois alunos com NEE contextualizada no quadro do novo modelo de avaliação legislada nos documentos promulgados pelo Ministério da Educação e da Ciência.

Segundo Stake (2007, p.234),

O estudo de caso assenta num trabalho interpretativo de análise e compreensão das perceções das pessoas envolvidas nas situações alvo do estudo, observadas no seu contexto natural, com o objetivo último de compreender o significado da ação humana.

Ainda segundo o autor, os estudos de caso podem classificar-se em estudos de caso intrínsecos (*intrinsic case study*), estudos de casos coletivos (*collective case study*) e estudos de caso instrumentais (*instrumental case study*).

Para ele, o estudo de caso intrínseco (*intrinsic case study*) é aquele em que o pesquisador está interessado exclusivamente no caso. É uma situação única de forma similar ao termo *uniqueness*. O propósito é entender algum construto abstrato, compreender um fenómeno em particular ou genérico e não fixa-se na construção de uma teoria. O estudo de caso intrínseco constitui o próprio objeto de pesquisa. O que o pesquisador almeja é conhecer o caso específico sem qualquer preocupação com o desenvolvimento de alguma teoria, opção metodológica adotada nesta investigação.

O estudo de caso coletivo (*collective case study*) permite estudar um número de casos conjuntamente visando investigar um fenómeno, população ou condição geral. Casos individuais são estudados e comparados para manifestar características comuns, pois acredita-se que analisando-os podemos alcançar uma melhor compreensão ou melhor teorização sobre um conjunto mais amplo de casos. Os casos são selecionados porque acredita-se que por meio deles, torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem.

O estudo de caso instrumental (*instrumental case study*) é o que facilita a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceite, apresentando um caso que nela não se encaixa. A utilização do estudo de caso instrumental pode contribuir para clarificar a problemática ou refinar uma teoria a volta da mesma abordagem. O caso é estudado na sua profundidade, as suas atividades são vistas em detalhe e os contextos onde decorrem são igualmente conhecidos. É um caso particular onde é examinado para prover *insights* em um assunto. O caso tem interesse secundário e o seu papel principal é de apoio para fornecer a compreensão sobre algo.

Este trabalho assenta num estudo de caso intrínseco porque procura estudar um caso em particular sem qualquer intuito de elaborar teoria ou procurar aspetos que configurem casos semelhantes. Neste tipo de estudo, o caso tem um interesse relevante e desempenha um papel de facilitador da compreensão sobre o que se pretende estudar.

A grande linha orientadora para operacionalizar esta investigação é um estudo de caso porque representa um método de investigação relevante, sobretudo, para compreender conceções e práticas de avaliação desenvolvidos com alunos com NEE de uma escola pública. É um estudo de caso qualitativo que caracterizar-se-á pelo seu carácter descritivo, indutivo, particular e de natureza heurística como forma de poder levar à compreensão do objeto de estudo. Segundo Yin e Stake (2007) é com base num estudo de caso que se procura aprofundar a ideia de que se pretende chegar a *o quê, onde e o quando* pela compreensão do *como e porque* de forma flexível.

Este estudo de caso qualitativo consiste na descrição de um caso (avaliação das aprendizagens) num determinado contexto (alunos com NEE de uma escola pública) com o objetivo de produzir o conhecimento que lhe é particular e intrínseco (Lincoln & Guba, 2000). Utilizo o estudo de caso porque é

um método que possibilita descrever uma unidade de análise: avaliação das aprendizagens desenvolvida pela professora a um grupo de alunos com NEE. É uma abordagem pontual que estuda proporções reduzidas da realidade e se limita a retratar especificamente o caso. O pesquisador tem interesse neste caso particular pois é professor da escola em que a investigação foi realizada.

2.3 Participantes da pesquisa

São participantes desta investigação dois alunos com NEE (*handicaps*) de grau ligeiro e moderado, na faixa etária entre os 8 e 9 anos de idade e 1 professora do 1º ciclo de uma turma do 3º ano de escolaridade onde frequentam aulas esses dois alunos. A professora e os 2 alunos com NEE estiveram sempre disponíveis para responder aos pedidos e solicitações que lhe foram formulados pelo investigador. Uma vez que a professora estava a par dos objetivos do estudo, procurou antes dos encontros com o investigador organizar o seu discurso e suas ideias de forma independente. Nos encontros conjuntos de discussão dos pontos de vista a partir das aulas observadas, a professora procurou discutir com o investigador as questões emergentes acerca da avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE, mas sempre numa postura de reflexão em trabalho colaborativo.

Durante as sessões de observação na sala de aula, constatei que a professora planeia o seu trabalho de forma consistente, o que permite gerir o tempo e possibilitar em momentos específicos uma atenção muito individualizada a esses dois alunos que situam-se estrategicamente na primeira fila ao lado da secretária da professora. Das observações que realizei na sala de aula verifiquei que em alguns momentos, por determinadas situações involuntárias, o aluno x manifestava alguma ansiedade como querer ser o primeiro a entregar o trabalho à professora para ser corrigido, ser o primeiro a concluir a tarefa sem a auto/verificação, olhar sempre de rosto para baixo e falar muito baixinho.

A interação entre o investigador e os participantes do estudo foi de tipo diverso de acordo com a fase de recolha e de análise dos dados. Durante a recolha de dados, pretendi compreender a dinâmica profissional que a professora implementava no seu dia-a-dia que assegurassem o sucesso educativo dos 2 alunos com NEE, embora ignorando que a minha presença fosse imparcial ou parcial. Como investigador procurei que o meu papel fosse o mais discreto possível da realidade que era observada.

2.4 Locus

O estudo do caso ocorreu numa Instituição de reconhecido prestígio na sociedade portuguesa pelo papel social que desenvolve. Chama-se Casa Pia de Lisboa, abreviadamente designada de CPL.I.P.⁴. É um organismo central do Estado com jurisdição sobre todo o território nacional e com a sua sede em Lisboa, propriamente em Restelo. O critério de escolha desta Instituição como locus deu-se porque o investigador

⁴ CPL.I.P. – É uma instituição de solidariedade social pertencente ao Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

exerce lá a docência, o que facilitou o processo de produção dos dados, obtenção de documentos e bem como por ser um Instituto público que recebe muitos alunos com NEE, assumindo uma vocação de “Escola Inclusiva”.

Durante os 234 anos de existência, já formou mais de 56 mil educandos em vários domínios, como: desporto, arte, cultura, académicos, escritores, músicos e outras distintas áreas do saber. Esta Instituição tem funcionado segundo vários modelos curriculares, geradores de importantes e conclusivas experiências no campo social e pedagógico. A sua ação, atualmente, centra-se em percursos de aprendizagem inclusiva. Tem por missão integrar crianças e adolescentes desprovidas de meio familiar adequado, garantindo-lhes percursos educativos inclusivos, assentes numa escolaridade prolongada, num ensino profissional de qualidade e numa aposta de integração profissional. A sua gestão é orientada por processos que se assentam numa estrutura e funcionamento dos serviços em rede, promotora da coesão institucional.

Por adoptar uma linha de inclusão social, percebe-se uma valorização de abertura à comunidade, cujo relacionamento e interacção é de assegurar as diversas respostas sociais com outras entidades e a abertura à participação dos diferentes agentes sociais, culturais e económicos, criando assim condições para fomentar o desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens que se encontram confiadas à Instituição.

Actualmente está Instituição deixou de ser chamado de colégio para ser considerado de Centro de Educação e Desenvolvimento (CED). Assim, o estudo decorreu no Colégio D. Maria Pia, situada em *Xabregas*, na Freguesia de Beato localizada na parte oriental da margem ribeirinha de Lisboa. Na referida escola, frequentam as aulas, alunos oriundos de diferentes países que, ao trazerem culturas e línguas próprias, torna-se um locus onde é importante estabelecer um trabalho pedagógico ancorado na multiculturalidade e a diversidade como podemos ver no quadro seguinte: (*ver quadro 4*)

Quadro 1: Representação da diversidade cultural dos alunos por ciclos na escola

	Pré-escolar	1ºciclo	2ºciclo	3ºciclo	Secundário	Cursos Profissi	%
Total alunos/ciclos	127	110	138	104	63	43	64,1 %
Outras Culturas que não a portuguesa	48	57	49	51	34	27	36,9 %

Fonte: Secretária do Colégio, 2013.

É relevante este quadro, porque demonstra que o projeto educativo da escola (anexo 4) vai ao encontro dos seus objectivos/ações que é promover o trabalho pedagógico com incidência na diversidade cultural e o respeito pela multiculturalidade tendo em vista receber alunos de origens diversas.

2.5 Instrumentos de coleta de dados

Tratou-se de um tipo de investigação que assentou na Escola Dona Maria Pia vista como uma entidade de características organizacionais complexas, baseando-se a pesquisa em processos de recolha de dados, através de técnicas como (entrevistas, observações, análise de documentos) com posterior análise da informação recolhida, de modo a se ter uma leitura interpretativa sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE.

O processo de recolha de dados teve o seu início em março de 2013. Foi, contudo, antecedido por um pedido de autorização feito ao Conselho Diretivo da escola. Durante este contacto, expliquei, em linhas gerais numa carta, quais eram os objetivos do estudo e qual o tipo de contributos que esperava da escola e da professora titular da turma onde iriam decorrer as observações e posteriormente permitir uma entrevista. A professora foi muito recetiva e predispôs-se a colaborar no que fosse necessário. O Diretor da Instituição aceitou o estudo e fez questão da sua total disponibilidade para o que fosse preciso, pôs todos os meios necessários à disposição e alertou para a necessidade de dar conhecimentos aos alunos das razões da futura presença do investigador em algumas aulas.

A professora titular informou-me que após a comunicação da Direção, encetou diligências junto dos Encarregados de Educação acerca do assunto para evitar ruídos e comentários da comunidade educativa. Esta atitude de abertura manteve-se ao longo de todo o estudo, em particular, durante o período de recolha de dados. A recolha de dados deu origem ao primeiro e segundo níveis de análise que estão interrelacionados e que por sua vez vão determinar as considerações finais. Foi pedido à professora titular que: (i) permitisse a presença do investigador na sala de aulas; (ii) que se disponibilizasse, para conversas que sucedessem após a observação das aulas bem como, para sessões de reflexão conjunta depois das aulas; e (iii) que desse o seu contributo através de comentários críticos sobre os diferentes resultados de análise que se fossem realizando ao longo do estudo.

Desta forma, as técnicas de coleta de dados utilizados nesta investigação foram: observação, conversa informal, entrevista e análise documental. Estas são, aliás, algumas das técnicas mais usualmente utilizadas em estudos que seguem um paradigma interpretativo (Bogdan 2008; Stake, 2007). Em particular, a observação e a entrevista permitem uma proximidade continuada no tempo com os fenómenos a estudar. Com o desenrolar do tempo, a empatia e a confiança mútua que se espera estabelecido entre o investigador e os participantes no estudo permitiu uma melhor perceção da realidade tal como esta é vista por estes. Por outro lado, a interação que se estabeleceu entre o investigador e o objeto de estudo e possibilitou a este reorientar a recolha de dados de forma a ser capaz de dar resposta às questões propostas (Goetz e Le Compte, 1984).

Nos quadros seguintes apresentam-se os códigos atribuídos as observações, às conversas informais e às entrevistas realizadas como técnicas de coleta de dados. Todas as citações feitas na apresentação dos dados, no caso dos registos das “Observações”, são identificadas por “O”. No caso das citações

relacionadas com as “Conversas Informais”, são identificadas por “CI” e as citações relacionadas com as “Entrevistas”, são identificadas por “E”. Para identificar os participantes, do estudo, foi-lhes também atribuído uma sigla: no caso da professora titular, a sigla “pt”, e no caso dos alunos com NEE, foi-lhes atribuídos: para o aluno, a sigla “x” e para a aluna, a sigla “xy”. E a turma foi identificada com a letra “T1”, de modo a facilitar a transcrição dos dados.

Para atender e facilitar cada campo de estudo foi feito um cronograma com os dias que decorreram as observações e os respetivos códigos. Este quadro permitiu captar as impressões/conceções sobre as práticas de ensino/aprendizagem e da avaliação para as aprendizagens dos 2 alunos com N.E.E nos vários domínios do saber. (*ver quadro 1*).

Quadro 2 – Código das Observações

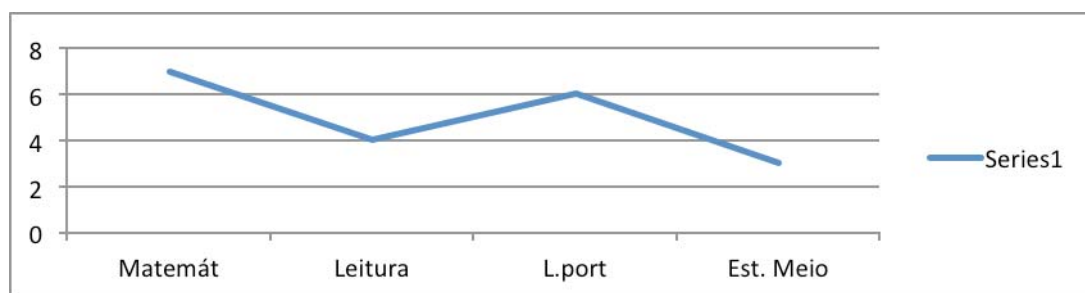
Turma	Participante	Data	Nº de Observações	Código Geral
T1	pt	26/02/13	1	O nº 1, pt, xy, x
		28/02/13	2	O nº 2, pt, xy, x
		05/03/13	3	O nº 3, pt, xy, x
		08/03/13	4	O nº 4, pt, xy, x
		12/03/13	5	O nº 5, pt, xy, x
		15/03/13	6	O nº 6, pt, xy, x
	x	05/04/13	7	O nº 7, pt, xy, x
		09/04/13	8	O nº 8, pt, xy, x
		12/04/13	9	O nº 9, xy, xy, x
		16/04/13	10	O nº 10, pt, xy,
		19/04/13	11	O nº 11, pt, xy,
		xy	23/04/13	12
	26/04/13		13	O nº 13, pt, xy,
	30/04/13		14	O nº 14, pt, xy,
	03/05/13		15	O nº 15, pt, xy,
	07/05/13		16	O nº 16, pt, xy, x
	10/05/13		17	O nº 17, pt, xy,
	14/05/13		18	O nº 18, pt, xy,
	17/05/13		19	O nº 19, pt, xy,
	21/05/13	20	O nº 20, pt, xy,	

Para atender a singularidade deste trabalho, elaborei o roteiro da observação e foi entregue a professora para sua orientação com o objetivo de captar as impressões /conceções sobre as práticas da avaliação para as aprendizagens dos 2 alunos com NEE.

Foi necessário um tempo total de 40 horas de observação e cada sessão durou 2 horas. Das vinte sessões programadas para observação, de acordo com a planificação da professora titular, 7 foram dedicadas para aulas de matemática; 4 para aulas de leitura e interpretação de textos; 6 foram para aulas de exercícios gramaticais, composições, resumos e realização de fichas de trabalho com autocorreção e correção coletiva e 3 sessões foram dedicadas ao estudo do meio, onde foram explorados temas como: o corpo humano, os seres vivos animais e plantas, mapa de Portugal destaque para as regiões do interior e do

litoral. Pelo gráfico1 percebe-se claramente o conteúdo priorizado pela professora no momento das observações.

Gráfico 1: Distribuição por domínios de incidência no processo de ensino e de aprendizagem



Destaquei ao longo das observações alguns aspeto positivos que importam referir: a turma tem um comportamento muito global de bom, respeitam as regras, respeitam momentos individuais de cada um poder falar, são organizados e têm uma convivência de interajuda mútua. As observações permitiram uma definição prévia dos aspetos a analisar, dando margem para recolher dados mais pertinentes não previstos à partida.

Através deste tipo de observação pretendi compreender a realidade sob diferentes pontos de vista, bem como aferir determinadas situações previamente selecionadas. Como estas observações ocorrem com a minha presença na sala de aula, constitui como observador participante, embora sem inferir nas ações que decorreram. Isto decorre do facto de que os objetivos do estudo terem sido conhecidos à partida pelos seus participantes. O observador pode interagir com os *stakeholders* que estavam a ser observados. Foi acordado desenvolver-se uma relação colaborativa entre a professora e o investigador. Ao longo do período da recolha e análise de dados, o investigador comprometeu-se em manter o *feedback* e ir dando a conhecer os diversos produtos que fossem sendo realizados no âmbito deste estudo, de modo a serem discutidos e reelaborados. Este assunto foi especificamente tema de conversa e esclarecimento, tendo na altura o investigador apresentado, duas razões para este procedimento: coerência metodológica e sentido ético.

Para as observações na sala de aula, foi elaborado um guião com 10 questões que se pretendia obter respostas referentes as quatro dimensões a saber; prática pedagógica, ensino, aprendizagem e avaliação dos alunos com NEE (ver anexo 1). Todas as questões focalizadas na grelha de observação (anexo 1) relacionadas com a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE foram registadas em papel de acordo com cada domínio do conhecimento e foi sempre motivo de troca de experiência durante as conversas informais entre a professora e o investigador. Essas conversas com a professora titular sempre decorreram no segundo período do dia, após o término das aulas por volta das quinze horas.

O encontro promovido perdura num intervalo de 30 a 45 minutos. Neste encontro debatemos para além das questões verificadas durante a observação outras questões como: estratégias utilizadas dentro da

sala de aula pela professora que garantiam uma boa qualidade de ensino e obtinham bons resultados no final de cada unidade curricular, embora os 2 alunos com NEE tivessem pouca participação oralmente durante o debate dos assuntos relevantes que suscitavam conhecimentos de cultura geral.

Foi identificado pelo investigador uma série de questões que suscitavam dúvidas uma vez que o objetivo central das observações prendiam com o sucesso para a avaliação das aprendizagens dos 2 alunos com NEE. Então, as questões que serviram de compreender o percurso escolar destes alunos foram: *porquê os alunos com NEE eram os últimos a receberem as fichas de trabalho? Porquê a professora mantinha a preocupação sistemática de acompanhar os trabalhos dos alunos com NEE passo a passo? Porquê a professora fazia poucas perguntas aos alunos durante o decorrer das aulas? Porquê quando os alunos com NEE não acabam ficha no tempo previsto, eles ficavam a fazer a outra parte que restava durante o intervalo?* As respostas a cada dúvida foi anotada em forma de registo, porque viriam a ser necessárias para a complementaridade dos dados.

Na categoria “Conversas Informais”, pretendeu-se organizar a informação respeitante aos conhecimentos sobre a prática pedagógica da professora na relação com os alunos com NEE. Procura-se o *feedback* de como ela desenvolve e mantém o relacionamento profissional com seus alunos sem pôr em causa o bom clima existente entre eles (ver quadro 3).

Quadro 3 – Código das Conversas Informais

Turma	Participante	Data	Nº de Conversas Informais	Código Geral
T1	pt	26/02/13	1	CI nº 1, pt
		28/02/13	2	CI nº 2, pt
		05/03/13	3	CI nº 3, pt
		08/03/13	4	CI nº 4, pt
		12/03/13	5	CI nº 5, pt
		15/03/13	6	CI nº 6, pt
	x	05/04/13	7	CI nº 7, pt
		09/04/13	8	CI nº 8, pt
		12/04/13	9	CI nº 9, pt
		16/04/13	10	CI nº 10, pt
		19/04/13	11	CI nº 11, pt
		23/04/13	12	CI nº 12, pt
	xy	26/04/13	13	CI nº 13, pt
		30/04/13	14	CI nº 14, pt
		03/05/13	15	CI nº 15, pt
		07/05/13	16	CI nº 16, pt
		10/05/13	17	CI nº 17, pt
		14/05/13	18	CI nº 18, pt
		17/05/13	19	CI nº 19, pt
		21/05/13	20	CI nº 20, pt

Das conversas informais realizadas, houve três sessões (6, 11 e 16) que por motivo de outras atividades da professora não foi possível realizar. Assim, mantivemos conversas em 17 sessões. Em média para cada conversa informal, mantivemos um tempo 80 minutos, o que perfaz um total estimado em 23 horas. Para além dos aspetos de bom clima de sala de aula, ficou registado que a professora planificava semanalmente suas aulas e pesquisava conteúdos e estratégias pedagógicas a utilizar nas aulas para cada um dos alunos com NEE para atender as suas especificidades. Explicitou também que passou a ter a vida mais facilitada em termos de trabalho com estes 2 alunos porque trabalhava em rede com outras escolas. Mas sempre fez questão de clarificar que era preciso muita dedicação e horas extras para preparar devidamente aulas para os dois alunos com NEE. Esclareceu também que respeitava o ritmo de aprendizagem de cada um deles e por isso dava o tempo suficiente na concretização dos trabalhos realizados. Conclui numa das sessões, que a maior alegria que sentia era que ambos os alunos promoviam um percurso escolar com sucesso. Outra ideia pronunciada relacionava-se com a pouca participação oral dos dois alunos porque ela queria que o grau de autoconfiança e de motivação fossem pedras basilares no seio do seu grupo.

É entrevistada a professora titular de turma para recolher as suas opiniões e sugestões, como forma de enriquecer os contributos e seus pontos de vista acerca da perspectiva e das expectativas que espera desses alunos com N.E.E. A entrevista pretendeu-se sistematizar toda a informação utilizada para a análise de conteúdo que foram previamente estabelecidas de acordo com o guião (anexo 3) elaborado para as mesmas. Nesta análise foram incluídas depoimentos da professora titular de turma do 3º ano de forma a ilustrar os dados recolhidos. A entrevista foi realizada entre o investigador e a professora numa sala dedicada aos trabalhos dos professores. Foi desenvolvida com perguntas semiestruturadas e gravadas com base nas questões previamente elaboradas para dar conta do objeto de estudo, como se pode observar no anexo 2. Posteriormente, as informações recolhidas foram tratadas por meio informático, fazendo uma descrição analítica com base nas grelhas de interpretação. (ver quadro 3). Todas as entrevistas foram áudio/gravadas e transcritas.

Quadro 4 – Código de Entrevista

Sala	Participante	Data	Nº de Entrevista	Código Geral
Professores	pt	07/06/2013	1	E nº 1, pt

A entrevista teve a duração de 75 minutos e decorreu num clima de diálogo amistoso. A colaboração da entrevistada foi muito positiva porque ajudou-me a clarificar aspetos relevantes que pairavam num campo subjectivo, como o é o da avaliação da aprendizagem. Quanto ao procedimento utilizado na entrevista, dada a complexidade e diversidade do problema em análise, foi destacado pela

professora aspetos mais relevantes como: estratégias de intervenção na sala de aula e ações realizadas. Como materiais de suporte para o trabalho de campo, elaborei um guião com questões orientadoras (anexo 2) sobre a avaliação das aprendizagens dos 2 alunos com NEE que foi acompanhado de grelha de observação das aulas (anexo 1) e outro guião como orientador base da entrevista. Ambos os guiões serviram de suporte para a entrevista e observações indo ao encontro dos objetivos pretendidos com a investigação.

A observação e as entrevistas utilizadas neste trabalho foram muito eficazes para que o investigador se aproximasse do objeto em estudo. É de ressaltar que nunca foi perguntado à professora quais os problemas que identificavam a sua prática letiva. Recorde-se que o estudo busca compreender e entender como se processa a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE naquela turma, como propósito central deste trabalho. Os problemas e as dificuldades manifestadas pela professora surgiram de forma natural e a partir da reflexão conjunta de situações da sua prática quotidiana. Esta opção metodológica decorreu da preocupação em evitar obter respostas que, mesmo inconscientemente, fossem marcadas pelo desejo de agradar ou de ir ao encontro às expectativas do investigador.

Assim, o presente estudo está plasmado em três campos distintos de investigação: um primeiro campo recaiu sobre as observações das aulas objectivando identificar o processo de avaliação da aprendizagem desenvolvido com 2 alunos com NEE numa turma do 1º ciclo. Um segundo campo correspondeu a entrevista e conversas informais com a professora Titular da turma onde frequentam aulas os respectivos alunos e um terceiro campo dedicado a análise de documentos, como: fichas de registos, processo escolar, processo psicossocial, pauta das notas, relatórios e grelhas de avaliação. Tive em linha de conta a preocupação de interpretar os pontos de vista dos *stakeholders* (professora, documentos normativos e registos) e suas perspectivas acerca da problemática enunciada. A interpretação dos documentos normativos/legislativos em vigor, registos bibliográficos, formulários serviram de meios de informação credível para a análise da avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE na referida instituição.

Após o processo de construção dos dados e sua organização e tratamento, segue-se o estabelecimento do “corpus de análise” (Valles,2009), isto é, o material que constituirá a fonte de informação a ser tratada.

2.6 Organização e análise de dados

No que concerne à organização e interpretação dos dados utilizei a análise de conteúdo como forma de melhor alcançar os objetivos desta investigação, sendo as categorias de análise decorrentes dela. Organizou-se os dados recolhidos cruzando as observações, depoimentos da professora nas entrevistas e conversas informais com a finalidade de classificá-los em categorias e analisá-los como forma de melhor explicar o fenómeno da avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE do 1º ciclo em estudo.

No caso particular deste estudo, a definição das categorias de análise foi feita durante a análise dos dados, embora modelada pelo referencial teórico donde se partiu. Para esta análise, o investigador partiu de um quadro teórico de referência que esteve presente na definição da unidade de análise (avaliação das aprendizagens dos 2 alunos com NEE) e das categorias emergentes (avaliação para as aprendizagens, educação inclusiva/diversidade e necessidades educativas especiais). O processo de análise assenta na aplicação da técnica de análise de conteúdo e foram estabelecidos diversos níveis de abstração que permitem, por fim, o estabelecimento de inferências.

Quadro 5 – Categorias e Subcategorias de Análise dos resultados

Turma 3º Ano de escolaridade 1º Ciclo	Práticas pedagógicas	Utiliza documentos e materiais adequados ao nível etário e de ensino dos alunos.
		Cria oportunidades de reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem (estratégias de aprendizagem, métodos de ensino).
		Cria oportunidades de negociação com os alunos (partilha de opiniões, decisões, atribuição de responsabilidades).
		Tem em conta os resultados da avaliação formativa na planificação das atividades letivas.
		Mostra que domina a matéria e/ou as competências que desenvolve.
	Ensino	Utiliza um discurso claro, simples, eficaz e acessível a todos os alunos.
		Seleciona estratégias de ensino aprendizagem de acordo com a complexidade dos conteúdos e das aprendizagens anteriores.
		Utiliza recursos de ensino e de aprendizagem diversificados.
		Elabora as planificações com correção científica-pedagógica e didática.
		Procede a planificação das unidades do programa e das aulas.
		Proporciona a todos os alunos igual oportunidade de participação.
	Avaliação	Pondera os progressos de cada aluno nas atividades letivas.
		Promove estratégias de participação inclusiva por recurso à diversificação das formas interação, criando situações de aprendizagem individualizada e colaborativa.
		Encoraja o pensamento independente, crítico e reflexivo.
		A avaliação da aprendizagem dos alunos com N.E.E. é coerente com os princípios da educação inclusiva e o respeito a diversidade.
		Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho da pesquisa, organização, tratamento e produção da informação.
	Aprendizagem	Relaciona-se positivamente com os alunos, proporcionando um clima afetivo e de bem-estar.
		Promove a integração dos alunos com N.E.E. evitando situações de isolamento.
		Promove a participação ativa dos alunos na construção e na prática de regras de convivência que fomente o trabalho cooperativo.
		Mostra-se disponível para atender e apoiar os seus alunos.

Como se pode observar nos registos do quadro 5 a avaliação aparece como um meio de controlo decisivo de uma estratégia para assegurar a qualidade dos resultados a alcançar no processo de ensino e da avaliação para as aprendizagens, constituindo um dos eixos mais importantes na definição dos papéis (dos alunos e da Professora) e da regulação no contexto escolar. O processo de avaliação para as aprendizagens desencadeia-se na base de uma observação atenta aos aspetos que influenciam os domínios da prática pedagógica, do ensino, da aprendizagem e da avaliação, conforme pode constatar nos indicadores refletidos no guião com 14 indicadores referenciados. (anexo 2).

2.7- Organização da dissertação

Este trabalho foi organizado em cinco (5) capítulos: Introdução, metodologia, referencial teórico (a inclusão e a avaliação das aprendizagens na diversidade), caracterização do contexto escolar, tratamento e análise de dados.

O primeiro capítulo destina-se a uma contextualização da introdução ao trabalho, onde são contempladas a identificação do problema, objeto de estudo, dos objetivos estabelecidos para a pesquisa e das questões norteadoras do trabalho. No segundo capítulo faço uma síntese da metodologia adotada: abordagem qualitativa, estudo de caso, sujeitos de pesquisa, locus, instrumentos de coleta de dados e da organização de dados. Este capítulo é justificado pelas orientações metodológicas que sustentam o desenvolvimento do estudo. Para o terceiro capítulo do trabalho, apresento um referencial teórico sobre inclusão, diversidade/diferença e avaliação para as aprendizagens para os alunos com NEE. O quarto capítulo faz uma caracterização do contexto escolar e dos participantes da investigação. No quinto capítulo, há apresentação dos resultados da investigação com primazia nas conceções e práticas de avaliação da aprendizagem e as suas consequências para os alunos com NEE a partir das observações, das conversas informais, da entrevista e da análise documental. Por fim, com base na investigação do objecto de estudo, são apresentadas algumas considerações finais.

III – A Inclusão e a Avaliação das Aprendizagens na Diversidade.

Este capítulo situa-nos a problemática em estudo, apresentando uma breve revisão da literatura mais recente, cujo conteúdo versa fundamentalmente sobre a “educação inclusiva, necessidades educativas especiais e avaliação para as aprendizagens”. Pretende-se, com esta revisão, obter uma compreensão holística do meu objecto de estudo: avaliação das aprendizagens de alunos com NEE. Portanto, são revisitados autores que se têm debruçado sobre estas temáticas, bem como o corpus de conhecimentos produzidos até ao momento atual.

As escolas, por intermédio dos seus órgãos colegiais, definem orientações de avaliação das aprendizagens tendo em vista os objetivos explicitados em seus projetos educativos que respondam às políticas do currículo nacional em que se assume como paradigma a educação inclusiva. Neste sentido, tais orientações precisam revelar uma estreita articulação entre o ensino, a avaliação e as aprendizagens a desenvolver a todos os alunos, embora saibamos que esta articulação ainda é um grande desafio a ser alcançado pelas escolas portuguesas. Compreendo que nesta perspetiva as escolas podem contribuir para melhorar substancialmente a qualidade do processo ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a consistência das suas avaliações, como forma de elevar a sua qualidade junto da comunidade educativa e da sociedade em geral.

De uma forma geral, esta dissertação é concebida para dar resposta a uma necessidade sentida por muitos professores, inclusive o autor, que lecionam no sistema educativo português. Ela reúne um corpo teórico formulado por alguns especialistas nestas matérias com o intuito de alcançar determinados objetivos para garantir o sucesso educativo dos alunos com NEE.

O currículo passou a ser assumido como um projeto a elaborar pela escola e pelos professores em função das necessidades e dificuldades dos alunos com NE para que todos eles alcancem as aprendizagens e saberes considerados essenciais para a sua formação global. A ideia é a de conseguir que os alunos tenham oportunidades iguais, ou muito semelhantes, para aprenderem o essencial e, nestas condições, garantir que a equidade da avaliação seja uma realidade.

O que me interessa salientar é que os currículos na pós-modernidade⁵ nos lançam desafios que vão para além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. São muitíssimo mais exigentes do que há 30 anos, quer na diversidade e profundidade de conhecimentos que se exige, quer na complexidade das tarefas que se propõem aos alunos, quer ainda na preocupação explícita com a inclusão, relação e mobilização de conhecimentos e aprendizagens que, tanto quanto possível, se devem desenvolver em contextos com significado para os alunos um currículo para as NEE.

⁵Segundo Pedro Silva (2003), currículo na pós-modernidade é uma práxis, expressão da função socializadora e cultural da educação, configurando práticas educativas determinadas por fatores económicos, sociais, culturais e políticos.

Ao fazermos uma revisão de bibliografia no campo de avaliação para fundamentar as teorias para esta dissertação, verificamos que quase a maioria dos autores citados ao longo do trabalho, expressam os seus pressupostos em torno do processo de avaliação para as aprendizagens de uma forma global, assim as suas ideias e seus contributos, devem ser válidos para todos os alunos que frequentam a escola, independente das suas diferenças individuais, situação que ocasiona um certo constrangimento aos professores e aos alunos considerados com NEE conviverem de forma enriquecedora com os contributos.

É necessário desenvolver nas escolas uma base de conhecimentos acerca do que é uma educação inclusiva em que se discuta a contribuição dela para a eficácia da escola⁶ e quais são as condições necessárias para o seu progresso. As escolas são desafiadas a todo o momento a ultrapassarem as dificuldades com as quais se defrontam, o que implica a procura de informação para o desenvolvimento da eficácia dos programas e das práticas inovadoras relacionadas com a situação concreta de cada uma, de modo a que possam responder da melhor forma às suas necessidades particulares.

3.1 Educação Inclusiva/diversidade

Segundo Silva (2003), a abordagem de diversidade cria *pontes para o* intercultural. O autor explicita o conceito interculturalidade ligado ao contexto escolar, o que revela ser uma ponte para a comunicação entre diferentes culturas. A escola é um locus educativo que precisa estar preparada para lidar com as diferenças e ser um espaço de integração, de comunicação, onde as diferentes culturas possam interagir e tocar-se num ambiente de igualdade e de reciprocidade.

Embora seja um processo complexo e moroso devido, por vezes, aos diversos conflitos gerados e transpostos para o seu seio, a ideia da construção da escola inclusiva virada à diversidade, passa, necessariamente, por noções de democracia e igualdade no sentido de reconhecer os direitos de cada cidadão e da forma como se relacionam. Ainda assim, sabemos que nesta relação não casual há sempre uma relação de hierarquização entre as diferentes culturas: uma cultura que pelas relações de poder estabelecidas impõe seus valores, culto, moral, regras (dominante) e outra dominada.

A escola na sua generalidade perpetua uma ideia e uma imagem da cultura dominante, embora se reconheça também como locus de transformações no mundo e replica-a. O referido autor, ao citar o saudoso Paulo Freire, extrai pensamentos de sua obra clássica, *A Pedagogia do Oprimido*, e faz-nos refletir na atualidade de que o contexto escolar ainda recria culturas socialmente hierarquizadas entre opressores e oprimidos. Esta postura escolar opõe-se à conceção da educação como emancipação que, segundo Freire, citado por Silva (2003) “ninguém educa ninguém; ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou seja, pela cultura.

⁶Ainda, segundo o mesmo autor, a escola eficaz é aquela que consegue otimizar os seus recursos quer humanos como materiais para a melhoria do desempenho académico dos seus alunos.

Esta hierarquização põe em causa a raiz da escola intercultural⁷, sendo necessário nivelar tanto quanto possível a representatividade destas diferentes culturas. Se tal acontecer, poderemos chegar à utopia de uma escola transcultural que, na definição de Silva (2003), seria uma escola onde a interpenetração das diferentes culturas conduzisse a uma única cultura, diferente de cada uma delas e onde todas se sentissem devidamente representadas. Seria mais do que a soma de todas as partes. Seria, para além de todas, as mais-valias de cada cultura.

Considera ainda o autor que um professor intermulticultural⁸ por definição é “um profissional reflexivo, alguém que reflete constantemente sobre a sua própria ação, aliando a teoria à prática e compreendendo a sua prática profissional como uma prática social”. Tais características impedem-no de encarar o horizonte da sua prática profissional como sendo aquele que fica contido tão-somente dentro da sala de aula. Neste tipo de escola, o papel do professor seria transformado pois toda a sua prática educativa englobaria a interculturalidade como veículo educativo. Espera-se que o docente intercultural, segundo o autor, seja uma pessoa maleável no sentido de ter capacidade de se auto questionar, não “daltónico”, podendo ver a heterogeneidade dos seus alunos e ser ainda investigador, porque adequa a sua prática em função das necessidades educativas de seus alunos. O autor define-o este como crítico, reflexivo e com capacidade de intervenção em favor de uma sociedade de cultura dialogada.

Segundo Rodrigues (2001), a ideia chave da escola inclusiva é que justamente ela deve ser para dar resposta educativas à todos os alunos, independentemente do sexo, cor, origem, religião, condição física, social ou intelectual, o que coloca o problema da gestão da diferença, considerando-a como uma força e uma base de trabalho. Ainda, segundo Rodrigues (2001, p 137):

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar em vez de serem vistas como ameaçadoras ou como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro que temos como parceiro social.

Com a escola inclusiva, todos os alunos estão na escola para aprender, participando. É a presença física à pertença, à escola e ao grupo de tal maneira que a criança/jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade do seu aluno.

Os estudos realizados para a construção desta dissertação levam-me a concordar que o professor, enquanto educador social, é promotor de cidadania também. Cabe a escola, então, desenvolver ações no sentido de preencher a lacuna existente, por exemplo, em termos de comunicação positiva, não só entre a escola e as famílias, mas também entre estas e a comunidade. Esta comunicação não deverá fazer-se num

⁷Segundo Villas-Boas (2001), escola intercultural é um modelo de desenvolvimento que de uma forma individual, consegue enriquecer a nossa identidade levando-nos a viver em sociedade num mundo de diferenças.

⁸Segundo Silva (2003), no processo de globalização, o professor tem de estar apto para gerir a diversidade cultural, desenvolvendo o processo educativo e social práticas que privilegiam a reflexão e a crítica que conduzam a mudanças de mentalidades.

sentido único, sendo fundamental que os professores sintam necessidade de ouvirem os pais e alunos e partilharem com eles algum poder de decisão.

A Declaração de Salamanca (1994), a Carta de Luxemburgo (1996) e a Declaração de Madrid (2002) preconizam a “educação para todos”: uma educação inclusiva promotora do sucesso de todos e de cada um, assente em princípios de direito de igualdade de oportunidades. Destaco que os compromissos internacionais não desencadeiam por si só práticas diferentes na comunidade educativa. Esses compromissos são operacionalizados por meio, sobretudo, de mudança de mentalidades, contudo, para a sua concretização vai uma grande distância, mas tudo passa em grande medida pelo empenhamento e uma gestão eficaz do sistema educativo. Esta educação inclusiva se faz na sala de aula introduzindo instrumentos diferentes dos que têm vindo a ser utilizados para dar resposta adequadas aos seus alunos. E como ambição do século, é o grande desafio de todos os que trabalham em educação.

A sociedade portuguesa demorou algum tempo a aperceber-se da importância do contributo da diferenciação pedagógica para a compreensão da diversidade do que se passa dentro da escola e das próprias salas de aula. É cada vez mais notória a diversidade cultural da população discente/escolar. Mas a escola, ao que nos parece, pouco reconhece e valoriza a diversidade, nem os conteúdos culturais delas decorrentes. Ela valoriza, privilegia e simultaneamente legitima a cultura socialmente dominante, colocando em situação de desigualdades os alunos provenientes de vários meios socioculturais desfavorecidos, bem como aqueles que, por qualquer razão exterior aos mesmos, não têm capacidades para responder a esta cultura dominante.

Dos anos das experiências que adquiri, posso afirmar que verifico grandes diferenças em termos de qualidade educativa entre escolas que “vivem de costas” para a comunidade e escolas que reconhecem a diversidade cultural presente em seu contexto e que a utiliza para enriquecer o currículo e as experiências dos alunos. Por isso é que um dos aspetos importantes para a educação inclusiva é a possibilidade da escola trabalhar em equipas interdisciplinares, multidisciplinares, transdisciplinares e de parcerias de forma articulada em que a confiança, a colaboração e a reciprocidade possam contribuir para tornar o processo de mudanças num ato reflexivo em constante renovação.

Para considerarmos uma escola inclusiva, ela terá que ser muito abrangente: que promova o desenvolvimento e favoreça a diversidade; que se interligue com a comunidade e que deva dar maior atenção aos vários aspetos sociais de toda a comunidade envolvente. Todo este processo pode ser feito num meio menos restritivo possível, o que implica alterações ao nível do currículo escolar.

Segundo Pérez (2006), uma escola que se quer democrática, o seu projeto educativo tem de ser elaborado no sentido de uma organização escolar acolhedora em direção à inovação e a mudança à uma comunidade escolar que respeita e responde a todos os alunos, segundo as suas necessidades específicas.

Num sentido mais amplo, a escola tem de estar preparada para dar respostas às necessidades de cada um e de todos os alunos.

Se as escolas atenderem às necessidades dos alunos com NEE nesta perspectiva, o processo de avaliação a ser desenvolvido, ressaltava um processo de avaliação para as aprendizagens, respeitando as diferenças e ritmos de cada um, portanto este processo precisa ser, também, inclusivo, porque permitiria maior participação de todos os agentes, principalmente o próprio aluno, o destinatário. Seria também um processo que reconhecesse a diversidade e as diferenças desses alunos, um processo que respeitasse os direitos, valorizasse a solidariedade e permitisse desenvolver atitudes de respeito mútuo, ou seja, de relação com o outro a partir de suas diferenças.

Contudo, ao tentar-se conseguir a igualdade de oportunidades educativas sem assegurar um igual acesso ao currículo oficial/em ação⁹, a desigualdade é perpetuada de uma forma bem mais sutil. As escolas, em sua generalidade, não conseguem responder à equidade simplesmente por meio do estabelecimento de programas especiais para os alunos em situação de conflito. A prática de compensar as diferenças na aprendizagem por intermédio de uma facilitação do sucesso escolar para grupos selecionados de alunos, introduzindo-se *standards*¹⁰ diferenciados, não pode ser aceite como um indicador de equidade educativa.

Como queremos que as nossas escolas públicas sejam de qualidade, a ênfase tem de ser dada a escola como local onde se promove a inclusão de cada um e de todos, discussão travada desde a II Guerra Mundial no seio da comunidade científica até nossos dias. Ora, a educação inclusiva é o resultado de muitas discussões, muitos estudos de investigação teoria/prática que tiveram como sua génese pessoas com deficiências, educadores especialistas e organizações internacionais que se preocuparam com o assunto. No contexto histórico, esta educação orienta as escolas a estabelecer exercícios da cidadania e de garantia de direitos. Isto deveu-se ao que foi garantido na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), onde se preconizava uma sociedade mais justa em que os valores fundamentais como a igualdade e o combate a qualquer tipo de discriminação, devem ser conquistados.

Muitos decisores políticos perceberam que as escolas estavam a dilacerar esses direitos tendo em vista os altos índices de exclusão escolar das populações mais pobres em que o abandono escolar e a limitação de acesso à escola de pessoas com NEE, entre outros, eram fatores de marginalidades do processo educacional. Estes problemas foram debatidos na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), na Declaração de Salamanca (1994) e na Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de

⁹ Segundo *Kelly* (1981), currículo oficial/em ação – é aquele que representa uma dimensão implícita no processo educacional, imensurável e informal, que fazem parte do quotidiano escolar, transmitindo experiências socioculturais na inter-relação professor/aluno e o saber.

¹⁰ Standard - significa um padrão. É quando um determinado objeto tem as formas e dimensões exatas, atribuídas diretamente a esse mesmo objeto.

discriminação contra a pessoa com handicaps (1999), considerados os documentos orientadores mais importantes produzidos para os alunos com NEE. (ver anexos 4)

Tendo em vista a grande diversidade de alunos com que a escola atualmente lida, é preciso uma educação inclusiva. Para isso, pode potencializar três dimensões fundamentais: cultura, políticas e práticas, fornecendo um *feedback* no seio de determinada comunidade, com orientação e tomadas de decisões mais assertivas, com a participação da comunidade e que as práticas desenvolvidas reflitam aspetos da cultura local, regional, nacional ou mesmo internacional.

A provisão dos serviços públicos para os alunos com NEE processa-se cada vez mais através de um misto de alianças estratégicas, de entendimentos combinados, de redes internas e externas, parcerias e muitas outras formas de colaboração, transversalmente por meio de junções sectoriais e organizacionais. Por isso, hoje há muitas formas de partilharmos os conhecimentos e os saberes e as experiências que contribuam para o sucesso educativo dos alunos com NEE. Essa troca de experiências e de partilhas, ajuda-nos a encontrar soluções para um processo partilhado de resolução de problemas que oferece oportunidade para participar na governação institucional da educação. Esta governação produz políticas mais eficazes e legítimas sem depender das autoridades e das limitações. Também oferece maior flexibilidade nas respostas às prioridades e facilitação na proximidade dos recursos, contribuindo assim numa agenda global para a melhoria da oferta educativa, alianças coletivas, introduzindo mudanças nas formas de trabalho nas escolas.

A educação que é praticada no meio escolar repercute nas dimensões macro, meso e micro da sociedade. Se for aplicada uma dinâmica relacional onde o trabalho colaborativo, definição de papéis, objetivos comuns, divisão de tarefas, participação de todos, maior proximidade ao público-alvo, bom relacionamento e as relações existentes sejam cada vez mais fortes, vê-se que a missão da educação na comunidade fomenta um direito social de inclusão, de coesão, de qualidade, de participação, de eficiência, de transparência e de equidade, melhorando assim o sistema educativo, criando oportunidades de melhoria dos processos pedagógicos e de condições para o processo de ensino e de aprendizagem.

Um processo de intervenção inovador como este que descrevemos para atender os alunos com NEE permite-nos trabalhar em rede interna ou externa numa instituição escolar altamente diversificada a nível cultural e social, reflete estratégias políticas com fortes orientações e uma boa missão de construir uma referência inovadora com altos índices de sucesso educativo centrada nas pessoas. A diversidade confina em si mesma, as diferenças, a pluralidade, a multiplicidade, a variedade e a heterogeneidade de todos os alunos. Assim, a diversidade transforma-se e assume-se como um recurso valioso que está ao alcance de todos os docentes. Cabe a escola implementar dinâmicas de gestão da diversidade assentes na emancipação das diferenças na avaliação para as aprendizagens

Veremos a seguir as palavras de David Rodrigues (2003) ao afirmar que “a inclusão deve ser entendida como um processo de aumento e participação dos alunos com NEE no currículo das escolas regulares. Qualquer escola tem que refletir sobre um conjunto de ações educativas de inclusão que atuam nos indivíduos ou em grupos.

3.2 Necessidades Educativas Especiais

É no pressuposto da inclusão que cada escola enquanto uma organização social pode promover dinâmicas e respostas diferenciadas e diversas que enquadram as práticas de avaliação para as aprendizagens dos alunos identificados como apresentando NEE. Os professores são capazes de desenvolver, individual e coletivamente, processos de avaliação que permitem identificar as necessidades dos alunos a mudar de forma contínua, as tarefas e as estratégias educativas num esforço de atendimento à diversidade e diferenças dos alunos bem como dos contextos educativos.

Fernandes e Viana (2009, p. 314) referem que o facto de frequentarem as escolas cada vez mais alunos com NEE se prefigura uma oportunidade de reformular as práticas de ensino, bem como as práticas relativas ao processo de avaliação para as aprendizagens. Por isso, o ponto de partida para esta reformulação implica estarmos atentos às seguintes questões: O que implica o conceito de NEE? Porque os alunos são considerados como tendo NEE? Mas quem são estes alunos? O que é a educação inclusiva?

O conceito NEE foi formulado pela primeira vez (1978) em Inglaterra num relatório de uma Conferência Mundial sobre Educação organizado pela UNESCO a que se chamou *Warnock Report*¹¹, em que o principal objetivo era contribuir para centrar um olhar sobre as necessidades da pessoa e não sobre os aspetos de sua deficiência.

Mary Warnock (1978) considerou que um dos primeiros objetivos da inclusão deveria ser o de aumentar o conhecimento das crianças acerca do mundo em que viviam e das suas responsabilidades. Um segundo objetivo seria o de possibilitar a maior independência e autossuficiência possíveis para cada criança. Nesse sentido, a resposta à necessidade educativa da criança poderia estar relacionada com um relatório pormenorizado onde estariam descritas as suas necessidades educativas.

Esta forma mais ampla de encarar a educação especial levou à defesa da integração das crianças com NEE nas escolas regulares. Tal autora, considerava que as escolas especiais poderiam continuar a funcionar para atender crianças com deficiências severas ou profundas. Em 2005, Mary Warnock veio anunciar que tinha alterado alguns dos seus pontos de vista relativamente as crianças com NEE serem educados em escolas regulares. Ela tinha compreendido, então, que muitos alunos eram colocados nas escolas públicas sem recursos humanos, sem recursos materiais e sem recursos pedagógicos para o

¹¹Warnock Report – Termo surgido devido o nome da sua autora Mary Warnock. Na conferência mundial em 1978, ela propôs uma nova conceção educativa acerca das escolas inclusivas. Os objetivos educacionais deveriam ser os mesmos quer se tratassem de alunos com ou sem dificuldades de aprendizagem.

atendimento satisfatório das necessidades especiais identificadas. Por isso, sugeria que era necessário haver estruturas próprias capazes de promover uma verdadeira inclusão dos alunos tidos com NEE.

Recorro a Valles, (2009, p 13) para melhor situar o direito dos alunos com NEE à educação:

A par dessas mudanças nos diversos níveis do sistema educativo, surgem novos alinhamentos e reorganizações de política educativas partindo-se do ponto de vista filosófico da corrente humanista social que aborda o processo de aprendizagem, onde se defende que todos os alunos independentemente da sua condição física, mental, cultural, emocional, étnica ou religiosa, assim como todas as pessoas com deficiência estão sujeitas aos mesmos direitos e deveres de todos os cidadãos, por isso devem ser incluídos e integrados no sistema educativo regular e serem avaliados de forma qualitativa e integrados de acordo com as suas potencialidades e respeitando as suas condições.

Correia (2003) define com clareza o que é um aluno com NEE. Para o autor, enquadra-se nesta definição aqueles alunos que por exibirem determinadas condições específicas podem necessitar de serviços de educação especial durante (ou todo) o percurso escolar de forma a facilitar o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional. O autor explicita essas condições específicas (p. 25):

São um conjunto de problemáticas relacionadas com o autismo, a surdo-cegueira, a deficiência visual, os problemas motores, as perturbações emocionais graves, os problemas de comportamento, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comunicação, a multideficiência e os problemas de saúde.

Para ajudar a entender como eram feitas as intervenções dos alunos com NEE *handicaps* nas escolas é necessário compreender como funcionavam a rede escolar. Os coordenadores responsáveis pela implementação de educação especial ao nível regional reuniam com as Diretores Regionais de Educação para resolução de situações identificadas na sua área de jurisdição. Ora, esta burocracia para dar resposta concreta a um “caso” levava um longo tempo e só contribuía para os constrangimentos e estrangulamentos do sistema educativo. Foi a partir da década 90 que se começaram a agilizar os processos individuais dos alunos anteriormente chamados de Projeto Educativo Individual e com a nova legislação em vigor (Decreto-Lei 3/2008) passou-se a chamar de Programa Educativo Individual. Quer no projetos ou nos programas educativos individuais ambos estabelecem que os alunos são intervencionados segundo tais critérios: os alunos são subdivididos (agrupados segundo gravidade da situação) em quatro níveis de acordo com o grau de necessidades dos alunos: problemáticas com perdas até 25%, são considerados de casos ligeiros; com perdas até 45%, são consideradas de casos moderados; com perdas até 70%, são considerados de casos profundos e para casos acima de destes valores, são considerados de casos severos.

Importa salientar ainda que o Correia (2003) apresenta um modelo de funcionamento para as escolas portuguesas no que se refere a inclusão dos alunos com NEE em classes regulares. Recomenda o autor que todas as crianças com problemáticas de grau ligeiro e moderado podem frequentar as escolas do ensino regular e para as crianças com problemáticas de grau profundo e severo, devem frequentar instituições especializadas daquele domínio. De acordo com o modelo de atendimento que preconizo e experiência

acumulada ao longo de anos vividos como docente a promover o sucesso educativo dos alunos com NEE congratulo com este modelo porque assegura um ensino de qualidade e permite um avanço para a investigação no domínio de educação especial em Portugal.

É prática corrente verificarmos que as nossas escolas públicas do ensino regular aceitam alunos com NEE de grau ligeiro e moderado sem nenhum impedimento e/ou constrangimento. Contudo, os alunos com NEE (*handicaps*) de grau profundo e severo são encaminhados e atendidos nas instituições especializadas no domínio da problemática destes alunos. Da minha experiência, entendo que houve um avanço considerável neste domínio a partir dos finais de 2006. Os casos severos passaram a ser atendidos em unidades orgânicas especificam de acordo com a problemática dos alunos com NEE.

Há dois princípios emergentes relacionados com as práticas eficazes em educação especial que preconiza a realização de alguns progressos na aprendizagem dos alunos com NEE. O primeiro princípio é a integração de quase todas as crianças com NEE nas classes regulares em conjunto com as demais crianças. Do meu ponto de vista, esta é uma das grandes virtudes do sistema educativo português porque, independentemente da cor, raça, cultura ou do meio social donde acriança é proveniente, ela tem direito a ser escolarizada.

O segundo princípio foca a necessidade de se desenvolver práticas educativas eficazes que se baseiam diretamente na sala de aula e em casa, locais onde podem ser processadas a aprendizagem escolar. Na minha perspectiva, esta visão justifica na sua plenitude, já que uma das razões da política educativa é a de erradicação do analfabetismo. Ressalto que sou defensor de uma escola pública de massa, onde todos têm lugar para desenvolverem-se como pessoas.

Apesar dos avanços das ideias de qualidade acerca da diversidade, inclusão e de necessidades educativas especiais e da investigação sobre o ensino, avaliação e a aprendizagem, estes conhecimentos têm tido pouco impacto no interior das escolas para responderem à diversidade dos alunos. Muitos alunos (independente de serem considerados como aqueles que tem NEE) possuem dificuldades diversas de aprendizagem as quais os impedem de ter sucesso educativo, razão pela qual necessitam de um trabalho pedagógico de melhor qualidade do que aquele que atualmente estão a receber.

Ao longo de minha experiência profissional, na condição de professor de alunos com NEE, tenho verificado mudanças curriculares constantes no sistema de ensino a diversos níveis, interrogando-nos, entre outras, de que modo, as práticas de avaliação para as aprendizagens de alunos com NEE têm sido capazes de recorrer a um conjunto de procedimentos de forma a responder a essas mudanças.

Na prática, a forma como se lida com a diversidade no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE consiste, na generalidade, em classificar ou em rotular as diferenças que foram sinalizadas durante este processo pelo professor, utilizando termos, tais como: “*crianças em risco*”, “*crianças com baixo rendimento de famílias carenciadas*”, “*crianças com dificuldades de aprendizagem*”

ou “crianças com perturbações socio-emocionais”. Estes termos avaliativos, carregados de juízos de valor, além de serem pejorativos para os alunos e seus familiares, ao mesmo tempo, trazem pouca informação útil para os alunos, professores e encarregados da educação de modo a ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem.

É necessário explicitar que ainda subsiste nalgumas escolas portuguesas a falta de recursos especializados específicos para intervenção dos programas de educação especial o que contribui para o insucesso escolar. Após a referenciação e avaliação dos 2 casos com NEE participantes desta investigação que, por via-de-regra, são realizados com base num *deficit* observado e constados nos relatórios clínicos dos alunos em estudo, por falta deste recurso permanentemente, a intervenção e *feedback* ficam adiadas sem que seja dada a devida atenção aos casos porque os profissionais da saúde que acompanham a evolução da do quadro clínico dos alunos só apresentam relatórios no final do ano lectivo, por vezes muito tarde para o professor agir pedagogicamente com estes alunos tendo em vista o sucesso educativo. Isto conduz a que esses programas de intervenção elaborados pelas escolas, muitas vezes, sejam baseados num currículo e num método educativo simplificado que minimiza os problemas (Scardamalia & Bereiter, 1989).

Nesta lógica, parece ser suficiente para a professora manter ordem na classe, reduzir o currículo ao ensino de competências simples e diminuir o envio dos alunos que apresentam comportamentos conflituosos ao gabinete do diretor. Não é de se estranhar, então, que percebo que há uma tendência de certos professores em negligenciar consideravelmente os conteúdos de ensino fundamentais, como se fosse pouco importante os alunos com NEE terem acessos a eles. Estudos demonstram que os alunos que foram encaminhados para programas especiais destinados a responder às suas necessidades particulares de aprendizagem, recebem menor quantidade de conhecimentos (Haynes & Jenkins, 1986).

As estratégias metodológicas convencionais utilizadas pelas escolas para supostamente apoiar as dificuldades das crianças com NEE contribuem para agravar os seus problemas de aprendizagem. Os alunos com NEE que revelam poucos progressos nos primeiros ciclos de escolaridade nas disciplinas básicas, tais como: a leitura e a escrita, têm tendência a agravar tais dificuldades de aprendizagem, que são progressivas ao longo dos anos seguintes. Mas tais alunos têm o direito de completar com sucesso uma educação básica, através de um acesso ao currículo comum pois a forma como as escolas respondem à diversidade das necessidades de aprendizagem destes alunos tem de sofrer uma mudança conceptual e estrutural indo ao encontro às necessidades individuais.

Conseguir atingir a meta da equidade educativa para todas as crianças que têm NEE exige a mudança de um sistema de ensino fixo, que gera tensões, contradições e não identifica fatores que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos, para um sistema de ensino flexível que permite obter um conhecimento acerca dos ciclos expansivos e dos processos de internalização e de externalização os quais

podem contribuir para que se compreendam as mudanças, as inovações, capazes de garantir a equidade na oportunidade de aprender para todos os alunos na sala de aula. Os alunos com NEE, tal como outros alunos, necessitam de um ensino de qualidade de modo a que consigam atingir maior sucesso em suas aprendizagens. Estes não necessitam de um ensino de tipo diferente, mas de ter os professores mais preparados do ponto de vista formativo e pedagógico, saber praticar ensino diferenciado de acordo com as características específicas de cada aluno em contexto de um ensino de qualidade.

A par do conhecimento prático que advém da implementação de programas inovadores nas escolas, muitas experiências fui vivenciando em termos de educação inclusiva as quais contribuem significativamente para a nossa atual compreensão do que constitui um ensino eficaz e da forma como pode ser melhorada a aprendizagem dos alunos com NEE. Baseados nas investigações das últimas décadas sobre a eficácia, é possível imaginar uma variedade de programas experimentais que poderão promover a capacidade das escolas em responder de forma mais eficiente à diversidade entre os alunos e a uma equidade nos resultados da sua aprendizagem (Wang & Walberg, 1993).

Os investigadores citados desenvolveram um estudo que consistia numa revisão das variáveis que influenciam a aprendizagem dos alunos com NEE. São elas: capacidade cognitiva, motivação e comportamento, organização da sala de aula, clima e as interações professor/aluno, quantidade e a qualidade do ensino, apoio dos pais e a ajuda na aprendizagem, casa, cultura da escola, a tomada de decisões pelo professor/diretor, as influências comunitárias e do grupo de companheiros de fora da escola e a reestruturação educativa nos níveis organizacionais como a demografia da escola e do concelho e das medidas das políticas do nível central como escolar.

Para os referidos autores se estas variáveis forem precavidas e seguidas em educação especial, criará ambientes de aprendizagem que fomentem a equidade em relação aos resultados educativos de todos os alunos. O ponto de partida para que se promova um ensino de qualidade para um aluno com NEE consistirá na identificação das práticas que negam aos alunos com NEE um acesso igual ao currículo bem como reconhecer as práticas que facilitam esse acesso. As escolas podem implementar estratégias novas e eficazes, capazes de ir ao encontro das necessidades educativas de uma população cuja diversidade é crescente e cuja educação constitui um enorme desafio.

Em vez de se procurar identificar um *déficit* genérico, subjacente aos alunos que necessitam de apoio adicional, os programas educativos para os alunos com NEE poderiam centrar-se nas adaptações curriculares capazes de assegurar o domínio dos conteúdos de ensino. A promoção da igualdade de oportunidades dos alunos com NEE para o sucesso educativo pode ser caracterizada em termos de utilização do tempo escolar, da qualidade do ensino, do conteúdo do ensino e das práticas do grupo. O desafio consiste em distribuir os recursos escolares de forma a permitir que existam recursos

suplementares para os alunos que apresentam maiores dificuldades, ao mesmo tempo que se garantam as melhores oportunidades de aprendizagens para todos os alunos.

Mais recentemente, devido a crescente atenção dada a educação inclusiva pelas organizações internacionais, o XVIII Governo Constitucional, promulgou uma nova legislação para os alunos com NEE, consagrada na legislação Decreto-lei nº3/2008, de 7 de Janeiro. Nela, podemos constatar que é dada uma pequena amplitude a dimensão de avaliação. Consideram a avaliação das aprendizagens como um processo de classificação e de procedimentos, visando somente a elegibilidade dos alunos. No seu artigo 6º, ponto 3, refere:

Processo de avaliação: do relatório técnico-pedagógico constam, os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.

Ora, a legislação ao remeter o processo de avaliação para a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) reduz a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE para pressupostos classificativos (ver anexo 4). Acreditamos que, para que haja um ensino de qualidade, a promoção do sucesso educativo destes alunos, deve-se ir mais além. O enquadramento legal e a organização de educação especial “numa escola diferente para a diferença na escola” atualmente, leva-nos à refletir que estamos perante uma agressão à uma escola que se pretende que seja inclusiva.

Por isso é que quando se elabora um programa educativo individual para os alunos com NEE, a explicitação de objetivos e critérios avaliativos podem constituir um momento fundamental do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do processo avaliativo, permitindo clarificar a situação com que o aluno se vai deparar neste processo, bem como os indicadores de sucesso. Um registo claro de avaliação sumativa que informa sobre quais os objetivos a atingir e, tendo em conta a sua função formativa, indicar em que sentido o aluno orientará as futuras aprendizagens.

Entendo que quando trabalhamos com alunos com NEE precisamos optar por uma avaliação formativa, ou seja uma avaliação para as aprendizagens, porque nos parece que esta nos dá maior segurança quando se quer avaliar um universo diferente.

A escola, enquanto uma organização educativa, ainda apresenta uma série de barreiras aos alunos com NEE: arquitetónicas/acessibilidades, recursos materiais e humanos inadequados, qualidade da estrutura pedagógica/administrativa, engenharia curricular e mudanças de mentalidades. Verificamos, também, alguns fatores adversos como a existência de preconceitos; perspetivas culturais antagónicas; comunidades e famílias carentes; inadequações na organização administrativa e pedagógica; diferentes expectativas em relação à progressão escolar e no processo de construção do currículo, pois quando este é partilhado, quem ganha é o aluno com *handicap*. No meu entender, o processo de avaliação clínica das crianças com NEE revela duas finalidades: a identificação do problema que caracteriza que a criança necessita de recursos

específicos e adicionais para o desenvolvimento das suas aprendizagens e, outra seria, emanar orientações para o programa de aprendizagem, identificando as áreas em que a criança precisa melhorar.

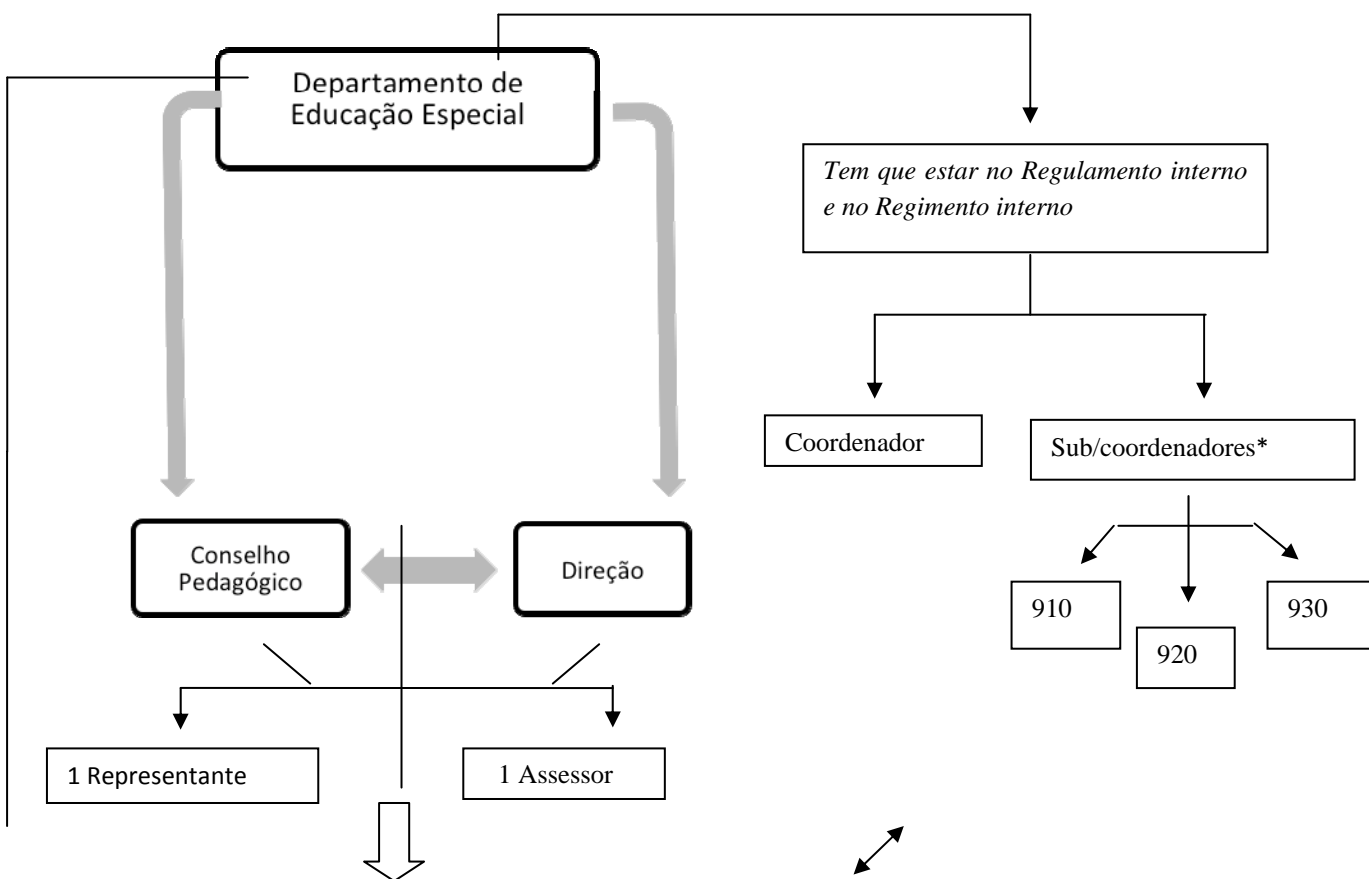
Para Hallahan e Kauffman (1994), as equipas multidisciplinares podem proceder as suas ações em três modelos de funcionamento a saber: equipas de pré-classificação (*prereferal teams*) – aquelas que são constituídas por docentes do ensino regular e da educação especial que articulam entre si para elaborar, recomendar e desenvolver estratégias específicas direcionadas para cada aluno com NEE. O principal objetivo desta orientação é que o professor titular da turma assuma a responsabilidade de ensinar o aluno com NEE dentro da sala do ensino regular, independentemente da sua problemática, num contexto menos restritivo possível.

Outro modelo é a denominada de equipas de apoio consultivo (*colaborative consultation*) - denominação dada a colaboração direta de um docente de educação especial com determinado docente titular de uma turma para que sejam encontradas e implementadas estratégias mais eficazes para alunos com características diferentes. Neste caso, pretende-se que haja uma partilha de responsabilidades referentes ao processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação. Por fim as equipas de ensino cooperativo (*cooperative teaching*) – em que se busca a colaboração entre determinado docente de uma turma e determinado docente de educação especial para que no contexto de turma desenvolvam um trabalho colaborativo de modo a responderem de forma mais eficaz às situações específicas de cada aluno com NEE.

Assim, a triangulação metodológica do Decreto-Lei nº 3/2008 para que tenha eficácia e eficiência aos destinatários, de acordo com a minha experiência e vivência quotidiana, constato no terreno muita burocracia, obstáculos e desresponsabilização dos responsáveis para assumir os casos específicos identificados o que contribui para o insucesso e abandono escolar de muitos dos alunos com NEE. Proponho um modelo de funcionamento para as escolas públicas o qual deveria processar-se do seguinte modo:

- 1º - A criação de um departamento de Educação Especial em todos os agrupamentos de escolas;
- 2º - O departamento criado deve ser transversal com seguinte enquadramento:
 - a) 1 Coordenador geral com assento direto no Conselho Pedagógico e a Direção Escolar
 - b) 3 Subcoordenadores sendo um para cada área de especialização (910, 920 e 930), funcionando como está esquematizado.
- 3º - Tem que estar contemplado no regulamento interno e no regimento interno.

Esquema de funcionamento do departamento de educação especial



- Reformulação do Projeto Educativo.

- Reformulação do Projeto Curricular

Individual, grupal ou coletivo

Projeto dos Docentes

- O coordenador tem que levar o Departamento à comunidade (através docentes, discentes pais e Encarregados de Educação).

*Subcoordenadores; grupos de docência:

910- Especialista que dá apoio educativo a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para apoio em intervenção precoce na infância.

920- Especialista que dá apoio educativo a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação linguagem ou fala.

930 – Especialista que dá apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.

De acordo com a legislação em vigor (D.L.3/2008), o primeiro ponto a considerar é a identificação do caso da responsabilidade do Professor de Educação Especial em articulação com a Professora titular de turma. Posteriormente, deve-se fazer uma referenciação a equipa do STASE com a identificação do problema. Com a sinalização do problema em estudo, a equipa do STASE tem um prazo de (60 dias para dar resposta) a intervenção. Este período de tempo vai permitir que a equipa multidisciplinar (equipas de avaliação do CIF) faça uma triagem de cada caso e decidem para quem vão enviar a responsabilidade do caso em estudo. Quem fica com a responsabilidade do caso é o gestor do processo. Pode ser qualquer um dos elementos do STASE: psicóloga, pedagoga, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, assistente social ou professor de educação especial.

Se num agrupamento de escolas o seu modelo de funcionamento for predominantemente vertical, começando por atender os alunos desde a pré-escola até ao secundário de uma forma escalonada por ciclos, todo o processo de atendimento especializado deve funcionar transversalmente. Esse atendimento poderia ser feito com base nos casos identificados desde a tenra idade. Isto permitiria aos professores de educação especial ter uma visão global dos problemas e poder muito precocemente atuar sobre esses mesmos problemas.

Com base na publicação do Decreto-Lei nº 139/2012 que estabelece princípios orientadores para a otimização da gestão de recursos humanos de acordo com as necessidades dos alunos com NEE e do Decreto-lei nº3/2008, que promove a igualdade de oportunidades, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino, porque cria um modelo de atendimento aos alunos com NEE, como o que acima representamos. Este modelo foi pensado pelo investigador como forma de garantir êxitos nas respostas dos casos referenciados, rentabilizar os recursos humanos e materiais e assegurar o sucesso educativo desses alunos de uma forma mais eficiente.

Daí que o papel do professor na promoção da igualdade de oportunidades é determinante. Urge a escola inclusiva assumir atitudes reflexivas de modo a estruturar a ação educativa, promovendo a desinstalação da rotina escolar, a tolerância e a justiça as quais criam um contexto de ensino que proporcione mais tempo de empenhamento, estabelecer regras e formas explícitas de funcionamento de classe.

Utilizar técnicas de ensino participativas evitando que os comportamentos "fora da tarefa" e "desviantes" ocorram tendo em vista reorientar, sobretudo, a aprendizagem dos alunos com NEE em vez de os punir; dedicar mais tempo às atividades relacionadas com os objetivos; informar claramente aos encarregados de educação e aos alunos com NEE o que vai ser feito, onde e por quanto tempo; supervisionar com cuidado as atividades dos alunos com NEE; proporcione *feedbacks* imediatos e relevantes; criar um ambiente positivo na classe e relacionar-se com os alunos com NEE de uma forma mais humana (o envolvimento afetuoso mostra-se importante na relação com os alunos); apresentar um

nível de expectativa elevado e manifestar cuidado/sensibilidade em tratar a problemática socioeconómica e o aumento de autoestima dos alunos com NEE. Por isso concluo que na sala de aula, provavelmente, o professor estará constantemente a realizar uma avaliação para as aprendizagens tendo em conta a diversidade dos problemas e a diversidade dos alunos, já que cada caso é um caso.

3.3 Avaliação para as aprendizagens

Neste estudo, o conceito de avaliação das aprendizagens encontra uma sustentação numa linha mais interventiva, entendida como ação logicamente encadeada e racionalmente orientada para favorecer a melhoria da aprendizagem dos alunos com NEE.

Avaliação, em rigor, é um processo pelo qual se pode promover a qualidade do ensino e da aprendizagem ao disponibilizar um conjunto de informação acerca do objeto avaliado, exigindo-se a responsabilidade de todos os envolvidos neste processo. A partir desta visão, a avaliação pode ser compreendida como um processo que permite regular, melhorar, orientar de forma construtiva a tomada de decisões no planeamento, organização e intervenção educativa numa dada realidade. Neste contexto, a avaliação, como componente indissociável do processo ensino e aprendizagem, é um elemento indispensável para os sistemas educativos.

Daí que o processo de avaliação é utilizado como um meio para atingir certas finalidades: estabelecimento de *standards*, monitorização e melhoria dos sistemas educativos, desenvolvimento dos currículos escolares, democratização nas salas de aula, introdução das correções no processo de ensino, criação de uma escola inclusiva com a participação de toda a comunidade educativa, entre outras.

Logo, a avaliação tem que ser transparente, rigorosa, democrática, útil, exequível, participada, delimitada e eticamente adequada. A avaliação das aprendizagens do ponto de vista conceitual, é a mesma para qualquer nível de ensino. Existirão sim, nuances metodológicas e técnicas que terão de ser adequadas aos diversos níveis de ensino e aos diversos tipos de conteúdos e práticas. Em qualquer instância, avaliar será sempre diagnosticar a realidade, qualificando-a, tendo em vista subsidiar decisões para a obtenção do melhor e mais adequado resultado possível de uma determinada ação. Contudo, o que podemos e devemos discutir são os recursos avaliativos mais adequados para cada um desses níveis/modalidades de ensino, uma vez que possuem características específicas na medida em que os alunos de cada uma delas possuem especificidades etárias, psicossociológicas e culturais diversas. Portanto, de um modo geral a avaliação tem como elementos chave a exigência, requisitos, expectativas, instrumentos e os resultados.

Segundo *Perrenoud* (2008), “a avaliação das aprendizagens é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente ligada a gestão das aprendizagens”. Nesta linha de pensamento, podemos conceber a avaliação como um instrumento que possibilita um *feedback* constante de um processo deliberado e sistemático de recolha de informação de um ou vários objetos no sentido de se poder

diagnosticar e formular juízos, assegurando assim uma valorização constante para a melhoria deste processo.

A avaliação na modalidade diagnóstica, também denominada prognóstica ou preditiva, visa delimitar a presença ou ausência de domínio de certos saberes pelo aluno no início do processo de aprendizagem, identifica as causas das dificuldades de aprendizagem, verifica a ausência ou presença de pré-requisitos considerados essenciais para a apropriação de novos saberes e ainda promove o agrupamento dos alunos em consonância com interesses, aptidões ou conhecimentos que apresentam em comum. Conseqüentemente, quando realizada no início do processo de ensino/aprendizagem, a avaliação com função diagnóstica tem como propósito informar ao aluno e ao professor as lacunas e dificuldades em relação ao saber e ao saber-fazer que devem ser adquiridos.

A avaliação na modalidade formativa, também denominada de progressiva ou processual, ocorre durante todo o processo de ensino/aprendizagem. Pode-se dizer que esta modalidade tem a função de regular a aprendizagem dos alunos por estar centrada nos processos e nas atividades de produção. A sua finalidade é contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que ocorre o processo de apropriação dos novos saberes e instruindo o aluno sobre o seu próprio caminho, os seus êxitos e sobre as suas dificuldades.

A avaliação sumativa, também denominada de cumulativa ou terminal, ocorre quando do encerramento de um determinado percurso do processo de ensino/aprendizagem, pretende verificar se as aquisições visadas pela formação em um determinado período foram apropriadas. Constitui-se como uma atividade terminal e mais global referente a tarefas realizadas. Portanto, assumir a avaliação em suas finalidades: diagnóstico, formativa e sumativa, significa reconhecer nelas a possibilidade de estabelecer um ponto de encontro no qual o diálogo e a interação se façam presentes.

- Então porque é que é tão difícil transformar a avaliação no contexto escolar em avaliação formativa?
- Os profissionais de educação sabem avaliar numa perspectiva formativa?
- Então, qual é a diferença de praticar efetivamente uma avaliação formativa?

Nos dias de hoje a avaliação da aprendizagem não pode ser mais concebida com uma medida porque o e o aluno não é um objeto. Surge assim a perspectiva de avaliar para regular em que a sua principal função é a de contribuir para regulação do ensino. Nesta concepção, desenvolvem-se um maior interesse sobre a avaliação qualitativa que se configura como um modelo em transição ou seja tem como centralidade a compreensão dos processos do sujeitos e da aprendizagem, produzindo desta forma uma rutura com a primazia do resultado.

Para Fernandes (2005), a avaliação para as aprendizagens refere a uma avaliação mais orientada para melhorar as aprendizagens porque sendo mais contextualizada os alunos com NEE têm um papel relevante

a desempenhar. Assim, acaba por ser alternativa a avaliação das aprendizagens que genericamente se caracteriza por dar mais ênfase aos processos de classificação e dos resultados obtidos pelos alunos.

Como já referido, a avaliação é um processo complexo e que implica cuidados na forma como se utiliza. Ela é uma componente fundamental dos processos de ensino e de aprendizagem. Associar a melhoria da educação à melhoria das práticas de avaliação é, ainda, um grande desafio para o sistema de ensino português, pois avalia-se para ensinar e aprender melhor. Para Perrenoud (2008), trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem constitui uma das competências para ensinar. Esta habilidade fundamenta-se na premissa de que “aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão do mundo. Tal reestruturação só acontece com um importante trabalho cognitivo”.

Os resultados de uma avaliação, por mais exequível, rigorosa, transparente, adequada, útil e credível que seja, podem nunca ser exatos e podem não chegar a conclusões definitivas. Contudo, o importante é que a mesma possa traduzir, o mais fielmente possível, as aprendizagens realizadas e os obstáculos encontrados para a sua concretização. Para que a avaliação seja um processo a serviço da melhoria do processo educativo e do bem-estar de quem é avaliado, é essencial que os seus propósitos sejam bem compreendidos e seja um processo tão consensual quanto possível. É igualmente imprescindível que quer os avaliados quer os avaliadores estejam devidamente preparados para desenvolver o processo de avaliação. Segundo Fernandes (2008, p.16),

A avaliação das aprendizagens pode ser entendida como todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.

Nesta perspetiva, compreendo que a avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE tem de ser um processo que avalia determinado saber fazer, realizado em sintonia e com respeito aos alunos com NEE em contexto e que seja significativo para estes. Mais do que um processo ameaçador para o aluno ou para a instituição/organização, a avaliação pode ser o aspeto mais vital do meio escolar, podendo desta forma, constituir-se como um mecanismo para a inclusão do aluno, através da adaptação ou da modificação dos procedimentos de avaliação os quais precisam ser acessíveis aos alunos com diferentes NEE.

A ação pedagógica que se desenvolve tendo em vista favorecer a aprendizagem dos alunos constitui uma sucessão de avaliações explícitas, traduzidas em ações que se encadeiam. A aprendizagem será mais formativa quanto mais aumentar e acelerar o processo de avaliação/decisão/ação. É fundamental transformar a prática avaliativa em prática que favoreça a aprendizagem e a avaliação seja entendida como condição para a mudança do processo de ensino e de aprendizagem. Essa prática avaliativa baseia-se numa avaliação interativa, centrada nos processos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de

regulação de autorregulação e de autoavaliação das aprendizagens cujo principal propósito é o de melhorar o ensino e a aprendizagem de modo que as dificuldades dos alunos não sejam detetadas durante mas sim após o processo de ensino e de aprendizagem em contexto. Dessa forma, rompe-se com a falsa dicotomia entre o ensino e a avaliação como se esta fosse apenas o final de um processo.

Há um esforço a fazer no que se refere à clarificação do significado dos termos avaliação para as aprendizagens e de avaliação das aprendizagens que, por vezes, são utilizados indistintamente apesar de os conceitos que lhes são subjacentes terem significados muito diferentes. É, por exemplo, o caso de *corrigir* e de *classificar* ou de *avaliar* e *classificar* e de tantos outros. Há três resultados da investigação empírica sintetizados por Fernandes (2005) que pode servir de base para reflexão deste estudo:

1. Os alunos que frequentam salas de aula em que a avaliação é essencialmente de natureza formativa aprendem significativamente mais e melhor do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sobretudo sumativa.

2. Os alunos que mais se beneficiam da utilização deliberada e sistemática da avaliação formativa são os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.

3. Os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é formativa obtêm melhores resultados em exames externos do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é sumativa.

Apesar destes resultados e da sua sólida base empírica, a verdade é que continua a ser difícil integrar as práticas de avaliação formativa nas salas de aula. Esta dificuldade é normalmente atribuída a razões tais como: a) a formação dos professores; b) as dificuldades com a gestão do currículo; c) as conceções dos professores acerca da avaliação formativa; d) a organização e funcionamento das escolas; e) as pressões da avaliação externa; e f) a extensão dos programas escolares.

Nestas condições, sugere-se a designação *avaliação formativa alternativa* para que fique claro que estamos a falar de uma avaliação realmente formativa, alternativa quer à avaliação formativa de matriz psicométrica, behaviourista e algo técnica, quer a todo o tipo de avaliações ditas formativas mas que, na verdade, não passam de avaliações de intenção ou de vontade formativa. Penso que não se trata de uma questão de mera designação mas sim de uma questão epistemológica que tem relevância teórica.

Para Fernandes (2005) a Avaliação Formativa Alternativa (AFA) é a mais recomendada para promover as interações nas turmas com alunos, inclusive os com NEE, porque permite construir um processo pedagógico integrado no ensino e na aprendizagem, deliberado e interativo, cuja principal função é a de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos.

Na literatura, a AFA é utilizada como uma espécie de guarda-chuva sob o qual se abriga todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e a melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, trabalhados de forma participada, transparente que não seja essencialmente baseado em testes. Esta forma de avaliação (AFA), segundo o mesmo autor, permite que os alunos, incluso

os com NEE aprendam melhor com a compreensão e o desenvolvimento das suas competências nos domínios cognitivo e metalinguístico.

O professor tem um papel relevante e imprescindível na AFA. Tem a responsabilidade de organizar o processo de ensino propondo tarefas diferenciadas e apropriadas aos alunos com NEE, definindo prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação, diferenciar as estratégias, utilizando um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie os *stakeholders* na regulação das suas aprendizagens, ajustar o ensino de acordo com as necessidades específicas de cada um, bem como cria um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores.

Em suma, a AFA pressupõe uma partilha de responsabilidades entre os *stakeholders* (alunos e professores) em matéria de avaliação e de regulação das aprendizagens. Os professores têm um papel preponderante em aspetos como a organização e distribuição do *feedback* enquanto os alunos terão uma evidente preponderância no desenvolvimento dos processos que se referem à autoavaliação e a autorregulação das suas aprendizagens.

Com uma avaliação de orientação formativa cumprem-se duas funções principais: proporcionar *feedback* descritivo e pormenorizado sobre as aprendizagens dos alunos e suas dificuldades e regular os processos de ensino e de aprendizagem. O *feedback* é o processo que vai permitir ao aluno ativar, entre outros, os processos cognitivos que lhe vão permitir vencer as dificuldades e obter autoestima e motivação intelectual.

Para Ferreira (2010) a regulação das aprendizagens pode ser caracterizada por um conjunto de etapas que definem a natureza circular da avaliação formativa e que vão “fixar um objetivo e orientar a ação em relação ao mesmo; controlar a realização da ação face a esse objetivo; assegurar um retorno à ação (um *feedback*, uma retroação); confirmar ou reorientar a trajetória da ação e/ou redefinir o objetivo”.

Através desta sequência de acontecimentos da AFA, o professor consegue diagnosticar as dificuldades dos alunos no momento em que as mesmas surgem, podendo intervir com estratégias que permitam aos alunos superá-las. Podemos, então, assistir a uma mudança na conceção de avaliação formativa, que na tentativa de integrar perspetivas teóricas distintas, se tornou interativa, ou melhor, alternativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de *feedback*, de regulação, de autoavaliação e de autorregulação das aprendizagens.

Segundo Fernandes (2009), para uma boa preparação do processo de avaliação, é necessário: compreender o contexto, na medida em que o avaliador tem que compreender bem o ambiente em que o processo vai ocorrer, nomeadamente ambiente organizacional e a relação existente entre o avaliador e os intervenientes. O avaliador tem de especificar a utilização dos resultados da avaliação, bem como validar as perspetivas relativas à avaliação, convida os principais intervenientes a participar no estudo e estabelecendo estratégias que facilitem o seu envolvimento para uma melhor contribuição no estudo,

focaliza a avaliação, identificando os domínios de maior interesse para delimitação, formulando um conjunto bem estruturado de questões e dando prioridade ao que se pretende avaliar. Por isso, é que a avaliação tem que ser uma constante no nosso dia-a-dia, tem que estar presente nas nossas decisões e que nos fazem aprender, porque ao analisarmos, refletirmos, em torno de algo que realizamos, logo avaliamos porque confrontamos as nossas opiniões com as dos outros.

Segundo Ristoff (2007), a avaliação precisa ser espelho e lâmpada em todo o processo de ensino e de aprendizagem. Precisa refletir a realidade, iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações e atribuindo significados. Quando o conceito de avaliação aplicado à educação, assume-se como uma forma de verificar os desempenhos orientados para as tomadas de decisões em relação ao que fazer para melhorar, o processo avaliativo passa a ser um diagnóstico de dificuldades que contribuirá para uma superação das dificuldades identificadas, possibilitando afirmar que todos os alunos obtiveram o desempenho esperado.

A avaliação em educação significa o cuidado com a qualidade de ensino. A sua utilidade é fornecer contributos para o processo de ensino e de aprendizagem. Na prática, no seio da atividade pedagógica, é uma necessidade para o professor como para o aluno. Contudo, os currículos postos em prática em muitas escolas são vividos na sala de aula, geralmente de forma tradicional. Muitas escolas têm um projeto pedagógico escrito, portanto, oficial, de cunho progressista mas a sua prática é ainda tradicional. Daí que a avaliação da aprendizagem, nesse contexto, termina sendo tradicional também, por mais que se diga que seja uma prática formativa.

Em jeito de síntese podemos refletir que ao nível do 1º ciclo do CEB é urgente substituir o carácter classificatório da avaliação escolar através das provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos para pôr em marcha um processo que deverá ser contínuo e qualitativo visando depurar o ensino e torna-lo cada vez mais adequado e eficiente à aprendizagem de todos os alunos.

IV – Caracterização do Contexto Escolar

Tendo presente que uma das áreas do estudo é procurar compreender o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE optei, à partida, por estudar o caso numa escola onde o investigador também exerce função pedagógica e que desse alguma garantia de um trabalho profícuo entre o investigador e a professora titular de turma onde frequentam aulas os 2 alunos com NEE

O contexto escolar assume enorme relevância na vida dos alunos com NEE. O facto de uma imensa parte do seu tempo ser passado nesta escola, contribui para a reprodução de sua forma de ser e de estar no meio social onde estuda. Esta permanência contribui para que a sua postura face aos domínios do saber, das suas expectativas sobre o sucesso académico e da sua eficácia pessoal para autorregular o processo, o que conseqüentemente poderá afetar suas realizações escolares e escolhas vocacionais. Nesta perspetiva, importa ressaltar que o contexto escolar poderá funcionar como espaço promotor da construção da identidade destes alunos com NEE se os distintos agentes educativos (pais, professora, colegas, familiares) se envolverem na concretização deste objetivo.

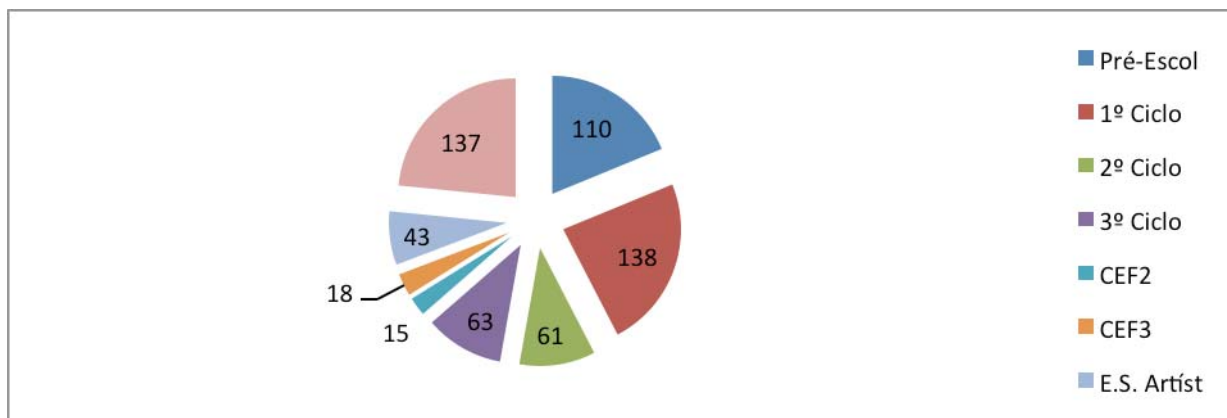
Por ser um estudo de caso intrínseco numa determinada Instituição de ensino, julgo conveniente caracterizar o contexto de estudo como forma de melhor descrever o locus de desenvolvimento desta investigação.

4.1 Caraterização do meio escolar

A escola localiza-se na zona oriental de Lisboa, na margem norte do rio Tejo, a cerca de 2 Km da estação de comboio de Santa Apolónia, servindo as populações da região de Xabregas, Alto de S. João, Chelas, Olivais, Arroios e Moscavide. Com uma estrutura secular (outrora palácio Marquês de Niza), atualmente alberga alunos desde 2 anos até 21 anos de idade, num total de 585 alunos, distribuídos da seguinte forma: 8 turmas do jardim infantil e pré-escolar, 8 turmas do 1º ciclo, 4 turmas do 2º ciclo, 3 turmas do 3º ciclo, 1 turma do Curso de Educação e Formação (com equivalência de 6º ano de escolaridade (CEF2), 2 turmas do Curo de Educação e Formação /com equivalência de 9º ano de escolaridade (CEF3), 3 turmas do Ensino Secundário Artístico (12º ano de escolaridade) e 9 turmas dos cursos profissionalizantes de nível III (equivalência a 12º ano de escolaridade) (ver gráfico 2).

Para responder ao universo populacional, a organização dos alunos e desencadeada em ciclos de ensino, desde a creche ao ensino secundário e formação inicial de dupla certificação.

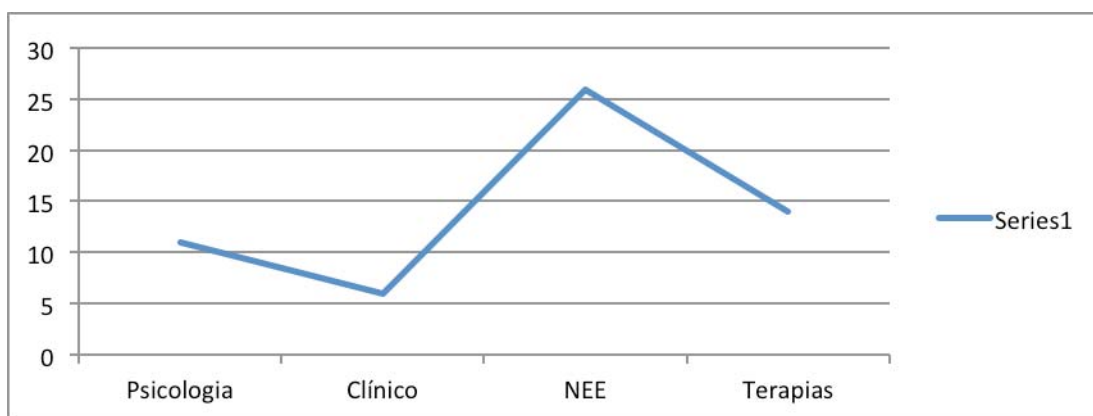
Gráfico 2: Percentagem total de alunos que frequentam a escola distribuídos por ciclos



Fonte: Secretaria da Escola, 2013.

Destes 585 alunos, 57 deles, correspondente a 9,7%, têm acompanhamento terapêutico em várias especialidades; clínica, psicológica, terapêutico e pedagógica semanalmente. Com nova legislação sobre a obrigatoriedade escolar até 12º ano, a organização escolar tem de encontrar soluções para toda a população escolar. No caso desta Instituição, uma elevada percentagem num total de 26 alunos com NEE, estão matriculados na escola ao abrigo do D.L. nº 3/2008 e têm apoio pedagógico especializado dentro ou fora da sala de aula. Destes 26 alunos com NEE ao abrigo da lei em vigor, 17 deles já tiveram 1 ou 2 retenções no mesmo ciclo de ensino. A situação é motivo de preocupação por parte da Direção Escolar e por parte da comunidade educativa porque corresponde a uma percentagem de 4,3% da população escolar (ver gráfico 3).

Gráfico 3: Alunos com NEE atendidos pelas várias especialidades



Fonte: Secretaria da Escola, 2013.

O projeto educativo da escola assenta no conceito de uma escola virada para o ensino da arte como “base de educação”. Ela consolida dois princípios fundamentais: desenvolver a compreensão da população

e como linguagem universal que desempenha um papel no ensino. Estudos mais sistémicos sobre o ensino da arte, foi desenvolvido em Portugal desde 1965, pelo investigador Rui Grácio (1965) no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian que estudou ideias sobre a psicologia, pedagogia e arte. Devido a evolução de tecnologias, torna-se necessário que os alunos pensem e comuniquem entre si como verdadeiros desenhadores e artistas quando são preparados para servir uma sociedade que valoriza os *skills* de cada um e de todos.

No início do ano letivo de 2013, comecei por fazer um levantamento de alunos com NEE sobre os quais tinha alguma expectativa que viesse a desenvolver trabalhos de avaliação para as aprendizagens em colaboração com colegas professores. Verifiquei que a professora titular da turma onde decorreu este estudo mostrou interesse e vontade em querer colaborar no trabalho. Fiz levantamento de alunos com abrangidos pela lei vigente em vigor e conclui havia um número considerável de alunos que eram intervencionados. Para especificar os trabalhos, centrei as informações muito gerais sobre as características dos alunos com NEE que frequentavam aulas nessas turmas do 1º ciclo.

Uma vez que o objetivo desta investigação é estudar a avaliação das aprendizagens dos com os alunos com NEE, defini que um dos critérios de seleção da turma para observação dependeria da presença desses alunos no contexto de sala de aula. A turma para o desenvolvimento de estudo foi sugerida pelo Conselho de Docentes do 1º ciclo por unanimidade porque a colaboração feita em outras atividades de investigação anteriores pela professora reportava com clareza as ações desenvolvidas com êxito, que foi considerada pelos seus pares como uma boa profissional. Esta opção assenta no pressuposto de que é através de profissionais competentes que se podem melhor estudar os problemas inerentes ao ensino.

A turma observada é composta por 17 alunos na faixa etária dos oito anos, sendo 10 rapazes e 7 meninas. Destes alunos, 2 estão ao abrigo do D.L. nº 3/2008, sendo um rapaz e uma rapariga. Os 2 alunos com NEE participantes desta investigação apresentam as seguintes problemáticas: um caso cognitivo – comportamental e outro caso de défice intelectual e adaptativo (dificuldades nos processos fonológicos). Ambos os casos estão considerados de acordo com a avaliação especializada realizada, como casos de graus moderados.

4.2 Participantes

A professora exerce a profissão docente há 12 anos, tendo percorrido 3 escolas diferentes. Foi colocada nesta escola há 8 anos e trabalha com esta turma do 1º ciclo pela primeira vez. A nível profissional, tem uma licenciatura como professora do 1º ciclo do ensino básico, especializada na variante para a matemática/ciências naturais do 2º ciclo. Já lecionou 4 anos no 2º ciclo esta variante e preferia seguir a carreira no 2º ciclo por se tratar de alunos com uma capacidade de compreensão mais elevada. Devido ao problema atual da carreira docente (falta de vagas) teve de concorrer para este nível etário.

Após as primeiras trocas de palavras com a professora do que iria decorrer ao longo do 2º e 3º período com as observações, mostrou-se interessada, colaborante e disposta a partilhar as experiências profissionais no campo da avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE para a promoção do sucesso educativo. Assumi desde o primeiro momento que precisa estar preparada pedagogicamente e equipada com materiais específicos adequados as características específicas de cada um destes alunos, permitindo assim que ao fazer a sua avaliação formativa, garantiria a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem. Desta forma, a avaliação teria a função de fornecer bases para um ensino mais eficiente e para uma intervenção bem-sucedida.

A primeira vez que fui visitar e saudar os alunos onde iria realizar as observações de aulas, a professora realizou uma avaliação informal de leitura expressiva e pediu a aluna participante deste estudo, que lesse em voz alta uma história do manual de leitura. Ela respondeu imediatamente que tinha vergonha porque os colegas se punham a rir em vez de ajudá-la. A professora fez uma segunda tentativa depois de ter feito algumas considerações de incentivo, então, mais a vontade, a referida aluna começou a ler. A leitura produzida era segmentada e sem sequência lógica, pronunciando sílabas por sílabas e palavras por palavras, o que dificultava a compreensão e interpretação dos colegas.

A professora organizava a sua rotina com um tempo atribuído de 6 minutos para cada um dos alunos para a sua intervenção e participação nas aulas. Como o tempo que lhe estava destinado a leitura estava a esgotar-se, a professora pediu-lhe que lesse o abecedário que estava escrito no quadro como tarefa de rotina diária registada no caderno escolar. A aluna teve novamente muitas dificuldades em ler as letras do alfabeto, porque, uma das dificuldades verificadas, era a falta de perceção em relacionar as letras impressas com as manuscritas. Posteriormente, foi chamado o outro aluno com NEE para tentar resumir a história lida pela colega. Conseguiu identificar o título, as personagens participantes, momentos do acontecimento e o período em que ocorreu a história. Provou que estava atento, quer ao discurso da professora quer ao da colega.

Das primeiras impressões e da recolha de informações feitas naquele dia da observação na sala de aula verifiquei que os 2 alunos com NEE, independentemente de estarem na fila da frente, manifestavam algumas dificuldades quer na capacidade de acompanhar as aulas, quer no registo das informações orais e escritas desenvolvidas pela professora. Para a primeira, recaía sobre processos fonológicos e registos escritos de informação e para o segundo, recaía no ritmo lento com que trabalhava e na pouca capacidade de reter informações.

Como resposta assertiva da professora para a inclusão deles, destaca-se o “questionamento orientado” como estratégia de apoio aos alunos com NEE para facilitar a compreensão e realização da tarefa. Parece-me demonstrar que a professora titular tinha conhecimento das possíveis dificuldades desses alunos. A partir daquele primeiro impacto, identifiquei os dois alunos objetos de estudo. No final da observação que

durou 90 minutos, no momento das conversas informais, pedi os processos individuais dos alunos com NEE para identificar os dados clínicos de cada um deles.

A primeira constatação verificada prende-se com duplicação de informações. Neles constam um processo psicossocial da responsabilidade da equipa técnica STASE (Serviços, Técnicos de Apoio Socio Educativos). É o serviço responsável pela coordenação do processo de realização admissão e desenvolvimento nas respostas educativas e formativas. Ao nível da escola o STASE é constituído por equipas multidisciplinares nas áreas de psicologia, serviço social, educação especial, terapeutas da fala e ocupacional, socióloga e psicopedagogo.

Os técnicos acompanham os educandos desde a sua admissão até à sua inserção profissional, sendo responsáveis pela realização dos seus planos de desenvolvimento pessoal, cuja execução desenvolve-se através de áreas de intervenção obrigatória e áreas de intervenção específica. Por estarem ao abrigo do D.L n° 3/2008, de acordo com a sua problemática, cada um dos alunos tem um programa educativo individual (PEI). Há um modelo aprovado pela escola, que serve de orientação e de estrutura para a respetiva elaboração (ver anexo 4). No programa educativo individual de cada um deles, constam: formulário de referenciação, *checklists*, relatório técnico-pedagógico, planificação do processo de avaliação e programa educativo individual. Todos estes documentos constam no processo escolar como no processo psicossocial. Para o processo psicossocial constam ainda os campos de relatórios/informações; clínicos, sociais, psicológicos e pedagógicos, historial peri, pré e pós natal do aluno, família e agregados, situação jurídica, social, rendimento familiar.

Todas estas informações são manipuladas pelo STASE em jeito de maior confidencialidade. A professora titular dispõe do processo escolar de cada um dos seus alunos, que pode ser consultado pelos encarregados de educação, manipulado pelos serviços administrativos e regista todas as informações relevantes ao progresso e sucesso verificado em cada etapa do percurso escolar, assiduidade, pontualidade, rendimento escolar, resultados das avaliações realizadas.

O aluno com NEE, que passa a ser caracterizado com a letra x, é um aluno com 8 anos e 5 meses de idade, nasceu de um parto normal e tem mais 1 irmã de 5 anos de idade. É o primeiro filho do casal. Na escola tem um bom desempenho escolar, gosta de jogar futebol, tem muitos amigos, apresenta uma boa relação com a sua família, amigos e as professoras. Não apresenta traços de agressividade nem de impulsividade. Completou todas as etapas de desenvolvimento dentro dos limites normais da idade cronológica. Gosta de se comparar com o seu progenitor em muitos aspetos e tê-lo como referência.

No historial escolar está registado que desde pequeno apresenta alguns aspetos muito marcantes relativos à sua personalidade: é uma criança perfeccionista e exigente consigo mesmo. Suas distorções cognitivas características incluem pensamentos de tudo ou nada, ou seja, dicotómico. Durante algumas observações, constatei que quando fica insatisfeito com os resultados menos positivo dos testes ou das

tarefas realizadas, murmura em tom suave “meu desempenho hoje foi péssimo”; “meus colegas vão achar que sou burro”.

Os seus pensamentos incluem crenças como “tenho de fazer tudo muito perfeito”, “quando realizo as tarefas que a professora mande-me fazer, não posso errar”, “tenho sempre que agradecer aos meus colegas para serem meus amigos”. Na realização da minha 13ª observação, na troca de opiniões com a professora titular acerca do sucesso do trabalho que realizava, esta venceu a sua ideia em relação ao aluno x de que “ao focar a mudança de comportamento, há que ter em conta um aspeto fulcral, que a eliminação destes comportamentos disruptivos, devem ser precedidos a sua substituição por outros mais aceitáveis que persistam ao longo do tempo em diferentes situações vivenciadas”.

Da análise do processo escolar e psicossocial dos dois alunos participantes de estudo, pude constatar que no historial do aluno x, apresentava a problemática de etiologia difusa; manifestava problemas emocionais, défices sensoriais, pouca vontade de interagir com os colegas e os adultos que a rodeavam. No caso concreto do aluno x, apresenta no seu historial um “transtorno de défices de atenção com hiperatividade” (TDAH ou ADHD). Manifesta, ainda, diferença na sua aprendizagem, porque muitas vezes, ocorrem ações que têm a ver com o grau de distrações verificadas e não devido a qualquer tipo de incapacidade para processar a informação. Manifesta alguma impulsividade e age perante situações de contrariedade na sala de aulas com algum desagrado. Mas em contrapartida, em certos momentos da realização das atividades e de debates do grupo, contribui com as suas opiniões de forma muito criativa, imaginativa com ideias muito positivas de forma entusiástica e enérgica.

Das informações constantes no relatório da psicóloga que acompanha o historial do aluno x desde os 4 anos de idade, a amplitude aproximada do QI (quociente de inteligência) está entre 65 e 89 (idade mental de 9 a menos de 12 anos) e “transtorno de défices de atenção com hiperatividade”¹². Tal diagnóstico, reforça a ideia que provavelmente podem ocorrer dificuldades de aprendizagem na escola, contudo, muitos adultos são capazes de trabalhar e de manter relacionamento social satisfatório e de contribuir para o seu bem-estar. Ao verificar e ler o PEI que foi elaborado pela equipa técnica que intervém neste caso, contatei que aluno x está referenciado como um caso de registo de um caso cognitivo/ comportamental.

A professora confirma que na articulação com a psicoterapeuta que procede a intervenção no referido aluno fora da escola, sugeriu-lhe que utilizasse a abordagem de uma técnica comportamental baseada na representação de papéis (*role playing*). Esta abordagem permitiria ajudar o aluno x a compreender o comportamento social e a forma de resolver mais eficazmente cada situação vivida. Para operacionalidade desta abordagem utilizada, requereria algumas técnicas de Intervenção como: psico/educação – orientação

¹² Segundo a OMS “transtorno de défices de atenção com hiperatividade” - são défices de comportamento adaptativo, manifestado durante o período de desenvolvimento e que dificultam o acesso da criança a novas contingências que por sua vez, dificultam a aquisição de repertórios relevantes no processo de ensino e de aprendizagem.

dos pais e treinamento com *feedback* (tecnologia que permite o controle da ansiedade através da respiração; reestruturação cognitivas através do questionamento socrático (confrontação de pensamentos disfuncionais com o intuito de melhor adaptá-las a realidade); treino de habilidades sociais (técnicas para promover sua interação interpessoal, possibilitando uma postura mais assertiva).

O aluno x apresenta baixa competência social e défices acadêmicos, nomeadamente ao nível da leitura, contudo tem uma precoce expressão e compreensão linguística significativamente superior. Na escola, o aluno x apresenta défices nas seguintes áreas: compreensão, interpretação e cálculo. Se no seu percurso escolar não existir nenhuma perturbação psicoafectiva concomitante, pode conseguir uma boa adaptação social e independência na idade adulta. Em termos comportamentais e emocionais, os alunos com este diagnóstico são muito sensíveis, com dificuldade de resistência ao fracasso, à frustração e aos desencontros emocionais. Na generalidade, o seu desenvolvimento é mais lento do que o das crianças sem défices cognitivos. A importância da adoção de medidas educativas tem que ser menos restritiva possível na intervenção com alunos portadores deste *handicap* no sentido de promover um desenvolvimento bio-psico-social o mais ajustado e benigno possível.

Através de uma avaliação funcional dos comportamentos, pensamentos e sentimentos, é possível ter acesso o entendimento do caso mais detalhadamente. Observa-se que o aluno x possui elevados padrões de desvios relativos a sua avaliação de desempenho social, além de apresentar características extremamente perfeccionistas e de auto/cobrança exagerada, não admitindo falhas sob hipóteses alguma, também pode-se observar padrões comportamentais de evitação e ré/asseguramento, que podem ser identificados nos momentos quando está em aulas da disciplina Educação Física Motora, de Expressão Plástica e mesmo de Educação Musical, porque passa a ficar auto/focado nas suas sensações corporais e no seu desempenho perante a turma e a professora titular, tentando controlar “ sinais” que demonstrem sua ansiedade como o seu tom de voz.

A aluna com NEE participante desta investigação por questões de confidencialidade passa a ser identificada com as letras xy, ela tem 8 anos e 2 meses de idade. Nasceu de um parto prematuro e manteve-se durante 15 dias numa incubadora no hospital D. Estefânia. Tem 1 irmão mais velho de 16 anos de idade. Começou a andar aos 11 meses. Desde os 6 anos de idade é acompanhada por uma terapeuta ocupacional 2 vezes por semana com sessões de 45 minutos com objetivo de melhorar aspetos relacionados diretamente com a ansiedade. Na escola gosta de participar das atividades de desenvolvimento curricular, é colaborante e assídua. Gosta de liderar o grupo das meninas da turma.

Segundo o relatório elaborado pela psiquiatra do hospital D. Estefânia que acompanha a menina desde o seu nascimento, consta no seu processo individual (historial) que apresenta “défice intelectual adaptativo

ou deficiência mental ligeira”¹³. Inclui atraso mental leve, debilidade mental, fraqueza mental, oligofrenia leve, anormalidade mental leve, menção de ausência de ou de comprometimento mínimo do comportamento, comprometimento significativo do comportamento, requerendo vigilância ou tratamento. Segundo a AAMR (American Association on Mental Retardation, 2002) para qualquer pessoa com deficiência mental, a descrição deste estado de funcionamento exige o conhecimento das suas capacidades e uma compreensão da estrutura e expectativas do meio social e pessoal do indivíduo.

As dificuldades nesta aluna aparecem na falta de habilidade fonológica e estão associadas à dificuldade de aprendizagem. A fala é representada por um conjunto limitado de sons, incidido na sala de aula. As dificuldades apresentadas são motivo de preocupação por parte da professora e dos demais profissionais da escola visto que já deveria produzir e manipular todos os fonemas, grafemas e morfemas.

Ainda segundo a AAMR (2002) existem duas maneiras de classificar deficiências cognitivas: pela incapacidade funcional ou pela incapacidade clínica. Quando se trata de intervir de forma funcional requer o controlo das emoções, dos sentimentos das atitudes e da autorregulação dos estímulos. Para regulação da incapacidade de forma clínica requer a utilização de medicamentos. Para a professora, as condições da aluna xy inclui défices de atenção e desordem dislexia (dificuldade de leitura), discalculia (dificuldade com a matemática) e dificuldade de aprendizagem em geral. São deficiências cognitivas por incapacidade funcional porque as deficiências são ignoradas e põe seu enfoque sobre a incidência das habilidades e os desafios resultantes. É preciso considerar a multiplicidade de etiologias e a diversidade das manifestações cognitivas comportamentais e educacionais. Os resultados finais do relatório da terapeuta da fala da equipa do STASE que acompanha o percurso da aluna xy sugerem que quando a dificuldade aparece na sua habilidade fonológica.

O aluno x apresenta “transtorno de défices de atenção com hiperatividade” e a aluna xy apresenta “défice intelectual adaptativo ou deficiência mental ligeira”. Os dois casos podem ser influenciados por vários fatores, incluindo educação, treinamento intelectual, motivações, características de personalidade, oportunidades sociais e vocacionais, necessidades práticas e condições médicas gerais. É necessário fazer-se diferença entre alunos com atraso mental e alunos com dificuldades de aprendizagem, pois no caso de atraso mental, supõe-se um grau de incapacidade, enquanto no caso de dificuldades de aprendizagem, supõe-se um potencial normal cujo objetivo é realizar esse potencial através da educação terapêutica. A OMS (2003) - Organização Mundial de Saúde estima que 10% da população dos países em vias de desenvolvimento são portadores de algum tipo de défice, sendo que metade destes são portadores de deficiência mental (DM) propriamente dita. A incidência da DM depende do grau de desenvolvimento do

¹³ Segundo a Associação Americana de atrasos mentais (2002), deficiência mental é um funcionamento intelectual global inferior à média e que é acompanhado por limitações no funcionamento adaptativo pelo menos duas áreas seguintes: comunicação, competências académicas, vida doméstica, cuidados próprios, competências sociais/interpessoais, saúde e segurança. O seu início deve ocorrer antes dos 18 anos de idade.

país, estimando-se que a DM ligeiro é de 4,6% nos países em vias de desenvolvimento e de 0,5 a 2,5% nos países desenvolvidos.

Ao analisar os dados constantes nos processos individuais dos alunos com NEE verifiquei que havia duplicidade de informações. Em ambos os processos continham objetivos pouco claros. Constatei que das programações educativas feitas no início do ano letivo, ambos os alunos estavam contemplados com reforço das aprendizagens ministradas fora da sala de aula por uma professora especializada de educação especial, 2 vezes por semana em sessões de 45 minutos. Registei também que a aluna xy tinha acompanhamento em terapia da fala nos mesmos moldes, 2 vezes por semana em sessões de 30 minutos. Para o aluno x, para além do apoio pedagógico especializado, tinha 1 sessão da terapia ocupacional 1 vez por semana em sessões de 30 minutos e era acompanhado fora da escola por uma psicoterapeuta 1 vez por mês. Do meu ponto de vista este tempo atribuído para as sessões de apoios psicoterapêuticos para os 2 alunos com NEE são suficientes, o que tem consequências positivas nas suas vidas quer social como escolar como pude constatar por ocasião das observações e entrevista com a professora..

Com a verificação e leitura do Programa Educativo Individual (PEI) que foi elaborado pelos Serviços Técnicos de Apoios Sócio Educativo (STASE) em colaboração com a professora titular que trabalhou com a turma no ano anterior e estava a ser intervencionado pela equipa técnica que intervêm no caso, constatei que aluna xy, está referenciada como um caso de “dificuldades nos processos fonológicos”.

Investigados os antecedentes constantes, no historial dos 2 casos, constatei que havia relatórios feitos por uma médica psiquiatra do mesmo hospital que seguia o caso xy desde os primeiros anos de nascença. Tratava-se de um problema de deficiência mental ligeira, porque apresentava nítidas dificuldades no desenvolvimento da aquisição da fala e de outras habilidades, com notável dificuldade de compreensão de normas e ordens e de dificuldade na aprendizagem escolar. O papel da professora foi de assumir a responsabilidade de oferecer condições de aproveitamento dessas limitações funcionais voltados para os 2 alunos com NEE, fornecendo apoio necessário a sua condição. Por isso na sala de aulas, ela recorria a práticas com manipulações de objetos concretos e as atividades que desenvolvia eram divididas em pequenas partes, repetindo os procedimentos de execução diversas vezes até alcançar a aprendizagem desejada aos alunos com NEE. O ensino era todo ele individualizado e insistia muito nas aprendizagens/tarefas que achava úteis para a aprendizagem dos alunos com NEE.

Durante as observações realizadas as aulas, verifiquei que a aluna xy, na disciplina de leitura evitava ler porque tinha dificuldades em pronunciar palavras devido ao seu processo fonológico ser limitado. As mais evidenciadas em vários momentos e suscetíveis de investigação, foram:

- Redução de todos grupos consonânticos (pr),(br), (tr), (vr), (fr), (dr), (cr), (gr), quer no início da sílaba, meio ou fim da palavra.

Exemplo: /Pratu/...../patu/.....

/livreiru/...../liveiru/.....

/confraria/...../confaria/.....

- Substituição da consoante fricativa (f) pela consoante fricativa (s), em início da sílaba, em início da palavra.

Exemplo: /fugitivu/...../sugxwitivu/.....

/eficácia/...../egx..acia/.....

- Omissão da consoante oclusiva (g) em início da sílaba e da palavra e omissão de consoante líquida (r) em início da sílaba, meio e fim da palavra:

Exemplo: /ga Rafa/...../x__ a__ fa/.....

/engravatado/...../en g x__a__ tado/.....

Como a professora titular estava sempre atenta ao estado funcional e da superação destes obstáculos por parte da aluna xy vivia alguns momentos na relação pedagógica com ela bem conseguidos, baseados em aspetos relevantes: sua consistência e habilidade em implementar regras claras e manter ordem dentro da sala de aula e defesa das identidades individuais. Numa das minhas observações (8ª) a professora desabafa:

Mais importante do que afirmar que a aluna xy é disléxica, tem distúrbios, tem dificuldades ou transtorno na leitura, o mais adequado para mim, é analisar as estratégias de resolução de tarefas e a natureza dos défices apresentados.

Acresce ainda que a aluna xy revelava dificuldades nas regras de conversão de grafemas em fonemas, bem como automatizá-las, moldá-las de modo a conseguir destrezas de fluência da leitura e escrita que assegurassem graduais complexidades no processo de ensino e de aprendizagem. Como consequência destas dificuldades, praticava uma leitura lenta, imprecisa e sobretudo, enervava-se com o ruído dos colegas, chegando mesmo a desistir de ler quando estava em presença de palavras desconhecidas ou de baixa frequência de seu uso. Em vários momentos que ocorreram as observações, pude registar que as dificuldades manifestadas pela aluna eram motivo de preocupação para a professora, visto que já deveria produzir e manipular todos os fonemas, grafemas e morfemas nesta etapa escolar para a sua faixa etária mesmo com esta limitação orgânica.

Com esta caracterização do locus da pesquisa e dos participantes foi possível captar um pouco mais sobre o contexto em que ia se desenvolver a investigação. Esta oportunidade foi enriquecedora pois possibilitou-me conhecer com certa segurança o cenário desta investigação. Em jeito de síntese deste capítulo recorro a ideia do grande pedagogo Freire (2008) “Qualquer que seja a educação, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática. Não há saberes mais ou menos, há sim diferentes saberes. Todos sabemos alguma coisa e por acaso prendemos sempre”.

V – Apresentação e Análise de Dados

Neste capítulo, faço a apresentação e análise de dados do estudo deste caso intrínseco. O corpus deste estudo “avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE sobre o qual se efetua a análise de conteúdo, é constituído pelas observações na sala de aula, o resultado da entrevista, e de conversas informais com a professora.

Os estados democráticos pretendem uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo dos alunos com NEE. Neste sentido, a avaliação das aprendizagens tem um papel central no sistema educativo ao longo das últimas décadas devido às reformas que veem sendo implementadas e, por outro lado, tem sido um instrumento que tem contribuído para a sua eficácia. A escola como produtora de conhecimentos sobre a realidade pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. Ao questionar-se os contextos/ambientes de aprendizagens e as suas práticas numa didática de reflexão contínua e sistemática, se está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que os 2 alunos com NEE desenvolveram, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja torná-lo mais informado, mais sistemático, mais rigoroso e partilhar essas informações com os outros, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, desenvolvendo assim um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável.

5.1 Conceções e práticas de avaliação de aprendizagem

No que concerne a contextualização do campo da avaliação da aprendizagem e a análise dos dados, o seu aprofundamento pode ser feito através da leitura dos seguintes autores: Fernandes, (2005; 2010), Santos, (2006), Boggino, (2009), entre outros.

As modalidades de avaliação presentes na prática da professora participante desta investigação podem variar entre práticas centradas numa racionalidade técnica, objetiva ora centrada em pressupostos teóricos e práticos de natureza interpretativa, subjetiva, centrada no conhecimento desenvolvido através das interações sociais. Cada abordagem é constituída por objetivos e metodologias que determinam o papel do avaliador e preveem a existência de *stakeholders*.

Os autores Boggino (2009) e Fernandes (2005) indicam que a adoção de avaliação formativa como instrumento de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos terá como consequência a melhoria na qualidade de educação. Esta modalidade de avaliação caracteriza-se por ser um modelo virado para a avaliação para as aprendizagens, ou seja, é desenvolvida durante o processo educativo (natureza processual e contínua). Ao longo deste processo são detetadas dificuldades (natureza diagnóstica) e identificadas estratégias, por forma, a orientar o aluno e envolvê-lo na resolução dos seus problemas (papel

ativo e participativo do aluno na sua aprendizagem), situações identificadas na prática da professora. Contudo, para que o processo se desenvolvesse com sucesso, era pertinente que houvesse *feedback* permanente entre a professora e os alunos com NEE sobre os resultados obtidos e os possíveis caminhos que levariam à melhoria desses resultados.

Numas observações realizadas na sala de aula (sessões 7, 14 e 18) verifiquei que os procedimentos avaliativos da professora baseavam numa metodologia centrada na participação ativa dos estudantes o que permitia operacionalizar uma prática curricular e pedagógica inclusiva e diferencial. Com esta atitude da professora, os 2 alunos com NEE mostravam maior motivação e satisfação em todas as atividades e tarefas que eram realizadas.

Cada instrumento de avaliação, registo de autoavaliação individual (ver anexo 6) e avaliação formativa utilizados pela professora eram cuidadosamente elaborados para que todos os alunos tivessem confiança nos resultados. A fiabilidade e validade desses instrumentos eram essenciais para a confirmação da qualidade de recolha de informação e, conseqüentemente, dos próprios resultados mas também na garantia da equidade social.

Para Fernandes (2005, p.16), a avaliação das aprendizagens é “todo e qualquer processo deliberado sistemático de recolha de informação, mas ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações”. Na realidade, pude observar que o fulcro da questão da avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE por parte da professora está na forma como os resultados avaliativos são utilizados por ela para promover o sucesso educativo desse aluno.

Notei que a professora procurava na avaliação das aprendizagens que promovia, salvaguardar princípios como:

- A avaliação praticada deve ser consistente com a forma como se desenvolvia o currículo nas salas de aula, fazendo parte integrante dos processos de ensino e de aprendizagem;
- Ser fundamentalmente assumida como um processo que servisse para aprender e para ensinar melhor;
- Para melhorar a qualidade das aprendizagens e, conseqüentemente, a qualidade do sistema educativo;
- Estar presente em todos os momentos, balizando o antes, o durante e o depois da ação pedagógica;
- Adotasse metodologias e práticas emancipatórias, dinâmicas e contextuais, integrativas e exploratórias;
- Que a avaliação formativa fosse um elemento chave no desenvolvimento do sucesso educativo. As suas práticas educativas estavam focadas no que se passava dentro das salas de aula;

- A avaliação formativa predominava na realização das tarefas na sala de aula, porque a prioridade era a melhoria das aprendizagens e do ensino como desenvolvimento da autoavaliação e da autorregulação por parte dos alunos;
- As estratégias, as técnicas e os instrumentos de avaliação eram diversificados, uma vez que havia várias abordagens para o mesmo assunto, adequadas as situações de ensino e aprendizagem;
- Todas as formas de avaliação para as aprendizagens realizadas com os 2 alunos com NEE pela professora foram transparentes e por isso demonstram que progrediram nos conteúdos ministrados.

O processo de investigação permitiu-me obter dados quanto às suas concepções sobre o que é ensinar, o que é aprender, o que é avaliar e o sentido do trabalho pedagógico. Estas informações sustentaram a minha curiosidade a identificar a viabilidade do sucesso educativo que esta alcançou com a sua turma.

Na perspetiva da professora, em cada etapa do percurso escolar tinha que adotar uma nova postura perante a avaliação da aprendizagem, porque dava-lhe a oportunidade de encontrar um campo para intervir com a heterogeneidade da sua turma e obrigava-a a repensar a diferenciação pedagógica como meio de promover o sucesso educativo de todos os alunos. Reforça a sua ideia que para melhorar esta prática, é necessário fazer uma reflexão sobre o sentido do trabalho pedagógico desenvolvido diariamente, permitindo que estes alunos com NEE desenvolvessem ações com significado e inteligibilidade para eles próprios. Ressalva a professora que semanalmente desenha um campo de trabalho individual a cada um dos alunos com NEE estabelecendo metas de acordo com as características de cada problemática. Assim interroga, questões ao planificar:

- Como promover a competência da aluna xy ou do aluno x na gestão do processo de aprendizagem?
- Como ajudá-los a adquirirem autonomia crescente no seu percurso escolar?
- Como fortalecer aprendizagem autónoma e motivadora para cada um deles?

Num dos encontros informais (13^a) a professora referiu que observava, registava e chamava a atenção desses alunos em cada momento que *“avaliava as atividades que estavam a decorrer,”* avaliava o percurso *“como é que eles lidavam com as situações e como é que as resolviam”* e concluiu que *“quem tivesse a tentação de avaliar só os produtos (...) estava a falhar.* Acrescentou que: *“para cada aula fazia-se uma análise do que foi feito e do que estavam a fazer”*. No seu entender a avaliação contínua está presente em todos os momentos do quotidiano dos alunos nas mais variadas atividades, porque está sempre a apreciar *“o que eles fazem, o que ouvem e o que veem”*. Na sala de aula e na escola, a diversidade de atividades também acontecem e a avaliação tem de ter consequências na construção do êxito do aluno.

Ela interrogava-se ao longo deste processo de trabalho sobre vários parâmetros a ter em conta na avaliação (*o como, o quando, os seus atores, os seus fins, e como ensinar os aprendentes a avaliarem-se*).

Sem desviar a potencialidade educativa da avaliação e sem tornar num instrumento ameaçador para os alunos com NEE perspetivou-a como um instrumento de comunicação facilitador da construção de conhecimentos. Com esta atitude, fazia diariamente uma autorreflexão da sua atividade pedagógica.

A Professora assume que a avaliação formativa estruturada nesta visão apresenta uma maior flexibilidade e abertura, permitindo uma maior implicação dos alunos e dando mais importância ao percurso a realizar e aos esforços evidenciados, tanto no campo de observação como a nível de interpretação. Acrescenta ainda a Professora que nesta lógica, esta forma de avaliação permite “observar os alunos com NEE de maneira mais metódica; compreender melhor o funcionamento dos seus mecanismos de aprendizagem para ajustar, de maneira mais sistemática e individualizada possível, as suas intervenções e as sequências didáticas para otimizar as aprendizagens”.

Em algumas sessões de observação registei que a professora ao ensinar recorria a práticas com manipulação de objetos concretos para os 2 alunos com NEE. As atividades desenvolvidas com os 2 alunos com NEE eram divididas em pequenas partes, repetindo os procedimentos de execução diversas vezes até alcançarem a aprendizagem. O ensino individualizado praticado com os 2 alunos com NEE é muito aconselhável, porque insistia nas aprendizagens/tarefas úteis que evidenciavam as situações do quotidiano dos mesmos. Eles integravam-se com bastante facilidade na concretização dessas tarefas, desde as mais simples para as mais complexas mesmo com ou sem supervisão da professora.

A avaliação formativa era um processo pedagógico essencial e recorrente para apoiar os 2 alunos com NEE. Estava ao alcance da professora e desses 2 alunos melhorar o que aprendiam e como aprendiam. Segundo Rodrigues (2001) há dois fatores que influenciam a qualidade e a velocidade do desenvolvimento cognitivo dos 2 alunos com NEE: a capacidade de interagir com o meio e a sua natureza específica.

O desenvolvimento motor do aluno x com NEE era considerado pela equipa técnica do STASE como “Deficiência Mental Ligeira” é pouco incidente na escola com uma taxa no 1º ciclo inferior a 2%. Considerando as experiências que já intervencionei neste domínio a relação do aluno x com o meio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e da linguagem, campos a priorizar no P.E.I. (programa educativo individual) para dinamizar o seu percurso escolar. A professora necessita de conceber meios avaliativos que levem o aluno x a superar estes obstáculos e demonstrar que um aluno com NEE é apenas diferente.

Embora estivesse à minha disposição grande quantidade de materiais pedagógicos elaborados pela professora, só foram sujeitos a análise documental a ficha de autoavaliação e registo de avaliação periódica (ver anexos 6, 7) que foram usados nas aulas assistidas. Durante a verificação dos processos individuais dos 2 alunos com NEE havia um Plano Educativo Individual (PEI) para cada dos alunos participantes da investigação e estavam a ser aplicados pela professora titular em estreita articulação com a equipa do STASE.

Os PEI são documentos onde estão determinados os tipos de apoios especializados que o aluno x e a aluna xy são beneficiados, bem como a adequação do processo de ensino e de aprendizagem que é implementado. Para tal, estabeleceram como medidas educativas para ambos alunos, o seguinte:

- 1 – Apoio pedagógico personalizado;
- 2 – Adequações no processo de avaliação e
- 3 – Uso de tecnologias de apoio.

Para o apoio pedagógico personalizado, estabeleceram como metas o reforço das estratégias ao nível da organização do espaço das atividades, estimulação e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, antecipação e reforço da aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento das competências específicas. Estes apoios são prestados pela docente titular com a colaboração da professora de educação especial que reforça competências específicas. No campo das adequações no processo de avaliação dos alunos com NEE a professora estabeleceu alterações com tipos de provas a realizar, formas e meios de comunicação, instrumentos de avaliação a utilizar no dia-a-dia, periodicidade dessas provas.

A adaptação e adequação dos programas curriculares conforme está legislado no D.L nº3/2008 estabelece que para as práticas de diferenciação pedagógica (avaliação formativa como meio para obter informações que ajudam a proceder ajustes ou à organização do processo pedagógico promove uma relação epistemológica com os alunos com NEE) e para serem eficazes devem alicerçar-se em alguns campos essenciais como:

- 1 – Os alunos com NEE têm direito a uma educação eficaz;
- 2 – A instrução sempre que possível, pode ser individualizada, intensiva e orientada para objetivos exequíveis;
- 3 - Os conhecimentos produzidos têm que ser úteis e fiáveis;
- 4 - Os instrumentos utilizados serem específicos.

O maior desafio da professora com aquele grupo de alunos era fazer com que os 2 alunos com NEE comunicassem livremente com os seus colegas e com a professora sem limitações ou complexo de inferioridade, criando uma dinâmica na sala de aula em que todos têm o seu lugar e momentos de intervenção.

Com presenças sistemáticas em sala de aula verifiquei que o modelo de diferenciação pedagógica promovida pela professora estava a ser eficaz para os 2 alunos com NEE porque estimulava o desenvolvimento de habilidades, de clareza sobre organização de ideias, de autonomia e conquista da independência pessoal o que lhes garantiam maior sentido de responsabilidade. Da experiência que evidencio neste domínio, constatei que a professora proporciona uma educação igual e de qualidade; facilitava o diálogo entre a professora e os colegas de turma; permite aprofundar os conhecimentos sobre avaliação para as aprendizagens de acordo com as características específicas de cada um dos alunos com

NEE; a professora aplica estratégias e diferentes formas de trabalhar reconhecendo as necessidades dos alunos com NEE.

Outro desafio da professora foi o de aplicar estratégia de modelação (consiste na introdução de novos conceitos e ideias a partir de situações reais, devidamente estruturadas o que constitui uma importante base concreta para desenvolver os conceitos e ideias pretendidos). Demonstrou a todos os alunos também como devem participar no trabalho de grupos. Os 2 alunos com NEE intervêm como membros de grupos distintos, fazem intervenções e apresentam questões para o debate, pedindo esclarecimentos e dúvidas na resolução de situações problemáticas discutidas pelos grupos de trabalho.

A professora faz uma abordagem holística do seu trabalho, tendo como preocupação assegurar atividades educacionais para todos, desenvolver estratégias diferenciadas e inclusivas, difunde as informações e ideias à todos que estimulem o diálogo no ambiente escolar.

Por isso, este estudo revela uma coerência entre as conceções da professora e o referente conceptual normativo. Os resultados são, logicamente parciais, iluminando, apenas, pequenas dimensões da complexidade inerente à realidade que constitui o objeto deste estudo. É uma realidade circunscrita a um espaço limitado, numa sala de aula e portanto as suas conclusões são provisórias, explicitando apenas aproximações ao objeto da investigação. No entanto, os resultados apresentados evidenciam potencialidades e constrangimentos que, sendo comuns a todos os alunos com NEE ganham uma dimensão que alarga o seu interesse.

Tendo em conta os propósitos do estudo ficou claro, à partida, que uma das vertentes de análise a considerar seria a prática pedagógica da professora na inclusão dos 2 alunos com NEE no processo de ensino e como é que se procede a avaliação para as aprendizagens. Assim, optei pela observação da prática pedagógica da professora, o que colocou-me perante um novo desafio: o de analisar o impacto das aprendizagens dos 2 alunos com NEE.

Ao procurar compreender quais os problemas que a professora enfrentava e procurava resolver no contexto da prática letiva tive sempre em conta a situação dos participantes de estudo e o contexto em que estes se moviam. Daí decorrer a necessidade de definir duas fontes privilegiadas de recolha de dados: observação em sala de aula e as entrevistas/conversas informais. Os procedimentos seguidos em cada uma das técnicas usadas são descritos adiante. O investigador optou por observar uma sequência de aulas da professora de forma a perceber melhor o que antecedia e precedia cada aula. A entrada na sala de aula era cauteloso, evitando menos perturbação possível, quer aos alunos, quer à professora titular.

O procedimento seguido na recolha de dados a partir de cada aula observada contemplou as seguintes etapas:

1º — Depois de cada aula houve sempre uma conversa informal respeitante a minha postura durante o decorrer dos trabalhos e pedia opinião do que a professora pensava acerca do assunto;

2º — As aulas observadas foram registadas em áudio tendo o investigador utilizado um microfone portátil. Coube ao investigador proceder à transcrição.

3º — Após cada aula observada o investigador auscultou no final toda a gravação e elaborou um relatório da aula, identificando questões a serem abordadas;

4º — Foi igualmente cedido o registo da aula para que a professora pudesse ouvir a aula e refletir sobre ela;

5º — Após estes dois momentos, a professora e o investigador reuniam-se para discutir em conjunto os problemas emergentes. O registo das aulas estavam disponíveis para ambas as partes comentarem os aspetos pertinentes e proceder à sua transcrição integral.

Primeiramente, procurei identificar as conceções sobre a aprendizagem (se a professora ajuda os 2 alunos com NEE a aprender, adaptando-se às modificações ao ambiente; se o processo de construção do conhecimento tem espaço para agir, criar, inventar, operar, falar, reproduzir e escrever; se a professora apoia na dimensão afetiva e mediação de cada um dos alunos participante do estudo dando direção ao processo ensino-aprendizagem; se conhece a realidade com a qual trabalha e se compromete com a competência teórica no que refere a área de atuação e se cria condições para que os 2 alunos com NEE desenvolvam as aptidões e como procede a avaliação dos alunos com NEE. Associei também a estas respostas os conceitos e as modificações legislativas de modo a confirmar se a prática da professora lhes garante um ensino de qualidade que se pretende.

Seguidamente, pretendi através das observações realizadas na sala de aula dar conta das tarefas de ensino/aprendizagem ocorridas (leituras e interpretações de textos, reforma ortográfica, importância da parceria entre a família /escola, interpretação e compreensão de situações problemáticas, resolução de problemas, escrita de números por algarismos, por extenso e em numeração romana, construção de pequenos textos e debates com resumo dos trabalhos). A preocupação não recaiu sobre a organização dos conteúdos mas sobre a participação dos 2 alunos com NEE e assegurar o sucesso educativo: se a realização das tarefas forem ajustadas ao grau de dificuldades de cada um dos alunos com NEE; se há estratégias diferenciadas que sejam avaliadas as competências específicas sem transtorno para o percurso dos 2 alunos.

Deste modo, a descrição dos resultados organiza-se à volta de quatro grandes domínios: observação das aulas ocorridas em 20 sessões de 50 minutos na turma onde estudam os 2 alunos com NEE, conversas informais entre o pesquisador e a professora, uma entrevista no final para recolha de pontos de vista da professora titular e por fim análise dos documentos disponibilizados pela Direção da Escola.

Tendo em conta que quando se trabalha com informação qualitativa o trabalho escrito nunca se pode dissociar do processo analítico, procurei numa última fase de produção do texto final desta pesquisa,

responder de forma clara às questões formuladas no início da pesquisa, procurando ser coerente com o enquadramento teórico e conceptual.

Verifiquei que a professora utilizava a avaliação como um processo de autorregulação das aprendizagens na turma. Para além desta mudança, a intervenção também deram origem as modificações positivas na vida dos 2 alunos com NEE. Devido o ambiente da sala de aula que revelava boa atmosfera da classe, estimulava e promovia autoconfiança, o clima é positivo com respeito aos erros dos outros e todos estão envolvidos na aprendizagem com confiança.

É evidente a constatação de que a prática pedagógica da professora foi a pedra basilar da educação dos 2 alunos com NEE e o fator que mais influenciou o sucesso escolar dos mesmos. A tomada de consciência por parte da professora de que a aprendizagem pelos alunos desenvolve-se melhor quando a docente participa empenhadamente no processo deu lugar a uma reorientação de sucesso. Um dos aspetos positivos encontrados com a realização da investigação é a existência de evidências empíricas de determinados aspetos mais ou menos consensuais no que diz respeito a inclusão dos alunos com NEE de carácter ligeiro numa turma do ensino regular. Além disso, permitiu também identificar a existência de diferenças nas avaliações desses alunos, promovendo a capacidade de comunicação entre todos os alunos, reajustamento dos conteúdos programáticos, realização de tarefas específicas e sugestões enriquecedoras que possam auxiliar na resolução de problemas e questões enunciadas.

Conclui durante as observações que nesta turma há um processo de mudança na dinâmica implementada com os 2 alunos com NEE e a perspectiva desenvolvida pela professora é integradora e consistente na articulação das aprendizagens, do currículo, da avaliação e das práticas educativas.

As conversas informais mantidas entre o investigador e a professora da turma também foram sujeitas à análise de conteúdo, registadas numa agenda de campo com as informações registadas, foi possível em sessões seguintes, elaborar outras questões que requeriam clarificações e, por fim, dispor de dados suficientes para poder fazer uma análise. Depois de a professora finalizar cada aula que observava procedíamos as conversas. Como investigador, devo estar preparado para comprovar algumas informações que me pareceram pouco credíveis ou duvidosas, daí a introdução neste estudo de conversas informais cruzadas com as observações realizadas na sala de aula.

Estas conversas tiveram o intuito de registar a compreensão da professora titular em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula e a reflexão da mesma sobre elas após a conclusão da aula. Algumas ideias ficaram como toque de partida, porque foram referidas por mais de duas vezes, assim considerei-as como relevante o fato da professora referir que:

Quando os 2 alunos com NEE não conseguem ultrapassar as dificuldades na realização de uma dada tarefa em aula, tento dar breves indicações ou coloco questões que reorientem o seu raciocínio para ajudar a desbloquear a situação. Depois tento ajudá-los a conseguir explicar bem aquilo que querem dizer ou fazer. Finalmente procuro que o

aluno que já sabe explicar e fazer aquela tarefa num espírito de solidariedade e de ajuda mútua, colabore com o/a colega.

Num dos momentos da conversa sobre a dificuldade verificada na gestão do tempo para ensinar os 2 alunos com NEE a professora refere que:

A gestão do tempo é algo que atualmente já não vejo pressionada porque compreendi, ao longo de alguns anos de experiência profissional, que num trabalho de grupo, trabalhamos vários domínios e temas em simultâneo, permitindo estabelecer conexões importantes para uma aprendizagem mais profunda.

Da nossa conversa sobre o que pensava da inclusão dos 2 alunos com NEE a professora refere que:

Entendo a inclusão como um processo pela qual tento responder às necessidades dos meus alunos, centrando a minha preocupação no modo de responder a diversidade dos problemas que esses 2 alunos apresentam no dia-a-dia na sala de aula.

A nossa conversa sobre como é que avaliava a aprendizagem dos 2 alunos com NEE nos debates da assembleia de turma, muito emocionada, a dado momento, a professora refere que:

Tenho procurado intervir pouco nos debates dos temas de reflexão às sextas-feiras, porque são os alunos que têm que moderar e apresentar as conclusões finais. Quando os moderadores são os 2 alunos com NEE têm de gerir situação igual aos outros. Muitas vezes o moderador dá algumas dicas e deste modo, ele (a) consegue orientar o discurso de forma estruturada e organizada. Esta margem de manobra dá tempo aos colegas de fazerem mais perguntas aos 2 alunos com NEE. ou proceder mais esclarecimentos.

Numa das conversas sobre como é que caracterizava a autonomia, participação e sentido de responsabilidade dos 2 alunos com NEE na sala de aula a professora refere que:

Estes são os pontos fortes dos 2 alunos com NEE quer dentro como fora da sala de aula, são muito autónomos, responsáveis e organizados, o que faz com que sintam integrados como os outros colegas na turma. Por isso são sujeitos as mesmas exigências com atenuantes específicas de acordo com as suas características.

E conclui que há situações que ocorrem por vezes dentro da sala de aula que:

Tenho que ser interventiva e direta e há outros momentos em que tenho que promover uma relação amigável e um *feedback* sistemático com os 2 alunos com NEE.

Por isso para que esta dinâmica tenha sucesso desejado, os 2 alunos referidos estão ao lado da secretária da professora, razão justificada e aceite pelos colegas da turma. Esta estratégia permite adotar procedimentos de apoios e atenção mais individualizada quando seja necessário.

A entrevista anda sempre ao lado da observação, pois também permite uma aproximação entre o investigador e os participantes. Para (Yin 2007), esta é a melhor forma de descobrir o que um indivíduo pensa, sendo apropriada para obter informações que são impossíveis de recolher por observação. A

vantagem de entrevista é que permitiu ao entrevistador sondar as áreas que mais lhe interessam. Neste estudo, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada. Para além de haver um guião com questões que se pretendiam colocar à entrevistada, permitiu também que ela tecesse as considerações que achasse conveniente durante o desenvolvimento da entrevista. Houve um acordo previamente definido, as questões que iriam ser postas não podiam ser do seu conhecimento de modo a testar a veracidade das suas palavras. Foi utilizado um meio mais eficiente, através de um gravador eletrónico, onde era lida uma questão à entrevistada e com o gravador ativo, gravava-se toda a narrativa feita. Por outras palavras, a entrevista ocorreu num contexto natural numa escola onde o próprio investigador trabalha. A entrevista foi feita com um guião orientador, foi caracterizado novos aspetos focados pela professora e foi permitido a flexibilidade na ordem das questões. Com a aplicação desta técnica de coleta de dados, permitiu manter um ambiente natural de conversa.

Na entrevista com a professora verifiquei que ela demonstrou toda a sua boa disponibilidade e deu a sua contribuição para que as informações recolhidas fossem mais objetivas possíveis e que dessem resposta as questões que foram postas. Estas questões estão de acordo com a necessidade de recolher as ideias da professora titular acerca do que é para ela uma boa prática pedagógica, o que entende por um bom ensino e uma boa aprendizagem, como acha que deve ser uma avaliação para promover o sucesso educativo dos 2 alunos com NEE. O meu propósito nesta entrevista concentra-se na questão em saber como é que a professora concebe e avalia os 2 alunos com NEE participantes do estudo.

Durante o período que decorreu a entrevista a nossa questão centrou na conversa sobre como é que a professora enquadrava a avaliação para as aprendizagens dos 2 alunos com NEE no contexto do grupo. A professora começa por referir o seguinte:

Independentemente das limitações intelectuais dos 2 alunos com NEE estar regulamentado no P.E.I. individual das condições especiais, procuro ajudá-los a terem rendimento e aproveitamento escolar. Recorro a valorização das atitudes e habilidades fazendo o uso de diferentes estilos de aprendizagens com respostas individuais que repercutem na prática diária da sala de aula. Privilegio o desenvolvimento dos 2 alunos com NEE como um todo nos domínios (cognitivo, afetivo e social), o desenvolvimento da capacidade de decidir, da habilidade para assumir responsabilidades. Isso leva-me a ter alguns princípios na realidade da avaliação para as aprendizagens como visar objetivos realísticos como o conhecimento, experiências e vivências, formulação de problemas de interesses práticos e fazer com que toda avaliação realizada na sala de aula seja pessoal e significativa para cada aluno com N.E.E. poder ter capacidade para transferir todas as aquisições adquiridas para a sua vivência quotidiana. Todo este processo é acompanhado de um feedback num processo contínuo.

Na linha da conversa questioneei sobre como é que a professora desenvolvia a avaliação para as aprendizagens dos 2 alunos com NEE. A professora começou por dizer o seguinte:

Tento no meu dia -a - dia basear e apoiar oficialmente no documento normativo em vigor e promulgado pela Direcção Escolar. Os dois alunos estão abrangidos por P.E.I. e numa das alíneas do documento diz para ambos que têm condições especiais de avaliação. A verdade é que nos

documentos normativos publicados os resultados são iguais para todos sem diferenciação. Para promover o sucesso educativo na sala de aula faço o uso da avaliação formativa regularmente e priorizo este modelo na avaliação das aprendizagens dos 2 alunos com NEE porque permite-me reconhecer e valorizar o impacto dos trabalhos realizados em cada momento e facilita-me no estabelecimento de novas estratégias para possíveis intervenções na busca de otimização dos resultados. Procuo ter sempre uma visão crítica sobre as normas vigentes de avaliação para os alunos com N.E.E porque tomo o processo desenvolvido na sala de aula assente em princípios estruturantes. A avaliação formativa alternativa pode exprimir a descrição das aprendizagens e das dificuldades dos alunos com N.E.E. que vão evidenciando o longo e depois de um processo. Através da avaliação formativa alternativa para os alunos com N.E.E. permite momentos privilegiados que possibilitam possíveis intervenções pedagógicas de modo que tenham a oportunidade de continuarem a praticar aprendizagens significativas com sucesso.

Prosseguindo a entrevista perguntei a professora se achava que a avaliação para as aprendizagens era mais uma valia para os 2 alunos com NEE e começou por dizer:

Para promover o sucesso de avaliação para as aprendizagens desses 2 alunos tenho que utilizar os aspetos mais atrativos e eficazes da avaliação para as aprendizagens e da avaliação das aprendizagens complementando-se porque há uma relação intrínseca entre o ensino, aprendizagem e avaliação. É necessário conhecer o fenómeno sobre o qual o ensino atua que é o conhecimento. O ensino, a aprendizagem e a avaliação constituem as três faces do processo de aquisição de conhecimentos. Nesta visão a avaliação para as aprendizagens explora o potencial para aprender e indica a etapa seguinte a seguir de forma a promover a aprendizagem com enfoque na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Em geral o meu foco está na capacidade para adaptar as etapas de autorreflexão e autoavaliação que desenvolve a compreensão dos alunos com N.E.E. Apoio sempre todo o meu trabalho na avaliação formativa alternativa (AFA) porque permite-me conhecer os saberes de cada um, as suas atitudes, e as suas capacidades. Através desta avaliação proporciona-me ainda indicações claras acerca do que é necessário desenvolver para melhorar o desempenho escolar.

Para dar continuidade a entrevista perguntei a professora se achava que promovia uma verdadeira educação inclusiva para os 2 alunos com NEE na sala de aula e comentou:

Para mim a educação inclusiva caracteriza-se pela preocupação de enriquecer os saberes produzidos no campo da ciência e da tecnologia, em melhorar as condições de convivência e de vida dos 2 alunos com N.E.E através da facilitação do acesso de todos os recursos disponíveis tendo como princípio a diversidade cultural numa sociedade moderna. Acredito que promovo uma verdadeira revolução nesta turma porque para além de todos os alunos sentirem valorizados há espaço para todos. E deixo uma ideia clara para os profissionais de educação que é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa que por natureza é complexa porque envolve elementos políticos, técnicos, socioeconómicos e culturais.

A investigação sobre dinâmica de grupos, designadamente a que se debruça sobre os grupos-turma (*Estrela e Amado, 2002*), traz para a relação pedagógica uma multiplicidade de dimensões relacionais, desde as representações e expectativas mútuas entre estes alunos e a professora e alunos entre si, à importância de aspetos ligados ao clima do grupo, como a coesão ou a pressão para a conformidade, ou ainda as relações de cooperação, a competição ou o individualismo. Esta é uma abordagem cada vez mais complexa da relação pedagógica, para que os técnicos do STASE (Serviços Técnicos de Apoio Sócio Educativo) possam incorporar novos componentes relacionais na sua praxis.

A professora desenvolve a avaliação para as aprendizagens tendo em vista respeitar as diferenças dos 2 alunos com NEE na sala de aula. O processo pedagógico que estes alunos com NEE vivem revela a complexidade do quotidiano na sua diversidade e riqueza. Assim, a professora busca uma prática pedagógica que dá acessibilidade aos alunos com NEE dentro da inclusão.

Em síntese, as concepções sobre a avaliação apresentadas pela professora tem como propósito principal fornecer *feedback* aos profissionais da educação que trabalham para a melhoria e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com NEE nas escolas públicas.

5.2 Consequência das avaliações das aprendizagens para os alunos com NEE

A avaliação das aprendizagens é um dos elementos mais decisivos do currículo uma vez que pode condicionar todo o processo de aprendizagem por estar impregnada de dimensões éticas, sociais e psicológicas e não meramente didáticas. Compreender o que é a avaliação e fazê-la com consequências práticas para os 2 alunos com NEE (aprender mais e melhor) seria uma excelente via para melhorar as práticas de ensino nas escolas, entendendo a avaliação como um processo complexo, de compreensão e explicação. Para que os profissionais da educação realizem uma avaliação rigorosa é necessário que a formação inicial destes assente-se em bases teóricas e estratégicas que sirvam para iluminar esta prática.

A professora encontrou uma forma específica de contribuir, inventar e de dirigir o processo de avaliação das aprendizagens. Focalizou o seu conhecimento de forma que transmitia os ensinamentos com mais cuidado e atenção para que os alunos com NEE possam ter mais argumentos práticos e verbais.

A sua prática de avaliação para as aprendizagens está na preocupação em formar o homem, não só para ser um profissional mas porque antes de tudo é um cidadão. Por isso elabora avaliações alternativas que levem os alunos a pensarem antes de responder as questões para lhes desperta alguma reflexão individual, inserindo-os numa metodologia avaliativa diferenciada. Em função de situações concretas e no sentido de melhorar a qualidade vida dos alunos com NEE é um desafio para a professora poder dar respostas à diversidade e heterogeneidade dessa população escolar, onde a promoção de uma educação inclusiva garante o sucesso educativos de todos e de cada um.

Nas sessões de aulas observadas a professora mostrou-me que há alunos que aprendem melhor através da experiência concreta, há aqueles que aprendem melhor através da via auditiva, há os que aprendem melhor através da escrita e há, ainda, os que aprendem melhor se puderem escrever sobre o assunto abordado. Cada um dos alunos tem necessidades educativas específicas às quais a Professora tinha que responder pedagogicamente caso quisesse cumprir com seu papel de garantir o acesso a todos ao conhecimento historicamente produzido e ao seu uso na relação com a realidade social na qual os alunos com NEE encontram inseridos e que nos cabe transformar.

Nas conversas informais, a professora frisou que os alunos com NEE eram pontuais e assíduos, realizavam as tarefas de casa, participavam nos trabalhos de grupo, concluíam as tarefas diárias que lhes eram exigidas. A professora foi determinante para o alcance do sucesso educativo dos alunos com NEE pois diversificava a avaliação tendo como base o domínio do saber de cada aluno a partir de uma perspectiva de valorização com que encarava o sucesso educativo, contrariando o que na sua perspectiva é a cultura vigente, em particular dos meios de comunicação social. Fez referência que quem lesse com atenção as síntese das conversas informais dava conta do muito que tinha ainda ficado por fazer, facto este que reconhecia por completo. Comentou ainda que a forma como tal síntese estava desenvolvida tinha-a feito refletir sobre aspetos sobre os quais nunca tinha pensado, como por exemplo, as questões sociais presentes no ato educativo.

No que respeita às entrevistas realizadas entre o investigador e a professora, a sua colaboração foi com boa disposição e interesse na clarificação de informações relacionadas com as três questões chaves que nortearam esta investigação, muito embora neste caso, a professora tivesse dito expressamente que tinha “alguma dificuldade em colaborar porque não gosta de opinar para outros colegas”. Mas acrescenta que tal experiência possibilitou “melhorar a preparação das suas aulas porque sabia que tinha uma importância vital nos momentos privilegiados de reflexão sobre a sua prática pedagógica”.

É curioso que depois de tantos anos de experiência em avaliação (sujeitos a inevitáveis avaliações realizadas no interior do sistema educativo) a professora se preocupa pouco com a revisão da literatura e os avanços teóricos alcançados neste domínio e continue a cometer os mesmos erros que consideravam irracionais e prejudiciais, tais como: comparações e rotulações.

As condições de trabalho, as estruturas inadequadas, os maus hábitos por parte de muitos professores na escola participante desta investigação fazem com que seja muito difícil pôr em prática as teorias e estratégias aprendidas no campo da avaliação, mas sem elas, e por muito boas que sejam as condições, é muito complexo chegar a uma prática rica e inovadora no campo da avaliação. Quando se verifica uma atitude de recusa por parte dos professores em ajudar os alunos com NEE nas suas dificuldades de aprendizagem produz-se um efeito desmoralizador, fato não compactuado pela professora participante desta pesquisa. O desinteresse e a insensibilidade em dar uma ajuda aos alunos com NEE é algo demolidor e desestimulador da construção de um autoconceito positivo. Uma das consequências negativas deste processo avaliativo visíveis nestes 2 alunos com NEE, em certos momentos, é o desalento, a desmotivação e o desinteresse, mesmo nas áreas curriculares e não curriculares.

O modo como se fazia a avaliação tinha consequências que extravasavam o bom senso dos alunos com NEE, uma vez que era professora que estabelecia os critérios, exigências, conteúdos e formas de fazer esta avaliação. De uma maneira implícita os 2 alunos com NEE referem o carácter homogeneizador da avaliação. Poucas vezes a professora titular fazia referência à contextualização do processo avaliativo

deixando de atender à diversidade dos 2 alunos com NEE, fato que com esse posicionamento, a professora entrava em contradição com a realidade uma vez que não se portava igual aos outros colegas da turma.

Da minha experiência como professor entendo que ao avaliar-se todos os alunos numa turma independentemente das suas características específicas nas mesmas igualdades de condições, sem adaptações a aqueles que não são iguais aos demais, ou seja, avalia-se como se fossem iguais, sem ter em conta as características de cada pessoa, contribui para o insucesso escolar desses alunos. Ao estabelecer-se um mesmo nível para todos, ainda que se saiba que não são todos iguais e que todos não têm as mesmas condições, estes alunos com NEE podem fracassar. Uma das consequências visíveis na escola é que alguns alunos com NEE devido a modos de fazer avaliação despersonalizados, ou dito de outra forma, demasiados exigentes têm contribuído para o abandono escolar com uma taxa na ordem de 17%. Existem alunos com NEE que acabam por assimilar as opiniões negativas do avaliador e assumem as depreciações. Contudo, para os 2 alunos participantes do estudo a avaliação para as aprendizagens têm ajudado a melhorar o desempenho escolar.

Dos meus anos de experiência como professor e de muitas trocas de opiniões com os alunos com NEE verifiquei que muitos deles manifestam o seu desacordo com a avaliação que lhes é aplicada e os seus resultados. Poucos são aqueles que se dispõem a discutir e negociar esses mesmos resultados com os seus professores. Ainda que isso seja importante para os alunos com NEE consideram que é perigoso “falar sobre as classificações”, porque é algo que costuma ter resultados prejudiciais. Os alunos com suas experiências, já conhecem as exigências práticas da avaliação, mas veem a maioria dos princípios exigidos numa avaliação negados na prática.

Em teoria, fala-se de avaliação contínua, de avaliação qualitativa, de avaliação contextualizada mas na prática a professora em estudo permite que os resultados das provas de carácter classificatório sejam supervalorizados em detrimento das suas rotinas diárias de carácter diagnóstico. Ainda que não seja este o entendimento da professora, ela ensina os 2 alunos com NEE de forma contínua e sequencial, mas estes alunos acabam por aprender que apenas é importante o conhecimento que vai ser avaliado, que só é importante estudar na altura em que lhes vão fazer provas e exames e que para ter êxito não se pode discordar do pensamento hegemónico exigido nas avaliações.

As práticas avaliativas positivas da professora (mecanismo *de feedback* recíproco que permite detetar as dificuldades dos 2 alunos com NEE possibilitando reformular os conteúdos e estratégias visando aperfeiçoá-las e como estes alunos têm dificuldades na assimilação das informações a professora desenvolve um ensino diferenciado para melhorar as aprendizagens e obter melhores resultados) revelou um certo distanciamento com o paradigma tradicional da educação, em graus diferenciados, diante de uma tradição secular, fortalecida oficialmente ao longo do tempo. Isso representa a esperança de inovação na educação, pelo movimento de atualização das suas ações pedagógicas.

É de se destacar que a declaração de critérios avaliativos servia para estabelecer com clareza a conduta da professora e desses 2 alunos com NEE face a atribuição de valor ao objeto da avaliação, antes que ela ocorra. Ao definir os critérios para a avaliar, a professora realça o que é mais importante “é a formação de um processo avaliativo mais aberto, democrático e orientado”. Como o documento de critérios de avaliação publicado pela escola (anexo 5) estava adequado, claro e simples, as decisões que foram tomadas pela professora tinham uma aceitação desses alunos com NEE implicados no processo de avaliação das aprendizagens. Os fatores que compunham o esquema de avaliação era a capacidade de argumentação de cada aluno, o ajuste da resposta esperada a valorização da expressão ortográfica correta e a fluência da linguagem.

É curioso observar como a mesma experiência utilizada por mim em vários momentos da minha prática profissional era vivida de maneira diametralmente oposta pela professora nas suas aulas. Inevitavelmente os anos dão-nos experiências, mas não dão, automaticamente, a sabedoria. Para que essa experiência se converta em sabedoria (que, etimologicamente, vem do saber e do gostar, já que este verbo procede do latim “*sapere*” = saborear) é necessário que se satisfaçam certas exigências: ter a capacidade de analisar os acontecimentos com rigor, clareza e objetividade.

A professora teve a ousadia de romper com modelos tradicionais e avançar em direção a concepções e formas diferenciadas de avaliação assentadas em novos paradigmas de ensino e educação. Para clarificar as suas ideias de mudança das aprendizagens visando inverter a lógica mais presente desta realidade escolar, como uma espécie de orientação, fundamenta todo o seu trabalho em:

- Reflexão sobre as dificuldades dos 2 alunos com N.E.E e busca de meios para ajudá-los a superá-las;
- Transferência progressiva para os alunos do controle do seu processo de avaliação das aprendizagens;
- Promoção da prática de uma avaliação que privilegia a orientação e o acompanhamento do aluno com NEE como parte de um processo de ensino;
- Desenvolvimento da prática de uma avaliação vinculada a um nível de exigência satisfatório e uma relação de confiança com os alunos com NEE;
- Manter uma indissociabilidade entre a avaliação das aprendizagens e a metodologia utilizada na sala de aula;

Considerações Finais

Este estudo permitiu fazer uma análise da avaliação das aprendizagens com alunos com NEE de carácter ligeiro numa turma do ensino regular.

Estabelecer uma relação entre o quadro teórico sobre a avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE do 1º ciclo numa escola pública e a prática docente da professora em sala de aula e suas consequências para os alunos com NEE foi um grande desafio. Muitas vezes fiquei com a sensação de que houve pouco interesse por parte da professora para a construção de novos conhecimentos acerca da avaliação. Assim, a interlocução entre o saber académico e o trabalho da professora cria um campo de pesquisa para outras pesquisas.

Com a elaboração das considerações finais deste estudo, pretendo encontrar algumas respostas às questões que formulei: - Como se caracterizam social, cultural, escolar e clínica os alunos com NEE? – Como a professora concebe e avalia as aprendizagens dos 2 alunos com NEE tendo como suporte o referencial teórico? – Quais as consequências do processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE?

Para além disso, a análise efetuada ao longo deste trabalho levou-me a olhar a educação numa lógica mais abrangente e questionar a capacidade da escola em refletir sobre as suas práticas, que têm de se inscrever numa lógica de mudança ao nível da sua capacidade de autonomia nas propostas de alterações curriculares e de programas educacionais de modo a permitir que os alunos com NEE na sua heterogeneidade possam tornar-se construtores das suas aprendizagens.

Partindo dos dados desta investigação, é-me pertinente fazer comentários relativamente às representações da professora no que diz respeito a avaliação dos alunos com NEE. Na minha opinião e chegada a fase final da investigação, parece-me pertinente questionar se os 2 alunos com NEE após a conclusão do 1º ciclo adquirirem conhecimentos que os assegurem a transição de ciclo.

A educação e, conseqüentemente, a avaliação é uma prática dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdos e de caminhos. Ao estabelecer objetivos avaliativos cujas realizações sejam de nível complexo, a professora fazia com que, gradativamente, esses alunos se tornassem cada vez mais responsáveis e protagonistas de suas aprendizagens pelas habilidades que vão desenvolvendo. Tal prática, portanto, está impregnada de valor pedagógico ao propor, discutir ou definir os critérios de avaliação das aprendizagens que atenda as especificidades dos alunos com NEE.

Trabalhar com a heterogeneidade contra a homogeneidade é o desafio para esta professora e para a escola. Um grupo diversificado de alunos obriga a estratégias eficazes para a gestão da diversidade na sala de aula. Objetivos bem determinados, métodos de ensino/aprendizagem alternativos, um ensino flexível e a

constituição de subgrupos são estratégias possíveis que podem ser implementadas na classe para gerir a diferença e ajudar os mais e os menos capazes. Uma avaliação mediadora da aprendizagem dos alunos com NEE na sala de aula é um cenário possível para que o aluno aprenda em múltiplas dimensões. Processo avaliativo que se propõe uma organização do ensino que torne esses alunos produtores de conhecimento, ou seja, implica a organização de experiências educativas significativas.

A intencionalidade da professora pesquisada foi um fator essencial à mudança das práticas avaliativas desses alunos com NEE na sala de aula, com o sentido de transformação, pois a mudança na intencionalidade da avaliação, mesmo sem maiores mudanças em outros aspetos num primeiro momento, tem possibilitado avanços significativos do trabalho educativo. Sem retirar o valor das outras dimensões, a professora enfatiza que a questão da intencionalidade é o problema nuclear da avaliação. A prática de uma avaliação das aprendizagens vinculada a um nível de exigência em relação aos alunos com NEE deu uma autoridade pedagógica a professora para poder exigir e puxar os degraus mais elevados do conhecimento a estes alunos. A competência da professora na condução deste processo autoriza sua exigência sobre o nível do trabalho de cada aluno.

A combinação de várias formas de avaliar mostrou a disposição da professora de ultrapassar o velho padrão do registro de notas semestrais. As formas utilizadas pela professora na avaliação das aprendizagens representavam um conjunto de atividades desenvolvidas pelos alunos como: utilização de exercícios escritos, avaliação oral, autoavaliação do processo onde eles mesmos pronunciavam que a classe baixou o ritmo, as expectativas, aplicava trabalhos feitos por pequenos grupos em que a participação também entrava como uma das notas, utilizava relato da própria aula pelos alunos; provas em grupo com consulta, como se fossem trabalhos feitos em casa e estudo de temas a respeito dos quais os alunos faziam uma peça de teatro, seminários, entre outras atividades. Solicitava o acompanhamento do aluno com NEE como parte de um processo de ensino.

Esta orientação/acompanhamento era caracterizada como um atendimento de forma individual em outros espaços e tempos que não só o da sala de aula. A avaliação final era o ponto culminante de um processo, de sucessivas avaliações, mas também de toda uma interação baseada no diálogo e na interlocução professor/aluno visando ao crescimento e ao aprendizado deste último.

Numa análise dos resultados das observações apurei pontos fortes e fracos dos alunos com NEE desta turma. As relações interpessoais estabelecidas com os seus pares e grupos e a possibilidade de realização de atividades práticas com alguma autonomia, demonstravam que havia potencialidades dos 2 alunos com NEE que poderiam ser explorados.

Segundo a *American Association of Mental Retardation (AAMD)* a deficiência intelectual/dificuldades intelectuais implica alguns conceitos chaves como: refere-se a limitações que colocam o aluno x em desvantagem quando funciona em sociedade por isso, é preciso considerar o

contexto e a fator pessoal, bem como às necessidades de apoios individualizados, condições que a professora está sempre atenta. A necessidade de apoio aos alunos com NEE é importante na medida em que promove a autodeterminação, como também o seu bem-estar, assegurando, assim a qualidade de vida.

O currículo de hoje concebe o ato de aprender para além da memorização de conhecimentos e de procedimentos rotineiros. A diversidade e profundidade de conhecimentos exigidos aos alunos com NEE e a complexidade das tarefas que lhes são propostas, ligadas à necessidade de inclusão, podem desenvolver-se em contextos reais. Daí que a aprendizagem autorregulada com seus dispositivos, instrumentos e procedimentos, são bases essenciais para a professora desenvolver em suas práticas inovadoras.

A professora é muito atenta na organização e realização do processo de ensino e de aprendizagem, mas ainda tem alguma dificuldade em fortalecer a autonomia e sentido de responsabilidade desses 2 alunos com NEE. No entanto, valoriza as capacidades relacionais e sociais em contexto individual ou em equipa. A professora procurava constantemente ser uma autodidata ao refletir sobre as dificuldades de aprendizagem verificadas nos 2 alunos com NEE. Assim, optou sempre por decisões individuais e diferenciadas sobre os conhecimentos/atitudes/estratégias adequados à realização de tarefas e à resolução de situações problemáticas correntes. Adotou também metodologias de trabalho e de ensino/aprendizagem ajustadas a adequação das avaliações no melhoramento do percurso escolar de cada um dos alunos com NEE de acordo com suas características específicas.

O que este estudo revela é que a professora titular e os 2 alunos com NEE interiorizaram positiva e coerentemente os princípios de inclusão e concebem, de forma também adequada, a avaliação formativa como modalidade primeira da avaliação para as suas aprendizagens. A professora revela que há horizontes motivadores na educação e que vale a pena investir. Os dados recolhidos evidenciam uma coerência entre as conceções expressas pela professora e o enquadramento conceptual que os enquadra.

Uma pessoa com NEE precisam deixar de ser vista como uma pessoa com limitações, para passar a ser vista como uma pessoa com potencialidades que podem ser desenvolvidas através da aprendizagem. Independentemente do desenvolvimento dessas potencialidades poderem ser parcialmente limitadas, podem ser desenvolvidas. Como foi utilizado pela professora alguns procedimentos e estratégias corretas adequadas aos alunos com NEE na sala de aula, estes alunos passaram a ser vistos pelos colegas como “pessoas normais”, com necessidades normais, mas também com necessidades especiais, para quem as circunstâncias da vida podem ser as mais normais possíveis. Assim, com a aplicação de metodologias ativas e melhor desenvolvimento da aprendizagem a professora melhorou a produtividade, os rendimentos escolares e os resultados desses alunos.

É importante ressaltar que em alguns momentos da aplicação dessa metodologia foi visível verificar que a professora sentia um certo desconforto e ansiedade nas ocasiões em que os 2 alunos com NEE manifestavam alguma dificuldade no que lhes era exigido. O facto, de ela ficar focada no desempenho

deles demonstra alguma preocupação quando mantinha constantemente o contacto visual, falava baixinho e pausadamente de modo a obter melhores resultados do 2 escolares dos citados.

Devido a disfuncionalidades existentes na vida desses 2 alunos com NEE conclui que os são os mais afetados com o insucesso e desmotivação escolar, situações que em primeiro lugar exigem o envolvimento e participação das famílias, porque são chamados constantemente para ajudar a resolver ou colaborar na resolução de conflitos com os seus grupos ou pares. De fato, é fundamental que a professora trabalhe dimensões pessoais e de relacionamento com os alunos. O maior envolvimento e monitorização dos 2 alunos com NEE em atividades para mudarem as crenças disfuncionais acerca de “não sou capaz”, “não consigo” e a aceitação a diferença pelos colegas têm de ser exploradas ainda mais pela professora.

Estes aspetos vão ao encontro da ideia que defendo sobre a intervenção em equipa multidisciplinar na intervenção dos alunos com NEE nas turmas do ensino regular. O trabalho cooperativo passa-se de competição à cooperação, privilegiando o incentivo do grupo em vez do incentivo individual, aumentando-se o desempenho escolar, a interação dos alunos e as competências sociais. A organização dos trabalhos em pequenos grupos e a coresponsabilização de todos os seus elementos e a diversidade das tarefas e dos materiais a utilizar, pode construir o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo. Para isso é necessário a professora desenvolver estratégias que promovam uma interação positiva, dinâmica e responsabilizante, promovendo a aprendizagem cooperativa e a sucessiva automatização dos alunos, situação onde se tem mais tempo para a professora dar melhores respostas aos que têm maior necessidade e mais tempo na planificação e para acionar o trabalho em classe.

Na parceria pedagógica, o espaço na sala de aula é “sagrado” para a professora e para os alunos, o que gera um certo isolamento e não cria oportunidades para discutir com seus pares o seu ato pedagógico – educativo que pela diversidade e problemáticas dos alunos, não pode sobreviver sem o apoio, discussão e a partilha de experiências. A partilha de espaço, do tempo e do “poder” dentro da sala de aula com um colega é uma estratégia já ensaiada com sucesso nos diferentes níveis de ensino, mas principalmente no 1º ciclo, pois permite atender melhor os alunos e discutir os problemas que a classe expõe, partindo das atividades realizadas e do contexto partilhado por todos. A aprendizagem com os pares potencializa as interações entre pares e vai muito mais para além, porque as potencialidades educativas verificam-se quando as idades são simétricas e quando são assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente. As conquistas são para além do domínio cognitivo, inclui a socialização, a modificação de atitudes académicas e o domínio dos afetos. A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos, onde todos possam aprender com os instrumentos que se têm, onde todos devem poder ir o mais longe possível, utilizando o perfil de aprendizagem que pode ser igual ou diferente do seu colega e mesmo da professora.

A professora pode continuar com a forma como orienta e executa as tarefas com estes alunos com N.E.E de modo a que possibilite a construção e desenvolvimento de conhecimentos que permitam aceder a novas compreensões das situações, dos problemas e das circunstâncias. Um conhecimento de domínio multidimensional, integrador de novos saberes. A professora promove o desenvolvimento das aprendizagens continuado e contínuo no qual a cada um destes alunos com N.E.E. possa refletir sobre as suas aprendizagens. A professora continua a desenvolver estratégias de orientação de estilos *standard* por forma a ajudar cada um dos alunos com N.E.E a utilizar estratégias e os procedimentos de aprendizagem na concretização das suas tarefas escolares.

A conceção que a aprendizagem é inseparável dos processos de ensinar e de avaliar, requer uma professora que saiba conjugar a adaptação do ensino de conteúdos, de técnicas, de procedimentos, de estratégias e de atitudes em função das situações concretas com que lidar dentro da sala de aulas. A professora dirige e incentiva com habilidade, métodos e estratégias as atividades espontâneas e criadoras promovidas pelos alunos. A aprendizagem dos alunos com NEE. passa a ser significativa, contínua, acompanhada de *feedback* constante, promovendo assim mudanças individuais. A observação das aulas e o contacto direto com os alunos com NEE permite afirmar que o acompanhamento a esses alunos pode ser ajustado às suas necessidades e a escola pode promover uma cultura de avaliação formativa propiciadora da melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem.

As práticas de avaliação para as aprendizagens só conseguem inferir mudanças se forem acompanhadas por políticas que transformam determinadas perspetivas e orientem essas políticas para mudar atitudes de avaliação, ou seja, ajudar o aluno com NEE a aprender mais e melhor.

O modelo de autoavaliação (anexo 6), realizada semanalmente na sala de aula com a incidência nos indicadores de comportamento, empenho, aproveitamento e desempenho, favorece ao aluno com NEE as condições essenciais à promoção de um balanço de trabalho realizado, exigindo uma reflexão para favorecer/reforçar a decisão de aprender. Visa ainda deslocar a responsabilidade para o aluno que procura dar visibilidade a promoção das aprendizagens na concretização das tarefas propostas como forma de consolidação.

Para mim, os resultados apurados e as conclusões apresentadas reforçam uma vontade de assumir e construir um melhor profissionalismo e uma maior visibilidade social de qualidade para a educação dos alunos com NEE. Em termos específicos, ao discutir o dia -a- dia sentido e vivido na instituição, procurei encontrar respostas às questões explicitadas na apresentação deste estudo e que nortearam este trabalho de campo.

O discurso feita pela professora titular sobre suas práticas educativas apela à participação do aluno com NEE na construção das suas próprias aprendizagens. Um dos caminhos para esta transformação passa do discurso à prática, remetendo para a realidade da sala de aula, onde neste caso a professora titular tem

de ter novas abordagens da avaliação e da aprendizagem. De facto, a análise a que se procedeu na parte teórica deste trabalho levou-me a tomar consciência da complexidade e de poucas pesquisas de campo ainda feitas sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos com NEE, bem como das estratégias utilizadas, das técnicas de ensino/aprendizagens, da avaliação formativa e das práticas estruturantes das aprendizagens, promotoras da autorregulação.

Relativamente aos estudos que foram realizados, identifiquei algumas situações que considero merecedoras de reflexão. O estudo sobre a avaliação das aprendizagens incide sobre dois aspetos que poderiam ter obtido resultados diferentes. Os conceitos defendidos por Fernandes (2005), importantes neste processo de avaliação: o *feedback* e a transparência. O autor refere que “os critérios de avaliação devem ser apresentados de forma clara e devem constituir elementos fundamentais de orientação dos alunos”. Se a falta de *feedback* na definição dos critérios poderá ter estado na origem dos resultados obtidos, também a falta de transparência ao longo da elaboração dos relatórios individuais motivou o contínuo desconhecimento por parte dos alunos. A professora produziu saberes que utilizou na resolução de problemas com que depara no seu dia-a-dia, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, deixando de ser aquele que utiliza para passar a ser aquele que cria.

A introdução de transformações numa determinada situação educativa com o propósito de dar solução a problemas identificados só pode ser feita pela própria professora em parceria com os seus colegas, com os seus alunos. A componente reflexiva e atuante em função de situações concretas e objetivas para as transformar no sentido de melhorar a qualidade da escola, da educação e dos alunos, é uma atitude que os professores podem desenvolver para dar resposta à diversidade dos seus públicos e aos grandes desafios de uma educação inclusiva promotora de sucesso de todos e para cada um e se pretendia atingir.

A pesquisa sobre o paradigma inclusão escolar analisado e (re)pensado a partir de questões que se estenderam das intenções às práticas pedagógicas, foi facilitado pelo mergulho nas situações do quotidiano de uma escola que inseria crianças com NEE no ensino regular e, ao analisá-la pude retratar a realidade ora estudada. A partir de observações realizadas nas salas de aulas, de realidades vividas e de documentos consultados da Instituição pesquisada, foi possível repensar a prática educativa e ousar considerar que a escola implementa na sua génese a educação inclusiva. Todas essas considerações apontaram para a crença de que trabalhar, inovar e ousar implementar a inclusão não é missão impossível. É, isto sim, desafio superável. É uma questão de pensar e de querer. Querer pensar e encarar o árduo e, de certa forma, tortuoso caminho para mudar. Querer pensar e fazer uma escola que inspire a troca entre os alunos, que confronte formas desiguais de pensamento, que busque metodologias interativas, que faça do reconhecimento da diversidade estratégias para uma nova aprendizagem, que conceba o aluno inteiro e respeite a dignidade de todo e qualquer indivíduo.

A teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos tem que ser construída a partir do conhecimento que fomos desenvolvendo acerca dos fenómenos que ocorrem no interior daquele triângulo (ensino, aprendizagem e avaliação) e das interações que se estabelecem entre os elementos dos seus vértices. Nestas condições, parece prioritária a definição de linhas de trabalho investigativo que se centrem nas salas de aula e nas escolas e que nos permitam responder às questões que têm vindo a ser formuladas, explícita ou implicitamente, ao longo deste trabalho. As respostas às questões formuladas podem ser importantes contributos para que, por exemplo, a avaliação formativa deixe de ser apenas uma construção teórica e passe a integrar as práticas de professores e alunos nas salas de aula.

Uma das conclusões a retirar deste trabalho é a importância de se discutir como pode estar ao alcance das escolas, dos professores e dos alunos melhorar *o que* se aprende e *como* se aprende. Além disso, é bom sublinhar que a avaliação formativa, não sendo a panaceia para a resolução de todos os problemas é, com certeza, um processo pedagógico essencial para apoiar os alunos que, ano após ano, um pouco por todo o mundo, conhecem o desalento e/ou o abandono escolar. É por isso que me parece importante desbravar e aprofundar a ideia da *avaliação formativa alternativa* como uma das formas de enfrentar as questões mais prementes e urgentes da educação inclusiva contemporânea. E isso passa necessariamente pela construção teórica apoiada em investigação realizada em contextos reais porque é preciso compreender os fenómenos avaliativos com base na investigação das experiências vividas pelos seus principais intervenientes.

A Professora como era sensível a diversidade e acreditava que era um potencial a explorar, sentia necessidade de conhecer as vivências, os interesses, as motivações dos 2 alunos com NEE do ponto de vista pessoal porque quando trabalhava com eles havia a preocupação de um saber pedagógico com dispositivos de diferenciação adequados às características específicas dos alunos com NEE. Na sala de aula, a professora desencadeava uma atitude reflexiva e crítica sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Estudos realizados pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas com necessidades educativas especiais apresentam estratégias que podem ser postas em prática para construção de classes mais inclusivas: o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os seus pares, tudo isto para fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica.

A educação inclusiva pressupõe escolas abertas à todos, onde todos aprendem juntos quaisquer que sejam as suas dificuldades, porque o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, construída em função dos contextos de pertença dos alunos, a procura de vias escolares diferentes para dar resposta a diversidade cultural, implementando uma praxis que contemple diferentes metodologias que tenham em atenção os ritmos e os estilos de aprendizagem de cada aluno. A diferenciação é aquela que parte da diversidade aprendendo no grupo e com o grupo em situações de aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma

socialização do saber entre a professora e os alunos. A tarefa cooperativa e a heterogeneidade do grupo são os grandes ingredientes deste modelo de aprendizagem.

Ao falar-se em NEE tratamos das necessidades específicas dos alunos no sentido de focalizar primordialmente nas respostas que a escola pode oferecer a cada um para promover a aprendizagem pretendida. Neste quadro é necessário um novo olhar sobre a identificação de alunos com N.E.E. bem como sobre as necessidades especiais que alguns possam apresentar. Igualmente, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica. Outro aspeto a ser considerado é o papel desempenhado pela professora na sala de aula. Não se pode substituir a sua competência pela ação exercida por outros profissionais das equipas interdisciplinares e multidisciplinares (*técnicos do STASE, professores especializados*) quando se tratava da relação da educação desses alunos com NEE. Reconheci que a professora só recorria a possibilidade de intervenção dos serviços do STASE e, eventualmente, quando necessário ao apoio especializado. Esta apetência demonstrada pela professora não significou que os técnicos abdicaram e transferiram para a mesma a responsabilidade de buscar ações educativas alternativas calcadas em um processo de avaliação ampla e compreensiva como condutor da ação docente.

Para concluir, gostaria de acrescentar que o trabalho de dissertação “avaliação para as aprendizagens dos alunos com NEE do 1º ciclo numa Escola Pública” desenvolvido, se traduziu num grande enriquecimento pessoal pela aprendizagem que fiz como investigador e pude verificar como a professora titular tenta dinamizar as suas intervenções pedagógicas, centradas e fundamentadas nas questões de ensino/aprendizagem e de avaliação. Todo este processo foi muito positivo, porque ajudou-me a reconhecer que as boas práticas são um meio para contribuir para o sucesso escolar de alunos com NEE. Teria tido certamente uma dimensão muito mais alargada das questões a tratar, mas que provavelmente caberia num outro estudo a ser efetuado, por isso, apostei apenas no exequível. Contudo, a experiência adquirida aponta-me caminhos para investigações futuras, se quiser intervir ao nível do desenvolvimento das páticas educativas dos alunos com NEE.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. M. C. (2001). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino básico. Das conceções às práticas*. Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*, (4ª ed.). Lisboa, Edições 70.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2008). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Boggino, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 9, pp 79-86. Consultado em junho de 2013: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Bonesi, P. G. e Sousa, N. A. (2006). *Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola*. Estudos em Avaliação Educacional, v.17, nº34, pp 122-154. Consultado em junho de 2013
- Correia, L.M. (2001). *Educação Inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (org.) Educação e diferença. *Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto; Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas*. Contributos, para uma definição Portuguesa. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Um guia para educadores e professores. Porto Editora.
- Correia, L.M. (2012). *Trabalhar com as Famílias de Crianças com Necessidades Especiais*. Coleção Educação Especial. Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa. Métodos: qualitativo, quantitativo e misto (2ª ed.)*. Los Angeles: Sage.
- DGIDC, (2009). “ *Educação Inclusiva. Da retórica à prática*”. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias práticas e políticas*. Cacém: Textos Editores.
- Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da Avaliação no domínio das aprendizagens*. Consultado em de outubro de 2012 <http://www.foc.org.br/pesquisa/publicações/eae/arquivos/1454/1454.pdf>.

Fernandes, D. (2009). *Avaliação das Aprendizagens em Portugal: Investigação e teoria da Atividade*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 9, pp 87-100. Consultado em novembro de 2012 em [http://sisifo, fpce. ul. Pt](http://sisifo.fpce.ul.pt).

Ferreira, A. M.L.R.; Rodrigues, D. (2006). *Culturas Inclusivas na Escola. Perceções dos Docentes dos três ciclos do Ensino básico* (Estudo de caso). In David Rodrigues (Org.). Investigação em Educação Inclusiva. Vol.I, (pp. 45-76). Lisboa: Fórum de Estudos e Faculdade de Motricidade Humana.

Freire, P.; (2008). *Professor sim, tia não; cartas à quem ousa ensinar*. Olho d'Água.

Florian, L. (2010). *Inclusão e Necessidades Especiais: O que Significa ser Professor de Educação Especial na Era da Inclusão*. In Educação Especial – Pré- Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Vol. I. nº 1, pp. 8-14.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. (2006). Competing Paradigmas in Qualitative Research. In Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (Edit.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.

Hallahan, D.; Kauffman, J. (1994). *From Mainstreaming to Collaborative Consultation*. Austin: Pro-Ed.

Kelly, A. V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra, pp. 03-11.

Lieberman, L. (2003). Preservar a Educação Especial para aqueles que dela necessitam. In Correia, L. (org.) *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que pode sobreviver sem outra não está no seu perfeito juízo* (pp 89-107). Porto: Porto Editora.

Martins, C. (2008). *Dez anos de investigação em Avaliação das aprendizagens: Reflexões a partir da análise de dissertação de mestrado*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação) não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Nogueira, J. e Rodrigues, D. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. *Revista de Educación Inclusiva*. Vol.3, nº1. Março 2010, (pp97-110). Universidades de Jaén, Almería, Murcia, Sevilla Y Granada. Espanha. Acedido em 30 de Outubro de 2012 em: [http://www.ujaen es/revista/rei/documentos/documentos/5-6.pdf](http://www.ujaen.es/revista/rei/documentos/documentos/5-6.pdf).

OMS, (2003). Organização Mundial da Saúde. CIF. *Classificação Internacional e Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.Org., coordenação da tradução, Cassia Maria Buchalla – São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo.

Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie Différenciée – Dès Intentions à L'Action*. France: Esf. Editeur.

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação. Doze olhares sobre a Educação Inclusiva*.

- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva. As boas e más notícias. In Rodrigues, D. (org.), *Perspetivas sobre a Inclusão Da Inclusão à Sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). A Educação e a Diferença. In Rodrigues, D. (org.) *Educação e Diferença. Valores e Práticas para ma Educação Inclusiva*. Porto Editora.
- Romão, J. (2007). Avaliação: Inclusão ou Exclusão? In M. Melo (org.). *Avaliação na Educação*, pp 57-60. Brasil: Editora Melo.
- Ristoff, D. (2007). Avaliação Institucional, Pensando Princípios. *Educação Superior y Sociedade*. Vol.5 , nº ½, pp87/98.
- Santos, G.; Ângel, M. (2009). Almas tatuadas. *Aprendizagens sobre avaliação a partir da experiência*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 9, pp 101-114. Consultado em novembro de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Santos, L.; Pinto, J. (2008). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Santos, V. (2006). *Avaliação Formativa: A teoria e a Prática. Dois estudos de caso no 1ºciclodo Ensino Básico*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação (Avaliação em Educação) não publicada. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- SILVA, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Eds. Afrontamento.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na Escola: Encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Calibri.
- Stake, R. E. (2007). *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Stufflebeam, D. L.; Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation Theory. Models & Applications*. United States of Americ: Jossey-Bass.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação. Necessidades educativas especiais*. Unesco.
- Valles, MN.S. (2009). *Evaluación Cualitativa de losaprendizaje sem la Atención a la Diversidad*, In REDHECS, nº7 ano 4, pp. 10-33.
- Villas-Boas, M. A. (2001). *Escola e família. Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*. Lisboa: ESSE João de Deus.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e métodos* (3ª ed.). Porto Alegre: Bockman.

Legislação Consultada

Decreto-Lei nº 139/2012 de 05 de julho

Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro

Decreto-Lei nº 209/2002 de 17 de outubro

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto

Despacho Normativo nº 30/2001 de 05 de julho

Despacho Normativo nº 06/2010 de 19 de fevereiro

Anexos

Anexo 1 – Grelha de Observação das aulas

Anexo 2- Grelhas com questões que orientaram a investigação

Anexo 3 – Guião de entrevista.

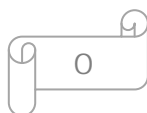
Anexo 4 - Projeto Educativo da escola.

Anexo 5- Documentos necessários para elaboração de um PEI

Anexo 6 – Documentos que orientam os critérios de avaliações realizados pelos educandos.

Anexo 7 – fotografias dos alunos abrangidos pelo estudo na sala de aula

Anexo 8 – Documentos publicados com os resultados do aproveitamento escolar.



Local: _____ Ano de escolaridade: _____ Turma: _____

Nº de alunos: _____ Disciplina: _____ Duração: _____

Tema da aula: _____

Domínios			
<i>Práticas Pedagógicas</i>	Indicadores	Sim	Não
	Utiliza documentos e materiais adequados ao nível etário e de ensino dos alunos e cria oportunidades de negociação com os alunos (partilha de opiniões, decisões, atribuição de responsabilidades).		
Tem em conta os resultados da avaliação formativa na planificação das atividades letivas e cria oportunidades de reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem (estratégias de aprendizagem, métodos de ensino).			
<i>Avaliação dos alunos com N.E.E.</i>	Seleciona estratégias de ensino aprendizagem de acordo com a complexidade dos conteúdos e das aprendizagens anteriores.		
	Utiliza recursos de ensino e de aprendizagem diversificados e proporciona a todos os alunos igual oportunidade de participação		
	Promove a interdisciplinaridade do saber recorrendo a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e pondera os progressos de cada aluno nas atividades letivas.		
	A avaliação para a aprendizagem dos 2 alunos com N.E.E. é coerente com os princípios da educação inclusiva e o respeito a diversidade.		
	Promove estratégias de participação inclusiva por recurso à diversificação das formas interação, criando situações de aprendizagem individualizada e colaborativa.		

Ensino/Aprendizagem	Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho da pesquisa, organização, tratamento e produção da informação.		
	Promove a integração dos 2 alunos com N.E.E. evitando situações de isolamento e relaciona-se positivamente com eles proporcionando um clima afetivo e de bem-estar.		
	Mostra-se disponível para atender e apoiar os 2 alunos com N.E.E e promove a participação ativa dos alunos na construção e na prática de regras de convivência que fomenta o trabalho cooperativo.		

Pretende-se com esta grelha, averiguar um conjunto de indicadores baseados nas estratégias da sala de aula, garantem a inclusão dos 2 alunos com N.E.E. e se estão adequados à diversidade/diferenciação das práticas pedagógicas, de ensino e da avaliação para as aprendizagens com sucesso.

Este guião situa-se no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação no Domínio de Avaliação em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e destina-se a recolha de dados sobre o tema “Avaliação para as aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais do 1º ciclo numa escola pública; reflexões sobre a inclusão”. Para tal, fundamental a sua colaboração ficando garantida a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas. *Esta grelha destina-se a uma investigação qualitativa sobre um estudo de caso numa escola pública com os alunos com N.E.E. Irá optar por uma amostragem de conveniência em que os sujeitos serão observados e entrevistados pelo investigador através de questões previamente selecionadas*

Obrigado pela sua disposição e colaboração.

As informações aqui prestadas serão gravadas de modo a remeter a uma análise dos aspetos relevantes para melhor compreensão das ideias da professora. *Esta grelha destina-se a uma investigação qualitativa sobre um estudo de caso numa escola pública com os alunos com N.E.E. Irá optar por uma amostragem de conveniência em que os sujeitos serão observados e entrevistados pelo investigador através de questões previamente selecionadas*

Grelha com as questões orientadoras da investigação

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas a serem aplicadas	Tópicos Orientadores
A- Práticas pedagógicas		<ul style="list-style-type: none"> - Cria oportunidades de reflexão sobre o processo de ensino aprendizagem (estratégias de aprendizagem, métodos de ensino). - Cria oportunidades de negociação com os alunos (partilha de opiniões, decisões, atribuição de responsabilidades). - Tem em conta os resultados da avaliação formativa na planificação das atividades letivas. - Mostra que domina a matéria e/ou as competências que desenvolve na sala de aula. - Utiliza um discurso claro, simples, eficaz e acessível a todos os alunos priorizando os 2 alunos com N.E.E. 	Reflexão sobre aprendizagem e sobre as práticas na sala de aula.

<p style="text-align: center;">B- Ensino</p>		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Seleciona estratégias de ensino aprendizagem de acordo com a complexidade dos conteúdos e das aprendizagens anteriores.</i> - <i>Elabora as planificações com correção científica-pedagógica e didática e utiliza recursos de ensino e de aprendizagem diversificados</i> - <i>Procede a planificação das unidades do programa e das aulas e proporciona a todos os alunos igual oportunidade de participação com prioridade para os 2 alunos com N.E.E.</i> - <i>Promove a interdisciplinaridade do saber recorrendo a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa e pondera os progressos de cada aluno nas atividades letivas.</i> 	<p>Diversificação de materiais que conduzem a diferenciação e qualidade do ensino em função dos estilos de aprendizagem.</p> <p>Identificação objetiva de necessidades e de recursos disponíveis.</p>
<p style="text-align: center;">C – Avaliação</p>		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Promove estratégias de participação inclusiva por recurso à diversificação das formas interação com os 2 alunos com N.E.E criando situações de aprendizagem individualizada e colaborativa.</i> - <i>A avaliação da aprendizagem dos 2 alunos com N.E.E. é coerente com os princípios da educação inclusiva e o respeito a diversidade.</i> 	<p>Avaliação como instrumento de regulação do processo de ensino e de aprendizagem.</p>

<p style="text-align: center;">D-Aprendizagem</p>		<p>- <i>Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho da pesquisa, organização, tratamento e produção da informação com os 2 alunos com N.E.E.</i></p> <p>- <i>Relaciona-se positivamente com os 2 alunos com N.E.E, proporcionando um clima afetivo e de bem-estar e encoraja o pensamento independente, crítico e reflexivo.</i></p> <p>- <i>Promove a participação ativa dos 2 alunos com N.E.E. na construção e na prática de regras de convivência que fomente o trabalho cooperativo.</i></p> <p>.</p>	<p>Regulação da aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos.</p>
----------------------------------------------------------	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------

Este guião destina-se a uma entrevista que será feita a Professora Titular de uma turma do 3º ano de escolaridade. Situa-se no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação, no Domínio de Avaliação em Educação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e destina-se à recolha de dados sobre o tema “ Avaliação para as aprendizagens dos alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º ciclo numa escola pública: reflexões sobre a inclusão “. Para tal, é fundamental a sua colaboração ficando garantida a confidencialidade e o anonimato das informações recolhidas.

As informações aqui prestadas serão gravadas de modo a remeter a uma análise dos aspetos relevantes para melhor compreensão das ideias da professora.

Obrigado pela sua disponibilidade e colaboração

Esta grelha destina-se a uma investigação qualitativa sobre um estudo de caso numa escola pública com os alunos com N.E.E. Irá optar por uma amostragem de conveniência em que os sujeitos serão observados e entrevistados pelo investigador através de questões previamente selecionadas

Grelha para entrevista a Professora Titular do 1º ciclo

Blocos Temáticos	Objetivos	Perguntas a serem aplicadas	Tópicos Orientadores
- Legitimação da Entrevista	Agradecer a disponibilidade. Garantir a confidencialidade e o anonimato.		
A- Práticas pedagógicas	Identificar as consequências do processo de avaliação para as aprendizagens dos alunos com N.E.E.	<p>- Como são desenvolvidas as atividades de ensino/aprendizagem na sala de aula com os 2 alunos com N.E.E?</p> <p>- As avaliações realizadas com os 2 alunos com N.E.E. estão de acordo com as legislações em vigor?</p> <p>- A avaliação para a aprendizagem dos 2 alunos com N.E.E. é coerente com os princípios da educação inclusiva e respeita a diversidade?</p>	As consequências do processo de avaliação, para as aprendizagens dos alunos com N.E.E.

<p>B- Ensino</p>	<p>Compreender de que forma os professores avalia as aprendizagens dos alunos com N.E.E</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como vê as práticas de ensino/aprendizagem realizadas pela professora com os 2 alunos com N.E.E? - Como desenvolve a avaliação formativa alternativa com os 2 alunos com N.E.E. na sala de aula? - Será a avaliação mais uma valia para os 2 alunos com N.E.E. para garantia do sucesso educativo? - Como é realizada na sala de aula a avaliação para as aprendizagens dos 2 alunos com N.E.E sem prejudicar os colegas? 	
<p>C - Avaliação</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de avaliação desenvolve com mais frequência com os 2 alunos com N.E.E e porquê é que os prioriza? - Será a avaliação para as aprendizagens mais uma valia para os 2 alunos com N.E.E na sala de aula? - Promove a interdisciplinaridade do saber recorrendo a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa dos 2 alunos com N.E.E? - Promove estratégias de participação inclusiva por recurso à diversificação das formas interação, criando situações de aprendizagem individualizada e colaborativa com os 2 alunos com N.E.E. na sala de aula? 	
<p>D - Aprendizagem</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Quais os pontos fortes e fracos do processo de avaliação para as aprendizagens dos 2 alunos com N.E.E que requiere reforços diários - É promovida uma verdadeira educação inclusiva na sala de aula com os 2 alunos com N.E.E? - A avaliação para a aprendizagem dos 2 alunos com N.E.E. é coerente com os princípios da educação inclusiva e o respeito a diversidade? 	<p>Avaliação das aprendizagens dos alunos com N.E.E. tendo como metas o referencial curricular.</p>



Avaliação na Área das NEE

Centro de Educação e Desenvolvimento D. Maria Pia

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Ano de Escolaridade: ____ Turma: _____

Autorização

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a) _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando beneficie de **Avaliação das Necessidades Educativas Especiais**.

O Encarregado de Educação

DATA: ____ / ____ / ____



Intervenção na Área das NEE

Centro de Educação e Desenvolvimento D. Maria Pia

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Ano de Escolaridade: ____ Turma: _____

Autorização

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno(a) _____ autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando beneficie de **Intervenção na Área das Necessidades Educativas Especiais**.

O Encarregado de Educação

DATA: ____ / ____ / ____

Checklist

Funções do Corpo							
<p>Nota: Assinale com uma cruz (X) à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:</p> <p>0– Nenhuma deficiência; 1– Deficiência ligeira; 2– Deficiência moderada; 3– Deficiência grave; 4– Deficiência completa; 8– Não especificada¹; 9– Não aplicável²</p>							
Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções Mentais							
<i>(Funções Mentais Globais)</i>							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
<i>(Funções Mentais Específicas)</i>							
b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							
b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo							
Capítulo 2 – Funções Sensoriais e da Dor							
b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas							
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função factiva							
b260 Função propriocetiva							
b265 Função táctil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 – Funções da voz e da fala							
b310 Funções da voz							

¹ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência

² Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulo 4 – Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410 Funções cardíacas							
b420 Funções da pressão arterial							
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas							
b430 Funções do sistema hematológico							
b435 Funções do sistema imunológico							
b440 Funções da respiração							

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 5 – Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecação							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6 – Funções genitourinárias e reprodutivas							
b620 Funções mencionais							
Capítulo 7 – Funções neuro músculo-esqueléticas e funções relacionadas com o movimento							
b710 Funções relacionadas com a mobilidade das articulações							
b715 Estabilidade das funções das articulações							
b730 Funções relacionadas com a força muscular							
b735 Funções relacionadas com o tônus muscular							
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular							
b750 Funções relacionadas com reflexos motores							
b755 Funções relacionadas com reações motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas com o controle do movimento voluntário							
b765 Funções relacionadas com o controle do movimento involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas com os músculos e funções do movimento							
Outras funções corporais a considerar							

Atividade e Participação

Nota: Assinale com uma cruz (X) à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

0- Nenhuma dificuldade; 1- Dificuldade ligeira; 2- Dificuldade moderada; 3- Dificuldade grave; 4- Dificuldade completa; 8- Não especificada³; 9- Não aplicável⁴

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem através de ações/manipulação de objetos							
d132 Aquisição de informação							
d133 Aquisição da linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem							
d137 Aquisição de conceitos							
d140 Aprender a ler							
d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção							
d161 Direcionar a atenção							
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas							
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento							
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais							
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							

³ Este qualificador deve ser utilizado sempre que não houver informação suficiente para especificar a gravidade da deficiência
⁴ Este qualificador deve ser utilizado nas situações em que seja inadequado aplicar um código específico

d325 Comunicar e receber mensagens escritas							
d330 Falar							
d331 Pré-conversaço							
d332 Cantar							
d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na linguagem formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversaço							
d355 Discussão							
d360 Utilizaço de dispositivos e de técnicas de comunicaço							
Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posiço							
d415 Manter a posiço							
d420 Auto transferências							
d430 Levantar e transportar objetos							
d435 Mover objetos com os membros inferiores							
d440 Atividades de motricidade fina da m							
d445 Utilizaço da m e do braço							
d446 Utilizaço do pé							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se							
Capítulo 5 – Autocuidados							
d510 Lavar-se							
d520 Cuidar de partes do corpo							
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreço							
d540 Vestir-se							
d550 Comer							
d560 Beber							
d571 Cuidar da própria segurança							
Capítulo 6 – Vida doméstica							
d620 Adquirir bens e serviços							
d630 Preparar refeico							
d640 Realizar o trabalho doméstico							
d650 Cuidar dos objetos domésticos							

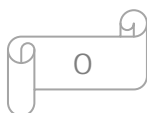
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais							
d710 Interações interpessoais básicas							
d720 Interações interpessoais complexas							
d730 Relacionamento com estranhos							
d740 Relacionamento formal							
d750 Relacionamentos sociais informais							
d760 Relacionamentos familiares							
Capítulo 8 – Áreas principais da vida							
d815 Educação pré-escolar							
d816 Vida pré-escolar e atividades relacionadas							
d820 Educação escolar							
d825 Formação profissional							
d835 Vida escolar e atividades relacionadas							
d880 Envolvimento nas brincadeiras							
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica							
d910 Vida comunitária							
d920 Recreação e lazer							
Outros aspetos da Atividade e Participação a considerar							
d5308, fossas nasais – capt-5							

Fatores Ambientais

Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem. As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador. Assinale com uma cruz (x), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

0 – Nenhum facilitador/barreira; 1 – Facilitador/barreira ligeiro; 2 – Facilitador/barreira moderado; 3 – Facilitador/barreira grave; 4 – Facilitador/barreira completo; 8 – Não especificado; 9 – Não aplicável.

Qualificador	Barreira ou Facilitador	0	1	2	3	4	8
Capítulo 1 – Produtos e Tecnologia							
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos, medicamentos</i>)							
e115 Para uso pessoal na vida diária							
e120 Para facilitar a mobilidade e transporte pessoal							
e125 Para a comunicação							
e130 Para a educação							
e135 Para o trabalho							
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto							
e150 Arquitetura, construção e acabamentos prédios de utilização pública							
e155 Arquitetura, construção e acabamentos de prédios para uso privado							
Capítulo 2 – Ambiente Natural e Mudanças Ambientais Feitas Pelo Homem							
e225 Clima							
e240 Luz							
e250 Som							
Capítulo 3 – Apoio e Relacionamentos							
e310 Família próxima							
e320 Amigos							
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade							
e330 Pessoas em posição de autoridade							
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais							
e360 Outros profissionais							
Capítulo 4 – Atitudes							
e410 Atitudes individuais dos membros da família próxima							
e420 Atitudes individuais dos amigos							
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade							
e425 Atitudes individuais de pessoas em posição de autoridade							
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais							
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde							



e465 Normas, práticas e ideologias sociais							
Capítulo 5 – Serviços, Sistemas e Políticas							
e515 Relacionados com a arquitetura e a construção							
e540 Relacionados com os transportes							
e570 Relacionados com a segurança social							
e575 Relacionados com o apoio social geral							
e580 Relacionados com a saúde							
e585 Relacionados com a educação e formação profissional							
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego							
e595 Relacionados com o sistema político							
Outros fatores ambientais a considerar							

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Nome: _____ **Data de Nascimento:** _____
Morada: _____
Telemóvel: _____
Nível de Educação ou Ensino: _____
Ano de Escolaridade: _____ **Turma:** _____ **Diretor de Turma:** _____

Docente Diretor de Turma: _____

Docente de Ed. Especial: _____

1. História escolar e pessoal:

Componente: Atividade e Participação:

2. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem:

3. Adequações no processo de ensino e de aprendizagem:

5. Implementação e avaliação do PEI

Avaliação do PEI

Adequações no processo de avaliação

6. Responsáveis pelas respostas educativas

Coordenação do PEI a cargo de (Educador de Infância, Prof. 3º CEB ou Director de Turma)

Data: _____

Assinatura: _____

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

I. Identificação do Educando

Educando:	Ano, Turma:	1º CICLO Ano lectivo 2012 / 2013
------------------	--------------------	-----------------------------------------------

II. Avaliação Programa Educativo

2.1 Medidas Educativas Aplicadas (DL 3/2008)		
a)	Apoio pedagógico personalizado	<input type="checkbox"/>
b)	Adequações curriculares individuais	<input type="checkbox"/>
c)	Adequações no processo de matrícula	<input type="checkbox"/>
d)	Adequações no processo de avaliação	<input type="checkbox"/>
e)	Currículo específico Individual	<input type="checkbox"/>
f)	Tecnologias de apoio	<input type="checkbox"/>

2.2 Avaliação das Medidas Educativas Propostas			
	Sim	Não	Em parte
2.2.1 Todas as medidas previstas foram aplicadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.2 As adequações curriculares foram adequadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.3 As adequações ao processo de avaliação foram mobilizadas e suficientes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.4 Os objectivos e actividades propostas foram adequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.5 O apoio prestado foi adequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.6 A articulação entre todos os intervenientes foi efectiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.7 Verificaram-se alterações ao Programa Educativo Individual Quais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No 2º e 3º Período dadas as dificuldades de atenção e motivação, por instabilidade emocional, houve adequações curriculares.			

2.3 Intervenção de outros técnicos no processo	
Psicóloga	<input type="checkbox"/>
Terapeuta da Fala	<input type="checkbox"/>
Técnica de Serviço Social	<input type="checkbox"/>

Psicóloga	<input type="checkbox"/>
Terapeuta da Fala	<input type="checkbox"/>
Técnica de Serviço Social	<input type="checkbox"/>
Terapeuta Ocupacional	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>

I. Avaliação do Educando

1.1 Avaliação do educando nas Atividades de Apoio Pedagógico Personalizado, prestada pela equipa de Educação Especial				
	*NR	RP	R	RC
Assiduidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autonomia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Motivação / investimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Capacidade de realização	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adequação do comportamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NR- Não Revela RP- Revela pouco R- Revela RC- Revela Claramente

1.2 Resultados nas áreas curriculares				
	NS	S	B	MB

Língua Portuguesa					
Matemática					
Estudo do Meio					
Expressão e Educação	Físico-Motora				
	Musical				
	Dramática				
	Plástica				
Projeto –					
Estudo Acompanhado –					
Formação Cívica –					

1.3 Apreciação global

II. Recomendação para o próximo ano letivo

--

III. Elaboração e Aprovação

Relatório elaborado p	
Profissional	Assinatura
<i>Professora Titular</i>	
_____	_____
<i>Prof. Ed. Especial.</i>	
_____	_____
<i>Psicóloga</i>	
_____	_____

Aprovado pela Comissão Pedagógica Permanente:	
Data: ___/___/___	Assinatura _____

Concordo com o presente relatório,	
O Encarregado de Educação:	
Data: ___/___/___	Assinatura _____

RELATÓRIO TÉCNICO-PEDAGÓGICO

(por referência à CIF)

Nome:

Data de Nascimento:

Ano de Escolaridade:

Perfil de Funcionalidade

1. Funções do Corpo:

2. Atividade e Participação:

3. Fatores Ambientais:

Tomada de Decisão:

1. Confirmação das NEE de carácter permanente

a) Não se confirmam as NEE de carácter permanente

b) Confirmam-se as NEE de carácter permanente

1.1 Se assinalou a opção a) sugira estratégias/medidas a serem utilizadas, de forma a serem ultrapassadas as dificuldades do/a aluno/a:

1.2 Se assinalou a opção b) identifique quais as razões que determinam as NEE de carácter permanente

1.3 Se assinalou a opção b) assinale com uma cruz a categoria de NEE, tendo em consideração a limitação mais acentuada ao nível do seu funcionamento nos diferentes domínios

Tipificação das NEE

Sensorial			Motor	Cognitivo	Saúde Física	Comunicação fala e linguagem	Emocional	Cognitivo, motor e sensorial
Audição	Visão	Audição e Visão						

Medidas Educativas a Adotar

Relatório elaborado por: _____

Data:

Concordo com o presente relatório

O Encarregado de Educação

Assinatura: _____

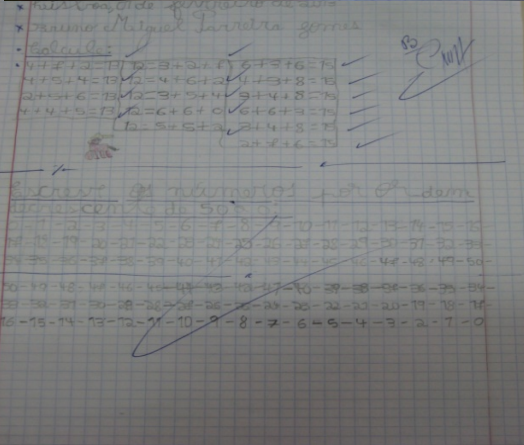
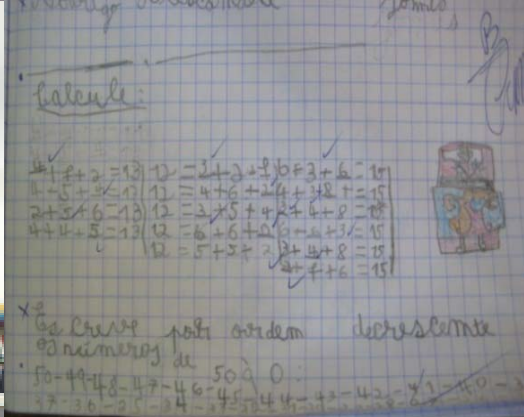
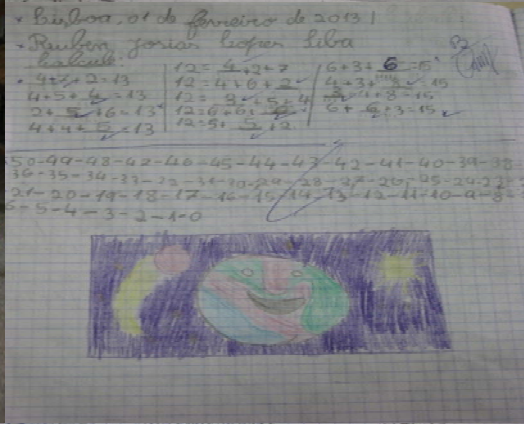
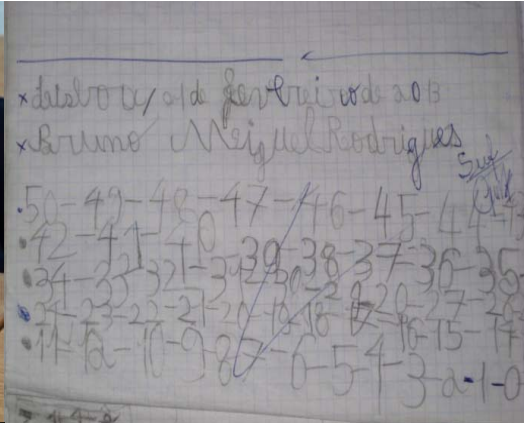
Data: ____/____/____

Relatório homologado pelo Diretor do CED:

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Ano Letivo 2012 /2013





CED D. Maria Pia

Cr terios de Avalia o

1.º CEB

Ano Letivo: 2012/2013

INTRODU O

De acordo com a legisla o em vigor, Decreto – Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, a avalia o   um elemento integrante e regulador, permitindo uma recolha sistem tica de informa es que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decis es adequadas   promo o da qualidade das aprendizagens.

A avalia o visa essencialmente:

- Apoiar o processo educativo de forma a sustentar o sucesso de todos os alunos permitindo o reajustamento das metodologias em fun o das necessidades educativas dos educandos.
- Certificar as diversas compet ncias adquiridas pelo educando, no final de cada ciclo e   sa da do ensino b sico.
- Na avalia o dos alunos interv m todos os professores envolvidos, sendo o professor titular de turma o principal respons vel neste processo.

AVALIA O DOS EDUCANDOS ABRANGIDOS PELO REGIME EDUCATIVO ESPECIAL

A avalia o dos educandos abrangidos por medidas do regime educativo especial ser  efetivada de acordo com os seguintes normativos em vigor:

- Despacho Normativo n.º1/2005 de 5 de Janeiro
- Decreto - Lei 3/2008 de 7 de Janeiro

PRINCIPIOS GERAIS

Assume-se, o presente documento, como complemento estrat gico e concreto da seguinte legisla o em vigor:

- Despacho Normativo n.º 1/2005, alterado pelo Despacho Normativo 18/2006, bem como o Despacho Normativo 50/2005.
- Decreto – Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.
- Despacho Normativo n.º 24-A/2012 de 06 de dezembro.
- Despacho Normativo n.º 5/2013.

- Decreto – Lei n.º 91/2013 de 10 de junho.

Baseia-se no regime de autonomia das escolas consagrado nos documentos legais supracitados, essencialmente nos seguintes pontos:

“As medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento de autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha de ofertas formativas, pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada das dificuldades.” Decreto – Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

“No início do ano letivo, compete ao Conselho Pedagógico da escola ou agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, definir os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1.º Ciclo, do Conselho de Docentes e, nos 2.º e 3.º Ciclos, dos departamentos curriculares e conselho de diretores de turma.” (ponto 15, Despacho Normativo nº1/2005).

TIPOS DE AVALIAÇÃO

- **Avaliação Diagnóstica**

Este tipo de avaliação deverá ocorrer no início do ano letivo, podendo realizar-se em qualquer outro momento em articulação com a avaliação formativa conduzindo à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica.

Instrumentos de avaliação – Testes de diagnóstico e outros procedimentos de diagnóstico tais como interação verbal e escrita.

- **Avaliação Formativa**

É a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático visando a regulação do ensino e da aprendizagem. Gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.

Instrumentos de avaliação – Fichas/testes de avaliação, trabalhos individuais e de grupo, participação oral, trabalhos de casa e autoavaliação.

- **Avaliação Sumativa**

A avaliação Sumativa dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

Este tipo de avaliação conduz a formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

Avaliação Sumativa Interna

Ocorre no final de cada período letivo, de cada ano letivo e de cada ciclo.

Este tipo de avaliação consiste na formulação de uma síntese de informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área Disciplinar.

Esta avaliação expressa-se da seguinte forma descritiva:

- Componente Curricular: (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Expressão Física – Motora, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar), através da menção qualitativa - Muito Insuficiente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. Com exceção das disciplinas de Português e de Matemática no 4.º ano de escolaridade, a avaliação expressa-se numa escala de 1 a 5; (Apoio ao Estudo e Oferta Complementar) são atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam de forma transversal, a educação para cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação (TIC).
- Atividades de Enriquecimento Curricular, através da menção qualitativa – Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem.
- Educação Moral e Religiosa, através da menção qualitativa – Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem.

A Avaliação Sumativa Interna é da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da CPL.

Avaliação Sumativa Externa

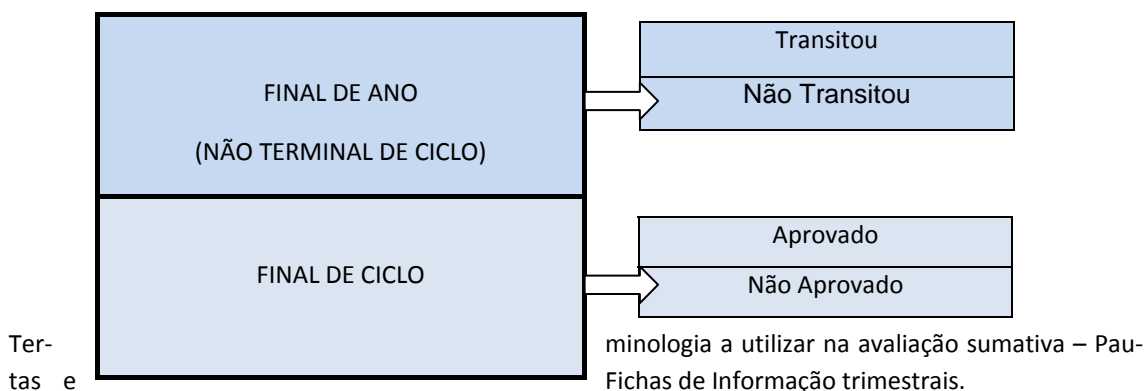
Este tipo de avaliação é da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciências designados para os seguintes momentos formais de avaliação:

- Provas Finais de Ciclo no 4.º ano, as quais incidem sobre os conteúdos do 1.º CEB nas disciplinas de Português, Matemática e na disciplina de PLNM. A avaliação expressa-se na escala de 1 a 5.
- Provas Intermédias no 2.º ano de escolaridade, nas áreas de Português e de Matemática.
- **Autoavaliação**

A realizar trimestralmente pelos alunos do 3.º e 4.º ano de escolaridade.

NOMENCLATURA A ADOTAR

- **Em avaliação Sumativa:**



Componente Curricular (Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Expressão Física – Motora, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar).

Menção	Percentagem
Muito Insuficiente	0% - 19%
Insuficiente	20% - 49%
Suficiente	50% - 69%
Bom	70% - 89%
Muito Bom	90% - 100%

-
- Atividades de Enriquecimento Curricular e Educação Moral e Religiosa

Menção	Percentagem
Não Satisfaz	0% - 49%
Satisfaz	50% - 69%
Satisfaz Bem	70% - 100%

- Em avaliação Formativa:

Terminologia a utilizar na avaliação formativa - classificação em fichas de avaliação formativa ou trabalhos:

Menção	Percentagem
Muito Insuficiente	0% - 19%
Insuficiente	20% - 49%
Suficiente	50% - 69%
Bom	70% - 89%
Muito Bom	90% - 100%

- Avaliação de trabalhos escolares:

Os critérios de correção das fichas de avaliação e outros trabalhos a avaliar deverão ser iguais por ano de escolaridade.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL POR CONHECIMENTOS/COMPETÊNCIAS/CAPACIDADES E ATITUDES NA AVALIAÇÃO SUMATIVA INTERNA

- **1.º, 2.º e 3.º ano de escolaridade**

Componente Curricular	Conhecimentos/ Competências/ Capacidades	Total
	Português	30%

Áreas Curriculares Disciplinares	Matemática	30%	100%
	Estudo do Meio	15%	
	Expressões Artísticas	10%	
	Expressão Físico- Motora	5%	
	Apoio ao Estudo (a)	5%	
	Oferta Complementar (a)	5%	

- (a) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam de forma transversal, a educação para cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação (TIC).
- A avaliação dos conhecimentos/competências/capacidades incidirão nos seguintes indicadores:
 - ✓ Expressão oral
 - ✓ Expressão escrita
 - ✓ Interpretação e compreensão dos conhecimentos
 - ✓ Aplicação e relacionamento dos conhecimentos
 - ✓ Capacidade de procurar e selecionar informação
 - ✓ Utilização dos conceitos adquiridos
 - ✓ Realização de trabalhos individuais
 - ✓ Participação em trabalhos de grupo
 - ✓ Desempenho em testes escritos
 - ✓ Conhecimento, compreensão e aplicação de conceitos
 - ✓ Apresentação correta dos materiais: caderno diário e outros
 - ✓ Assiduidade e pontualidade
 - ✓ Comportamentos e atitudes

- **4.º ano de escolaridade**

A classificação das áreas disciplinares sujeitas às Provas Finais (Português e Matemática) é o resultado da média ponderada, com o arredondamento às unidades, da classificação sumativa interna do 3.º Período e da classificação obtida pelo aluno na prova final, de acordo com a seguinte fórmula:

$$CF = (7Cf + 3Cp) / 10$$

CF = Classificação final da disciplina.

Cf= Classificação de frequência no final do 3.º período letivo

CP= Classificação na prova final

Provas Finais de Ciclo, Provas finais de Escola e Provas de Equivalência à Frequência

Provas Finais de Ciclo:

As provas finais do 1.º ciclo realizam-se no 4.º ano de escolaridade, em duas fases com uma única chamada, sendo a 1.ª fase em maio é obrigatória para todos os alunos, e a 2.ª fase em julho.

A classificação obtida pelos alunos nas provas finais da 2.ª fase é considerada como classificação final das respetivas áreas disciplinares.

Provas Finais de Escola

As provas finais de Escola do 1.º ciclo do ensino básico da disciplina de Português e de Matemática, realizam-se pelos alunos que se encontram abrangidos pelos planos de estudo instituídos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

As provas finais de Escola do 1.º ciclo realizam-se no 4.º ano de escolaridade, em duas fases com uma única chamada, sendo a 1.ª fase em maio é obrigatória para todos os alunos, e a 2.ª fase em julho.

Provas de Equivalência à Frequência

As provas de equivalência à frequência do 1.º ciclo destinam-se aos alunos autopropostos: estejam abrangidos pelo ensino individual e doméstico; estejam fora da escolaridade obrigatória e não se encontrem a frequentar qualquer escola; tenham ficado retidos por faltas, permitindo a certificação de conclusão de ciclo.

Estas provas têm lugar em duas fases com uma única chamada, sendo a 1.ª fase em maio e a 2.ª fase em julho.

Os alunos autopropostos realizam, obrigatoriamente, na 1.ª fase:

- As provas finais do 1.º ciclo de Português e de Matemática;
- As provas de equivalência à frequência de Estudo do Meio e de Expressões Artísticas.
-

Os alunos autopropostos podem realizar as provas finais de ciclo e de equivalência à frequência na 2.ª fase nas áreas disciplinares em que não obtiveram aprovação na 1.ª fase, por terem obtido classificação inferior a nível 3.

CRITÉRIOS DE PROGRESSÃO/RETENÇÃO DOS ALUNOS DO 1.º CICLO

a) Transição e Retenção no 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade

A decisão de transição e de progressão do aluno ao ano de escolaridade seguinte e para o ano letivo subsequente é uma decisão pedagógica e deverá ser tomada pelo professor titular de turma, ouvido o Conselho de Docentes, e considerando que:

No 1.º ano de escolaridade não há lugar a retenção, exceto se o aluno tiver ultrapassado o limite de faltas injustificadas;

Nos anos não terminais de ciclo (2.º e 3.º anos), que as competências demonstradas pelo aluno permitem o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do 1.º ciclo.

Um aluno retido no 1.º, 2.º e 3.º ano de escolaridade pode integrar a turma a que pertencia por decisão do diretor, sob proposta do professor titular de turma, ouvido o Conselho de Docentes.

A retenção implica a repetição de todas as componentes do currículo do respetivo ano de escolaridade.

Na decisão de progressão/retenção devem ser tidos em conta os seguintes fatores de ponderação:

- História pessoal do aluno;
- Idade cronológica do aluno;
- Retenções repetidas;
- Parecer dos pais/encarregados de educação;

- Parecer de técnicos especializados;
- Ocorrência de episódios traumatizantes.

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.

Atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo, depois de esgotado o recurso a atividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola (Despacho Normativo 50 /2005).

Nos anos intermédios (2º e 3º), os alunos só ficarão retidos depois das medidas / estratégias tomadas pelo professor titular da turma (Planos de Acompanhamento Pedagógicos Individuais), ouvido o Conselho de Docentes e o encarregado de educação, esgotado qualquer outro recurso a nível de turma e de escola e não tenham desenvolvido as competências definidas em:

· Língua Portuguesa e Matemática

- Língua Portuguesa e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares, acima dos 50%.

- Matemática e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares, acima dos 50%.

Nestas condições será elaborado e posteriormente aplicado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual articulado com os vários técnicos de educação envolventes e encarregados de educação, com vista à prevenção de retenção repetida.

Segundo o estipulado na lei em vigor, um aluno retido no 2º ou 3º ano de escolaridade, que demonstre ter realizado as aprendizagens necessárias para o desenvolvimento das competências essenciais definidas para o final do ciclo, poderá concluir o 1º ciclo nos quatro anos previstos para a sua duração através de uma progressão mais rápida nos anos letivos subsequentes à retenção.

b) Aprovação e Não Aprovação no 4.º ano de escolaridade, final do 1.º CEB

No final do 1.º CEB, os alunos internos e autopostos não progridem e obtêm a menção de Não Aprovado, se estiverem numa das seguintes condições:

- Tiverem obtido simultaneamente classificação inferior a 3 nas áreas disciplinares de Português e de Matemática;
- Tiverem obtido classificação inferior a 3 em Português ou em Matemática e simultaneamente menção não satisfatória nas outras áreas disciplinares.

Para efeitos do número anterior não são consideradas as áreas não disciplinares e a disciplina de Educação Moral e Religiosa.

Os alunos do 4.º ano de escolaridade, após as reuniões de avaliação final de ano, já com o conhecimento e a ponderação dos resultados da 1.ª fase das provas finais não obtenham aprovação, usufruem de acompanhamento extraordinário, com um plano de trabalho, que decorre entre a realização das reuniões e a realização das provas finais na 2.ª fase.

c) Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

Os alunos que revelam dificuldades, em qualquer momento do seu percurso escolar e em qualquer disciplina é elaborado um Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual, da responsabilidade do professor titular de turma, articulado com os vários técnicos de educação envolventes e encarregados de educação, contendo estratégias de recuperação para colmatar as dificuldades detetadas.

d) Situações Específicas

Alunos abrangidos pelas **Medidas do Regime Educativo Especial**, contempladas pelo **Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro**.

Os alunos que tenham, no seu **Programa Educativo Individual**, devidamente explícitas e fundamentadas, Condições Especiais de Avaliação, serão avaliados nos termos definidos no referido Programa, sendo a necessária informação fornecida pelo docente titular de turma, pelo docente de apoio educativo e/ou de educação especial e ainda pelo técnico de psicologia (caso exista). Desta avaliação resultará a sua progressão ou retenção do aluno.

Alunos com **nove anos** de idade até 31 de Dezembro do respetivo ano.

Os alunos com nove anos de idade até 31 de Dezembro do respetivo ano, frequentando assim o 1.º Ciclo em três anos, podem concluir o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para esta situação particular é de extrema relevância o parecer concordante do respetivo Encarregado de Educação, do Técnico de Psicologia (caso exista) e do Conselho de Docentes e do Conselho Pedagógico, sob proposta do docente da turma do aluno em deliberação.

e) ALUNOS DO ENSINO BÁSICO CUJA LÍNGUA MATERNA NÃO É O PORTUGUÊS (Despacho Normativo n.º 7/2006)

A avaliação sumativa interna no âmbito do ensino da Língua Portuguesa como língua não materna obedece às seguintes regras:

- a) Aplicação de um teste diagnóstico de Língua -Portuguesa, no início do ano letivo ou no momento em que o aluno iniciar as atividades escolares;
- b) Definição de Critérios de Avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o Projeto Curricular de Turma às necessidades do aluno;
- c) Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em Língua Portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita;
- d) O Portefólio constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.
- e) O teste diagnóstico é realizado e avaliado na escola, sob a coordenação de um professor de Língua Portuguesa, com base em modelo disponibilizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (Despacho Normativo nº 30/2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O órgão de Direção Executiva do CED Maria Pia deve garantir a divulgação dos critérios de avaliação junto dos diversos intervenientes, nomeadamente educandos e encarregados de educação (ponto 17 do Despacho Normativo nº 1/2005)

A avaliação dos conhecimentos será sempre contínua.

Realizar-se-á, no mínimo, uma ficha de avaliação por período, na qual será atribuída uma das seguintes menções: Muito Insuficiente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom.

Para proceder à avaliação sumativa, o professor faz uma apreciação global do trabalho desenvolvido pelo educando ao longo de cada período.

Nas Fichas de Informação deverá constar as menções referidas nas Áreas Curriculares Disciplinares e nas Áreas Curriculares Não Disciplinares.

Ano Letivo ___ / ___
Turma: ___ Ano: ___ 1º CEB

CED D. MARIA PIA
Ficha de Autoavaliação

Educando: _____ **Nº** ___ **Data:** ___ / ___ / ___

1. Comportamento, empenho, aproveitamento.

	Sempre	Às vezes	Nunca
Sou pontual.			
Entro na sala de aula ordeiramente.			
Estou atento às aulas.			
Registo o que os professores escrevem no quadro.			
Trago o material necessário.			
Tenho os cadernos diários em ordem.			
Coloco o dedo no ar e espero pela minha vez para falar.			
Levanto-me pedindo autorização.			
Participo nos trabalhos de grupo.			
Respeito colegas e professores.			
Deixo a sala limpa e arrumada.			
Faço os trabalhos de casa.			
Esforço-me por ultrapassar as minhas dificuldades.			
Peço ajuda aos professores sempre que necessário.			
Tiro as minhas dúvidas.			
Respondo corretamente às perguntas que me colocam, oralmente ou por escrito, sobre os assuntos das disciplinas.			
Cooperou nas atividades propostas.			

2. O meu desempenho:

	Bom	Médio	Fraco
Língua Portuguesa			
Matemática			
Estudo do Meio			

Registro de Avaliação 3º / 4º Anos

Ano Letivo 201_/201_, ____º Período

Aluno: _____ Ano: ____ Turma: ____

Assiduidade	Presenças: _____ Faltas Justificadas: _____ Faltas Injustificadas: _____
	Pontualidade: _____

		NS	S	SB	E	
Áreas Curriculares Disciplinares	Língua Portuguesa	Expressa-se oralmente com clareza				
		Utiliza vocabulário adequado à sua idade				
		Lê com expressividade				
		Interpreta o que lê				
		Reconta um texto				
		Compreende e retém informação				
		Compõe textos e completa histórias				
		Escreve com correção ortográfica				
		Aplica corretamente noções / regras gramaticais				
	Matemática	Lê e escreve números inteiros				
		Lê e escreve números decimais				
		Compõe e decompõe números				
		Lê e escreve numeração romana				
		Memoriza as tabuadas				
		Aplica regras facilitadoras				
		Calcula somas com transporte				
		Calcula subtrações com empréstimo				
		Calcula produtos (multiplicações)				
		Calcula quociente (divisões)				
Calcula mentalmente						

Estudo do Meio	Resolve situações problemáticas do quotidiano				
	Calcula perímetros / áreas				
	Relaciona e aplica medidas				
	Identifica figuras geométricas, sólidas, linhas e ângulos				
	Explicita o seu raciocínio				
	Interesse pelos temas				
	Compreensão				
	Memorização				
	Relação de factos e saberes				
	Sentido crítico				
	Seleção de informação				
	Aplicação de técnicas experimentais				
	Aplicação dos conhecimentos adquiridos				

		NS	S	SB	E	
Áreas Curriculares Disciplinares	Expressão Musical	Compreende gestos, sons, ritmos e escrita musical				
		Reproduz sons e ritmos				
		Conhece músicas (canções, lengalengas, rimas) e instrumentos Vários				
		Revela capacidade de produzir e/ou criar sons (explora e representa)				
		Revela um domínio progressivo da expressividade do corpo e da voz				
		Constrói e utiliza instrumentos musicais				
		Revela um domínio progressivo de exploração de sons				
		Observação				
	Expressão Físico - Motora	Regista coordenadamente os gestos técnicos lecionados				
		Realiza com sucesso as provas de esforço solicitadas				
		Identifica e aplica as regras dos jogos e exercícios				
		Lê, interpreta e decide corretamente as situações de jogo propostas				
		Está atento aos conteúdos da aula				
		Envolve-se com interesse nas atividades				
		Cumprir as regras estabelecidas				
		Interage positivamente com colegas e adultos				
		Disponibiliza-se para dar e receber ajuda				
		Apresenta o equipamento para a aula prática				
		Está presente nas aulas				
		Observações:				
	Expressão Plástica	Aplicação de conhecimentos				
		Compreensão de técnicas específicas				
		Capacidade de reproduzir				
		Manipulação de materiais				
		Criatividade / originalidade				
		Observações:				
	Inglês	Aplica os conteúdos lecionados				
		Participa na aula				
		Revela organização de materiais				
		Cumprir as regras da sala de aula				
	Áreas Curriculares Não Disciplinares					

E. M. R. C / Educação Para os Valores	Observações:				
	Cumpra as regras de sala de aula				
	Coopere com os colegas nos trabalhos de aula				
	Está atento e interessa-se pelos assuntos da aula				
	Revela organização no trabalho proposto				
	Revela comportamento e atitudes positivas				
	Observações:				

NS – Não Satisfaz; S – Satisfaz; SB – Satisfaz Bem; E – Excelente

		NS	S	SB	E	
Áreas Curriculares Não Disciplinares	Área Projeto	Capacidade e iniciativa				
		Empenho na concretização das tarefas				
		Cooperação no trabalho				
	Estudo Acompanhado	Autonomia na aprendizagem				
		Aquisição de métodos de estudo e de organização de trabalho				
		Desenvolvimento de atitudes e de capacidades				
	Formação Cívica	Desenvolvimento da consciência cívica				
		Aceitação de regras democráticas				
		Participação individual e coletiva na vida da turma				

Atitudes/ Comportamentos	Sociabilidade				
	Participação/ Cooperação nas atividades de grupo				
	Autonomia				
	Responsabilidade				
	Organização				
	Cumprimento de regras				

Apreciação Global:

Observações:

Avaliação Final de Ano/ Ciclo:

<p>O Professor:</p> <p>____/____/____</p> <p>_____</p>	<p>O Encarregado de Educação:</p> <p>____/____/____</p> <p>_____</p>
---------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

NS – Não Satisfaz; S – Satisfaz; SB – Satisfaz Bem; E – Excelente