

Sandra Cristina Vieira Resende Fernandes

A FAM - Funcional Assessment Measure - como instrumento de avaliação de funcionalidade do aluno e o seu contributo para a inclusão

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNICÃO

novembro 2017

Sandra Cristina Vieira Resende Fernandes

A FAM - Funcional Assesment
Measure- como instrumento de
avaliação de funcionalidade do
aluno e o seu contributo para a
inclusão

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre

Orientação
Prof. Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

novembro 2017

AGRADECIMENTOS

“.... Tem gente que te abraça e que te reinicia...”

Iniciei esta aventura chamada: “Mestrado em Educação Especial: Problemas da Cognição e da Multideficiência” tinha o meu filho três semanas de vida. Foram dois anos vividos de forma intensa! Há já alguns anos que queria realizar este sonho. Por vários motivos não foi possível. Finalmente em 2015 chega a notícia que a minha candidatura tinha sido aceite. E sem pensar muito, em setembro do mesmo ano abracei, agarrei com toda a minha força e determinação este sonho para que não escapasse mais uma vez. Escola Superior de Educação do Porto. Quarta-feira.18h00. O coração cheio de felicidade e outra parte estilhaçada porque deixei aos cuidados da minha mãe, o meu bebé de três semanas e a minha filha de 10 anos. Neste dia, antes de sair, prometi-lhes que um dia ainda se iam orgulhar muito de mim e que iam compreender as minhas motivações, as minhas convicções e o pior de tudo. O pior de tudo. As minhas ausências....

.... As minhas ausências que me saíram caras. Muito caras. Passei por inúmeras pressões psicológicas.....Cheguei a colocar em questão a continuidade da minha frequência, a minha capacidade para conclusão deste mestrado, por mim tão desejado.

Ao longo deste percurso recheado de intensas emoções, desmotivações, desesperos, e porque foi um percurso feito numa “estrada de tijolo amarelo” ao longo do caminho, estiveram ao meu lado família, pessoas que já conhecia, outras que vim a conhecer e que ganharam espaço no meu coração e que se tornaram importantes. Muito importantes. “Gente que me abraçou e que me reiniciou muitas vezes.....” e lá consegui chegar ao fim.

Dedico este trabalho, este estudo aos meus filhos esperando que um dia valorizem, se orgulhem e se recordem da mãe como alguém com sentimentos, alguém que se preocupa com os outros, alguém que procura aumentar um pouco o seu conhecimento para crescer, para se valorizar enquanto profissional, enquanto pessoa, enquanto mãe. Alguém que quer partilhar e transmitir a outras pessoas o que vai aprendendo e transformar essa aprendizagem numa sementinha. Sementinha esta, que vá crescendo no interior das pessoas e por sua vez crescendo também no interior do mundo, uma sementinha que apague o embaraço de reconhecer que o trabalho do outro é bom, uma sementinha que nos diga que é bom aprender com outros, que é isso que nos enriquece, uma sementinha que nos permita lidar com os medos e inseguranças, uma sementinha que nos mostre o caminho do valor e do respeito por nós e pelo outro, uma sementinha que nos ajude a engrenar e a conseguir o melhor da vida para todos: reconhecimento, respeito, valor,

autonomia, construção de um self seguro e desta forma um bilhete para uma entrada coletiva num mundo capacitante. Agradeço:

À minha mãe. Ainda que não compreendesse o porque da minha motivação, da minha convicção, das minhas ausências, do tempo necessário para realizar o trabalho, enfim de tudo o que foi necessário para a realização deste sonho, esteve sempre ao meu lado;

À professora Manuela Sanches Ferreira. Esteve sempre ao meu lado. Com um e-mail, com um telefonema, com apresentação de pessoas, sempre a estimular e a alimentar a vontade de continuar não deixando esmorecer a conclusão deste sonho atendendo a todas adversidades, algumas delas muito sérias e relacionadas com saúde, com que me fui deparando ao longo deste percurso;

Ao Paulo. Sempre percebeu a vontade que me movia para a realização deste sonho e à sua maneira esteve presente, ajudou-me, deu-me palavras de incentivo.....;

À Rita. Minha ouvinte, Companheira de viagem, de trabalho e amiga;

À Professora Arminda. Que me acolheu e concedeu autorização para assistir às suas aulas e proceder à observação exaustiva da aluna e poder executar o trabalho para DIPE e para DFAC e ainda agora me continuam a ajudar;

À Dalila que rapidamente se disponibilizou agilizar o que fosse necessário para poder por em prática e validar o instrumento de trabalho FAM, que revelou sempre compreensão, teve sempre uma palavra amiga, um tom de voz incrível que me conseguia tranquilizar nos momentos menos bons;

Ao agrupamento de Escolas Dr^o Júlio Martins na pessoa do Professor Augusto Ladeiras que se prontificou e disponibilizou sem entraves e com todo o gosto a validar o instrumento de trabalho FAM;

Ao agrupamento de escolas Dr^o Vieira de Carvalho. Ao grupo de professoras que elaboram o Projeto Bases Sólidas;

Ao agrupamento de Escolas Garcia da Horta;

Ao Sr. Eng^o Eduardo Brandão que abdicou do seu tempo em família para colaborar comigo a nível informático;

À Manuela Vergas que dispôs e abdicou do seu pouco tempo livre para me dar uma palavra de apoio, incentivo, orientação e sempre, sempre com um sorriso e um otimismo bem presente!

À minha “mana” Marlene que esteve sempre lá com o meu abraço e com um “ Nem penses que vais desistir agora!”

À D. Anabela! Um dos meus braços direitos sempre, sempre presente com um beijo, um abraço, um telefonema, um carinho, um colinho, enfim um porto seguro para mim!

Ao Paulo Veloso, que abdicou de tempo em família, dos seus tempos livres para me acompanhar nesta reta final da conclusão deste estudo;

À Joana Pereira que nunca desistiu de mim e todos os dias teve uma palavra e incentivo e um abraço.... Um abraço que tantas vezes me reiniciou!!!!

A Todos um muito sentido OBRIGADA!

RESUMO

A avaliação das dificuldades de aprendizagem e a necessidade da existência de um instrumento de trabalho que permita a identificação preventiva das dificuldades de aprendizagem dos alunos e que em simultâneo oriente o professor para uma intervenção adequada ao grau de intensidade de ensino, é algo que preocupa os professores.

Este estudo tem como objetivo dar a conhecer a Funcional Assessment Measure (FAM). A FAM é uma escala de avaliação funcional - adaptada de Santa Clara Valley Medical Center por Sanches-Ferreira, Silveira- Maia & Alves, composta por 10 áreas académicas e funcionais (e.g., ler, escrever, calcular, comer, deslocar-se, cuidar da própria segurança). A FAM tem como objetivo avaliar e pontuar o nível de independência e de apoio para desempenhar as ações subjacentes a cada área (escala de 7 pontos). Esta escala, permite ainda, situar os alunos no nível académico, de funcionamento e de suporte que necessitam. Com a aplicação deste instrumento de trabalho, é objetivo do nosso estudo proceder à sua utilidade em diferentes momentos de avaliação dos alunos e averiguar de que modo pode ser usado como um instrumento de: apoio às equipas educativas na tomada de decisão sobre a prossecução dos alunos referenciados para a avaliação especializada por referência à Classificação Internacional e Funcionalidade (CIF); de suporte à descrição do perfil de funcionalidade dos alunos; ajudar a conhecer os pontos em que o aluno com Programa Educativo Individual (PEI) ou com dificuldades de aprendizagem precisará de maior ou menor assistência a nível da sua funcionalidade / atividade e participação.

A amostra é constituída por 81 alunos, selecionados em três agrupamentos da zona norte do país, das quais, 35 com dificuldades de aprendizagem e com PEI, 14 alunos com dificuldades de aprendizagem, mas sem PEI e 32 alunos sem dificuldades de aprendizagem e sem PEI.

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que a FAM ajuda a distinguir os alunos com e sem PEI.

Os resultados, mostram ainda que, a FAM ajuda a obter respostas e a aumentar um conhecimento rápido do aluno.

Palavras-chave: FAM; Funcionalidade e Intervenção.

ABSTRACT

The evaluation of learning difficulties and the need for a working tool that allows the preventive identification of the learning difficulties of the students and that simultaneously orient the teacher to an intervention appropriate to the degree of teaching intensity is something that worries the students. teachers.

This study aims to introduce the Functional Assessment Measure (FAM). The FAM is a functional assessment scale - adapted from Santa Clara Valley Medical Center by Sanches-Ferreira, Silveira-Maia & Alves, composed of 10 academic and functional areas (eg, reading, writing, calculating, eating, moving, taking care of own security). FAM aims to assess and score the level of independence and support to perform the actions underlying each area (7 point scale). This scale also allows students to be placed at the academic, operational and support levels they need. With the application of this tool, it is the purpose of our study to use them in different moments of student evaluation and to investigate how be used as an instrument of: supporting educational teams in decision-making on the pursuit of students referenced for specialized assessment by reference to the International Classification and Functionality (CIF); support the description of the profile of the students' functionality; help to know the points where the student with Individual Educational Program (PEI) or with learning difficulties will need more or less assistance in terms of their functionality / activity and participation.

The sample consisted of 81 students, selected from three groups in the northern part of the country, of which 35 had learning difficulties and PEI, 14 students with learning difficulties, but without IEP and 32 students with no learning difficulties and without PEI.

The results obtained in this study suggest that FAM helps to distinguish students with and without PEI.

The results also show that FAM helps to get answers and increase student knowledge.

Keywords: FAM; Functionality and Intervention.



“Nem todas as histórias que começam tortas tem um final de superação. Mas, vocês podem fazer qualquer coisa. Acreditem. “

“Kate Willinton”

Eu acredito! Eu acredito na construção de um mundo melhor! Eu acredito que podemos e devemos substituir a cor acinzentada que pinta a alma de alguns meninos e seus familiares, por uma cor alegre. Principalmente, acredito que um dia, todos juntos, vamos conseguir retirar os rótulos que teimam em continuar agarrados à pele destes meninos e familiares. Eu acredito! Sempre acreditei! Temos de arregaçar as mangas e começar a construção. E toda a construção começa com um pequeno, mas grande gesto! A colocação do primeiro tijolo.

Sandra Cristina Vieira Resende Fernandes

ÍNDICE

	i
Agradecimentos	iii
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de abreviaturas	xii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1.1. A inclusão dos alunos com Necessidades adicionais de Suporte	4
1.2. Sistema educativo português	7
1.3. A forma como o professor vê o aluno e a intervenção	8
CAPÍTULO II	14
Estudo Empírico –A FAM como Medida de Avaliação Funcional dos alunos e a sua importância no desenho do perfil de funcionalidade do aluno para conduzir à inclusão.	14
1.Método	17
1.1-Participantes	18
1.2 Instrumentos	20
1.4. -Procedimentos	22
1.4-RESULTADOS	24
2. Estudo de caso	32
INTERVENÇÃO	35
Conclusão	41
Bibliografia	43

ANEXOS

ANEXO 1

Solicitação de Autorização aos Diretores de Agrupamento de Escolas

ANEXO2

Consentimento Informado ao Encarregado de Educação

ANEXO 3

Pedido de Colaboração à Coordenadora de Educação Especial

ANEXO4

Pedido de Colaboração à Coordenadora de Departamento do 1ºCiclo

ANEXO 5

Slides de apresentação da FAM aos Professores envolvidos neste estudo

ANEXO 6

Escala de Avaliação Funcional (FAM)

ANEXO 7

Coodbook de Investigação PEI

ANEXO 8

Folha de Registo Investigação PEI

ANEXO 9

Modelo Bases Sólidas (Modelo criado com base na escala funcional FAM, Modelo RTI e segundo as normas da DGE no âmbito da Medida Da Promoção do Sucesso Escolar)

LISTA DE ABREVIATURAS

FAM. Funcional Assessement Measure (Medida de avaliação funcional)

NAS. Necessidades Adicionais de Suporte

PEI. Plano Educativo individual

CIF. Classificação Internacional de Funcionalidade

LBSE. Lei de Bases do Sistema Educativo.

OCDE. Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância.

INTRODUÇÃO

“A brincar insulta-se. A brincar menoriza-se. A brincar explora-se a fragilidade e o medo de quem se olha ao espelho e se sente inferior. “in *noticias magazine*”

A brincar este sentimento de inferioridade, de impossibilidade de ingressar num mundo capacitante, afirma-se, instala-se e muitas vezes de forma irreversível fere a construção do autoconceito, do self do individuo. É importante e urgente acabar com os preconceitos. Bieler (s/d) diz que as crianças devem crescer dentro de um ambiente em que estejam familiarizadas com a estreita ligação entre a inclusão e a diversidade, pois como refere Sanches-Ferreira, “somos mais iguais do que diferentes” (proferido na aula de apresentação do primeiro ano de mestrado). Cada vez mais ouvimos falar da inclusão social e do seu papel; cada vez mais ouvimos falar de atividade e participação. Torna-se agora pertinente verificar de que forma, em ambiente escolar, é posto em prática a inclusão social e de que forma permite a todos a aquisição e controle dos conhecimentos para efetivar a atividade e participação para além do ambiente escolar. Assim, torna-se importante um movimento inclusivo, que, segundo (Correia,2003), exige uma grande reestruturação da escola e da classe regular de forma a provocar mudanças significativas nos ambientes educacionais de todos os alunos. O XIX Governo Constitucional Português assume no seu programa a educação como fator determinante para o futuro do País, tendo como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar. (Diário da República, 1ª série – nº 129-5 de julho de 2012/ Decreto-Lei nº. 139/2012 de 5 de julho.) Tendo como pano de fundo este compromisso do nosso governo, que está sustentado por diferentes documentos provindos de diferentes organizações internacionais, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei n.º 3/2008 que prevê o enquadramento de respostas educativas a desenvolver no âmbito da adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com “*limitações significativas ao nível*

da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (n.º1 do artigo 1.º, Capítulo I do Decreto-Lei n.º 3/2008). Como agentes educativos, sentimos que precisamos de definir claramente as nossas prioridades de forma a permitir a otimização da gestão de recursos em cada realidade escolar, de acordo com as necessidades específicas dos alunos sejam eles do ensino regular ou da educação especial e desta forma melhorando a qualidade de ensino aprendizagem através de uma flexibilização na organização das atividades letivas. Sublinhe-se que flexibilização não é sinónimo de minimizar a importância da atividade letiva. A flexibilização da organização e gestão do currículo tem como objetivo a implementação do rigor, da excelência na atividade letiva e na aplicação do respetivo currículo. Neste sentido, torna-se necessário a aplicação de instrumentos de trabalho que identifiquem rapidamente as necessidades adicionais de suporte do aluno para que se possa proceder a uma intervenção precoce. Desta forma é exponenciada a probabilidade de promover a inclusão escolar e diminuir o insucesso escolar. A Medida de Avaliação Funcional (FAM) é um instrumento de trabalho desenvolvido e adaptado da (Functional Assessment Measure- Santa Clara Valley Medical Center) - aos contextos educativos por Sanches- Ferreira, M., Silveira-Maia, M., e Alves, S. da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial, escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e que tem como objetivo, após validação ser aplicada no sistema de ensino português. Este estudo, pretende avaliar e averiguar de que modo a FAM pode ser usada como um instrumento de: apoio às equipas educativas na tomada de decisão sobre a prossecução dos alunos referenciados para a avaliação especializada por referência à CIF; de suporte à descrição do perfil de funcionalidade dos alunos, ajudar a conhecer os pontos em que o aluno com PEI ou com dificuldades de aprendizagem precisará de maior ou menor assistência a nível da sua funcionalidade / atividade e participação. O primeiro capítulo, enquadramento teórico, encontra-se estruturado

em três partes. Na primeira, mencionamos a importância da inclusão na atividade e participação dos alunos com NAS; na segunda parte fazemos referência às características de uma escola inclusiva e do professor inclusivo; na terceira e última parte exploramos o instrumento de trabalho FAM. No segundo capítulo, descrevemos um estudo empírico em que aplicamos a FAM como Medida de Avaliação funcional e a sua importância no desenho do perfil de funcionalidade bem como a sua influência na intervenção do aluno. Apresentamos ainda um estudo de caso.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1.A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ADICIONAIS DE SUPORTE

“A inclusão propõe, assim uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma rutura paradigmática com muitos dos anteriores posicionamentos educativos.” (Sanches, 2007). A inclusão e a participação estão intimamente ligadas. São fundamentais à dignidade e ao pleno exercício dos direitos humanos. A literatura recente diz que o ser humano deve ser cuidadosamente analisado em várias perspetivas nomeadamente: biológica, psicológica e social uma vez que o ambiente influencia significativamente a forma de ser e estar do ser humano (Rosangela Berman Bieler, 2001). A nível mundial, a inclusão, está a ser posta em prática nas escolas regulares. É internacionalmente, hoje, um dado aceite pelas agências Europeia, Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que a educação inclusiva é um assunto dos direitos e por isso resta à investigação procurar formas de facilitar o movimento inclusivo nas escolas. Na Europa, este modelo de escola inclusiva, está a ser implementado, mas muito lentamente. Tal, deve-se ao facto de nem todos os países terem o mesmo olhar sobre a inclusão, (quer social quer escolar). Portugalao pertencer a organizações internacionais, como por exemplo, a European Agency for Special Needs and Inclusive Education, e assinar as declarações internacionais (e.g. Declaração de Salamanca, Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) vai adotando, em conformidade com as orientações daí emanadas internacionalmente uma política inclusiva. Assim, é sabido que em Portugal a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e

democracia. A inclusão do aluno com NAS, no ensino regular, implica mudanças da prática escolar, requer interesse dos professores e auxílio da equipe. Neste sentido, de acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (Agência, 2012), cabe aos professores serem agentes ativos em qualquer mudança do sistema/escola, desenvolver os seus valores, atitudes, capacidades, compreensão e conhecimentos para garantir a aprendizagem e a participação plena de todos os alunos em cada sala de aula. Desta forma, as salas de aula devem estar estruturadas para atender às necessidades de todos os seus alunos e concebida num ambiente de inclusão. A Figura.1 mostra a importância dos intervenientes, especificamente dos professores envolvidos no processo, de terem um perfil inclusivo e da importância destes assumirem uma postura inclusiva.



Figura.1 Perfil do Professor Inclusivo segundo a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Em Portugal, este conceito de inclusão é operacionalizado através de um conjunto de leis, sendo o mais relevante, o Decreto-Lei 3/2008 publicado no dia 7 de janeiro de 2008, pelo Ministério da Educação e que define o âmbito da Educação Especial, assim como o processo de referenciação, avaliação, a elegibilidade e a tipologia dos alunos que devem ter Educação Especial, na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Nesta perspetiva biopsicossocial surge a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004), um modelo interativo, integra a Família das Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004). A CIF compreende os fatores físicos, sociais e do meio, a interagirem com as condições de saúde e admite a importância de manipulação do ambiente ao nível das atitudes, das políticas legislativas e sociais (Sanches-Ferreira, 2012). A implementação do modelo pede uma atuação social e é de responsabilidade coletiva fazer as alterações necessárias do ambiente para promover a participação completa do indivíduo na vida social. Apesar de termos como facilitador uma progressiva mudança de mentalidade em relação à inclusão social, existem ainda muitas barreiras que precisam de ser vencidas, como por exemplo a de preparar os professores das escolas regulares para por em prática a inclusão. Desta forma, torna-se pertinente a existência de instrumentos de trabalho que ajudem a conhecer melhor o aluno de forma rápida e quais as suas fragilidades para que seja possível uma intervenção direcionada e eficaz de acordo com o perfil do aluno em causa. E é nesta sequência que nasce o instrumento de trabalho FAM.

1.2. SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS

No sistema educativo português, o programa do currículo nacional do ensino básico, tem como objetivo assegurar e proporcionar a todos os alunos um conjunto de conhecimentos que se tornem fios condutores em caso de prosseguimento de estudos. O programa do currículo nacional, e de acordo com Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, na sua redação atual, estabelece os princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos do Ensino Básico, bem como da avaliação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas pelos alunos destes níveis de ensino. Os resultados dos processos avaliativos devem contribuir para a regulação do ensino, de modo que se possam superar, em tempo útil e de forma apropriada, dificuldades de aprendizagem, ao mesmo tempo que se reforçam os progressos verificados, pelo que se torna essencial o conhecimento do aluno que permita traçar um perfil do mesmo e de aprendizagem. Sublinhe-se que a referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia. Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos. Desta forma e segundo Guilherme d'Oliveira Martins (s/d), o perfil do aluno deverá ser centrado na pessoa e ter uma base humanista, respeitando o carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social. Tendo por base o objetivo do Sistema Educativo Português, torna-se pertinente a existência de um instrumento de trabalho que permita conhecer de forma rápida o aluno e seguir atempadamente para uma intervenção. Neste momento, estamos a validar no nosso país um instrumento de

trabalho com esse objetivo designado por FAM. No âmbito da Revisão da Estrutura Curricular, consignada no Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, que visa melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico, foram elaboradas as Metas Curriculares do Ensino Básico com o objetivo de harmonizar o presente Programa. O Decreto-Lei n.º3/2008 veio explicitar que as escolas, como um todo, têm de ter no seu projeto educativo adequações de carácter organizativo e de funcionamento para os alunos com PEI. Para tal, o Decreto-Lei n.º 3/2008 apoia-se no estado da arte do conhecimento que descreve a funcionalidade como o produto da interação entre as características do indivíduo (das estruturas e funções do corpo) e do ambiente onde se movimenta, com as suas barreiras e facilitadores (Sanches-Ferreira et al., 2013; Sanches-Ferreira, Simeonsson, Silveira-Maia & Alves, 2015). Para Rune Simeonsson (2015), um dos autores citados pelo Professor Joaquim Bairrão no relatório do CNE (1998), o ambiente representa a metade não explorada na educação especial, sublinhando que as respostas em educação especial ainda estão excessivamente dependentes de um olhar tão só, colocado sobre a criança, e esta já está por demais explorada. (LBSE)

1.3. A FORMA COMO O PROFESSOR VÊ O ALUNO E A INTERVENÇÃO

Será que a forma como o professor vê o aluno influencia a forma como vai proceder à intervenção? Será que a forma como o professor põe em prática o currículo se adequa ao perfil de aprendizagem daquele aluno? Segundo Roldão,1999,2010, citado por (LBSE, 2017) currículo em sentido lato corresponde ao corpo de aprendizagens (conhecimentos de vários níveis, áreas e tipos, valores, técnicas e outros) de que essa sociedade considera que precisa para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória. Desta forma, torna-se importante que o professor veja o aluno como um todo e em que ambiente o

mesmo está inserido, pois este pode influenciar a atividade e participação do mesmo. Torna-se igualmente importante uma abordagem/ conhecimento biopsicossocial do aluno para facilitar o modo de intervenção a aplicar. Como podemos verificar na Figura.2, o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 2006), chama a atenção para a ecologia do desenvolvimento humano. Trata-se de um processo através do qual a pessoa adquire uma conceção mais ampliada, diferenciada e válida do meio ambiente ecológico, e se torna mais motivada e mais capaz de se envolver em atividades que a façam sentir incluída.

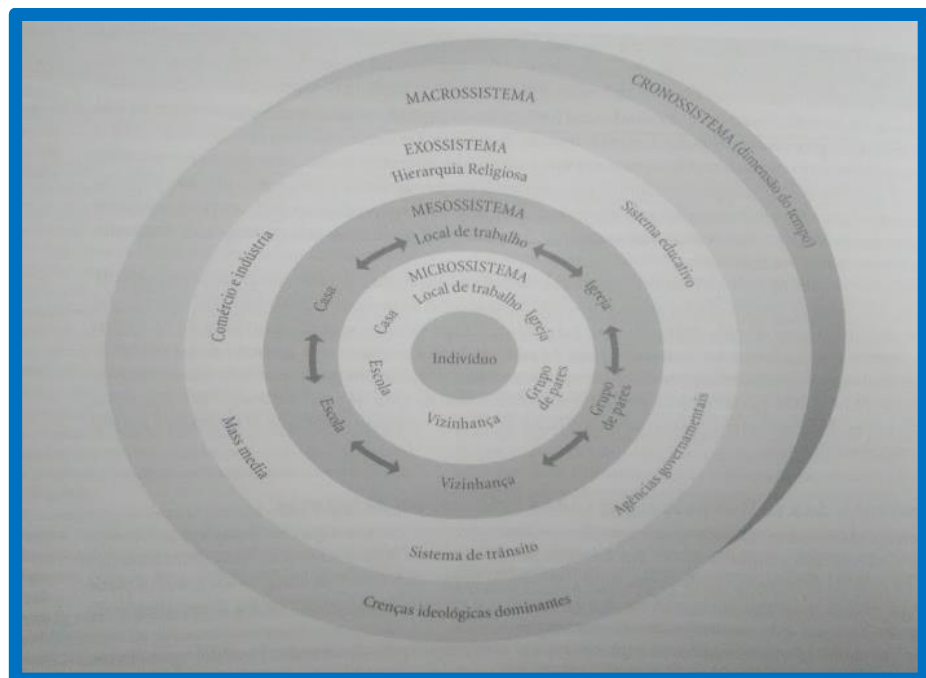


Figura.2 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (PAPALIA, D. E., OLDS, S.W. & FELDMAN R.D. (2006) O Mundo da Criança.

De facto, de escola para escola, e, muitas vezes, dentro da mesma escola, dependendo do professor ou das equipas, existem alunos que podem ou não ser referenciados e,

posteriormente elegíveis ou não para os serviços de educação especial, tal como está referido na LBSE, 2017. Os professores têm importância e o poder de determinar desde cedo a intervenção com qualidade e providenciar suportes ajustados como resposta aos alunos com necessidades adicionais de suporte. Segundo a LBSE, 2017 a adoção do Modelo da Resposta à Intervenção (RTI) que tem como objetivo ativar um conjunto de procedimentos de ensino sistemáticos e intencionais inscritos no ensino regular permite um maior controlo das “não” aprendizagens, com implicações na referenciação dos alunos para a avaliação especializada. O RTI, pretende identificar os alunos em risco e oferecer, nestes casos, uma instrução suplementar de forma a minimizar as alterações comportamentais, sendo que o objetivo principal deste modelo é proporcionar um “match” entre a intensidade da intervenção e a severidade do problema. Como havíamos já referido anteriormente, é muito importante não esquecermos a influência que o ambiente pode exercer relativamente à intensidade e severidade do problema e desta forma atribuir o suporte que vai de encontro às necessidades do indivíduo/criança. Nesta ótica, este Modelo Response to Intervention (RTI), dá a conhecer ferramentas de trabalho que permitem atribuir suportes numa perspetiva ecológica. O objetivo deste modelo não pretende apenas determinar se os alunos reúnem ou não todas as características para serem elegíveis para os serviços da educação especial, mas conhecer muito bem o ambiente que rodeia o nosso aluno conhecer as alterações, características e variáveis do mesmo que possam vir a exercer influência na mudança de práticas com os alunos. A Figura.3 revela o objetivo do modelo que pretende não rotular os alunos que um dia foram elegíveis para os serviços da Educação Especial, mas facilitar e promover a transição dos alunos da Educação Especial (quando mostrarem que tem essa segurança) para a Educação Regular.

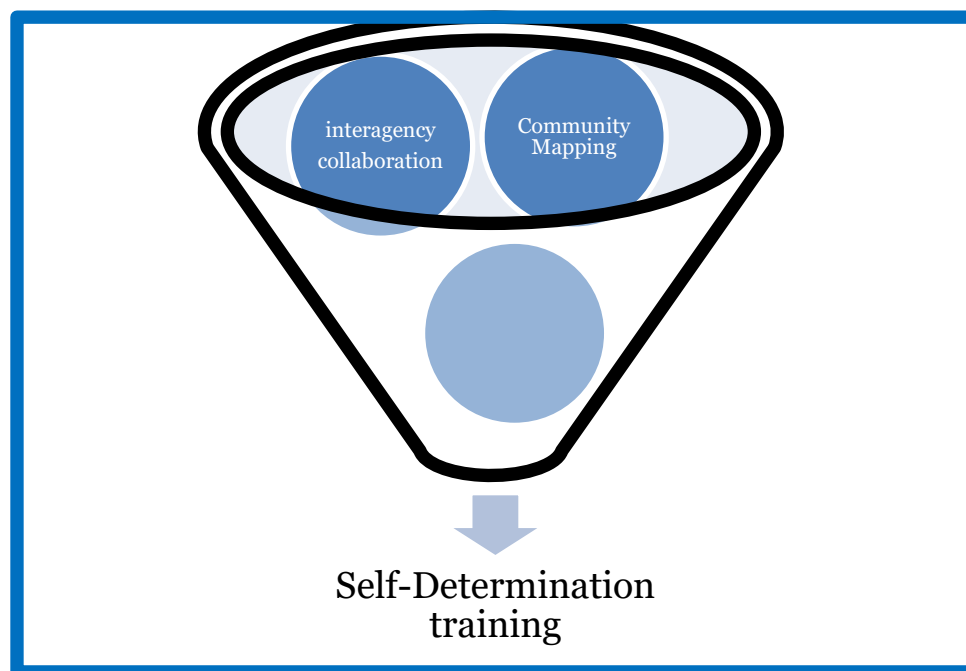


Figura.3 Exemplo da transição de um aluno da educação especial para o ensino Regular.

Neste patamar, o uso da classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde - CIF (OMS, 2001,2007) assume-se como um referencial útil que, para além de Portugal, tem vindo a ser usado em vários países da Europa, como aliás refere a LBSE,2017.

Em Portugal, quando os alunos não correspondem ao esperado padrão regular, os professores devem aplicar o programa de promoção de sucesso escolar. Este programa é da responsabilidade da Direção Geral de Educação (DGE) que coordena os trabalhos e a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares monitoriza os projetos tendo por objetivo evitar o chamado “wait and fail”. No estabelecimento de ensino em que avaliamos o instrumento de trabalho FAM, esta medida de promoção de sucesso escolar, designa-se: Medidas de Promoção do Sucesso Escolar, a medida “Bases Sólidas” - Professor Coadjuvante. É um projeto com o objetivo de minimizar o insucesso escolar, fazendo um rastreio atempado das necessidades e respetivas

severidades dos alunos para que possam ser intervencionadas de forma precoce, pois, a intervenção assume nestes casos um papel determinante. Segundo Vygotsky, a aprendizagem acontece na chamada Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Nesta ótica o professor assume o papel de Scaffolding / Andaime. Trata-se de um processo, no qual o professor, quando orienta um aluno, responde contingentemente ao comportamento deste em situações de aprendizagem, de modo a que gradualmente o aluno aperfeiçoe o nível de realização. Por esta ordem de ideias, o currículo deverá contemplar os gostos e interesses do aluno. A Figura.4 mostra que quando conhecemos bem o aluno e planeamos de acordo e centrado na sua pessoa podemos conduzir ao sucesso escolar e melhor conduzir a aceitação da pessoa/aluno na sociedade. (Granlund, 2008)

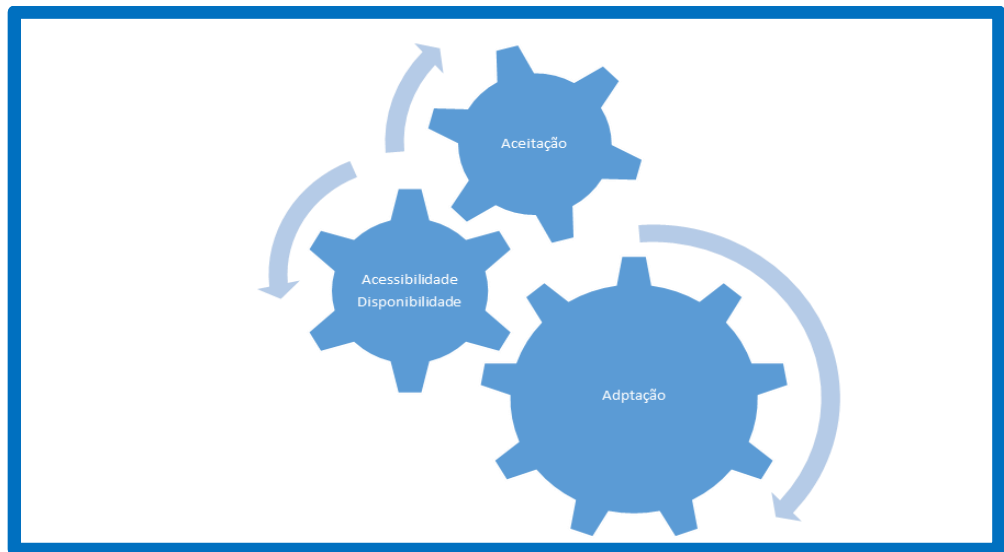


Figura 4. Conhecimento do aluno conduz ao Sucesso Escolar.
Granlund, 2008

Por isso se torna tão importante um olhar mais atento por parte do professor no que diz respeito à inclusão e aos pontos que a ela estão associados - Diferenciação, Flexibilização e Adequação Curricular, por isso se torna tão importante a existência de um instrumento de trabalho que permita um conhecimento rápido do aluno que ajude no tipo e forma de intervenção no sentido de evitar o “wait and fail”(RTI,2007).

CAPÍTULO II

ESTUDO EMPÍRICO - A FAM COMO MEDIDA DE AVALIAÇÃO FUNCIONAL DOS ALUNOS E A SUA IMPORTANCIA NO DESENHO DO PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO ALUNO PARA CONDUZIR À INCLUSÃO

A Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela ONU em 20 de novembro de 1989 reconhece à criança o direito à educação e às crianças com NAS o direito a uma vida plena e decente em condições que, garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação ativa na vida da comunidade. Tal, obriga a uma reflexão acerca das práticas realizadas em ambiente de sala de aula no que diz respeito a participação no ambiente escolar, como pudemos constatar no enquadramento teórico. A literatura diz-nos que, numa abordagem inclusiva, e de acordo com Sanches-Ferreira (2007), não é tanto importante perceber como deve a escola ser organizada para acomodar as crianças com NAS, mas a de saber como se deve organizar a escola para fornecer uma resposta de qualidade a todos. É muito importante que na fase de implementação/operacionalização, se definam as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e prevê-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos, não esquecendo que está em causa o desenvolvimento da ação de ensinar em cada contexto de modo “apropriado” no sentido de maximizar o sucesso de quem aprende, todos e cada um, face a um conteúdo curricular qualquer. Para isso impõe-se analisar, escolher, ajustar, diferenciar para que se atinja com mais eficácia e melhor qualidade a aprendizagem curricular pretendida. A literatura também nos diz que a inclusão do aluno com NAS, no ensino regular, implica mudanças da prática escolar, requer interesse dos professores e auxílio da equipa para evitar, como está referido no RTI, a probabilidade

de “wait and fail”. E é neste sentido de evitar o “wait and fail” e passar de atitude passiva para uma atitude ativa, ativa no sentido de agir de forma preventiva que surge a necessidade de se criar um instrumento de trabalho que ajude o professor, após preenchimento, ter um rápido conhecimento do aluno e a partir do qual possa delinear estratégias de intervenção ajustadas. Por esta ordem de necessidade de colmatar a privação de um instrumento de trabalho que se desenvolveu a FAM. A FAM foi desenvolvida e adaptada de Functional Assessment Measure- Santa Clara Valley Medical Center- aos contextos educativos por Sanches- Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S. da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial e Inclusão, escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A FAM é um instrumento de trabalho que através de uma prévia referenciação, ajuda os professores a situarem os alunos no currículo de forma rápida, objetiva e tem como mais valia, ser um instrumento de fácil aplicação que permite monitorizar continuamente os progressos dos seus alunos, e desta forma responder aos problemas de aprendizagem antes que se desenvolvam atrasos significativos. Desta forma, também permite à escola dar primazia a um princípio fundamental – a inclusão. Permite ainda fomentar uma aprendizagem em simultâneo, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que manifestem. Para tal, é importante que haja a uniformização de procedimentos de avaliação, entre escolas e profissionais de forma a minimizar as discrepâncias de atuação e proporcionar mecanismos que facilitem a colaboração/troca de informação; formas de recolha de dados sobre o aluno que possam informar a descrição do seu perfil de funcionalidade entre os diferentes profissionais a ainda ajudar na tomada de decisão sobre a necessidade de uma avaliação especializada. . A FAM, tem potencial para ser usada em diferentes momentos de avaliação dos alunos. Neste estudo foi usada para: 1) identificação dos alunos em situação de risco educativo de modo a responder-lhes adequadamente na sala de aula apoio à decisão sobre a referenciação dos alunos para uma avaliação especializada; 2) apoio às equipas educativas na tomada de decisão sobre a prossecução dos alunos referenciados para a avaliação especializada por referência à

CIF. A FAM além de ser uma medida de avaliação funcional preventiva, é uma primeira avaliação que se faz ao aluno que permite proceder ao seu conhecimento e permite desde logo uma linguagem unificada e padronizada no âmbito do universo CIF e facilita o desenho do perfil do aluno que consta no PEI. Segundo o Manual de Apoio à Prática da Educação Especial, o PEI é um instrumento muito importante para avaliar a progressão das aprendizagens e das medidas aplicadas. Nesta sequência quando se elabora o PEI deve-se sempre ter em conta as especificidades do aluno e de acordo com a isso a intervenção mais ajustada, sendo que todos devem receber o ensino fundamental na sala de aula do ensino regular. O professor do ensino regular deve ser especialista nos conteúdos, no entanto, o professor da educação especial faz a intervenção mais intensiva. O PEI, se possível deve ser elaborado com a colaboração dos pais, pois a informação que estes transmitem pode ser vital para o conhecimento do aluno e aproximação escola-família. O PEI é um documento que deve preparar os alunos para a vida, apoiar os alunos a progredir no currículo comum, propor estratégias e coordenar abordagens para responder às necessidades dos mesmos, orientar a prestação do ensino, identificar como os recursos da escola têm de ser configurados para apoiar os alunos. Desta forma, o PEI deve ser um processo centrado e desenvolvido no aluno. Deve prever e identificar o nível atual de desempenho do aluno e as suas necessidades individuais, deve ser claro, objetivo, positivo. Deve ter em atenção os interesses e os aspetos fortes do aluno. Em suma, o PEI deverá traçar o chamado perfil de funcionalidade e sempre que possível com referência à CIF.

Assim, estudo, tem como objetivo, poder responder às seguintes questões:

1. Em que medida a FAM discrimina o grau de dificuldade dos alunos? Alunos elegíveis vs. Alunos não elegíveis com dificuldades e necessidade de apoio/suporte vs. Alunos sem dificuldade.

2. A FAM está a avaliar a funcionalidade dos alunos? Existe associação entre o nível de independência na avaliada pela FAM e o grau de severidade constante no perfil de funcionalidade dos alunos? –

Para além do nosso propósito em responder a estas questões, vamos ainda proceder à apresentação de um Estudo de Caso, no qual, executamos a aplicação da FAM em articulação com o programa de promoção de sucesso escolar emanado pela Direção Geral de Educação.

1.MÉTODO

O estudo foi realizado para validar o instrumento de trabalho FAM nos diferentes anos de escolaridade do primeiro ciclo (2.º,3.º e 4.º), e analisar em que medida o uso deste instrumento facilita e viabiliza a descrição do desenvolvimento da funcionalidade da criança e permite uma linguagem unificada e padronizada no âmbito do universo CIF facilitando o desenho do perfil de funcionalidade do aluno.

1.1-PARTICIPANTES

Participaram no estudo 81 alunos selecionados de três agrupamentos da Zona Norte do país, especificamente, Concelho da Maia, do Concelho do Porto e Concelho de Chaves. Destes 81 alunos foram formados três grupos: um grupo constituído por 35 alunos elegíveis para a Educação Especial e com PEI; um segundo grupo constituído por 34 alunos com dificuldades de aprendizagem mas não elegíveis para a Educação Especial; e um último grupo constituído por 12 alunos sem dificuldades de aprendizagem. Na seleção da amostra dos alunos com NAS, utilizou-se uma amostragem não probabilística por conveniência, dado que houve uma escolha prévia dos sujeitos a ser observados, pois apenas selecionamos os alunos com NAS que apresentassem um repertório de competências que permitisse aos docentes compreender e responder ao instrumento de análise usado neste estudo.

Dos 81 alunos que participaram neste estudo, 50.6% (n=42) são do sexo masculino e 47.0% (n=39) do sexo feminino. Têm aproximadamente 7 anos (DP= 1.43) com um mínimo de 6 anos e um máximo de 11 anos. A Tabela 3, indica-nos como é constituída a amostra, sendo que fizeram parte deste estudo 35 alunos dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade com NAS e com PEI a receber apoio dos serviços de Educação Especial.

Quanto à natureza do diagnóstico clínico das crianças com NAS, verifica-se que a condição de saúde mais representada é a Dislexia (n=6, 7.2%), seguida da incapacidade intelectual (n=3, 3.6%). Verificamos ainda que dos 81 alunos, 12 não têm informação sobre a condição de saúde (n=12, 14.5%) e que 34 não revelam Necessidades Adicionais de Suporte (n=34, ...).

Tabela n.1 Variáveis Demográficas dos Participantes no Estudo e Diagnóstico Clínico dos Alunos

	<i>n</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade			7	1.43
Sexo				
Feminino	39	48.1		
Masculino	42	51.9		
Ano de escolaridade				
1ºano	50	61,7		
2ºano	18	22,2		
3ºano	6	7,4		
4ºano	7	8,6		
Condição de Saúde				
Sem condição de saúde especificada	12	34,3		
Paralisia Cerebral	1	2,9		
AGD e AGP	2	5,7		
PHDA	2	5,7		
Incapacidade Intelectual	3	8,6		
PEL	8	22,9		
Perturbação Comp, Emoc, Psiq	4	11,4		
CSE	3	8,6		
Discalculia	1	2,9		
Displegia espástica	2	5,7		
Dificuldades Psico afetivas	1	2,9		
Dislexia	6	17,1		
Problemas urinários/bexiga	1	2,9		

1.2 INSTRUMENTOS

O instrumento de trabalho utilizado neste estudo foi a FAM. A FAM foi desenvolvida e adaptada de Functional Assessment Measure- Santa Clara Valley Medical Center- aos contextos educativos por Sanches- Ferreira, M., Silveira-Maia, M., & Alves, S. da Unidade Técnico-Científica de Educação Especial, escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. FAM é um instrumento de trabalho que através de uma prévia referência, ajuda os professores a situarem os alunos no currículo de forma rápida, objetiva e tem como mais valia, ser um instrumento de fácil aplicação que permite monitorizar continuamente os progressos dos seus alunos, e desta forma responder aos problemas de aprendizagem antes que se desenvolvam atrasos significativos. A FAM caracteriza-se por ser um instrumento de rápido preenchimento. A página inicial tem espaços destinados para preencher com dados relacionados com o aluno e com quem preencheu a FAM. Nesta primeira página, existe ainda um espaço destinado para o professor registar o motivo da primeira avaliação FAM. Este instrumento é composto por 10 áreas académicas e funcionais, e.g., ler (a Figura. 5 ilustra o exemplo de uma folha de registo de avaliação na competência da leitura)escrever, calcular, comer, deslocar-se, cuidar da própria segurança. Avaliando/pontuando o nível de independência e de apoio para desempenhar as ações subjacentes a cada área, permitindo situar os alunos no nível académico, de funcionamento e de suporte que necessitam, utilizando para isso uma escala de um a sete pontos sendo que: 1 corresponde a Assistência Total; 2 corresponde a assistência Substancial; 3 corresponde a Assistência Moderada; 4 corresponde a Assistência Mínima; 5 corresponde a Supervisão; 6 corresponde a Independência Modificada e 7 corresponde a Independência Completa.

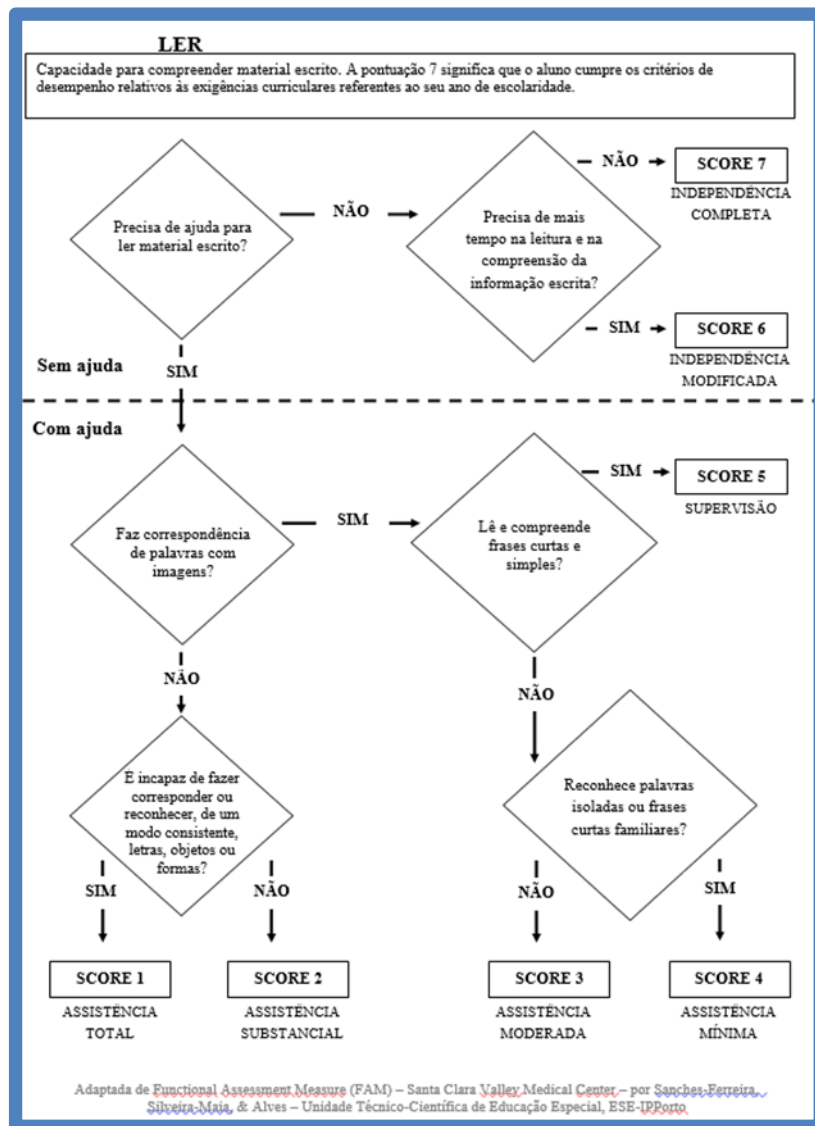


Figura 5. Exemplo de uma folha de registo de avaliação (FAM) na competência da leitura.

1.4.-PROCEDIMENTOS

Uma vez que este estudo se insere numa linha de investigação em desenvolvimento, foi nos concedida pela Direção Geral de Educação a autorização para utilizar a FAM em meio escolar. Foram contactados os três Diretores dos Agrupamentos de Escolas (Maia, Porto e Chaves) telefonicamente, tendo estes, após explicitação dos propósitos e objetivos deste estudo, autorizado a sua realização. Solicitamos permissão para aceder às listas dos alunos com apoio dos serviços de Educação Especial, em específico, alunos do primeiro ciclo desde o segundo ano até ao quarto ano de escolaridade do Ensino Básico. Na fase seguinte, as coordenadoras da Educação Especial, e os professores de Educação Especial de cada agrupamento respetivamente, não esquecendo o objetivo deste estudo, selecionaram os alunos passíveis de fazerem parte da amostra. Fizemos ainda uma reunião nas escolas sede dos respetivos agrupamentos com os professores do ensino regular envolvidos no estudo. Nestas reuniões foram feitas exposições acerca da FAM e do nosso objetivo com este estudo. Esta exposição oral foi acompanhada de um power point. Desta forma os docentes tinham a FAM em Papel e seguiam a explicação em simultâneo com a ajuda dos slides. Finda a exposição do instrumento, disponibilizamo-nos para responder a quaisquer questões, adequando toda a informação à linguagem, à cultura e à idade dos participantes, entre outras características. Asseguramos o anonimato dos envolvidos e confidencialidade das suas respostas (no caso do preenchimento do inquérito por parte dos docentes). Numa segunda fase mostramos um vídeo da UNICEF, com o objetivo de sensibilizar os docentes para a aplicação deste instrumento de trabalho Foi realizada a recolha dos programas educativos individuais dos alunos com NAS e com apoio das docentes da Educação Especial. Foi pedido aos professores titulares de turma/diretores de turma (e professores de educação especial) para preencherem a FAM. Foi também solicitado aos professores para, após terem preenchido a FAM, reformularem, caso sentissem necessidade, o perfil de funcionalidade dos alunos. Em caso de alunos em situação de risco, foi solicitado aos professores titulares de

turma/diretores de turma uma descrição escrita sobre o desempenho dos seus alunos que suspeitem estarem em situação de risco educativo ou atraso em relação ao currículo da sala. Após a recolha de dados, o grupo focal com representantes da direção dos diferentes agrupamentos participantes neste estudo, professores coordenadores de ciclo, de educação especial, procederam à devolução dos resultados do projeto FAM. Foi realizada uma reflexão com os respetivos docentes envolvidos sobre formas da inclusão do instrumento FAM nas rotinas procedimentais dos respetivos agrupamentos. Finalmente, para o tratamento dos dados obtidos na amostra, usamos a estatística descritiva e inferencial na análise das respostas recorrendo ao Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 23.

1.4-RESULTADOS

Para responder aos objetivos deste estudo, começamos por analisar em que medida este instrumento ajuda a discriminar o grau de dificuldade dos alunos. Para isso, foi nosso propósito, averiguar a comparação dos resultados entre o grupo de alunos com PEI e com NAS e grupo de alunos com Dificuldades de Aprendizagem mas sem PEI, como se pode verificar na Tabela.2.

A Tabela n. 2 Comparação entre os dados obtidos com a FAM e com o PEI.

	Alunos com PEI	Alunos sem PEI
	M (DP)	M (DP)
Áreas FAM		
Capacidade para ler material escrito	4.59 (1.21)	3.15 (2.15)
Capacidade para se concentrar e manter a tenção	4.24 (1.81)	3.23(1.92)
Capacidade para efetuar cálculos aplicando os princípios matemáticos	4.32(1.45)	3.00(2.16)
Capacidade para cumprir as regras de comunicação escrita	4.41(1.07)	3.00(2.16)
Capacidade para expressar e compreender ideias, factos e	5.53(1.61)	5.85(2.19)

necessidades, iniciar e manter uma conversa		
Capacidade para se deslocar nos espaços dentro da escola	6.62(1.43)	Não se aplica.
Capacidade para evitar situações perigosas para a sua saúde e segurança		
Capacidade de se realizar tarefas simples ou múltiplas e organizar rotinas	4.09(1.54)	3.23(1.69)
Capacidade para comer uma dieta regular		
Capacidade para manter o contacto, interações e relacionamentos	5.76(1.15)	5.85 (2.19)

Conforme se pode verificar na Tabela.2, os alunos sem PEI apresentam um nível de independência superior em todas as áreas da FAM comparativamente aos alunos com PEI. Para além disso, vimos que os alunos com PEI apresentam como áreas mais afetadas, isto é, com maior necessidade de suporte e menor grau de independência, as áreas da leitura ($M=4.59$; $DP=1.20$); comunicação escrita ($M=4.41$; $DP=1.07$); cálculos matemáticos ($M=4.32$; $DP=1.45$); concentração e manter a atenção ($M=4.24$; $DP=1.81$); realizar tarefas ($M=4.09$; $DP=1.54$); expressar ideias, factos, necessidades, iniciar e manter uma conversa ($M=5.53$; $DP=1.69$); estabelecer e manter o contacto, interações e relacionamentos ($M=5.76$; $DP=1.15$); deslocar-se nos espaços da escola ($M=6.62$; $DP=1.43$) capacidade para comer uma dieta regular ($M=6.85$; $DP=0.43$); capacidade para evitar situações perigosas para a saúde e para a segurança ($M=6.09$; $DP=1.73$). Quanto aos alunos sem PEI, as áreas mais afectadas são a da capacidade para expressar e compreender ideias, factos e necessidades, iniciar e manter uma conversa ($M=5.85$; $DP=2.19$) e a capacidade para estabelecer e manter o contacto, interações e relacionamentos ($M=5.85$; $DP=2.19$).

Assim a leitura da tabela sugere que a dimensão da leitura avaliada na CIF correlaciona-se negativamente com a dimensão da leitura avaliada na FAM e esta correlação é muito significativa ou só significativa quando o grau de severidade na dimensão da leitura na CIF aumenta, na FAM diminui o nível de independência para essa dimensão.

Desta forma, os resultados obtidos sugerem que a FAM ajuda a distinguir os alunos com e sem PEI. A FAM, revelou-se um instrumento de trabalho muito útil quer para alunos elegíveis para a educação especial, quer para alunos não elegíveis, mas com necessidades adicionais de suporte, pois permite um conhecimento do aluno (rápido conhecimento do aluno) facilitando o desenho do perfil de funcionalidade do mesmo uma vez que a FAM está intimamente ligada à classificação internacional de funcionalidade (CIF).

A FAM está a avaliar a funcionalidade dos alunos? Existe associação entre o nível de independência na avaliada pela FAM e o grau de severidade constante no perfil de funcionalidade dos alunos?

Para responder à questão sobre em que medida a FAM avalia a funcionalidade dos alunos, fomos averiguar a correlação entre o nível de independência nas dimensões da FAM (leitura, escrita, ...) e o grau de severidade dos qualificadores equivalentes no perfil de funcionalidade (PF) dos alunos. Para isso, recorreremos ao teste de correlação de Pearson. Na tabela n.3, estão registadas as correlações bivariadas entre o nível de independência nas diferentes dimensões da FAM e o grau de severidade dos qualificadores equivalentes na CIF (no PF dos alunos elegíveis.) Os dados indicam que a dimensão da leitura avaliada na CIF correlaciona-se negativamente com a dimensão da leitura avaliada na FAM e esta correlação é muito significativa ($r=-.474, p= 0.01$). Quando o grau de severidade na dimensão da leitura na CIF aumenta, na FAM diminui o nível de independência para essa dimensão. A dimensão da escrita avaliada na CIF não se correlaciona com a dimensão da leitura avaliada na FAM ($r=.078, p=NS$). A dimensão do cálculo avaliada na CIF correlaciona-se negativamente com a dimensão do cálculo avaliado na FAM e esta correlação é significativa ($r=-.477, p= 0.05$). A dimensão da atenção avaliada na CIF correlaciona-se negativamente com a dimensão da atenção avaliada na FAM e esta correlação é muito significativa ($r=-.515, p=.0.01$). Quando o grau de severidade na dimensão da leitura na CIF aumenta, na FAM diminui o nível de independência para essa dimensão. A dimensão relacionada com as tarefas avaliada na CIF não se correlaciona com a dimensão relacionada com tarefas avaliada na FAM ($r=.131, p=NS$). A dimensão relacionada com a comunicação avaliada na CIF não se correlaciona com a dimensão relacionada com a comunicação avaliada na FAM ($r=.163, p=NS$). A dimensão relacionada com o interagir avaliada na CIF não se correlaciona com a dimensão relacionada com o interagir avaliada na FAM ($r=.025, p=NS$). A dimensão relacionada com o comer avaliada na CIF não se correlaciona com a dimensão relacionada com o comer avaliada na FAM ($r=.097, p=NS$). Após análise do gráfico, e de acordo com os dados obtidos na comparação da FAM e da CIF, foram encontradas correlações em três dimensões:

dimensões da leitura (correlação muito significativa; dimensão do cálculo (correlação significativa); dimensão da atenção (muito significativa). Não foram encontradas correlações nas dimensões da escrita, comunicação, interação e comer. Os dados obtidos sugerem que a FAM ajuda a obter respostas e aumentar um conhecimento rápido do aluno. Com estas respostas, conseguimos construir um planeamento centrado na pessoa como modelo orientador na construção da transição e da mudança, essencialmente porque as transições devem ser valorizadas e dignificadas em cada etapa da vida do aluno, de modo a que se possa verificar a inclusão escolar independentemente do ambiente em que os alunos exercem atividades e participam.

Tabela n.3 Correlações bivariadas entre o nível de independência nas diferentes dimensões da FAM e o grau de severidade dos qualificadores equivalentes na CIF (no PF dos alunos elegíveis.)

Domínios do Perfil de Funcionalidade dos alunos								
Á	Leitu	Escri	Cálc	Atenç	Taref	Comuni	Intera	Com
R	ra	ta	ulo	ção	as	car	gir	er
E	Leitura	-						
A		.474						
S		**						
F	Escrita		-					
			.078					
A	Cálculo			-				
M				.427				
				*				
	Atenção				-			
					.515*			
					*			
	Tarefas					-0.131		
	Comuni						-0.163	
	car							
	Interagi							0.25
	r							
	Comer							
								0.97

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0$.

De acordo com o referido anteriormente, estudos sugerem que os agentes educativos devem centrar-se no indivíduo e tentar perceber de que forma o ambiente exerce influência no desenvolvimento do mesmo. Nesta ótica, apostar na inclusão para

estimular o desenvolvimento (fazer com que o aluno se sinta confortável, fazer com que sinta que pertence e irá ter continuidade no grupo) será o caminho a ser seguido. Por este motivo, a observação e registo de atitudes e comportamentos dos nossos alunos é muito importante. Foi realizado um estudo recente que sugere a importância de os professores conhecerem muito bem os seus alunos. Conhecerem muito bem os seus níveis de desempenho e desta forma, poderem melhor conhecer a situação que antecede e que condiciona a atividade e participação dos seus alunos uma vez que, o domínio da análise dos fenómenos do desenvolvimento dos indivíduos confina-se aos espaços entre o indivíduo e meio envolvente. Os agentes educativos tendo conhecimento prévio e atempado do indivíduo podem escolher e ajustar o melhor processo na manipulação do antecedente (que eventualmente poderá condicionar a atividade e participação de cada aluno atendendo à linha base do mesmo) e desta forma aumentar a probabilidade ascendente de conduzir a uma atividade e participação com sucesso. (DFAC,2015). A FAM surge no seguimento da auscultação dos professores que referem assiduamente a necessidade da existência de instrumentos de avaliação que possibilitem situarem os alunos no currículo de forma rápida, objetiva, mas de fácil aplicação e em simultâneo que possam monitorizar continuamente os seus progressos. Devido à facilidade do preenchimento deste instrumento de trabalho e a facilidade com que ajuda o docente a ter um rápido conhecimento do aluno e assim poder proceder à intervenção atempada e como parte do vocabulário no formulário de preenchimento deste instrumento e muito associado à terminologia CIF, os docentes entusiasmados com a aplicação deste instrumento revelaram necessidade da existência de programar e providenciar formação aos mesmos sobre o preenchimento da FAM.

2. ESTUDO DE CASO

2.1. IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROJETO NO ÂMBITO DA PROMOÇÃO DO PROGRAMA PARA O SUCESSO ESCOLAR TENDO POR BASE A FAM

Dos alunos participantes, foi selecionada uma aluna com 6 anos de idade e que frequenta o primeiro ano de escolaridade para realizar o nosso estudo de caso. Trata-se de uma aluna sem PEI, sem dificuldades de aprendizagem mas com NAS. A NAS desta aluna prende-se com a dificuldade que revela na execução das tarefas escritas.

Começamos por elaborar uma tabela de registo de onde traçamos a linha de base da aluna com quem intervimos. Também foram traçadas estratégias de recuperação. Ao longo do ano fomos registando, reformulando e adotando novas metodologias.

Tabela n.4 Aluna sem dificuldades de aprendizagem, mas com necessidade adicional de suporte

Linha de Base

Domínio	Escrita
Competências gerais	<ul style="list-style-type: none"> -Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita; -Listas de palavras; -Transcrição de textos; -Ortografia.
Competências específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Escrever corretamente a grande maioria das sílabas CV e CVC, em situação de ditado; -Escrever corretamente pseudopalavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas; - Escrever corretamente palavras irregulares, em situação de ditado; -Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema; - Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente; -Transcrever e escrever textos; -Transcrever um texto curto apresentado em letra de imprensa em escrita cursiva legível, de maneira fluente ou, pelo menos, sílaba a sílaba, respeitando acentos e espaços entre as palavras;
Desempenho Atual	<p>Sempre que solicitamos à aluna para realizar uma tarefa escrita, a aluna revela um comportamento</p>

envergonhado. Recebe a tarefa, mas o facto de fazer a preensão do objeto de escrita em tríade, de curvar de forma fechada o pulso e de curvar de forma fechada o antebraço, dificulta a tarefa escrita, a aluna não vê o que escreve e como tal escreve letra a letra, demora muito tempo na realização da tarefa e raramente conclui a mesma ou acaba por desistir.

Objetivo

A Aluna deverá ser capaz de realizar tarefas escritas. Aluna deverá assumir a postura do antebraço, pulso e preensão do objeto de escrita de forma confortável para facilitar todo o tipo de atividade escrita.

INTERVENÇÃO

Sabendo que atualmente a produção da” linguagem escrita é considerada como a competência mais complexa e a mais potente (Agamben, 2007) dado que inclui e integra as restantes e, tendo conhecimento, como foi mencionado que a aluna demora muito tempo na realização da tarefa escrita. Durante a execução da tarefa, foi possível observar que a aluna fazer a preensão do objeto de escrita em tríade, de curvar de forma fechada o pulso e de curvar de forma fechada o antebraço, é uma barreira para a execução da tarefa. Esta barreira deve-se ao facto de não conseguir visualizar o que escreve (o movimento que faz com mão e a forma como posiciona a mão para escrever tapa a superfície em que escreve) por isso escreve letra a letra demorando muito tempo na execução da tarefa, o que por sua vez condiciona a conclusão da tarefa e muitas vezes leva à desistência da conclusão da mesma ou acaba por desistir. Torna-se importante perceber o que condiciona a execução da tarefa para que posteriormente se trace modelo de intervenção mais adequado a este caso. Embora esta situação aconteça porque não se verifica a existência de controle ocular, ou seja, a visão não acompanha os gestos da mão, não acontecendo a chamada coordenação óculo-manual ou visomotora, a situação é preocupante pois a escrita implica, uma aquisição de destreza manual organizada a partir de certos movimentos, tendo como objetivo a reprodução de um modelo. O Portal da Educação refere que, o desenvolvimento da escrita, pode depender de diversos fatores: Maturação geral do sistema nervoso; Desenvolvimento psicomotor geral; Coordenação global do ato de sentar; Desenvolvimento da motricidade fina dos dedos da mão; Dissociação e controle dos movimentos; Controle da pressão gráfica exercida sobre o lápis e o papel, para alcançar maior destreza e conseqüentemente maior velocidade no movimento. Neste caso em estudo, são dois os fatores que se podem interpretar como barreira: Coordenação global do ato de sentar; Desenvolvimento da motricidade fina dos dedos da mão. Assim, inicialmente, procedemos a alterações no tamanho da secretária e

cadeira. Atendendo à baixa estatura da aluna, solicitamos mobiliário ajustado à mesma. Mobiliário ajustado, aluna sente-se mais segura e confortável. De seguida, e relacionada com a dificuldade manifestada na expressão escrita, devido a um atraso de desenvolvimento da motricidade fina dos dedos da mão e na sequência desta, a forma como a aluna faz a preensão do lápis (sendo esta situação uma barreira para proceder à escrita), inicialmente optamos por dar à aluna um lápis de cabo grosso. Como a mão da aluna era muito pequena, este lápis de cabo grosso tornou-se uma barreira para atingir o nosso objetivo. Posteriormente experimentamos um adaptador de lápis (borracha só na ponta do lápis no local onde a aluna fazia a preensão do objeto. Mas igualmente sem sucesso. Numa terceira tentativa, experimentamos colocar uma mola da roupa, no local da preensão do lápis. A aluna aderiu a esta técnica. Aos poucos foi corrigindo a forma como fazia a preensão do lápis, de seguida, como a mola não deixava ver o que escrevia, foi corrigindo a postura do pulso e finalmente corrigiu a postura do antebraço. Atualmente ainda escreve com a mola. No entanto, evidencia a velocidade de reprogramação de ações, à medida que as informações tátil-percetivas se ajustam às informações visuais e cinestésicas. Esta reprogramação, induziu a uma melhora significativa na sua caligrafia. Entretanto e apesar de continuar a utilizar o suporte de escrita, aumentou a velocidade de escrita e já consegue escrever palavras, frases, textos, com uma bonita caligrafia e no tempo padronizado para esta faixa etária e ano de escolaridade. Nas Figuras 6,7 e 8 apresentamos o esquema dos modelos utilizados na intervenção deste estudo de caso.

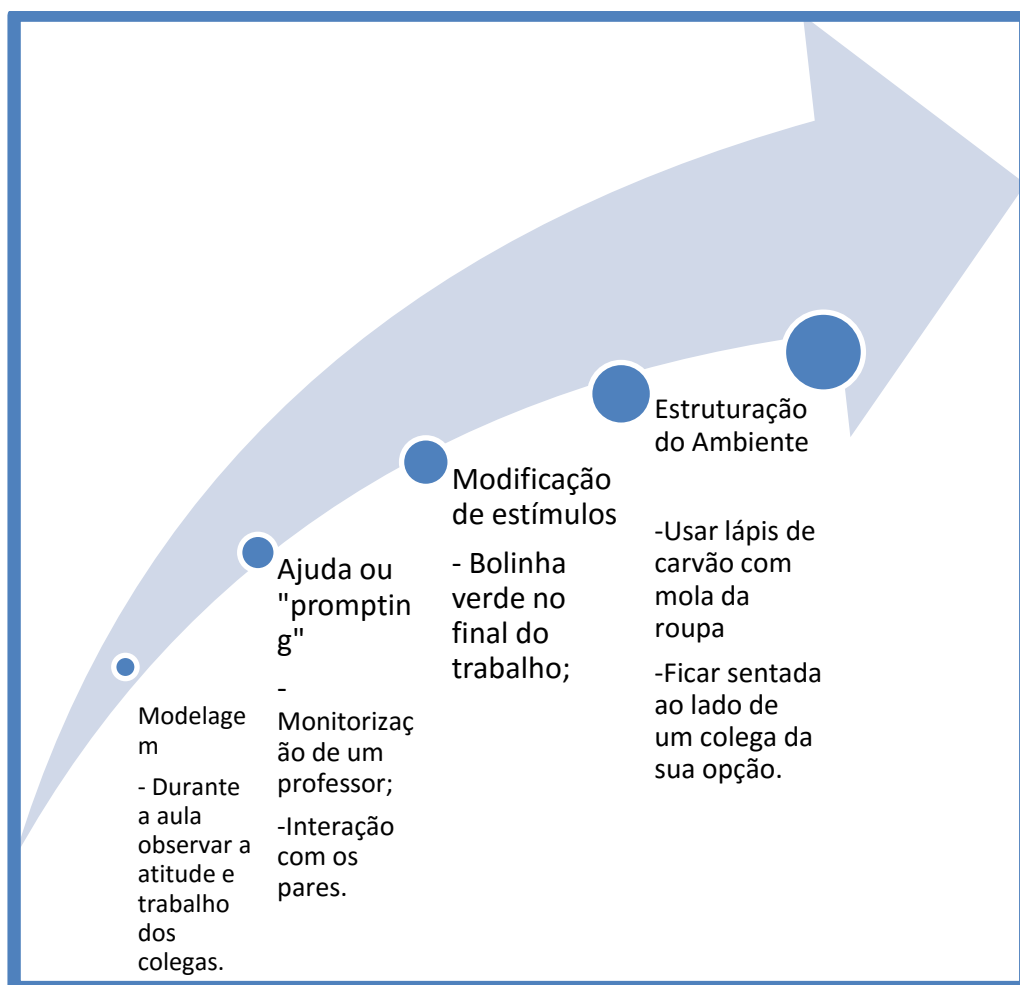


Figura. 6 Modelo Utilizado Na intervenção No Estudo de Caso.

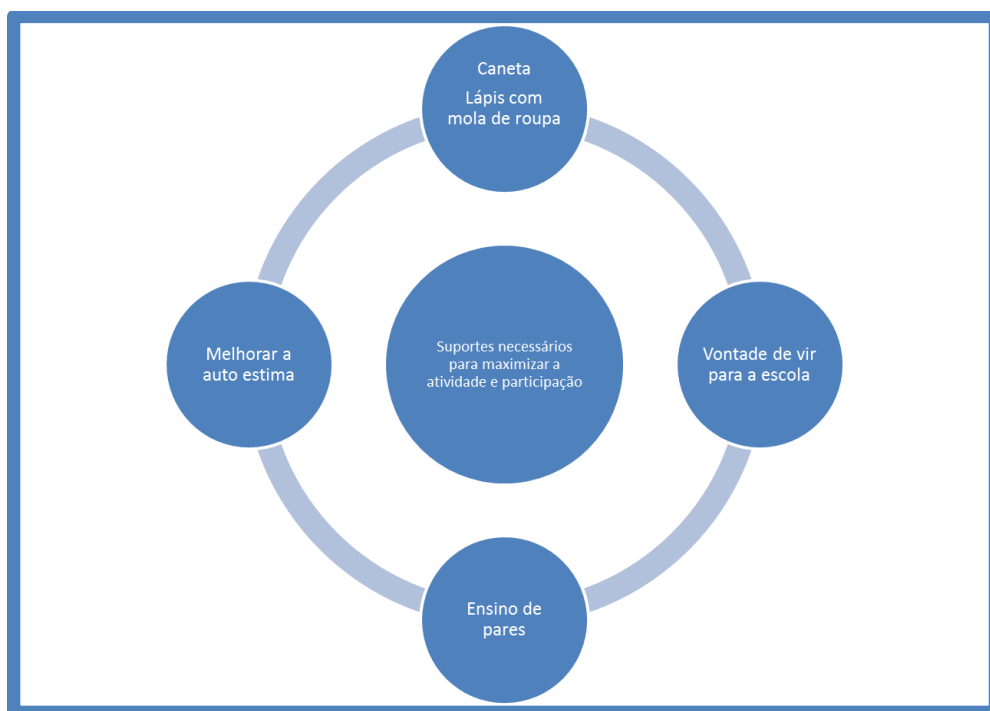


Figura. 7 Modelo Utilizado Na intervenção No Estudo de Caso.

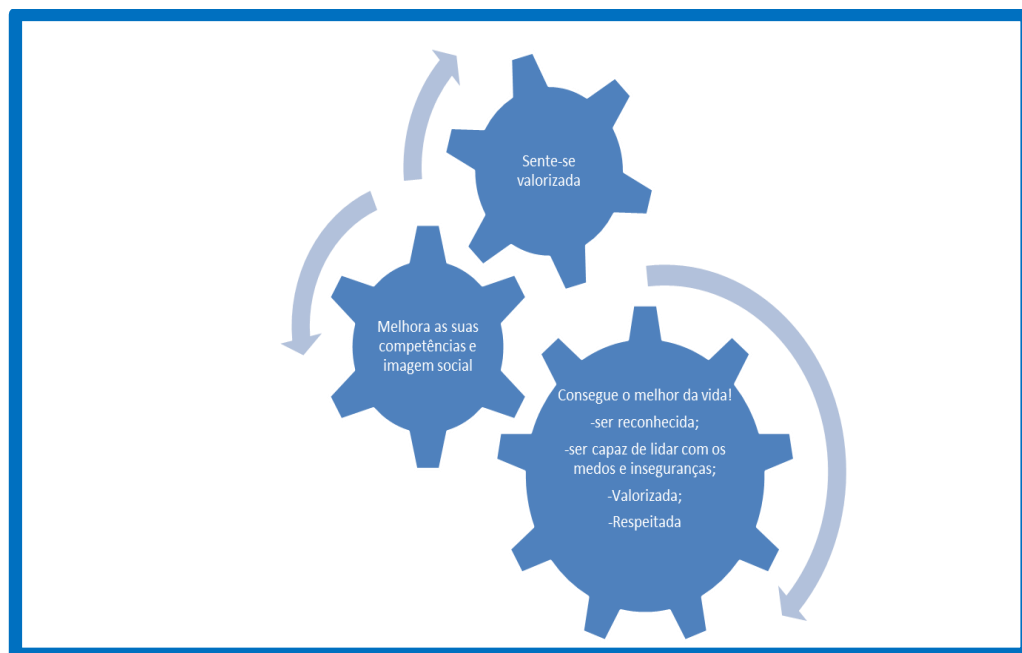


Figura. 8 Modelo Utilizado Na intervenção No Estudo de Caso.

Tendo em atenção a linha de base observada, preenchida a FAM, leitura do RTI, foram traçadas metodologias de intervenção para esta aluna, em específico optamos pelo processo usado na manipulação do antecedente para a aplicação da aprendizagem. O processo utilizado na manipulação do antecedente para facilitar aplicação da aprendizagem por escrito deste aluno referente a este estudo de caso prendeu-se essencialmente com a necessidade de aumentar a probabilidade ascendente de resposta correta / a preensão correta do objeto de escrita. É muito importante estabelecermos uma meta, um objetivo e um conhecimento do nosso aluno de forma a proporcionarmos ao mesmo a valorização do seu self e a construção da sua autodeterminação. Com estes procedimentos aplicados existe a probabilidade de evitar o “wait and fail” mencionada na parte teórica. Tendo em atenção a sugestão da Direção Geral da Educação e a autonomia que atribuiu a cada agrupamento e

nomeadamente no agrupamento de escolas da Maia em que aplicamos este estudo, foi redigido um documento de raiz com base nas Medidas de Promoção do Sucesso Escolar e que foi designado como: A medida “Bases Sólidas” - Professor Coadjuvante. Esta medida contempla Programação e Planeamento do Trabalho Colaborativo pelo menos em três momentos diferentes; contempla uma reflexão final. Esta medida, em particular no primeiro ciclo, foi dinamizada da seguinte forma: deu-se prioridade aos alunos de primeiro e segundo ano de escolaridade. Ao primeiro ano de escolaridade foram atribuídas inicialmente cerca de cinco horas semanais pelas respetivas turmas de 1º e 2º anos de escolaridade. Estas horas foram distribuídas pelas disciplinas de Português e Matemática. Em situações pontuais houve necessidade de ajustar o número de horas atribuídas em função das necessidades específicas de cada turma. Pretendeu-se desta forma dar resposta às primeiras dificuldades de aprendizagem com o objetivo de melhorar resultados e diminuir a percentagem de alunos retidos no segundo ano. Para a Programação e Planeamento do Trabalho Colaborativo utilizamos a FAM e o modelo RTI. Estas, contribuíram em larga escala para a elaboração da linha de base de conhecimentos, atividade e participação da aluna em estudo, aplicar medidas/ estratégias de operacionalização de metodologias de acordo com as dificuldades diagnosticadas de forma atempada e preventiva, promovendo o sucesso escolar e o bem-estar pessoal e social de forma sólida e sustentável.

CONCLUSÃO

O trabalho de investigação relacionado com a FAM, RTI, permitiu um conhecimento rápido do aluno, em específico, este aluno que é o nosso estudo de caso. Permitiu-nos rapidamente verificar que se tratava de um aluno que não realizava as tarefas por dificuldades de aprendizagem, mas porque o meio em que se encontrava estava a ser uma barreira à aplicação das aprendizagens adquiridas. Seguindo as normas da DGE, os conhecimentos da FAM e a importância do RTI, elaboramos um documento de escola o qual designamos: Bases Sólidas- professor coadjuvante, com vista à promoção do sucesso escolar do aluno e do qual resultam aspetos positivos e que já foi descrito anteriormente. A medida surtiu efeito uma vez que foram atingidos os objetivos propostos, valorizou-se uma intervenção precoce e atempada no sentido de superar dificuldades e diminuiu-se o número de retenções do 2º ano de acordo com a meta prevista. Deve continuar a ser implementada pois permite a adequação das tarefas ao nível de aprendizagem dos alunos sinalizados; a dinamização de hábitos de estudo; a recapitulação constante dos conteúdos abordados; o reforço do treino da leitura e escrita, reforça das medidas de intervenção propostas no programa de promoção de sucesso escolar; promovendo assim o sucesso escolar. O Estatuto da Carreira Docente diz que os professores devem cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na deteção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais e sempre que possível devem gerir o processo ensino aprendizagem no âmbito dos programas definidos procurando adotar mecanismos de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder as necessidades individuais dos alunos, sem nunca esquecer que devem reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos, valorizando os diferentes saberes e culturas combatendo a exclusão e a discriminação, desenvolvendo e estimulando a autonomia e criatividade. Na nossa sociedade, verifica-se uma resistência ao que é novo. (LSBE,2017). Também nós na implementação deste estudo, verificamos essa resistência. Quando reunimos com o grupo de docentes que aplicou a FAM. Este grupo ofereceu alguma resistência

em aplicar este novo e importante instrumento de trabalho, mesmo ainda sem olhar para o mesmo e sem ouvir a explicação devida. Facilmente foi perceptível, que, relativamente ao que é novo, primeiro, surge a reação causada pelo estranhamento, havendo quem rejeite e negue a necessidade de mudança, criticando as novas propostas (estranheza polémica), LBSE, 2017. “A inclusão propõe, assim uma nova linguagem, um novo pensamento, uma nova coerência e uma nova prática que estabelece uma rutura paradigmática com muitos dos anteriores posicionamentos educativos.” (Sanches, 2007). Tal sugere a importância da mudança das mentalidades e da influencia que esta mudança exerce no diagnóstico e intervenção precoce dos alunos. No entanto, também verificamos que para além do grupo que revelou alguma resistência “ao novo”, em número muito reduzido, houve quem aderisse e não tivesse “medo” na aplicação deste instrumento de trabalho (FAM). A LBSE, 2017 refere ainda que existe sempre quem faça oposição ativa e quem adira entusiasticamente, elogiando a inovação. Depois, num segundo momento, existe a interiorização da mudança proposta por várias vias (frequência de ações de formação, discussão entre os pares de estratégias pedagógico-didáticas alternativas, pesquisa de materiais e recursos, procura de informação, reorientação de procedimentos). Passadas essas duas fases, surge uma outra: a assimilação do novo incorporando-o no já conhecido, procurando a continuidade. Nesta fase, amplia-se a liga de saberes, de procedimentos, de atividades e de recursos ditos tradicionais. (LBSE,2017)

Nesta fase, mudamos posicionamentos educativos. Nesta fase, começamos a sair do mundo castrante e a conhecer um novo mundo: Um mundo capacitante!

BIBLIOGRAFIA

Cardoso, I. (2017) Revista Notícias Magazine, N. 1300

DGIDC. (2008). Educação especial: Manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação

Diário da República, 1ª série – nº 129-5 de julho de 2012/ Decreto-Lei nº. 139/2012 de 5 de julho.

Edwards, P. A. (2004). Children's literacy development: making it happen through school, family, and community involvement. Boston: Pearson Education

E.g., Lembke, Hampton & Beyers (2012) Response to Intervention (RTI).

Figueira, E. (s/d)) A Imagem do portador de deficiência mental na sociedade e nos meios de comunicação. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial.

Papalia, D. E., Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2006) O Mundo da Criança. Lisboa. Mc Graw Hill.

Poso, J. I. (2002) Aprendizes e mestres: A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor. VNG.: Fundação Manuel Leão.

Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. L. Miranda & S. Bahia (Orgs.) Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino. Lisboa: Relógio d'Água.

Tomlinson, C. A. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2002). Liderar projectos de diferenciação pedagógica. Porto: Edições ASA.

Yus, R. (2002). Educação Especial: uma educação holística para o séc XXI. Porto Alegre: Artmed.

Referenciais para Construção de Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosóficos a História a Formação - EDUCAÇÃO INCLUSIVA Direito à Diversidade - curso de Formação de Gestores e Educadores.

Perfil do aluno "in Guião de Escrita de Implementação do Programa de Português do Ensino"

Legislação consultada

CNE. (2017) Lei de Bases do Sistema Educativo: Balanço e prospetiva- Volume I, 1ª Edição, Lisboa

<http://www.spm-ram.org/conteudo/ficheiros/legislacao/ecd/ECD-ant.pdf>

Ministério da educação - Medidas da promoção para o sucesso escolar

Bases Sólidas - Agrupamento de Escolas da Maia

Autores do instrumento FAM aplicado no estudo Santa Clara Valey- original

Adaptado por: Sanches- Ferreira, Maia Mónica, Alves Sílvia

https://www.researchgate.net/publication/291417808_Literatura_e_inclusao_social_um_olhar_sobre_reformas_educacionais_na_contemporaneidade

<http://www.dw.com/pt-br/educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-ainda-%C3%A9-assunto-pol%C3%AAmico-no-brasil/a-17266121>

<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real/2284>

Congresso Nacional - Constituição da República Federativa do Brasil -Brasília - Senado Federal, 1988.

Bieler, R.B. (s/d) Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica -Resolução CNE/CNB n.2 de 11 de setembro de 2001 - Brasília.

ANEXOS

ANEXO 1

Solicitação de Autorização aos Diretores de Agrupamento de Escolas

ANEXO2

Consentimento Informado ao Encarregado de Educação

ANEXO 3

Pedido de Colaboração à Coordenadora de Educação Especial

ANEXO4

Pedido de Colaboração à Coordenadora de Departamento do 1ºCiclo

ANEXO 5

Slides de apresentação da FAM aos Professores envolvidos neste estudo

ANEXO 6

Escala de Avaliação Funcional (FAM)

ANEXO 7

Coodbook de Investigação PEI

ANEXO 8

Folha de Registo Investigação PEI

ANEXO 9

Modelo Bases Sólidas (Modelo criado com base na escala funcional FAM, Modelo RTI e segundo as normas da DGE no âmbito da Medida Da Promoção do Sucesso Escolar)



MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
PROBLEMAS DE COGNIÇÃO E
MULTIDEFICIÊNCIA

Novembro 2017