



Processo de Avaliação: Elaboração do Programa Educativo Individual

Maria de Guadalupe Comparada Almeida ¹
José Morgado ²

RESUMO

A educação inclusiva recomenda o acesso a uma educação de qualidade para todos, que permita a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências, orientando os indivíduos de acordo com respostas adaptadas às exigências sociais. A escola pública é o garante de respostas de qualidade à diversidade sociocultural, física ou mental do indivíduo. O objetivo deste estudo vai ao encontro do que é sugerido pelas diretivas nacionais e internacionais para uma escola inclusiva, e pretende analisar qual o processo de avaliação que as equipas multidisciplinares elegem para o desenho do Programa Educativo Individual (PEI). A recolha dos dados será realizada através de questionários e entrevistas a equipas multidisciplinares de educação especial, de 3 agrupamentos escolares. Os resultados preliminares apontam para que apesar de todos terem por base a legislação, cada agrupamento organiza-se de forma própria, não existindo uma uniformização nos processos.

Palavras-chave: Processo de Avaliação; Educação Especial; Programas Educativos Individuais; Educação Inclusiva; Políticas Educativas.

¹ Instituto Politécnico de Beja, Portugal. guadalupe.almeida@ipbeja.pt

² Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal. jmorgado@ispa.pt

O presente artigo revela uma parte do trabalho de investigação no âmbito do desenvolvimento de uma tese de doutoramento em Ciências da Educação na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE), centrando-se no processo de avaliação para a elaboração do programa educativo individual (PEI).

A principal motivação para o desenvolvimento do estudo em causa prende-se com o facto de a investigadora ter desenvolvido a sua atividade profissional, durante vários anos integrada numa equipa multidisciplinar, com crianças com NEE em idade escolar. Com este estudo pretendemos, não só alargar o nosso leque de conhecimentos, mas também contribuir para a melhoria das boas práticas no âmbito das NEE. Este, poderá constituir-se como um contributo para a valorização e reconhecimento das práticas educativas dos docentes que trabalham com crianças com NEE.

O trabalho empírico utilizou como metodologia um estudo de caso múltiplo. Pretendeu-se fazer uma descrição e análise em profundidade sobre o processo de avaliação que é implementado pelas equipas de Educação Especial (EE), aquando da avaliação inicial das crianças com NEE para a elaboração do PEI. A investigação decorreu em três agrupamentos escolares de diferentes distritos do País.

A avaliação é usualmente percecionada como um regulador das práticas, sendo elementar em qualquer fase do processo educativo (Fernandes 2009). No caso das crianças com NEE toma especial relevância pois é a partir desta que se vai desenrolar todo o processo educativo do aluno, e o comprometimento e o impacto que poderá vir a ter aquando da elaboração do PEI (Idol 2006; Watkins 2007).

A avaliação em educação é também um dos tópicos mais difíceis e mais polémico, sendo considerada por alguns professores como a tarefa mais complicada e desagradável da docência (Rodrigues 2013). Correia (2008) refere inexistência de uniformidade no modelo e no processo de avaliação. A existência de uma referência, suficientemente flexível, que servisse de suporte ao processo de avaliação, seria uma base de trabalho para as equipas multidisciplinares de EE se capacitarem para respostas educativas eficazes.

A legislação refere-se sempre ao processo de avaliação de forma vaga, e tem como objetivo a recolha de informação que permita a identificação de NEE de carácter permanente no aluno (Dec-Lei 3/2008), sem nunca esclarecer concretamente a efetivação do processo a adotar.

Foi a partir desta necessidade de compreensão de como se processa a avaliação, qual o processo que é eleito e qual a perceção da sua eficácia que as equipas têm do processo, que surge esta proposta de realização de estudo.

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O problema de partida para este estudo tem por base o processo de avaliação inicial dos alunos com NEE, pelas equipas pedagógicas, para posterior elaboração dos PEI. Pretendemos compreender como são avaliados os alunos com NEE, como está organizado todo o processo, quem intervém, quem o conduz; como é que as equipas se organizam para a avaliação, se na forma como se decide têm em conta todos os elementos da equipa; qual a perceção de eficácia do processo de avaliação dos intervenientes no processo (pais, professores e técnicos); como é feita a avaliação, quais os instrumentos utilizados, quem faz a sua aplicação, como é efetuada a seleção dos instrumentos, materiais e atividades a serem aplicados; como é que a avaliação suporta a tomada de decisão.

A avaliação dos alunos com NEE de carácter prolongado é da responsabilidade das equipas multidisciplinares (departamento de EE e do serviço técnico-pedagógico) de EE de apoio ao aluno, dos agrupamentos das escolas. No Decreto de Lei 3/2008, são referidos no seu capítulo 2º os procedimentos de referência e avaliação.

No seu artigo 5º o legislador refere que a referência de crianças e jovens deve ocorrer o mais precocemente possível, podendo ser feita por qualquer membro da comunidade educativa aos órgãos de administração da escola ou agrupamento de escolas. Esta referência obedece ao preenchimento de um document onde é explicitado as razões de referência, sendo anexados todos os documentos que facilitem e expliquem a necessidade da criança em causa, que contribuam para o processo de avaliação.

Após a entrega desta documentação devidamente preenchida, compete ao conselho executivo desencadear o processo, solicitando ao departamento de educação especial e ao serviço de psicologia e orientação um relatório técnico pedagógico conjunto. Neste relatório devem constar as informações de outros profissionais que intervenham no processo, onde sejam elencadas as razões que determinem as NEE do aluno bem como a tipologia dessa mesma NEE. Assegurando ainda a participação ativa dos pais ou encarregado de educação bem como o seu consentimento.

O sistema português de ensino público preconiza o acesso igual para todos a escolas de ensino regular (Lei nº49/2005 de 30 de agosto) tal como também Vygotsky anuiu (Gaitas & Morgado 2010; Gredler 2012), acreditando na inclusão de pleno direito das crianças com NEE (Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro). As crianças com NEE, para poderem ter um acesso igual à educação, necessitam de uma avaliação que reflita o seu conhecimento e as suas reais necessidades e capacidades para que possam usufruir de uma pedagogia diferenciada.

É impossível lecionar recorrendo a metodologias específicas para cada um dos alunos, daí tornar-se necessário o acesso a abordagens diferenciadas do processo de aprendizagem para que seja possível existir um sistema inclusivo responsável, e uma inclusão efetiva de todas as crianças com NEE (Rodrigues 2006).

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

A legislação elaborada para dar resposta a esta nova forma de perceber a educação, fez com que a regulamentação preconizasse, e a própria sociedade exigisse, do sistema educativo equidade no acesso a uma educação de qualidade para todos (Ainscow 2005a; Ainscow 2005b; Correia 2007; Sanches & Teodoro 2006).

A educação deve permitir a todos os alunos a apreensão do conhecimento e a possibilidade de desenvolver competências com que possam dar respostas adaptativas às exigências sociais a que todos estamos sujeitos. A diversidade deve ser valorizada como uma característica positiva e não como um atributo negativo que somente alguns possuem (Rodrigues 2006); ser vista como um processo enriquecedor dos processos educativos e sociais da escola; e o objetivo primário desta deverá ser que a aprendizagem seja com todas as crianças juntas, independentemente das diferenças individuais (UNESCO 1994).

Para tal, deverá o sistema escolar sofrer mudanças na sua organização, no currículo e na sua pedagogia por forma a responder às oportunidades de educação para a diversidade, sem descuidar a qualidade dos processos educativos e assim a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Melro 2012).

Morgado (2009) defende que neste contexto a educação inclusiva é um impulsionador do desenvolvimento da escola com qualidade a todos os níveis.

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

A educação inclusiva, entende-se como uma comunidade aprendente e reflexiva que defende a diferenciação pedagógica, a participação dos alunos, a reestruturação de culturas para resposta à diversidade, o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada um, a potencialização de capacidades para

que aqueles que necessitam de apoios os possam receber efetivamente (Morgado, 2003; Morgado 1999; Niza 1998, Niza 1996).

Morgado (2009) refere vários estudos sobre a avaliação do impacto da educação inclusiva nos alunos com NEE e seus pares, e as equipas confirmam os benefícios destes modelos, desde que se assegurem a eficácia e eficiência dos processos envolvidos. As crianças com NEE devem ter a oportunidade de se desenvolverem em contextos socio educativos significativos e junto dos seus pares (Correia 2013; Correia 2003; Morgado 2003; Rodrigues 2006).

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

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

Segundo Rodrigues (2006), a diferença deverá ser valorizada como uma característica positiva e não como um atributo negativo que somente alguns possuem. A UNESCO (1994) defende que o objetivo primário da escola deverá ser que a aprendizagem seja com todas as crianças juntas, independentemente das diferenças individuais.

As escolas inclusivas devem estar habilitadas para poderem dar resposta às necessidades dos seus alunos, acomodando os seus ritmos e estilos de aprendizagem (Fonseca 2007). Sendo capazes de o fazer através de uma flexibilização de um currículo apropriado, de autonomia organizacional, diferenciação no ensino, do trabalho em cooperação com os diferentes atores educativos e com os recursos físicos e humanos necessários (Perrenoud 2003). Barroso (1994) refere ainda a grande importância da descentralização e autonomização das escolas.

Os compromissos sociais e políticos sobre as políticas educativas emanados, tanto de documentos nacionais (ME 2008) como internacionais (UNESCO 1994), deverão ser postos em prática para que possa existir uma verdadeira educação inclusiva.

Autores como Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin & William (2000) citados por Morgado (2009), fizeram vários estudos sobre a avaliação do impacto da educação inclusiva nos alunos com NEE e seus pares, e as equipas confirmam os benefícios destes modelos, desde que se assegurem a eficácia e eficiência dos processos envolvidos.

As crianças com NEE devem ter a oportunidade de se desenvolverem em contextos socio educativos significativos e junto dos seus pares (Correia 2013; Correia 2003; Morgado 2003; Rodrigues 2006). Variados autores, citados por Morgado (2009) referem benefícios nos resultados académicos e sociais, dos alunos com NEE quando se encontram em escolas inclusivas.

Segundo Niza (1998), relativamente à aceitação das diferenças, o fator cooperação é decisivo para amplificar a aceitação. Este autor refere também que a utilização da cooperação entre alunos promove uma estrutura ideal para a aquisição de competências, contrariando as teorias mais conservadoras que promovem a competição. Entendendo a cooperação como um fenómeno de facilitação social multiplicador de interajuda.

Morgado (2009) refere a existência de seis medidas fundamentais para uma boa estruturação para a diferenciação pedagógica: o planeamento, a organização do trabalho dos alunos, o clima social, a avaliação, as atividades/tarefas de aprendizagem e os recursos e materiais. Segundo o autor ainda existem lacunas na formação de professores para poderem trabalhar com alunos com NEE.

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

Segundo Correia (2013) a educação inclusiva é vantajosa para todos os atores educativos, considerando-a um modelo eficaz que facilita o diálogo entre professores do ensino regular, professores do ensino especial e técnicos que resulta num trabalho de cooperação de maior qualidade e eficácia que favorece todos os seus intervenientes.

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

Uma das funções do processo de avaliação é ser o fio condutor, tem um papel de orientador, organizador que nos guia por forma a não nos descentrarmos dos objetivos e metas, o que orienta também a progressão da avaliação (Fernandes 2009). Com a avaliação pretende-se identificar, compreender, clarificar e sistematizar todos os elementos de que dispomos e fazer uma análise cuidadosa das relações estabelecidas para que se possa obter uma conclusão (Fernandes 2009). Isto

permite definir os objetivos de aprendizagem da criança de acordo com as suas necessidades específicas e com o seu contexto ocupacional (Correia 2008; Correia 2007; Morgado 2009). Esta deve ser vista como valorização de algo que é adquirido - é o processo de dar valor ao conhecimento e ao desempenho alcançado por cada aluno - e não com o intuito de classificar alunos (Correia 2013; Fernandes 2010).

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

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

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

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

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

METODOLOGIA

Os participantes o nosso estudo são os sujeitos pertencentes às equipas multidisciplinares de NEE de três agrupamentos escolares.

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

Neste estudo optou-se por uma metodologia qualitativa recorrendo ao estudo de casos múltiplos numa perspetiva interpretativa e compreensiva, em que se pretendem estudar três situações de forma aprofundada. Tentaremos compreender a variedade de processos que poderão ocorrer nos diferentes ambientes (Aires 2011; Bogdan & Biklen 1999).

Segundo os United States General Accounting Office (GAO 1990) “um estudo de caso é um método para a aprendizagem sobre um exemplo complexo, com base num entendimento abrangente deste caso, obtido pela descrição e análise abrangente do mesmo, tomado como um todo e dentro do seu contexto”.

O estudo de caso permite-nos compreender em profundidade qual a estratégia adotada na avaliação pedagógica das crianças com NEE.

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

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

Este tipo de investigação, recorre a fontes de informação diversa, utilizando dados com base em técnicas diferentes, cujo cruzamento permitirá perceber a complexidade do estudo em análise (Fortin 2009; Quivy & Capenhoudt 1992) .

As técnicas de recolha de dados a serem analisados neste estudo serão de tipo direto e indireto. Nos dados diretos a opção recairá em entrevistas qualitativas e questionários, nos dados indiretos recairá sobre a pesquisa documental (avaliações, PEI, registos pessoais, etc.)

O processo de recolha de dados inerente à abordagem dos estudos de caso múltiplos, levou-nos a que a recolha dos mesmos seja realizada através de entrevistas semi-estruturadas e questionários. O acesso à informação pretendida será feito através do próprio sujeito da ação e na sua própria linguagem (Bogdan & Biklen 1999). Desta forma o investigador compreenderá como é que cada um

dos atores percebe as suas experiências enquanto participante do processo através da forma como cada um relata a sequência das diferentes fases/etapas e tarefas do processo de avaliação.

A opção metodológica recai sobre o facto de querermos perceber o *como e por que* (Yin 2010) os docentes desenvolvem um determinado conjunto de procedimentos e tarefas em fases sucessivas que visam atingir a avaliação do conhecimento que o aluno detém sobre determinadas matérias educativas. Ao termos tomado esta opção vai permitir que nos apropriemos de fenómenos individuais dentro de um contexto social complexo, como é a escola (Stake 2009).

Em qualquer processo educativo, a avaliação desempenha um papel importante, seja qual for o tipo de avaliação que se utiliza e os momentos escolhidos para o fazer. Obviamente os resultados obtidos têm leituras diferentes consoante o momento em que se efetua e estas leituras conduzem a tomadas de posição significativamente diversas.

A entrevista semiestruturada permite-nos obter dados comparáveis entre vários sujeitos, embora possa ocorrer perda de dados sobre a forma como os sujeitos organizam a questão (Bogdan & Biklen 1999). Ainda assim, este instrumento irá permitir uma recolha e aprofundamento de informação sobre a forma como decorre o processo de avaliação (dinâmicas, conceção, perceções de eficácia, representação da sua própria prática) (Aires 2011; Fortin 2009; Quivy & Capenhoudt 1992).

A construção da entrevista teve por base uma análise aprofundada de artigos, livros e legislação relacionados com o tema em apreço, partindo das questões orientadoras da investigação. Após esta fase foi realizado um *focus group* para determinar a validação das questões a serem colocadas aos participantes e seguidamente a sua validação por parte de investigadores especialistas na área (Almeida & Freire 2008; Cohen 2007; Coutinho 2008; Kind 2004).

O grupo constituído para a realização do *focus group* teve em conta a similaridade com os futuros participantes no estudo (terapeuta da fala, professor de ensino especial, professor do ensino regular, psicólogo, técnica de serviço social), salvaguardando que nenhum dos elementos pertencerá ao grupo de entrevistados para o desenvolvimento da investigação.

As entrevistas foram gravadas para poderem ser transcritas e sujeitas a uma análise detalhada. O processo de recolha de dados é demorado pela necessidade de transcrição das entrevistas, análise e categorização da informação registada nos diferentes instrumentos de investigação utilizados.

A análise dos dados será feita de acordo com a análise de conteúdo, tal como descrita por Bardin (2016) como um conjunto de técnicas de análise da comunicação tendo em conta a definição de

categorias, das unidades de significado, unidades de registo e de contextos, bem como todos os procedimentos enumerados pela autora para que se mantenha o rigor científico.

O material transcrito da entrevista foi processado, ou seja, transformado num corpus para se tornar facilitada a tarefa de compreensão, interpretação e inferência aquando da análise do seu conteúdo.

A análise de conteúdo permite a exploração qualitativa das mensagens e informações transmitidas pelos participantes no estudo. Esta foi empregue com o intuito de descrever e interpretar o conteúdo do corpus de análise. Permitindo uma descrição sistemática e qualitativa no sentido de reinterpretar as narrativas e de se conseguirem níveis aprofundados de compreensão do que foi relatado pelos participantes.

A análise de conteúdo vai oscilando entre a objetividade e a subjetividade dos discursos a serem analisados. Esta subjetividade é referente ao processo indutivo de construção de categorias.

Ao analisarmos o corpus tivemos sempre em consideração o contexto do entrevistado, dando importância não só ao conteúdo manifesto como também ao conteúdo latente.

A abordagem utilizada será do tipo indutiva construtivista pois advém dos dados e relatos obtidos, sendo a construção das categorias feita a partir do corpus, permitindo uma compreensão aprofundada do fenómeno investigado, não se pretendendo a generalização do fenómeno ou a testagem de hipóteses.

É no decorrer do processo de análise que emerge as categorias sendo essencial a leitura exaustiva do material disponível, sendo assim a categorização um produto da própria análise.

A análise documental será suportada pelo mesmo processo, e de acordo com documentos apresentados e de outros que forem surgindo no desenrolar do estudo que se julguem pertinentes e que sejam disponibilizados pelos participantes do estudo. Os métodos utilizados para compreensão dos dados recolhidos serão a análise exploratória, onde se vão elencar as categorias de análise, seguida de interpretação e por fim a conclusão e apresentação dos resultados do estudo.

Serão elaborados fluxogramas para podermos compreender as opções de cada equipa/elemento de equipa, referenciando o ponto-chave para a execução do processo. Da análise grosseira das entrevistas pressupõem-se uma grande diversidade de diferenças no processo de avaliação. Em alguns casos denota-se um elevado grau de autonomia das equipas relativamente ao processo avaliativo havendo mesmo alguns casos em que esta mesma avaliação dentro da mesma escola não é uniformizada e é dependente do docente que a realiza. Contudo, todos referem o trabalho colaborativo

entre os diferentes intervenientes no processo para a elaboração do relatório técnico pedagógico e respetivo PEI.

A avaliação inicial dos alunos com NEE revela-se de um carácter extremamente importante pois é a partir da mesma que se vão desenvolver as aprendizagens. O docente deverá implementar estratégias diferenciadas e diferenciadoras que permitam a superação das aprendizagens com uma melhoria significativa na aquisição das aprendizagens.

Considera-se que continuam a persistir dificuldades à elaboração de uma avaliação adequada socorrendo-se de recursos e materiais diversificados capazes de contribuir para o crescimento e desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS

- Ainscow M 2005a. Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3): 5-20
- Ainscow M 2005b. *From special education to effective schools for all*. Keynote for International Special Educational Conference. Scotland, Glasgow.
- Aires L 2011. *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta, Lisboa.
- Almeida L & Freire T 2008. *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. 5.ed. Psiquilíbrios, Braga.
- Bardin L 2016. *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lisboa.
- Barroso J 2004. Ordem disciplinar e organização pedagógica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 10(11-12):.
- Bogdan RC & Biklen SK 1999. *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, Porto.
- Bronfenbrenner U 1994. Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2):.
- Cohen L, Manion L, Morrison K 2007. *Research methods in education*. Taylor and Francis, Routledge.
- Correia LM & Cabral MC 1997. Uma Nova política em Educação. In LM Correia (ed.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora, Porto, p. 17-43.
- Correia LM 2003. O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L Correia (Org.) *Educação especial e inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto, p. 11-41.
- Correia LM 2004. Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 22(2):369–376.
- Correia LM 2007. Specific learning disabilities and the portuguese educational sistem. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3):189-195.

- Correia LM 2008. *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora, Porto.
- Correia LM 2013. *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto Editora, Porto.
- Coutinho CP 2008. A qualidade da investigação educativa de natureza qualidade: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1):5-15.
- Fernandes D 2009. Profiles of educational assessment systems worldwide. Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(2):227-247.
- Fernandes D 2010. *Avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões das práticas*. Instituto de Educação Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes D 2011. *Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais*. Instituto de Educação Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fernandes D 2013. Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio, Avaliação de políticas públicas educativas*, 21(78):9-13.
- Fonseca V 2007. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. *Revista Psicopedagogia*, 24(74):135-148.
- Fortin M 2009. *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidata,.
- Freire S 2008. Um olhar sobre a inclusão. *Revista Educação*, 16(1):5-20.
- Gaitas R & Morgado J 2010. Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2(28):359–375.
- GAO - United States General Accounting Office 1990. *Program evaluation and methodology division: Case study evaluations*.
- Gredler M 2012. Understanding Vygotsky for the classroom: Is it too late? *Educational Psychology Review*, 24(1):113-131.
- Idol L 2006. Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 2(27):77-94.
- Kind L 2004. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista* 16(15):124-136.
- Melro J 2012. *Algumas reflexões em torno da conceptualização, dos princípios e das práticas que configuram a educação inclusiva*. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa.
- Morgado J 1999. Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. *Análise psicológica*, 17(1):121-128.
- Morgado J 2003. Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L Correia (org.). *Educação especial e inclusão—Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora, Porto, p. 73-88.

- Morgado J 2009. Educação inclusiva nas escolas actuais: contributos para a reflexão. In *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga.
- Niza S 1996. Necessidades especiais de educação: Da exclusão à inclusão na escola comum. *Revista Inovação*, 9(1):139-149.
- Niza S 1998. A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Revista Inovação*, 11(1):77-98.
- Perrenoud P 1996. *La pédagogie à l'école des différences*. ESF, Paris.
- Perrenoud P 2003. Sucesso na escola: Só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, 119(1):9-27.
- Pinto N & Morgado J 2012. Atitudes de pais e professores perante a inclusão. *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. ISPA – Instituto Universitário
- Quivy R & Capenhoudt LV 1992. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, Lisboa.
- Rodrigues D 2006. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D Rodrigues (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus Editorial, São Paulo, p. 1–16.
- Rodrigues D 2013. *Equidade e educação inclusiva*. Profesdições Lda, Porto.
- Sanches I & Teodoro A 2006. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(1):63-83.
- Sanches I 2005. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(1):127-142.
- Stake RE 2009. *A arte de investigação com estudos de caso*. Fundação Caloust Gulbenkian,.
- UNESCO 1994. *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO, Lisboa. [cited 2014 jan], Available from: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- Watkins A (ed.) 2007. *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Odense - European Agency for Development in Special Needs Education, Dinamarca.
- Yin RK 2010. *Estudo de caso: planeamento e métodos*, 4.ed. Bookman, Porto Alegre.
- LEGISLAÇÃO CONSULTADA**
- Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República nº4/2008 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa
- Lei nº 46/86 de 04 de Outubro, Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República nº1/1986 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa
- Lei nº49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República nº166/2005 - Série I*. Assembleia da República. Lisboa

Evaluation Process: Elaboration of the Individual Educational Program

ABSTRACT

Inclusive education recommends access to quality education for all, allowing the appropriation of knowledge and the development of skills, guiding individuals according to responses adapted to social demands. The public school is the guarantor of quality responses to the socio-cultural, physical or mental diversity of the individual. The objective of this study is to meet what is suggested by the national and international directives for an inclusive school, and intends to analyze the evaluation process that the multidisciplinary teams elect for the design of the Individual Educational Program (PEI). Data collection will be done through questionnaires and interviews with multidisciplinary special education teams from 3 school groups. The preliminary results point out that although all are based on dec-Law 3/2008, each grouping is organized in its own way, and there is no uniformity in the processes.

Keywords: Evaluation Process; Special Education; Individual Educational Programs; Inclusive Education; Educational Policies.