

Práticas baseadas em evidências nos contextos inclusivos de jardim de infância: intervenções inseridas nas rotinas

Raquel Albergaria

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Intervenção Precoce



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Fevereiro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Unidade de Educação

Práticas baseadas em evidências nos contextos inclusivos de jardim de infância: intervenções inseridas nas rotinas

O contributo do CONNECT nas práticas dos profissionais com crianças com incapacidade

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Intervenção Precoce

Autor: **Raquel Albergaria**

Orientador: **Prof. Doutor Nuno Amado**

Co-Orientador: **Mestre Raquel Corval**

Fevereiro de 2012

Resumo

Partindo da importância de promover práticas de qualidade e baseadas em evidências no que diz respeito à inclusão de crianças com incapacidade, o objetivo deste estudo é avaliar o impacto de uma ação de desenvolvimento profissional, nas competências e capacidades dos profissionais que trabalham com crianças com incapacidade entre os três e cinco anos, relativamente ao processo de tomada de decisão e implementação de intervenções inseridas nas rotinas. Esta ação de desenvolvimento profissional, baseada nos módulos do Projeto CONNECT e utilizando os materiais por ele disponibilizados, foi realizada em três sessões de 2h30m.

Participaram neste estudo oito profissionais a desenvolver atividade em jardins de infância inclusivos. Os seus conhecimentos acerca da temática em estudo foram avaliados nos momentos pré e pós formação através da análise de um caso hipotético. Foi ainda utilizada uma subamostra de três educadoras, com o objetivo de se avaliarem as suas práticas. Estas educadoras foram submetidas a observações gravadas em vídeo das rotinas diárias das suas salas, também antes e após a ação de desenvolvimento profissional. As observações foram posteriormente avaliadas com uma versão experimental traduzida em português da *Inclusive Classroom Profile* (ICP), escala de observação estruturada (Soukakou, 2007), que permitiu averiguar a qualidade das respostas e das práticas diárias da sala face às necessidades das crianças com incapacidade.

Verificou-se um enriquecimento nos conhecimentos dos participantes acerca das intervenções inseridas nas rotinas e dos processos de tomada de decisão, tendo-se obtido valores significativamente superiores na análise de caso posterior à formação. Quanto às práticas das educadoras, não se verificaram diferenças significativas antes e após a formação. Por fim, através da avaliação da adequabilidade e satisfação dos participantes acerca da ação de desenvolvimento profissional, os participantes consideraram a formação adequada, embora de curta duração. Os resultados são discutidos tendo em conta as suas implicações a nível da formação dos profissionais.

Abstract

Based on the need to promote evidence-based and high quality practices with respect to the inclusion of children with disabilities, the purpose of this study is to evaluate the impact of a professional development program on skills and capabilities of practitioners working with children with disabilities between three and five years old, about the decision making process and implementation of embedding interventions. This professional development program, based on the CONNECT project and its materials, was performed in three 2h30m sessions.

Eight practitioners working in inclusive kindergartens participated in this study. To assess their skills on the theme, we built a hypothetical case to be analyzed before and after the implementation of the professional development program. Additionally, a subsample of participants comprising three early childhood educators was selected in order to assess their practices. Video observations were recorded in each educator classrooms before and after the professional development program. These observations were subsequently evaluated with an experimental version translated to portuguese of the Inclusive Classroom Profile (ICP), a structured observation scale, (Soukakou, 2007), that allowed to evaluate the quality of responses and daily practices of the classroom to the needs of children with disabilities.

There was enrichment in the participants' knowledge on embedded interventions and decision making process, yielding significantly higher values after the training. In reference to educators practices there were no significant differences before and after training. Finally, the satisfaction and adequacy of the professional development program was evaluated, revealing that practitioners considered it an appropriate training, although they found the length of the formation to be too short. The results are discussed taking into account their implications for the training of professionals.

Índice

Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
Capítulo I. Inclusão: dos pressupostos teóricos às práticas inclusivas	3
1.1 Modelos explicativos do desenvolvimento humano e da aprendizagem	3
1.2 Inclusão: evolução de um conceito	7
1.3 Inclusão como uma prática de qualidade	15
Capítulo II. Práticas baseadas em evidências: o exemplo das intervenções inseridas nas rotinas.....	21
2.1 Intervenções inseridas nas rotinas	25
Capítulo III. Desenvolvimento profissional: papel da formação na promoção de práticas inclusivas de qualidade	31
3.1 Características de uma formação eficaz	34
3.2 Projeto CONNECT	37
Capítulo IV. Metodologia de Investigação	40
4.1 Objetivos e desenho do estudo	40
4.2 Participantes	43
4.3 Instrumentos	44
4.4 Procedimentos	49
4.5 Recolha de dados	52
4.6 Procedimentos de análise de dados	56
Capítulo V. Análise dos resultados	59
Capítulo VI. Discussão dos resultados	65
Conclusões	71
Referências Bibliográficas	74
Anexos	

Índice de figuras

Figura 1 – Exemplo de item e de indicadores de cotação do PSI	49
Figura 2 – Sequência de ações para recolha de dados	52
Figura 3 – Conteúdos do módulo 1 do projeto CONNECT	55
Figura 4 – Total de cada participante no pré-teste e no pós-teste	60

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Desenho do estudo	41
Tabela 2 - Primeiro exemplo de cotação de análise de caso hipotético	45
Tabela 3 - Segundo exemplo de cotação da análise de caso hipotético	46
Tabela 4 - Cotações das educadoras em cada instrumento de avaliação antes e após a ação de desenvolvimento profissional.....	63
Tabela 5 - Cotações das educadoras em cada item do PSI, antes e após a ação de desenvolvimento profissional	63

Introdução

O direito a frequentar uma escola pública, com ensino gratuito, adequado e adaptado às necessidades individuais de cada criança, é atualmente uma política em vigor cujo objetivo é colocar em prática o conceito de inclusão. De facto, a inclusão tem vindo cada vez mais a constituir-se como uma prática imprescindível ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais (NEE), acompanhando a evolução dos modelos do desenvolvimento e das interações humanas que lhe estão subjacentes. Segundo Brofenbrenner (1977), o desenvolvimento da criança depende das inter-relações que esta estabelece com o meio onde está inserida, sendo os contextos mais próximos aqueles que mais influência têm sobre o desenvolvimento. Desta forma, Brofenbrenner (1977) considera a escola como um microsistema determinante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. No entanto, para que as crianças consigam desenvolver-se de uma forma harmoniosa e plena, necessitam de estar incluídas em contextos educativos de qualidade, ou seja, contextos que lhes permitam: o acesso à educação, beneficiando das adaptações e alterações que forem necessárias para aceder ao seu currículo; participar em todas as atividades e oportunidades de aprendizagem que surjam no dia a dia e que para elas sejam significativas; e usufruir dos apoios necessários para que tal aconteça, tais como oportunidades de formação para os profissionais e para a família, coordenação de serviços e uma comunicação aberta e sistemática entre profissionais e família.

Neste sentido, e de acordo com o que nos é referido pela investigação (Burns & Ysseldyke, 2008; Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006; Whitehurst, 2003), torna-se fundamental que as práticas utilizadas pelos profissionais se baseiem em evidências, para que estes possam tomar decisões informadas acerca das práticas a implementar tendo em conta a especificidade de cada caso. Efetivamente, são os profissionais de educação quem mais responsabilidade tem na promoção da qualidade dos contextos educativos, pelo que se torna fundamental promover a sua capacitação no que diz respeito aos processos de tomada de decisão face aos dilemas da sua prática bem como na implementação de práticas adequadas às necessidades de cada criança.

Surge então a preocupação/necessidade de dotar os profissionais da área da educação de conhecimentos e competências que os ajudem a utilizar práticas de

qualidade, ou seja, práticas que se baseiem no conhecimento atual, nas evidências disponíveis e atualizadas, para que os profissionais possam tomar decisões informadas, oferecendo assim a melhor resposta às necessidades individuais de cada criança. As intervenções inseridas nas rotinas são um exemplo de práticas baseadas em evidências, que têm como principal objetivo promover a participação das crianças com incapacidade nas rotinas e atividades diárias.

De acordo com esta preocupação, surgiu o interesse em aprofundar conhecimentos nesta área e avaliar o impacto de uma ação de desenvolvimento profissional sobre os processos de tomada de decisão e práticas dos profissionais no domínio das “Intervenções inseridas nas rotinas”. Considerou-se também relevante avaliar a adequabilidade e pertinência desta ação de desenvolvimento profissional junto dos formandos, de forma a contribuir para a análise da eficácia do primeiro módulo do Projeto CONNECT e a pertinência da disponibilização destes recursos em Portugal como uma ferramenta útil para melhorar as competências dos profissionais e, conseqüentemente, melhorar a qualidade dos contextos educativos inclusivos a nível nacional.

Resumindo, o presente trabalho pretende fazer uma revisão teórica acerca do conceito de inclusão, da extrema importância da utilização de práticas baseadas em evidências para a promoção da qualidade dos contextos inclusivos e da consequente necessidade de formação profissional a esse nível. Mais especificamente será abordada uma prática baseada em evidências que pretende promover a participação das crianças com incapacidade nos contextos inclusivos, as intervenções inseridas nas rotinas, acerca das quais a ação de desenvolvimento profissional baseia os seus conteúdos, utilizando os materiais desenvolvidos e disponibilizados pelo Projeto CONNECT desenvolvido nos Estados Unidos.

Capítulo I. Inclusão: dos pressupostos teóricos às práticas inclusivas

“A inclusão é um longo processo, um caminho a percorrer e não um destino. Muito pode ser feito em todos os níveis para desenvolver práticas mais inclusivas e a classe regular é claramente o ponto de partida e o ponto de chegada desta jornada” (Mittler, 2003, p.7).

O pressuposto de que as crianças com incapacidade e suas famílias são membros plenos da comunidade, reflete valores sociais acerca da promoção de oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem e um sentimento de pertença para todas as crianças. Reflete também uma evolução face a práticas educacionais anteriores, como a separação e o isolamento de crianças com incapacidade. Ao longo do tempo, em combinação com determinadas regulamentações e proteções sobre a lei, estes valores e pontos de vista sociais acerca das crianças com incapacidade e suas famílias tornaram-se conhecidos como inclusão.

A evolução ao nível dos pressupostos e práticas defendidas relativamente às crianças com incapacidade reflete ao mesmo tempo uma evolução ao nível dos modelos teóricos explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, passando-se assim de um modelo médico centrado no défice para perspetivas contextualistas, sistémicas e interaccionistas.

Este capítulo começa assim por descrever sumariamente os modelos teóricos atualmente defendidos e que servem de base a este estudo. Seguidamente reflete-se acerca do conceito de inclusão e da sua evolução, bem como a evolução da legislação e das práticas.

1.1 Modelos explicativos do desenvolvimento humano e da aprendizagem

Modelo transacional de Sameroff

Segundo o modelo transacional de Sameroff (1975 *cit in* Sameroff & Fiese, 2000), o desenvolvimento consiste no produto da combinação do indivíduo com a sua experiência, isto é, das interações dinâmicas e contínuas entre o indivíduo e o meio envolvente. Deste modo, este modelo incorpora os efeitos transacionais dos fatores familiares e do contexto social no desenvolvimento da criança, ou seja, o

desenvolvimento da criança depende do tipo de cuidados prestados pelo contexto social em que esta está inserida (Tegethof, 2007). Assim, verifica-se que o contexto é tão importante como as características da criança na determinação dos resultados de desenvolvimento (Sameroff & Fiese, 2000). O desenvolvimento é então considerado um processo construído por interações dinâmicas, contínuas e bidirecionais, onde há uma ação que implica uma transformação recíproca a nível do indivíduo e do meio físico (Tegethof, 2007). Esta continuidade no comportamento e competências da criança, pode resultar da continuidade das experiências no seu ambiente, bem como das competências de autorregulação da criança, uma vez que todo o processo de desenvolvimento assenta num sistema regulador (Sameroff & Fiese, 2000).

Segundo o modelo transacional, os sistemas reguladores do desenvolvimento são o produto das transações entre o fenótipo (a criança com as suas características próprias), o mesótipo (a organização das experiências externas, ou seja, a organização social, que engloba os subsistemas parental, familiar e cultural) e o genótipo (a organização biológica que regula o desenvolvimento físico da criança) (Sameroff & Fiese, 2000). É fundamental compreender e analisar este sistema regulador, pois é ele que vai permitir perceber quais as estratégias de intervenção mais eficazes e a que nível devem ser implementadas, levando a criança a atingir melhores resultados.

O modelo transacional considera o conjunto criança-contexto ambiental como um sistema hierarquizado fulcral para o desenvolvimento e aprendizagem humana, tal como Bronfenbrenner (1998) no seu Modelo Bioecológico, que veremos em seguida, que salienta a importância de se considerarem as características da pessoa em desenvolvimento inserida num sistema ecológico, reforçando a importância que deve ser atribuída às interações como um aspeto central na compreensão do processo de desenvolvimento.

Modelo bioecológico de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner desenvolveu um modelo de desenvolvimento sistémico para conseguir compreender o comportamento do indivíduo tendo em atenção os fatores que fazem parte do espaço onde ele vive (Tegethof, 2007).

Segundo Bronfenbrenner (1977), o Modelo Ecológico considera o indivíduo inserido nos seus contextos e tem em conta as interinfluências entre os mesmos. Aqui, a criança aparece no centro de um sistema ecológico (conjunto de sistemas, mais ou menos próximos da criança, que estabelecem interações entre si) caracterizado por uma

rede complexa de inter-relações através das quais o desenvolvimento se processa. As inter-relações que se estabelecem entre os diferentes níveis do sistema são recíprocas e interdependentes. Assim, os acontecimentos e alterações que se produzem num determinado nível vão ter consequências nos outros níveis.

Bronfenbrenner (1977) propôs assim uma descrição dos contextos de desenvolvimento através de um sistema hierárquico inter-relacionado, composto por diferentes níveis, que estabelecem interações entre si: microsistema - contextos mais próximos da criança, tais como a família, a creche, o jardim de infância, incluindo as interações que a mesma aí estabelece com os outros; mesossistema - interação entre os elementos do microsistema em que a criança está inserida; exossistema - estruturas sociais que têm impacto direto nos meso e microsistemas; e macrosistema – que enquadra todos os outros ecossistemas e considera todo o conjunto de crenças, atitudes, valores, ideologias e aspetos normativos de determinada cultura.

Mais tarde, Bronfenbrenner reconheceu que o seu modelo estava incompleto, uma vez que não tinha em consideração as características da pessoa em desenvolvimento, ou seja, as funções biológicas, psicológicas e comportamentais do indivíduo. Assim surgiu o modelo bioecológico (1998), que integra também a importância da dimensão temporal (cronossistema), ou seja, considera que o desenvolvimento não é um fator isolado, mas que tem que ser analisado em diferentes momentos ao longo do tempo, dentro dos diferentes contextos de vida da criança e da família (Tegethof, 2007), tendo assim em conta as características da pessoa em desenvolvimento. O termo cronossistema salienta não só a influência que as alterações que acontecem no contexto ao longo do tempo vão exercer na pessoa em desenvolvimento ao longo do tempo, como também a relação dinâmica entre estes (Tegethof, 2007).

Verifica-se então que o desenvolvimento não é um fator isolado, mas que terá que ser analisado em diferentes momentos ao longo do tempo e dentro dos diferentes contextos de vida da criança e da família. Ou seja, o desenvolvimento vai depender de quatro fatores e das suas inter-relações: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Breia, Almeida & Colôa, 2004; Tegethof, 2007). O processo envolve as interações que o indivíduo em desenvolvimento estabelece com os elementos do contexto, constituindo os processos proximais, principal motor do desenvolvimento. A pessoa engloba as características biopsicológicas da criança que facilitam as interações e que mais influenciam os processos proximais. O contexto compreende as características dos

contextos que influenciam a criança em desenvolvimento, ou seja, engloba as interrelações entre os sistemas, propostos no modelo ecológico, integrando ainda ao nível do microsistema as qualidades da pessoa em interação. O tempo tem em conta os períodos em que os processos proximais ocorrem e a ordem sequencial em que as interações se processam.

Neste modelo, os processos proximais são os principais agentes do desenvolvimento, sendo estes, processos de interação recíproca e progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em evolução e as pessoas, objetos e símbolos do seu meio ambiente externo, ocorrendo numa base regular, por longos períodos de tempo (Tegethof, 2007). Verifica-se então que a relevância da dimensão temporal está presente na definição de processos proximais, tendo em conta a regularidade e continuidade exigida para o envolvimento da criança em atividades progressivamente mais complexas. Nesta definição de processos proximais, Bronfenbrenner (1993) salienta a importância da perspetiva de Vygotsky (1979), que defende o papel primordial do envolvimento em atividades progressivamente mais complexas enquanto motor do desenvolvimento (Pinto, 2006). Realça também uma componente ecológica do meio ao incluir as interações com os símbolos e os objetos, para além das pessoas, que vão permitir ou inibir o envolvimento levando a interações progressivamente mais complexas, redefinindo assim as características do microsistema (Tegethof, 2007; Pinto, 2006).

De acordo com estas perspetivas, o desenvolvimento humano e a aprendizagem dependem das experiências que o indivíduo troca com o meio onde está inserido, sendo os contextos mais próximos aqueles que têm um maior impacto. Deste modo, considera-se que a qualidade das práticas utilizadas nos contextos diários das crianças tem um impacto direto no percurso desenvolvimental das mesmas.

Neste trabalho, o enfoque será dado aos contextos educativos, nomeadamente aos contextos pré-escolares, que são considerados os primeiros contextos de educação e que, como já foi referido, têm, para além da família, um papel preponderante em todo o percurso desenvolvimental e de aprendizagem das crianças, pelo que deverão ser contextos de elevada qualidade que promovam oportunidades de aprendizagem constantes, significativas e eficazes. Uma vez que se considera que é através da interação com o meio ambiente que as crianças com incapacidade se desenvolvem e aprendem, considera-se também que só frequentando os mesmos contextos que as crianças sem incapacidade e tendo acesso às mesmas oportunidades e experiências de

aprendizagem é que podem desenvolver o seu pleno potencial, pelo que a inclusão é então identificada como a prática mais eficaz na promoção do desenvolvimento destas crianças, tornando-se fundamental criar contextos educativos inclusivos de qualidade.

1.2 Inclusão: evolução de um conceito

Promover o desenvolvimento e o sentimento de pertença em todas as crianças são valores que se manifestam entre os profissionais da área da educação assim como na nossa sociedade. Aquilo a que hoje em dia chamamos de Inclusão reflete, entre outros, estes mesmos valores. No entanto, a definição de inclusão, nem sempre foi consensual (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998), implicando algumas falhas de entendimento no que diz respeito às políticas e práticas de implementação da mesma, a nível nacional e internacional. No presente trabalho, optou-se pela definição de inclusão proposta em 2009 numa declaração conjunta da *Division for Early Childhood* (DEC) e da *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC), entidades de referência no âmbito do desenvolvimento e educação da criança nos Estados Unidos. Para além da definição e operacionalização da inclusão este documento descreve algumas recomendações sobre como promover a qualidade das respostas inclusivas oferecidas às crianças. Assim, a inclusão *“engloba os valores, políticas e práticas que apoiam o direito a todas as crianças e suas famílias, independentemente da sua capacidade, a participar num conjunto de atividades e contextos como membros de uma família, comunidade e sociedade. Os resultados desejados das experiências inclusivas para as crianças com e sem incapacidade e suas famílias incluem: o sentimento de pertença; relações sociais e amizades positivas; e desenvolvimento e aprendizagem para alcançarem o seu pleno potencial. Para que isto aconteça é preponderante criar contextos inclusivos de elevada qualidade. As características da inclusão que podem ser utilizadas para identificar contextos inclusivos de elevada qualidade são o acesso, a participação e o apoio”* (DEC/NAEYC, 2009, p.2).

Entre outros aspetos, importa realçar nesta definição, as dimensões definidoras da verdadeira inclusão – acesso, participação e apoio – uma vez que a existência dos mesmos assegura a qualidade das experiências das crianças com incapacidade.

O acesso consiste em fornecer uma vasta gama de atividades e ambientes às crianças, removendo barreiras físicas e oferecendo múltiplas formas de promover a

aprendizagem e o desenvolvimento (DEC/NAEYC, 2009). Em muitos casos, simples alterações ao ambiente ou a atividades de aprendizagem podem facilitar o acesso da criança (DEC/NAEYC, 2009). Práticas baseadas no Desenho Universal (*Universal Design*) e no Desenho Universal para a Aprendizagem (*Universal Design for Learning*) são exemplos que apoiam o acesso aos ambientes educativos através da remoção de barreiras físicas e estruturais (Desenho Universal) e da promoção de múltiplos e variados formatos de ensino e aprendizagem (Desenho Universal para a Aprendizagem) (Darragh, 2007; Strobel, Arthanat, Bauer & Flagg, 2007). Também as Tecnologias de Apoio (*Assistive Technology*) constituem um exemplo de uma prática de qualidade que através de estratégias diferenciadas promove o acesso da criança às oportunidades de aprendizagem, realizando pequenas alterações ao ambiente e aos materiais e ajudando a criança a utilizar equipamento especial (ex. digitalizadores de voz) (NPDCI, 2011).

Para além do acesso, a inclusão refere-se igualmente à participação plena da criança com incapacidade nos seus contextos naturais de vida, nomeadamente, nas atividades desenvolvidas no contexto educativo. A participação consiste na utilização de uma gama de abordagens de ensino para promover o envolvimento das crianças nas atividades de brincadeira e aprendizagem (DEC/NAEYC, 2009). As intervenções em contexto, tais como as intervenções inseridas nas rotinas, consistem em práticas que apoiam a participação das crianças, permitindo o desenvolvimento e o alcance de objetivos de aprendizagem específicos nas atividades diárias e nas rotinas. Também as estratégias de “andaime” constituem práticas que através de estratégias estruturadas e abordagens específicas (modelagem, apoio de pares, feedback corretivo, etc.) na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1979), sempre orientadas por um adulto ou par mais competente, promovem a participação das crianças (NPDCI, 2011).

A última dimensão que nos permite caracterizar a inclusão de qualidade diz respeito ao apoio. O apoio aos diversos níveis do sistema é essencial para a inclusão funcionar em contextos da comunidade, nomeadamente através de oportunidades de formação para técnicos e famílias, recursos e políticas para promover a comunicação e colaboração entre profissionais e famílias, uma variedade de estruturas para ajudar a integrar e coordenar serviços especiais nos serviços gerais de infância e padrões que permitam atingir programas de qualidade e competências profissionais (DEC, 2009). A formação de profissionais será mais à frente, num outro capítulo, apresentada em maior detalhe.

Tendo em conta as três dimensões definidoras da inclusão, os exemplos acima descritos, constituem-se como práticas baseadas em evidências, pois consideram a melhor evidência disponível para tomar decisões informadas, de forma a conseguirem responder com eficácia aos objetivos a que se propõem. Dada a importância de basear as práticas em evidências, este tema será alvo de análise no próximo capítulo.

No entanto, o conceito de inclusão aqui apresentado é relativamente recente sendo fruto de uma evolução ao longo do tempo. As concepções sociais acerca da abordagem da deficiência foram sofrendo evoluções, refletindo mudanças nas crenças acerca das competências dos indivíduos com incapacidades e no que respeita à sua educação.

De acordo com Lowenfeld (1973 *cit in* Moniz Pereira, 2005), podem considerar-se quatro formas distintas de abordagem da problemática da deficiência, que correspondem a quatro períodos históricos distintos.

O primeiro período, que decorre até ao século XVII, é designado por separação/segregação e diz respeito à altura em que o pensamento mágico-religioso explicava todos os fenómenos que a sociedade da época não conseguia explicar (Correia, 1999). Desta forma, em diferentes civilizações, as pessoas com deficiência eram veneradas ou eliminadas, consoante a cultura.

Segue-se o período de proteção (século XVII e XVIII), época em que, devido ao desenvolvimento da religião cristã, foram criados asilos e hospitais, sobretudo para cegos, com um intuito meramente assistencial e de proteção, uma vez que não eram reconhecidos quaisquer direitos à pessoa com deficiência (Correia, 1999).

O terceiro período, entre o século XIX e início do século XX, é denominado de emancipação (Correia, 1999). Nesta altura desenvolve-se o interesse, por parte dos médicos e cientistas, pelo estudo do homem e também pelos diferentes tipos de deficiência e respetiva intervenção. No século XIX iniciaram-se os primeiros estudos científicos da deficiência mental, procedendo-se a uma tentativa de alteração da forma de ver a criança diferente, com o intuito de a integrar na sociedade, minimizando os seus aspetos menos adaptativos a partir de um adequado processo de socialização. Dá-se, desta forma, início à institucionalização especializada das pessoas com deficiência (Correia, 1999). A sistematização das necessidades educativas de crianças com este tipo de problemática e o desenvolvimento de programas específicos, veio pôr em causa a “*irreversibilidade e irrecuperabilidade da deficiência*” contribuindo assim para o processo de evolução científica e educacional da deficiência mental (Morato & Santos,

2002, p.52). A preocupação com a avaliação e definição da deficiência, levou à criação de serviços médico-terapêuticos nas instituições, valorizando-se a classificação/diagnóstico dos indivíduos, por categorias.

O quarto período inicia-se com a proclamação Universal dos Direitos da Criança, em 1921, e é o período da integração. Posteriormente, a II Guerra Mundial e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), levam a uma mudança na filosofia da educação especial. Nos anos 50 e 60, uma mudança no sistema jurídico da educação leva à criação de estruturas especializadas para os diferentes tipos de deficiência e também à criação de classes especiais integradas nas escolas regulares. Estas classes especiais eram essencialmente frequentadas por crianças de estratos sociais desfavorecidos, minorias étnicas e outros grupos socialmente segregados. Nesta época, tinha-se por base uma perspectiva terapêutica e compensatória como forma de abordar a situação da criança (Breia, Almeida & Colôa, 2004). Na perspectiva terapêutica, o enfoque era dado à criança, mas eram também consideradas as questões sócio-emocionais, no sentido de apoiar os adultos a funcionarem como facilitadores para ajudar a criança a ultrapassar os períodos mais sensíveis (Breia, Almeida & Colôa, 2004). A perspectiva compensatória, baseava-se num modelo educacional deficitário e remediativo, tendo também como principal enfoque a criança. Um exemplo deste modelo é o programa Head Start, um dos primeiros programas de intervenção precoce, que tem como objetivo proporcionar uma estimulação intensiva às crianças de meios desfavorecidos antes da entrada para a escola, para evitar futuros insucessos (Breia, Almeida & Colôa, 2004). Estas perspectivas baseavam-se em teorias organicistas e funcionavam num modelo médico que prevalecia para diferenciar as crianças consideradas “normais” daquelas não tinham esse estatuto e que, por isso, deveriam ser segregadas para instituições especializadas.

Isto levou, a que no final dos anos 60, surgissem movimentos sociais no sentido da alteração das práticas e das disposições legais subjacentes.

Nos anos 70, na Dinamarca, definem-se pela primeira vez os princípios orientadores para o atendimento das pessoas com deficiência, alterando drasticamente as conceções existentes até então na educação especial. Wolfensberger (1985, *cit in* Rodrigues, 2003) refere a importância da aquisição de comportamentos normalizados, como forma de atingir a integração social plena das pessoas com deficiência, já que a interação com o ambiente facultava a interiorização de competências sociais. O conceito de integração social tinha por pressuposto que todas as crianças têm o direito a

frequentar a escola regular, onde serão apoiadas de modo a permitir-lhes participar nos programas das escolas.

Também no sentido de enfatizar o conceito de integração, em 1975 surgiu a Public Law (P.L.) 94/142, nos Estados Unidos. A P.L. 94/142 reconheceu o direito das pessoas com deficiência ao ensino público e gratuito, preconizando uma avaliação justa e não discriminatória. O documento pressupunha uma intervenção com base num plano educativo individual (PEI), a existência de recursos e serviços educativos necessários à efetiva igualdade de direitos e oportunidades da pessoa com deficiência, tendo a família o direito a contestar caso esses procedimentos não fossem tomados.

Mais tarde, em 1978, no Reino Unido, surgiu o Warnock Report que introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), considerando a deficiência como um contínuo de necessidades de educação. Contemplava uma nova metodologia de identificação e avaliação destas crianças, tendo em conta três aspetos: meios específicos de acesso ao currículo, currículos especiais ou modificados e contexto de aprendizagem. No entanto, a integração, definida como princípio programático para uma nova prática social, através de uma reorganização em larga escala do sistema de legislação educativa, não contemplou mudanças nos métodos de ensino ou na prática da classe e pouca atenção deu à qualidade dessa integração. Por isso surgiu, nos anos 90, o movimento da inclusão como uma reivindicação de pais, professores e grupos políticos, como resposta à necessidade de uma educação de qualidade para os alunos com NEE integrados no ensino regular (Vislie, 2003). Esta nova conceção educativa pretendia reestruturar os programas curriculares, de modo a responder à diversidade dos alunos que frequentavam as escolas. Não seria a criança a adaptar-se à escola, mas sim a escola a adaptar-se à criança, ou seja, pretendia-se o ajustamento das estratégias educativas às necessidades de aprendizagem de cada criança individualmente (Correia, 1999).

Em Portugal, em 1991, o conselho de Ministros aprovou o programa “Educação para todos”, acatando assim as recomendações da Declaração Mundial da Escola Para Todos, proclamada na Conferência de Jomtien. Foi assim aprovado para a educação especial o Decreto-lei nº 319/91, de 23 de agosto, que estabelecia o regime educativo especial, definindo as adaptações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE. Com este Decreto-lei pretendia-se a participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo; a diversificação das medidas a adotar para cada aluno com NEE; a utilização dos professores de educação especial como um recurso da escola; e a abertura da escola à comunidade. Esta nova concepção pretendia

ser menos discriminatória e mais flexível, levando à criação de recursos e de opções de ensino, integrados no sistema geral de educação.

Posteriormente, surgiu a conferência mundial sobre NEE, organizada pela UNESCO, em junho de 1994, em Salamanca, com uma orientação inclusiva, baseada na premissa da igualdade de oportunidades. O objetivo de conseguir “escolas para todos”, constituiu a vertente fundamental da que ficou conhecida por Declaração de Salamanca (1994), considerada uma referência incontornável no que respeita à evolução dos princípios e práticas em relação à educação dos alunos com NEE. A referida Declaração, no âmbito da orientação inclusiva refere que as escolas regulares “(...) *constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.*” (p.10). Este documento, representa uma mudança nas conceções e práticas vigentes, nomeadamente no que diz respeito: às NEE que passam a ser encaradas como uma inter-relação entre o aluno e o meio escolar em que está inserido; a um maior enfoque no papel do professor na sala de aula; e ao conjunto da comunidade educativa na eliminação das barreiras que dificultam o acesso de todos os alunos à aprendizagem (Costa, 1998).

Em 1994, Portugal foi um dos países a assinar a Declaração de Salamanca, assumindo a educação como uma questão de direitos humanos, em que as pessoas com deficiência devem fazer parte das escolas, comprometendo-se a tomar medidas no sentido de modificar o seu funcionamento para incluir todos os alunos.

Neste sentido, começa então a surgir nova legislação ou alterações à legislação existente, com vista a melhorar a qualidade dos serviços prestados a crianças com NEE, proporcionando uma inclusão de qualidade. A nova legislação já não se dirige apenas à educação especial em geral, mas passa também a ter em consideração as crianças mais pequenas e o tipo de abordagem que a elas mais se adequa. Assim, passamos a ter legislação ao nível da educação especial mas também ao nível da intervenção precoce, que serão apresentadas em seguida, já que é impossível dissociar estas duas áreas de intervenção.

Surge assim no final dos anos 90, o Despacho-conjunto 891/99, de 19 de outubro, legislação regulamentadora da Intervenção Precoce até aqui inexistente, para crianças dos 0 aos 6 anos de idade, contendo os indicadores essenciais para uma intervenção de qualidade junto da criança e família. Este Despacho inclui o conceito de “Risco de Atraso de Desenvolvimento”, o que possibilita o apoio a crianças que, apesar

de ainda não evidenciarem problemas de desenvolvimento, se encontram em situações/contextos que poderão prejudicar o seu adequado desenvolvimento. O Despacho clarifica que a Intervenção Precoce é multidisciplinar e interserviços, de base comunitária, envolvendo serviços formais e recursos informais em processo de colaboração e parcerias, de forma a dar uma melhor resposta às necessidades especiais de cada criança/família. Em vez de se focar exclusivamente na educação da criança (intervenção centrada na criança), a Intervenção Precoce assume a família como alvo dos serviços, reconhecendo-lhe o seu poder de decisão e capacidades, utilizando assim uma intervenção centrada na família. A família é considerada um parceiro fundamental em todo o processo de avaliação e intervenção, considerando-se que o seu envolvimento e a cooperação entre família e profissionais têm um papel preponderante nos resultados obtidos ao longo de todo o processo (Breia, Almeida & Colôa, 2004). O objetivo primordial é promover a competência da família e reforçar as suas capacidades, através de redes de apoio formal e informal e da coordenação eficaz de serviços, de modo a que consiga acompanhar eficazmente as etapas de desenvolvimento da criança. A família é encorajada e apoiada pelos profissionais a liderar os processos de tomada de decisão, nomeadamente no que respeita à escolha dos contextos em que a intervenção vai decorrer, à escolha dos prestadores de cuidados e às estratégias a implementar (Breia, Almeida & Colôa, 2004).

Nos últimos anos, considerou-se também que seria necessário promulgar uma nova lei ao nível da educação especial, que estivesse de acordo com as novas políticas internacionais vigentes.

Assim surgiu o Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, em substituição do Decreto-lei 319/91 anteriormente referido, que define os novos princípios orientadores da política educativa para as Necessidades Educativas Especiais. Este novo documento legislativo, centraliza num único diploma uma série de diplomas dispersos, criando e definindo um conjunto de pressupostos de natureza conceptual e organizacional com vista à educação inclusiva das crianças e jovens com NEE de carácter permanente. O Decreto-lei nº 3/2008 tem como premissa a qualidade de ensino orientada para o sucesso de todos os alunos. Um aspeto determinante dessa qualidade é o desenvolvimento de uma escola inclusiva, consagrando princípios, valores e instrumentos fundamentais para a igualdade de oportunidades. Neste sentido, este Decreto-lei vem enquadrar as 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 participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Assim, outra inovação do novo decreto foi a utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para identificar e caracterizar alunos com NEE e fazer a sua referenciação. Isto fez com que Portugal fosse um dos primeiros países a contemplar na lei a utilização da CIF. Esta classificação foi criada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de modo a classificar a funcionalidade dos indivíduos de acordo com a interação entre funções e estruturas do corpo, atividade e participação e fatores ambientais, baseando-se numa perspetiva sistémica e transaccional do desenvolvimento (OMS, 2004). Esta nova designação tem por base o modelo biopsicossocial, perspetivando a deficiência enquanto conceito multidimensional, segundo o qual as estruturas e as funções do corpo, a atividade e a participação, bem como os fatores contextuais, interferem conjuntamente no funcionamento de um dado indivíduo (OMS, 2004). No entanto, a legislação limita a elegibilidade para serviços de educação especial a uma única dimensão do modelo, funções e estruturas do corpo, restringindo-a a problemáticas centradas na criança, tendo estas de ser de carácter permanente, o que parece contraditório com o modelo que lhe serve de base.

Este Decreto-lei prevê, além de outras medidas, o desenvolvimento de respostas diferenciadas, orientadas para a especificidade das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de carácter permanente, ao estabelecer:

- a criação, por despacho ministerial, de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão;
- a criação, por despacho do diretor regional de educação, de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e de unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, sob proposta dos conselhos executivos.

Recentemente, e no que novamente diz respeito ao domínio da Intervenção Precoce, surgiu a necessidade de alterar o Despacho-conjunto 891/99, no sentido de melhorar as respostas fornecidas às crianças com incapacidades com idades entre os 0 e os 6 anos. O Despacho-conjunto foi então substituído pelo Decreto-lei nº 281/2009, de 6 de outubro, que tem por objeto, na sequência dos princípios vertidos na Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Ação para a Integração

das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, a criação de um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI). O SNIPI é desenvolvido através da atuação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com o envolvimento das famílias e da comunidade. Pretende garantir condições de desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 6 anos, com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento. A experiência de implementação do Despacho conjunto nº 891/99, revelou a importância deste modelo de intervenção, mas constatou uma distribuição territorial das respostas não uniforme. Deste modo, o recente Decreto-lei salvaguarda o princípio da universalidade do acesso aos serviços de Intervenção Precoce, assegurando um sistema de interação entre as famílias e as instituições e, numa primeira linha, as instituições de saúde, para que todos os casos sejam devidamente identificados e sinalizados tão rapidamente quanto possível.

Podemos então dizer que a evolução do conceito e das políticas inclusivas veio permitir o aumento do acesso à educação e a promoção de oportunidades que permitam a todos os alunos com NEE realizar o seu potencial, envolvendo ativamente a família.

Seguidamente serão apresentados os resultados esperados com a inclusão, bem como as características e abordagens que definem os contextos inclusivos de elevada qualidade.

1.3 Inclusão como uma prática de qualidade

As crianças com incapacidade têm demonstrado resultados positivos, tanto ao nível do desenvolvimento como da qualidade de vida, quando os serviços são fornecidos nos contextos inclusivos pré-escolares e não em ambientes restritivos (Purcell, Turnbull & Jackson, 2006; Holahan, Costenbader, 2000). Ao utilizarem medidas observacionais, Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish (1996) descobriram que o comportamento das crianças com incapacidade parece ser mais positivamente afetado pela participação em atividades e em salas com crianças com desenvolvimento típico. De acordo com Logan, Jacobs, Gast, Murray, Daino & Skala (1998), as crianças com incapacidade integradas em contextos inclusivos evidenciam comportamentos de maior satisfação (como por exemplo mais sorrisos) junto dos pares

com desenvolvimento típico do que junto de pares com incapacidade. Outros estudos revelam que as crianças com incapacidade no pré-escolar apresentam resultados positivos no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais e comportamentos de brincadeira (Odom, 2000; Moore, Gilbreath & Maiuri, 1998). Segundo Moore, Gilbreath & Maiuri (1998) as crianças em contextos inclusivos obtêm também mais ganhos a nível académico e mais consistentes, nomeadamente ao nível das competências motoras, de leitura e de comunicação/linguagem. Verifica-se ainda que em contextos inclusivos estas crianças fazem mais aquisições ao nível das competências funcionais, têm um maior envolvimento nas atividades escolares e no tipo de atividades em que se envolvem, bem como se constata um aumento ao nível da participação e do envolvimento em interações sociais com os pares e com os adultos (Moore, Gilbreath & Maiuri, 1998). Nestes contextos verifica-se que os Planos Educativos Individuais (PEI) têm um maior número de objetivos académicos e contêm mais referências a práticas de maior qualidade.

Duhaney & Salend (2000), ao analisarem as perceções dos pais sobre a educação inclusiva, referem que as atitudes e reações dos pais das crianças com e sem incapacidade, parece ser variada, complexa e multidimensional. No entanto, e de um modo geral, os pais tendem a considerar esse contexto como o mais favorável para o desenvolvimento da autoimagem da criança; para acederem a modelos comportamentais adequados; para desenvolverem amizades; para tornar os seus filhos mais felizes, mais confiantes e extrovertidos, preparando-os para o mundo real.

Também para as crianças com desenvolvimento típico a inclusão tem diversos benefícios. Segundo Holahan & Costenbader (2000), é defendido que quando as crianças com incapacidade são colocadas junto de crianças com um desenvolvimento típico existem benefícios desenvolvimentais e educacionais para ambos os grupos. Buysse e Bailey (1993) fizeram uma revisão das razões para a inclusão ser especialmente defendida durante os anos pré-escolares. Primeiro, as crianças ainda não formaram estereótipos negativos acerca dos indivíduos, portanto minimiza a possibilidade de gozo e rejeição e maximiza a possibilidade de aceitação social das crianças com incapacidade. As crianças com desenvolvimento típico, integradas em contextos inclusivos com interações com crianças com incapacidade revelam uma atitude mais positiva para com as pessoas com incapacidade. Segundo, a colocação precoce de crianças com incapacidade em contextos de sala inclusivos cria a expectativa

entre pais e profissionais que a inclusão é a norma e prepara melhor a criança para funcionar em ambientes típicos.

Assim, verifica-se que a inclusão pode trazer muitos benefícios educacionais e desenvolvimentais às crianças com e sem incapacidade, que ao serem identificados e reconhecidos, vão ajudar os profissionais a criar altas expectativas para cada criança, promovendo uma definição de objetivos apropriados e de apoios inclusivos.

No entanto, a investigação tem demonstrado que a inclusão em contextos de fraca qualidade pode ser problemática para as crianças com incapacidade (Lero, 2010). A literatura indica que existe uma relação entre o desenvolvimento das crianças e a qualidade dos contextos educativos onde estas estão inseridas, isto é, uma qualidade positiva e satisfatória dos contextos educativos tem consequências positivas no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998; Shonkoff & Phillips, 2000; Buysse & Hollingsworth, 2009). Para tal, a inclusão requer contextos de elevada qualidade que apoiem a aprendizagem e a aquisição de competências sociais, emocionais, físicas e intelectuais das crianças com incapacidade, recebidos nas suas comunidades, com participação plena e ativa em atividades significativas, sociais e académicas, juntamente com os seus pares com desenvolvimento típico (Guralnick, 2001).

A qualidade dos contextos educativos depende de características relacionadas com indicadores ambientais e estruturais (estrutura) e de características relacionadas com a qualidade do ensino e do currículo (processo) (Buysse & Hollingsworth, 2009; Pinto, 2006). As características de estrutura dizem respeito às condições relativamente estáveis de um contexto, tais como segurança e higiene, tipo e filosofia da instituição e a qualidade global das salas (o espaço físico, materiais, rácio adulto/criança, número de crianças por sala, qualificações dos profissionais, as suas condições de trabalho, nomeadamente horários e planificação de atividades) (Pinto, 2006). As características de processo dizem respeito a aspetos mais difíceis de quantificar, como a natureza das interações adulto-criança e criança-criança, das interações entre estas e os materiais e a adequação das atividades desenvolvidas (Pinto, 2006).

Assim, considera-se que a qualidade se relaciona com as características físicas e sociais dos contextos, com as características dos programas e das pessoas que trabalham nesses contextos, com as políticas educativas, etc. (Bairrão, 1998). Devido à relatividade do conceito de qualidade, a NAEYC (1998) definiu alguns parâmetros sobre práticas desenvolvimentalmente adequadas e de elevada qualidade,

nomeadamente garantir um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e linguístico de cada criança, sendo simultaneamente sensível às necessidades e preferências das famílias. A NAEYC (1998) refere ainda a responsabilidade dos educadores na implementação de práticas de qualidade, refletindo conhecimentos atualizados, que devem responder às necessidades individuais de cada criança, incluindo às das crianças com incapacidades, ser sensíveis à diversidade, não tanto a nível dos materiais proporcionados, mas mais a nível das interações que são estabelecidas com as crianças e que estabeleçam uma relação de reciprocidade com as famílias (Bredkamp, 1999 *cit in* Pinto, 2006).

Pinto (2006) refere que contextos que apresentam melhores resultados ao nível das variáveis de estrutura tendem, também, a ser melhores ao nível dos processos que aí ocorrem (educadores mais sensíveis e que desenvolvem melhores cuidados de estimulação cognitiva). Os educadores em programas de qualidade mais elevada passam mais tempo a apoiar o jogo das crianças, a promover interações individualizadas e positivas (Bredkamp, 1999 *cit in* Pinto, 2006), ou seja, os educadores são responsivos, respeitam os turnos na interação com as crianças, partilham períodos de atenção conjunta e expressam afeto positivo e criam oportunidades estimulantes, fornecendo assim o apoio necessário para facilitar o desenvolvimento cognitivo e de linguagem, bem como uma base segura sólida para o desenvolvimento de competências sociais (Pinto, 2006).

A qualidade dos contextos tal como aqui foi definida diz respeito a contextos para crianças com desenvolvimento típico. No entanto, não é suficiente por si só para uma inclusão de qualidade para crianças com incapacidade. Para estas crianças uma inclusão de qualidade vai depender também de fatores que apoiem um ensino individualizado e adequado às necessidades de cada um (Lero, 2010).

Deste modo, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003), definiu alguns aspetos nas políticas que contribuem de forma significativa para se conseguir uma inclusão de qualidade, enfatizando: o envolvimento dos pais como parceiros; uma abordagem educativa que ajude a ultrapassar as barreiras à aprendizagem e à avaliação facilitando o acesso ao currículo, através da elaboração de um PEI; a promoção de atitudes positivas na educação; a relevância dos professores assumirem responsabilidades por todos os alunos, independentemente das suas necessidades individuais; o acesso a uma variedade de oportunidades flexíveis de formação para os professores e restante pessoal; o potencial das TIC (tecnologias de

informação e de comunicação) para reduzir as desigualdades na educação e apoiar a inclusão educativa através da resposta às necessidades individuais específicas dos alunos; o apoio à transição da escola para o emprego através de uma legislação clara e de medidas de política que encorajem o envolvimento e a cooperação do aluno, da sua família e da escola, do mercado laboral e de todas as partes envolvidas.

Para Odom (2000), a qualidade e o sucesso da inclusão no pré-escolar tem pelo menos duas dimensões. A primeira é a qualidade do contexto de educação pré-escolar. A segunda dimensão está relacionada com a natureza dos programas para cada criança com incapacidade, o que pode ser avaliado pelo envolvimento da criança nas atividades e rotinas. Para um programa de educação de infância de elevada qualidade deve assegurar-se que (Odom, 2007):

- as necessidades de aprendizagem das crianças com NEE são consideradas;
- as oportunidades da criança alcançar os objetivos referidos no PEI ou no Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) devem ocorrer durante as rotinas e atividades que decorrem no programa pré-escolar. Os educadores também devem saber como inserir o ensino individualizado em atividades e rotinas decorrentes na sala;
- as crianças devem ter oportunidade de participar em todas as atividades e rotinas tanto quanto as crianças sem necessidades especiais;
- os educadores asseguram o acesso da criança ao currículo da educação pré-escolar fazendo as adaptações e as modificações adequadas.

De acordo com Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton (2004), para uma inclusão de sucesso a criança deve fazer progressos nos seus objetivos e metas individuais, fazer progressos no seu desenvolvimento pessoal e na aquisição de conhecimento e competências antecipadas por todas as crianças e ser bem aceite pelos adultos dos contextos e pelos pares como pleno membro do grupo. Os pais devem estar satisfeitos com os progressos da criança e sentir que as suas crianças estão felizes e confortáveis no contexto do seu grupo (Cross, Traub, Hutter-Pishgahi & Shelton, 2004).

Tal como observámos até aqui, para uma inclusão de qualidade todas as crianças, com ou sem incapacidade, devem ter acesso à educação, usufruindo de estratégias de ensino e apoio adequados às suas capacidades, bem como de alterações e adaptações necessárias para promover o seu envolvimento e a sua participação, fatores essenciais para promover o desenvolvimento e a aprendizagem. Resumindo, a inclusão só terá qualidade se as características, as abordagens e as práticas implementadas nos contextos educativos tiverem sempre em vista a promoção do acesso, da participação e

do apoio (Catlett, 2009). Mas é importante realçar que não é apenas necessário promover estes aspetos para que os contextos inclusivos sejam de qualidade. É essencial ter em conta a forma como estes aspetos são promovidos.

Conclui-se assim que a inclusão é uma prática de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, para se conseguir uma inclusão de qualidade é necessário ter em conta diversos aspetos, que vão desde alterações no espaço físico, passando por adaptações curriculares, quer ao nível das atividades, dos materiais e equipamentos específicos como das estratégias de ensino, até à relação estreita que deve existir entre a família e a comunidade e a disponibilização dos recursos de que estes necessitam. São estes aspetos que vão permitir o acesso à educação a todas as crianças, permitindo-lhes desenvolver o seu pleno potencial, através de uma participação plena e ativa em atividades significativas de aprendizagem, recorrendo aos apoios necessários para que tal seja possível.

Assim, as práticas utilizadas para promover uma inclusão de qualidade devem assegurar às crianças o acesso, a participação e o apoio necessários para desenvolverem todo o seu potencial. Estes aspetos constituem-se como fulcrais, pois segundo a DEC (2009), as práticas utilizadas pelos profissionais devem basear-se na melhor evidência disponível, para que estes possam tomar decisões informadas sobre a melhor forma de resolver os dilemas práticos com que se deparam no dia a dia, nomeadamente sobre o tipo de serviços e apoios que devem ser fornecidos às crianças e suas famílias.

Capítulo II. Práticas baseadas em evidências: o exemplo das intervenções inseridas nas rotinas

Como tem vindo a ser referido ao longo deste trabalho, a verdadeira inclusão é aquela que promove o acesso, a participação e o apoio das crianças com incapacidade. Neste sentido, é fundamental ter em conta as evidências para que se possam tomar as melhores decisões acerca das práticas que se devem utilizar com as crianças com incapacidade (Turnbull et al., 2010).

As práticas baseadas em evidências podem ter diferentes significados para os diferentes intervenientes. Para os profissionais e famílias as práticas baseadas em evidências ajudam a resolver os dilemas do dia a dia; para os investigadores as práticas baseadas em evidências ajudam a identificar as questões mais importantes e pertinentes na área da infância a serem estudadas; para os políticos, as práticas baseadas em evidências permitem tomar decisões informadas acerca de como destinar os recursos, que são sempre limitados (Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006).

Segundo Buysse, Wesley, Snyder & Winton (2006), muitos especialistas da área da infância concordam com o princípio de que todos os profissionais de educação devem basear-se em evidências para tomar decisões importantes sobre os serviços e apoios que devem ser providenciados às crianças com incapacidade e suas famílias e para a resolução de dilemas práticos. De acordo com o estudo de Burns & Ysseldyke (2008), as práticas baseadas em evidências empíricas são essenciais na educação de todas as crianças, mas parecem ser ainda de maior relevância para as crianças com incapacidade.

Apesar de ainda não se verificar um consenso relativamente ao que podemos considerar práticas baseadas em evidências em educação de infância, Buysse, Wesley, Snyder & Winton (2006) propõem que estas correspondem a um *“processo de tomada de decisão que integra a melhor evidência da investigação disponível com os valores e a sabedoria da família e dos profissionais”* (p.3), que se baseia na aprendizagem experiencial e nas situações práticas, ou seja, é o resultado da integração das evidências científicas e das experiências e valores dos profissionais e das famílias. Para além destes aspetos, Whitehurst (2003), salienta ainda a importância de tomar em conta o conhecimento baseado nas leis existentes. Uma questão-chave da definição proposta é a

noção de que as práticas baseadas em evidências são essencialmente um processo para capacitar os profissionais e as famílias de forma a poderem integrar várias fontes de conhecimento para tomarem decisões informadas que beneficiarão as crianças e as famílias (Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006).

A definição do conceito reconhece então que o conhecimento pode ser representado de diversas formas. Ou seja, apesar da investigação ser a base fundamental sobre a qual se constrói o conhecimento, é de extrema importância ter também em conta a sabedoria profissional, que consiste num tipo particular de conhecimento, que se baseia na aprendizagem experiencial e na prática diária e é influenciada pelas crenças e valores pessoais dos profissionais, das famílias e das comunidades que são servidas pelos programas de educação de infância (Winton, Buysse & Zimmerman, 2007a), assim como a legislação que sustenta os regulamentos e indicações específicos subjacentes à implementação das práticas (Turnbull e tal., 2010).

Ainda no que refere às práticas baseadas em evidências, é importante salientar que estas não se devem confundir com as práticas recomendadas. As práticas recomendadas consistem em recomendações escritas, que se focam essencialmente no produto e não no processo, isto é, oferecem um guia geral que pode não ser apropriado a todas as circunstâncias, não tendo em consideração os aspetos singulares de cada caso (Winton, Buysse & Zimmerman, 2007a; Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006). Por outro lado, as práticas baseadas em evidências referem-se ao processo através do qual a família e os profissionais podem tomar decisões práticas informadas, ou seja, é um processo de capacitação da família e dos profissionais para poderem oferecer as intervenções mais eficazes a cada criança (Winton, Buysse & Zimmerman, 2007a; Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006).

Historicamente, as práticas baseadas em evidências tiveram a sua origem na medicina (Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006), surgindo como uma tentativa para diminuir o fosso entre a investigação e a prática, uma vez que se verificava por um lado, da parte dos profissionais pouca procura dos resultados das investigações para resolver os dilemas do seu dia a dia e, por outro, da parte da comunidade científica pouca articulação entre a investigação produzida e os problemas reais dos profissionais de forma a produzir dados relevantes e úteis para a melhoria das práticas dos profissionais (Burns & Ysseldyke, 2008; Boardman, Arguelles, Vaughn, Hugues & Klingner, 2005). Independentemente da causa, a tentativa de diminuir o fosso entre a investigação e a prática é de extrema importância uma vez que a investigação deve estar na base do

desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas de ensino e aprendizagem (Cochran-Smith, 2004). De acordo com o que se utiliza em medicina, Winton, Buysse & Zimmerman (2007b) recomendam a utilização de um processo de cinco passos a ter em conta no processo de tomada de decisões baseadas em evidências na área da educação na infância:

1. Colocar uma questão que possa ser respondida. Os profissionais e as famílias deverão começar por identificar um problema que os preocupa e para o qual pretendem encontrar uma resposta, através de um processo de tomada de decisão informada;

2. Encontrar a melhor evidência existente ao nível da investigação. Os profissionais e as famílias devem procurar informação objetiva, sistemática, rigorosa e recente (de preferência com menos de 10 anos) de acordo com o problema que anteriormente definiram;

3. Avaliar a qualidade e a relevância das evidências. É esperado que os profissionais e as famílias façam uma leitura crítica, avaliando as fontes de informação, a revisão da literatura realizada que moldou as informações e as metodologias utilizadas para gerar a informação;

4. Integrar a investigação com os valores e a sabedoria. Ter em conta as práticas baseadas em evidências implica considerar cada uma das fontes, uma vez que a variável-chave do processo é a integração das diversas fontes de conhecimento que indiquem a ação a tomar;

5. Avaliar. A família e os profissionais devem avaliar a utilização e a eficácia das práticas implementadas.

Os cinco passos descritos pressupõem um conjunto de pré-requisitos por parte dos profissionais e famílias para que utilizem práticas baseadas em evidências. Assim é essencial que estes possam (Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006):

- usar informação baseada em pesquisa, que deve estar disponível e acessível em diferentes formatos e deve responder a problemas práticos imediatos;

- tornar-se consumidores críticos de investigação o que implica que devem adquirir conhecimento e competências para procurar e interpretar as evidências da pesquisa bem como compreender os conhecimentos das sínteses de investigação;

- integrar a evidência da investigação com os seus valores e sabedoria;

- aplicar esta informação para tomar decisões práticas feitas à medida das necessidades e prioridades das crianças e das famílias.

Para que a área da educação na infância se baseie em evidências, é então necessário que os profissionais coloquem questões claras e objetivas sobre os dilemas com que se deparam no dia a dia, tais como intervenções e serviços mais adequados, níveis de serviços a oferecer, prestadores dos serviços, monitorização do progresso, medição e avaliação dos resultados, para que possam tomar decisões informadas, tendo por base as melhores evidências disponíveis, para assim conseguirem tomar decisões informadas (Gambrill, 2000).

Cada vez mais é exigido aos programas de educação na infância e aos profissionais que utilizem práticas baseadas em evidências nos serviços que fornecem às crianças e suas famílias (Buzhardt et al., 2009). Adicionalmente, os profissionais e os programas são responsáveis por atingir padrões de elevada qualidade nos serviços que fornecem e por melhorar os resultados das crianças que apoiam. Os ingredientes-chave para melhorar os resultados das crianças com incapacidade são (Barnett, VanDerHeyden & Witt, 2007):

- escolher intervenções baseadas em evidências individualizadas para cada criança com necessidades específicas;
- monitorizar frequentemente o progresso da criança na resposta às intervenções;
- utilizar os dados da monitorização do progresso para tomar uma decisão informada acerca das intervenções que estão a ser utilizadas, para que se possam fazer ajustes para as crianças que não mostram melhorias.

Nos últimos anos, estas práticas começam a ganhar uma cada vez maior dimensão no campo da Educação Especial (EE) e Intervenção Precoce (IP), a nível nacional e internacional. Contudo, a falta de recursos e de assistência técnica para apoiar os profissionais de educação na infância levou a uma diferença significativa entre o que a investigação identificou como práticas baseadas em evidências e o que está realmente a ser utilizado no campo (Odom, 2009). Para reduzir esta lacuna requer-se mais do que um *upgrade* dos serviços tradicionais e do desenvolvimento profissional na implementação de processos de tomada de decisão baseados em evidências (Buzhardt et al., 2009).

Para aplicar e difundir as práticas baseadas em evidências no âmbito da Educação Especial, e da Intervenção Precoce em particular, os serviços precisam de ferramentas que apoiem e guiem a utilização frequente de processos de monitorização do progresso para as crianças que não estão a ter os resultados esperados de forma a

ajustar as estratégias de intervenção baseadas na resposta da criança à intervenção (Buzhardt et al., 2009).

Nos Estados Unidos, os sistemas de educação estão a tentar desenvolver formas de ajudar os educadores a aprender a utilizar adequadamente as práticas baseadas em evidências para aumentar a qualidade da educação para todos os alunos (Turnbull, et al., 2010). Atualmente, existe um grande número de iniciativas baseadas na internet cujo objetivo é ajudar os profissionais a organizar, partilhar e utilizar informação e conhecimentos obtidos através da investigação (Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006). Estas iniciativas focam-se em diferentes áreas da educação, utilizando diferentes evidências e diferentes métodos para produzir sínteses de investigação. São fundadas sob a concessão de organizações governamentais ou privadas. Apesar da sistemática disseminação de informação no campo da educação na infância ser um objetivo importante, no futuro deve ser dada mais orientação e apoio aos profissionais, no sentido de os ajudar a utilizar os recursos disponibilizados nestes sites (Buysse, Wesley, Snyder & Winton, 2006).

As práticas baseadas em evidências vêm então contribuir para a promoção do acesso, da participação e do apoio às crianças com incapacidades em contextos inclusivos. Tal como nos é referido pela literatura, as crianças desenvolvem-se e aprendem nos seus contextos de vida diária. Com isto pretende-se determinar que é fundamental que a aprendizagem aconteça nas rotinas e atividades diárias da criança. Assim surgem as intervenções inseridas nas rotinas, que são um exemplo de práticas baseadas em evidências a implementar-se nas rotinas das crianças, tendo como especial enfoque a promoção da participação das crianças com incapacidade.

2.1 Intervenções inseridas nas rotinas

As intervenções inseridas nas rotinas vêm preencher uma lacuna identificada pela investigação que indica que o ensino das crianças em idade pré-escolar com incapacidades envolve normalmente formatos que isolam a criança, privando-a das interações com os pares durante o tempo de ensino (Warren & Kaiser, 1988). Como tem vindo a ser referido na literatura (Purcell, Turnbull & Jackson, 2006; Holahan, Costenbader, 2000), as crianças que estão em contextos pré-escolares inclusivos com crianças com desenvolvimento típico, revelam resultados bastante mais positivos ao

nível do desenvolvimento cognitivo, comportamental e social do que crianças que estão inseridas em contextos restritivos. Um dos principais propósitos de uma intervenção em contextos naturais é promover a participação da criança nas atividades e rotinas diárias (Campbell, 2004), ou seja, pretende envolver-se a criança nas atividades e rotinas. Isto porque o envolvimento é uma componente essencial para o sucesso da aprendizagem, uma vez que ao estar envolvida a criança vai aprender mais rápida e facilmente. A aprendizagem nos contextos de vida das crianças promove a aquisição de competências funcionais e adaptativas, possibilitando o aumento da participação das crianças nas atividades diárias da família e da comunidade (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab & McLean, 2001).

As intervenções inseridas nas rotinas consistem na promoção de oportunidades de aprendizagem, onde as crianças vão praticar objetivos individuais, em atividades significativas para si, sendo para isso muitas vezes necessário modificar ou adaptar essas atividades (Bricker, Pretti-Frontczak & McComas, 1998). Ou seja, as intervenções inseridas nas rotinas incluem a utilização de estratégias intencionais de ensino, focadas num objetivo específico de aprendizagem, dentro das atividades e rotinas diárias. Este tipo de abordagem possui então três características principais (McBride & Schwartz, 2003): o ensino é inserido nas atividades e rotinas diárias da criança, portanto nos contextos naturais; baseia-se nos interesses e iniciativas da criança bem como nas consequências naturais dos comportamentos; e foca-se em competências funcionais.

As rotinas são eventos funcionais do dia a dia em que os procedimentos consistentes oferecem uma grelha familiar para os pais, profissionais e criança se envolverem no ensino e aprendizagem (Family-guided Approaches to Collaborative Early-intervention Training and Services (FACETS), 1999). As rotinas são repetitivas e previsíveis e oferecem oportunidades para praticar competências significativas em situações em que são necessárias. Devem ser repetitivas e previsíveis, pois a previsibilidade permite à criança despender mais atenção apenas na aprendizagem de novas competências (Almeida et al., 2011). As rotinas selecionadas para a intervenção devem ser positivas e funcionais, pelo que é então importante compreender quais as atividades e rotinas que a criança considera mais interessantes e agradáveis para aí se implementarem estratégias (Therapists as Collaborative Team members for Infant/Toddler Community Services (TaCTICS), 2000). O grande objetivo é incluir o que vai ajudar a criança a aprender e a ganhar autonomia nas atividades do dia a dia (TaCTICS, 2000). Mas, para que a criança aprenda é necessário planear e inserir, tão

naturalmente quanto possível, estratégias de ensino dentro de uma atividade ou rotina, ajudando-a a alcançar os objetivos definidos, aumentando assim o tempo de aprendizagem (Macy & Bricker, 2007; Sandall & Schwartz, 2003). Estes episódios de ensino são o que se entende como oportunidades de aprendizagem e centram-se nos objetivos de aprendizagem individuais de uma criança, proporcionando um ensino planeado, consistente e sistemático, para transmitir competências específicas, comportamentos e conceitos (Sandall & Schwartz, 2003). Desta forma, há um aumento da utilização de competências aprendidas pela criança, pois as oportunidades de aprendizagem inseridas nas rotinas surgem várias vezes ao dia e em diferentes situações (Sandall & Schwartz, 2003). As oportunidades de aprendizagem podem ser utilizadas quando a criança demonstra interesse pelas atividades que estão a decorrer na sala e quando existe uma boa relação entre a atividade ou rotina e o objetivo de aprendizagem da criança. O objetivo é que as crianças aprendam competências e comportamentos dando-lhes a utilização adequada, onde o sucesso é medido pelo progresso da criança (Sandall & Schwartz, 2003).

Para um trabalho eficaz, é então necessário identificar rotinas que correspondam aos interesses da criança, que promovam interações positivas, que integrem objetivos funcionais que se vão traduzir em resultados positivos e significativos, que ocorram com frequência e que permitam a utilização de várias competências, pois são elas que vão oferecer momentos de envolvimento que levem a boas oportunidades de aprendizagem (Bruder, 2000; Horn, Lieber, Li, Sandall & Schwartz, 2000).

Uma função importante dos profissionais de educação é desenvolver metas e objetivos que vão ao encontro das necessidades únicas da criança, que tenham significado para ela e que sejam funcionais numa variedade de contextos (Notari-Syverson & Schuster, 1995 *cit in* Horn & Banerjee, 2009).

Para se criarem e utilizarem eficazmente as oportunidades de aprendizagem inseridas nas rotinas é necessário (Sandall & Schwartz, 2003):

- organizar os objetivos de aprendizagem, com vista à práticas das competências já adquiridas, mas também à aquisição de novas competências;
- identificar ou proporcionar oportunidades de aprendizagem de acordo com os interesses e as preferências da criança;
- criar múltiplas oportunidades de aprendizagem para a criança praticar as competências pretendidas dentro e através de várias atividades;
- adaptar e implementar estratégias de ensino eficazes;

- verificar o progresso da criança, como medida para avaliar o sucesso das intervenções.

As estratégias de ensino ajudam os educadores a transformar oportunidades de aprendizagem em interações de aprendizagem bem sucedidas e devem ser utilizadas sempre que se quiser ensinar competências ou conceitos específicos à criança durante as interações, podendo estas ser iniciadas pela criança ou pelo adulto (Sandall & Schwartz, 2003). Os pares podem ser também instrutores eficazes, no entanto é necessário ter em atenção que estes devem dominar a competência a ensinar, precisam de saber o que fazer para ajudar a criança com incapacidade a aprender a competência desejada e precisam de saber que o educador valoriza o seu trabalho e que lhes seja ensinado a não tratar a criança com incapacidade como o “ajudado” (Sandall & Schwartz, 2003). McWilliam (1991) vem confirmar a importância do apoio de pares, para além do apoio do adulto, no desenvolvimento das crianças.

As estratégias de ensino podem ser divididas em três categorias (Sandall & Schwartz, 2003):

- instruções: comunicar à criança o que deve fazer, de forma breve, clara, positiva e centrada no comportamento observável;

- estratégias de ajuda: é algo que a educadora faz antes de a criança manifestar um determinado comportamento, de modo a aumentar a probabilidade desse comportamento vir a ser adequado. Devem ser removidas o mais rapidamente possível e ser combinadas com estratégias de reforço;

- estratégias de reforço: são ações que se seguem a um comportamento, onde o objetivo é o uso de reforço positivo.

Assim, uma estratégia de intervenção inserida nas rotinas parece ser o ideal para ir ao encontro das necessidades dos educadores e equipa de educação, pois utiliza estratégias aprendidas rapidamente e facilmente utilizadas, integradas nas atividades e rotinas diárias, que produzem o progresso desejado na criança. Uma intervenção inserida nas rotinas que envolve o ensino intencional de competências alvo revela ser uma prática eficaz para ajudar os educadores a abordar os objetivos de aprendizagem de crianças com incapacidades, no contexto de atividades e rotinas da vida diária. Estas intervenções não necessitam que os educadores se envolvam em intervenções fora da sala, em ambientes artificiais e desconhecidos para as crianças, à parte das atividades e rotinas diárias, não tendo estas intervenções, na maioria das vezes, qualquer significado para as crianças.

A investigação refere que diferentes rotinas têm efeitos distintos, pelo que o ambiente pode ser modificado para promover o envolvimento através de diferentes estratégias e estilos de ensino, existindo uma cuidadosa organização do ambiente físico e do ambiente social (Almeida et al., 2011).

Também para que se obtenha um ambiente de aprendizagem desenvolvimentalmente adequado, pode ser necessário realizar algumas adaptações curriculares (Sandall & Schwartz, 2003), ou seja, realizar alterações nas atividades da sala ou nos materiais, promovendo a participação da criança nas diversas atividades da sala, bem como as suas interações com materiais e outras crianças, para criar oportunidades que potenciem a sua aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o aumento da participação da criança cria mais oportunidades de aprendizagem (Horn & Banerjee, 2009; Sandall & Schwartz, 2003). As adaptações curriculares devem ser utilizadas quando a criança está interessada na atividade e não consegue participar plenamente ou não consegue permanecer na atividade pelo tempo suficiente (Horn & Banerjee, 2009). Uma adaptação curricular tem a máxima eficácia quando a educadora concluir que a criança está interessada e envolvida nas atividades decorrentes, mesmo que não consiga participar adequadamente (Sandall & Schwartz, 2003). Segundo Horn & Banerjee (2009), existem oito tipos de modificações e adaptações curriculares: adaptação do ambiente; adaptação de material; equipamento especial; utilizar as preferências da criança; simplificar a atividade; apoio do adulto; apoio dos pares; e apoio invisível.

Guralnick (2005) refere também a importância das adaptações do ambiente, das atividades e dos materiais para promover a participação e envolvimento das crianças nas interações. As adaptações funcionam como um mediador que facilita a participação das crianças com incapacidade em diferentes atividades e rotinas contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem e dos comportamentos funcionais, nomeadamente ao nível da comunicação e cognição e, num grau menor, ao nível do comportamento social. (Trivette, Dunst, Hamby & O'Herin, 2010). Para os mesmos autores, por adaptações ambientais entende-se o arranjo da sala e da mobília e a utilização de equipamento especial; as adaptações das atividades são as alterações ao modo como as atividades são executadas, simplificando-as e alterando o tempo necessário que a criança necessita para completar a atividade; as adaptações aos materiais incluem as modificações nos brinquedos ou materiais de trabalho (lápiz, pincéis, etc) para que a criança consiga executar as atividades.

De acordo com Riesen, McDonnell, Johnson, Polychronis & Jameson, (2003), várias investigações indicam que as intervenções inseridas nas rotinas vêm melhorar as competências de comunicação das crianças (Kaiser, Ostrosky & Alpert, 1993; Kaiser, Yoder, & Keetz, 1992; Warren & Gazdag, 1990), as competências para brincar (Fox & Hanline, 1993) e as competências nas transições entre atividades (Wolery, Anthony & Heckathorn, 1998). Outros estudos suportam também a eficácia destas práticas em áreas como as interações sociais (Filla, Wolery, & Anthony, 1999), envolvimento nas atividades (Fox & Hanline, 1993; Malmskog & McDonnell, 1999), imitação de pares (Garfinkle & Schwartz, 2002), e autonomia (Sewell, Collins, Hemmeter & Schuster, 1998). As intervenções inseridas nas rotinas são também recomendadas como uma estratégia para ensinar objetivos acadêmicos e desenvolvimentais (Riesen, McDonnell, Johnson, Polychronis & Jameson, 2003).

Contudo, de acordo com McBride & Schwartz (2003), existem ainda poucas evidências acerca de como as educadoras poderão colocar em prática com sucesso estas estratégias. Considera-se da maior relevância a necessidade de formação para os profissionais que trabalham em contextos educativos pré-escolares nesta temática.

Torna-se então crucial que as atividades de desenvolvimento profissional dirigidas a profissionais de educação incorporem práticas inclusivas de qualidade com vista a melhorar a qualidade dos programas (Buisse & Hollingsworth, 2009). Deste modo, o capítulo seguinte debruçar-se-á sobre as necessidades de desenvolvimento profissional dos profissionais da área da educação, especificamente ao nível dos educadores, e sobre as características que têm sido associadas a uma maior eficácia destas ações.

Capítulo III. Desenvolvimento Profissional: papel da formação na promoção de práticas inclusivas de qualidade

Há duas décadas atrás, a inclusão foi um dos resultados mais radicais e profundos que se conseguiu obter, no entanto a preparação e desenvolvimento profissional dos educadores não acompanhou essa mudança, apesar destas ações serem atualmente consideradas como o primeiro veículo na promoção de práticas inclusivas de qualidade, assim como nos resultados positivos das crianças e suas famílias (Winton, Buyse & Zimmerman, 2007b). Continua então a verificar-se uma enorme necessidade de formação profissional na área da educação, no que respeita ao trabalho com crianças com incapacidade, no sentido de ajudar os profissionais a procurar e utilizar as melhores evidências disponíveis e a conseguir aplicá-las à prática.

Deste modo, o presente capítulo pretende, por um lado descrever o que se entende por desenvolvimento profissional, as características mais associadas à sua eficácia, bem como as principais necessidades de formação dos profissionais que trabalham diretamente com crianças com incapacidade. Por outro lado, apresenta-se uma ferramenta concreta na formação de profissionais que trabalham com crianças com incapacidade, com o objetivo de melhorar as suas competências na promoção do acesso e participação destas crianças em contextos inclusivos.

Colocar crianças com incapacidade em idade pré-escolar em salas com crianças com desenvolvimento típico é normalmente a primeira escolha dos pais (Shonkoff & Meisels, 2000). Colocar as crianças neste tipo de contextos inclusivos baseia-se na premissa de que as crianças com incapacidade vão beneficiar mais nestes contextos do que em contextos especializados (Purcell, Turnbull & Jackson, 2006; Holahan, Costenbader, 2000). No entanto, os benefícios esperados para as crianças com incapacidade não são muitas vezes alcançados por duas razões importantes. Primeiro, muitas pessoas associadas aos programas inclusivos têm preparação e experiência limitadas, nomeadamente falta de treino e de apoio especializado no trabalho com crianças com incapacidade, para conseguirem fornecer a intervenção especializada que estas crianças necessitam para alcançar os seus objetivos (Macy & Bricker, 2007; Baker-Ericzén, Mueggenborg & Shea, 2009). Segundo, muitos profissionais não têm os recursos necessários, nomeadamente tempo para fornecer instruções individualizadas e

oportunidades de aprendizagem suficientes para as crianças com incapacidade (Macy & Bricker, 2007). Isto, é, apesar de os educadores geralmente terem atitudes positivas acerca da inclusão de crianças com incapacidade na sua sala, existe muita preocupação com a sua falta de conhecimento sobre este tipo de crianças (Odom, 2000).

Ao estarem integradas em contextos inclusivos, as crianças deixaram de ter intervenções altamente estruturadas e dirigidas pelos educadores, para terem intervenções nos contextos inclusivos durante as atividades e rotinas diárias. Para as crianças beneficiarem destas intervenções nos contextos inclusivos, é necessário que as instruções sejam efetivas e suficientemente frequentes para as crianças aprenderem as competências que lhes vão permitir funcionar de um modo mais autónomo (McBride & Schwartz, 2003). Contudo, frequentemente, as crianças com incapacidade que são colocadas em contextos inclusivos não recebem intervenções especializadas sistemáticas e, por isso, não fazem o progresso desejado de acordo com os seus objetivos individuais (Macy & Bricker, 2007). Neste sentido, um desafio importante para os profissionais é então encontrar formas de melhorar a qualidade dos serviços que as crianças recebem nos contextos inclusivos. Uma estratégia necessária é, sem qualquer dúvida, melhorar a sua preparação. A grande maioria dos profissionais de educação de infância não recebeu formação específica para trabalhar com crianças com incapacidade, pelo que é importante repensar a sua formação inicial, bem como a formação contínua e especializada.

Em Portugal, os estudos mostram-nos uma situação idêntica, revelando a necessidade de investir ao nível da formação de profissionais que trabalham diretamente com crianças com incapacidade e suas famílias (Bairrão & Almeida, 2002; Pimentel, 2004).

Assim, verifica-se a necessidade de desenvolver ações de desenvolvimento profissional, que ajudem a melhorar as competências dos profissionais e os ensinam a utilizar adequadamente estas abordagens nos contextos inclusivos, de modo a aumentarem a qualidade dos contextos (Campbell & Milbourne, 2005) e conseguirem oferecer melhores respostas às crianças e suas famílias (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hugues & Klingner, 2005). É essencial investir ao nível da formação dos profissionais, de forma a capacitá-los para tomarem decisões com base em evidências, ou seja, para serem capazes de integrarem informação de diferentes fontes e tomarem decisões informadas face aos dilemas relativos à sua prática profissional diária.

A ausência de uma definição consensual acerca do que se entende por desenvolvimento profissional na educação de infância contribui para uma falha na visão comum para se definirem estratégias eficazes de organizar e implementar essas ações (Buysse, Winton & Rous, 2009). Em resposta às preocupações sobre a natureza fragmentada de muitos esforços no desenvolvimento profissional e à ausência de uma definição comum sobre desenvolvimento profissional no campo da educação de infância, o *National Professional Development Center on Inclusion* (NPDCI, 2008) desenvolveu uma definição e um quadro para o desenvolvimento profissional, transversal a todos os setores do campo da educação de infância, considerando que o desenvolvimento profissional consiste em experiências de ensino e aprendizagem que são transacionais e desenhadas para apoiar a aquisição de conhecimento profissional, competências e disposições bem como a aplicação deste conhecimento à prática (Buysse, Winton & Rous, 2009; Buysse & Hollingsworth, 2009). Segundo o NPDCI, os componentes chave do desenvolvimento profissional incluem as características e contextos dos profissionais e das crianças e famílias com quem trabalham (quem?); o conteúdo, ou seja, o que os profissionais devem saber e ser capazes de fazer (o quê?); e a organização e facilitação das experiências de aprendizagem, isto é, os modelos, as abordagens ou os métodos utilizados para apoiar a aprendizagem que são relevantes para a prática (como?) (Buysse & Hollingsworth, 2009; Buysse, Winton & Rous, 2009).

Apesar de um sistema compreensivo do desenvolvimento profissional ter em conta uma variedade de fatores (acesso a oportunidades de aprendizagem, incentivar à participação, etc.), o quem?, o quê? e o como? acima referidos, podem ser vistos como o núcleo de um sistema de desenvolvimento profissional com o objetivo de promover ensino e intervenção altamente efetivos (Buysse & Hollingsworth, 2009).

O desenvolvimento profissional pode ser visto como uma de muitas estratégias que podem afetar a implementação de práticas, ou seja, um processo de ligação entre ciência e prática (Campbell & Sawyer, 2009). Deste ponto de vista o desenvolvimento profissional não é visto como um fim, mas como um meio para obter a implementação de práticas.

Winton, Buysse & Zimmerman (2007b) enfatizam a importância das ações de desenvolvimento profissional fornecerem uma estrutura para os profissionais considerarem os três elementos das práticas baseadas em evidências: a melhor investigação disponível, a legislação, a sabedoria e os valores dos profissionais e da família para tomarem decisões práticas informadas. Ou seja, é fundamental que os

profissionais sejam capazes, através da investigação e da aprendizagem, de integrar os principais resultados da investigação com as suas experiências e crenças mais profundas de modo a conseguirem tomar decisões informadas (Winton, Buysse & Zimmerman, 2007b).

3.1 Características de uma formação eficaz

As oportunidades de desenvolvimento profissional podem assumir formatos muito variados quanto à estrutura, duração, local, população-alvo, formadores, etc. As ações de desenvolvimento profissional podem variar desde um workshop a um semestre de duração, podem ser oferecidas por um conjunto de diferentes profissionais com diferentes qualificações e podem exibir diferentes filosofias, conteúdos e formatos (Buysse, Winton & Rous, 2009; Campbell & Milbourne, 2005).

A formação é muitas vezes oferecida através dos formatos tradicionais, sem realizar um acompanhamento da aprendizagem, o que pode diminuir o seu impacto (Byington & Tannock, 2011). Adicionalmente, muitas vezes o desenvolvimento profissional foca-se no número de horas ou créditos que oferecem aos profissionais, em vez de terem em conta as necessidades específicas dos participantes (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009). Por sua vez, os profissionais também se focam muito nos créditos que obtêm pela frequência em determinada formação sem olhar à qualidade da mesma, já que para progredirem na carreira necessitam de obter um determinado número de créditos por ano.

Em Portugal a metodologia de formação tende a ser muito expositiva, sem a participação ativa dos formandos, não levando muitas vezes em conta as suas necessidades, pelo que, de acordo com Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche (2009), os profissionais acabam também por perder o interesse e descredibilizar os benefícios e a necessidade de desenvolvimento profissional. Para além disto, em Portugal também não é muito frequente a utilização de casos práticos e das experiências dos formandos, acabando por não se relacionar muitas vezes com as experiências diárias dos profissionais. A investigação sobre o desenvolvimento profissional sugere que estas características não oferecem a qualidade e a eficácia necessárias para a promoção das competências dos profissionais.

De acordo com a NAEYC (1993), para que o desenvolvimento profissional seja efetivo e promova resultados positivos, deve basear-se na experiência, *background* e papéis dos educadores tendo em conta a diversidade das suas qualificações, experiências e funções. A literatura tem revelado que na área da educação de infância o desenvolvimento profissional focado no apoio à implementação de práticas baseadas em evidências deve ser coesivo e focado numa prática ou conjunto de práticas, implementado colaborativamente com o educador, fundamentado na prática dos educadores e relacionado com os resultados desejados (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Shelley, 2011). A investigação sugere que os educadores estão mais aptos a adotar e a implementar práticas baseadas em evidências, quando estas e o desenvolvimento profissional que as acompanha, vão ao encontro das suas necessidades, isto é, os educadores tendem a ver a investigação de uma forma mais positiva quando têm uma palavra a dizer quanto ao tipo de formação que vão receber e sobre os tópicos que esta vai abranger, pois ajuda-os a resolver os problemas do dia a dia (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hugues & Klingner, 2005; Woods, Wilcox, Friedman & Murch, 2011).

Para que as ações de desenvolvimento profissional tenham sucesso, é necessário que se tenha em conta os fatores que podem contribuir positivamente para a aprendizagem dos adultos. Apesar de ainda haver muito debate sobre as teorias de aprendizagem dos adultos, Gordon (2004) sugere a existência de um consenso sobre os princípios chave relacionados com a aprendizagem do adulto. Os adultos envolvem-se no processo de aprendizagem quando o conteúdo ou os novos conhecimentos se relacionam com as suas experiências diárias e quando são incentivados a participar ativamente no processo de aprendizagem (Gordon, 2004; Woods, Wilcox, Friedman & Murch, 2011). Outro aspeto relevante a ter em conta é integrar tempo para reflexão durante as ações de desenvolvimento profissional, pois os adultos trazem muitas vezes experiências de vida pertinentes e consideráveis para o processo de aprendizagem (Kretlow & Bartholomew, 2010; Woods, Wilcox, Friedman & Murch, 2011). Segundo Kretlow & Bartholomew (2010), para se desenvolverem ações e atividades de desenvolvimento profissional eficazes devem utilizar-se grupos pequenos, para poderem praticar as estratégias ensinadas e terem correção imediata dos erros, incluindo modelagem se necessário; os educadores devem assistir pelo menos a uma observação gravada em vídeo, para determinarem em que competências específicas estão a ter

dificuldades; seguidamente deve ser dado feedback e treino nessas mesmas competências.

Para Campbell & Milbourne (2005), estratégias como orientação no local, supervisão frequente e definição de atividades são utilizadas para promover a aplicação das práticas nos jardins de infância e parecem ser mais efetivas quando têm em mente um objetivo, tal como a melhoria da qualidade dos programas inclusivos. Para estas autoras, o treino especializado, informal e contínuo está correlacionado com a qualidade dos contextos e dos cuidados prestados às crianças com incapacidade.

Efetivamente, o fornecimento de oportunidades de formação em contexto com um feedback sistemático do desempenho dos profissionais foi identificado como uma das estratégias de desenvolvimento profissional promissoras nos contextos de educação de infância para apoiar a implementação de práticas baseadas em evidências (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Shelley, 2011; Woods, Wilcox, Friedman & Murch, 2011). A formação em contexto permite fornecer ao educador um feedback descritivo acerca da sua implementação das práticas, relativamente à qualidade ou quantidade dos seus desempenhos, tendo em conta as forças e as oportunidades para melhorar, utilizando dados recolhidos durante as observações (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Shelley, 2011; Kretlow & Bartholomew, 2010). O objetivo da formação é incentivar a implementação sustentada e cuidada dos novos comportamentos de ensino (Joyce & Showers, 1995 *cit in* Kretlow & Bartholomew, 2010). O feedback é considerado por muitos investigadores como a chave do sucesso das ações de desenvolvimento profissional, permitindo apoiar os educadores a implementarem práticas empiricamente apoiadas nas suas salas (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Shelley, 2011).

De acordo com Baker-Ericzén, Mueggenborg & Shea (2009), a formação só deve ser promovida se houver desenvolvimento profissional contínuo com apoio de follow-up. Estratégias onde é fornecido follow-up aos participantes nos seus contextos são descritas como efetivas na adoção das práticas (Campbell & Sawyer, 2009).

Segundo Cain, Rudd & Saxon (2007), até mesmo sessões de formação curtas produzem efeitos positivos nos profissionais de educação, resultando em ganhos consideráveis ao nível do conhecimento bem como no aumento da autoconfiança e do compromisso. Para estes autores, a formação curta, focado no comportamento pode ser mais efetivo do que sessões intensivas.

Kretlow, Wood & Cooke (2009) descobriram que a frequência com que os educadores utilizam estratégias baseadas em evidências e os níveis elevados e estáveis de uma implementação cuidada aumentam depois de um treino individualizado.

O estudo de McBride & Schwartz (2003), indicou que através de formação e feedback específicos os educadores podem aumentar o número de oportunidades de aprendizagem que oferecem às crianças, utilizando uma abordagem inserida nas rotinas. Este estudo também mostrou que a capacidade para organizar e conduzir uma abordagem educativa nos contextos inclusivos é uma componente importante para o sucesso das intervenções inseridas nas rotinas. Com formação e apoio apropriados aos educadores, a capacidade para organizar e fornecer oportunidades de aprendizagem sistemáticas nas atividades diárias vai tornar-se mais comum (McBride & Schwartz, 2003). Os educadores têm que ter em conta que a motivação e iniciativa da criança, os contextos naturais e o acesso aos pares com desenvolvimento típico, não são suficientes para assegurar um ensino efetivo (McBride & Schwartz, 2003). Se as práticas de ensino forem ignoradas, os resultados desejados poderão ser menores.

Recentemente, uma variedade de abordagens tais como assistência técnica, treino, consultoria, tutoria e comunidades de prática têm ganho proeminência como uma componente chave do desenvolvimento profissional ao promover aos profissionais feedback e orientações nos contextos de educação (Buysse, Winton & Rous, 2009; Buysse, Wesley, Snyder, & Winton, 2006).

Nos Estados Unidos, os sistemas de educação estão a tentar desenvolver formas de ajudar os educadores a aprender a utilizar adequadamente as práticas baseadas em evidências, o que permitirá aumentar a qualidade da educação para todos os alunos (Turnbull, et al., 2010). Os módulos CONNECT são um exemplo de um projeto baseado na internet cujo objetivo principal é disponibilizar recursos para promover as competências dos profissionais nesta temática.

3.2 Projeto CONNECT

O CONNECT consiste num conjunto de recursos organizados em diferentes módulos, disponibilizados na internet, que pretende dar resposta aos principais desafios com que os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e as suas

famílias se deparam diariamente (Winton, Buysse, Turnbull, Rous, & Hollingsworth, 2010).

O CONNECT tem como principal objetivo a criação e disponibilização de recursos baseados em evidências, no sentido de promover nos profissionais processos de tomada de decisão baseados em evidências, bem como as suas competências no trabalho com crianças com incapacidade, através de formação (Winton, Buysse, Turnbull, Rous, & Hollingsworth, 2010). Os módulos de formação CONNECT, presentemente em desenvolvimento nos EUA através de uma parceria entre o Frank Porter Graham Institute (FPG) Child Development Institute e a Universidade do Kentucky, pretendem promover desenvolvimento profissional baseado em evidências aos profissionais da área da educação na infância.

Os módulos, baseados nas práticas dos profissionais, enfatizam: 1) processos de tomada de decisão, 2) problemas reais para resolver, 3) a importância de integrar múltiplas perspetivas e fontes de evidências (investigação, relatórios oficiais, legislação, experiência dos profissionais, etc.), a relevância e a qualidade dos conteúdos e do feedback (Winton, Buysse, Turnbull, Rous, & Hollingsworth, 2010). Assim, o conteúdo de cada um dos módulos é o resultado de uma avaliação de necessidades, realizada junto dos profissionais, especialistas e famílias de crianças com incapacidade, no contexto americano. Cada módulo do CONNECT foca-se numa determinada prática, com uma área de conteúdo chave, como a inclusão, a parceria pais-profissionais, as transições. Apesar de os módulos disponibilizados pelo Projeto CONNECT nos EUA focarem diferentes temas, têm subjacente uma metodologia comum (5 passos do ciclo de aprendizagem): 1) Dilema: existência de um dilema; 2) Pergunta: tradução do dilema numa pergunta que queiramos ver respondida no final do processo; 3) Evidências: procura de evidências acerca dessa questão em investigações, relatórios oficiais, literatura, conhecimentos baseados na experiência, legislação, etc.; 4) Decisão: Integração das fontes de evidência recolhidas no passo anterior com diferentes perspetivas, com os contextos específicos para tomar uma decisão informada; 5) Avaliação da decisão: avaliação dos efeitos da decisão (Winton, Buysse, Turnbull, Rous, & Hollingsworth, 2010). Todos os módulos incluem a utilização de diferentes materiais, nomeadamente demonstrações de vídeo sobre a prática em estudo, múltiplos recursos de conhecimento diretamente relacionados com a prática, fichas de atividades, documentos de apoio e oportunidades para o profissional se autoavaliar. Seguindo esta estrutura, os módulos podem ser administrados de forma flexível, de modo a responder

às necessidades individuais dos formandos e à diversidade dos contextos de desenvolvimento profissional onde podem ser utilizados, como por exemplo seminários, workshops, comunidades de prática (grupos de profissionais que se juntam para discutir os dilemas do dia a dia, tendo por base o ciclo de cinco passos do CONNECT), supervisão, consultoria, cursos profissionais, formação graduada e pós-graduada, etc.

Importa referir que cada um dos módulos é independente e sem precedência, bastando cada um por si mesmo para conceber atividades de desenvolvimento profissional, nos mais variados formatos.

Sendo um projeto que assenta em práticas baseadas em evidências, o CONNECT oferece assim uma resposta de qualidade na formação de profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e suas famílias.

Capítulo IV. Metodologia de Investigação

4.1 Objetivos e desenho do estudo

O objetivo geral deste é avaliar o impacto de uma ação de desenvolvimento profissional baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades dos profissionais que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de intervenções inseridas nas rotinas. O estudo em causa terá por base o primeiro módulo do projeto CONNECT - “Intervenções inseridas nas rotinas” - e os materiais por ele disponibilizados, não só por ter sido o primeiro módulo desenvolvido nos EUA, mas também por esta temática ser considerada uma prática de qualidade e promotora da inclusão de crianças com incapacidades.

Especificamente pretende-se com este estudo:

1. Avaliar o impacto da ação de desenvolvimento profissional nos participantes, quanto aos seus conhecimentos teóricos no que refere às intervenções inseridas nas rotinas e ao processo de tomada de decisões baseado em evidências;
2. Avaliar o impacto da ação de desenvolvimento profissional na planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas dos participantes;
3. Iniciar o processo de adaptação à realidade portuguesa da escala de observação estruturada *Inclusive Classroom Profile* (Soukakou, 2007);
4. Avaliar a adequabilidade do módulo e a satisfação dos participantes relativamente à ação de desenvolvimento profissional.

Para alcançar os objetivos propostos, foi traçado o seguinte desenho para conduzir a realização do estudo (Tabela 1):

	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4
Grupo de participantes	- Avaliação das práticas: através de uma escala de observação estruturada, o Perfil de Sala Inclusiva (PSI), serão avaliadas observações gravadas em vídeo das rotinas das salas;	- Implementação da ação de desenvolvimento profissional, em três sessões, com a duração de 2h30m cada.	-Avaliação das práticas: através do PSI, serão avaliadas observações gravadas em vídeo das rotinas das salas;	- Follow-up dois meses depois.
	- Avaliação dos conhecimentos: através da análise de um caso hipotético;		- Avaliação dos conhecimentos: através da análise de um caso hipotético;	
	- Avaliação dos PEI.		- Avaliação dos PEI;	
			- Avaliação da satisfação e adequabilidade dos participantes.	
Grupo experimental	- Avaliação dos conhecimentos: através da análise de um caso hipotético.		- Avaliação dos conhecimentos: através da análise de um caso hipotético.	

Tabela 1 - Desenho do estudo

Para a concretização do estudo considerou-se pertinente recolher informação acerca dos conhecimentos teóricos e das práticas dos participantes relativamente à temática abordada. Todos os instrumentos utilizados para medir os conhecimentos e as práticas foram aplicados antes e depois da ação de desenvolvimento profissional com o objetivo de se obter uma medida de comparação de resultados entre estes dois momentos permitindo verificar o efeito da formação.

Avaliação das práticas

Para se avaliar as práticas dos participantes, foram realizadas observações nas suas salas de forma a acompanhar as rotinas das crianças, gravadas em vídeo, que foram posteriormente avaliadas através de uma escala de observação estruturada, o PSI. A opção por realizar observações diretas, baseou-se no facto de os métodos de observação direta permitirem captar os comportamentos nos momentos em que acontecem e nos

contextos naturais, sem necessitar de um testemunho ou intermediário, recorrendo a observadores independentes e imparciais (Quivy & Campenhoudt, 2003), permitindo uma visão mais abrangente e pormenorizada de toda a ecologia do contexto e das interações que aí se estabelecem. A utilização de uma grelha de observação considerou-se essencial, uma vez que permite orientar a observação, tornando a análise das situações mais objetiva, facilitando a reflexão e discussão sobre aspetos considerados mais relevantes (Guernsey & Ochshorn, 2011). As grelhas de observação permitem registar a ocorrência de determinados comportamentos, mas também a progressão dos mesmos, necessitando para isso de uma recolha de dados cuidada e de observadores treinados (Guernsey & Ochshorn, 2011). Desta forma, as grelhas de observação conferem maior objetividade e sistematização dos dados recolhidos.

Avaliação dos conhecimentos

Para se proceder à avaliação dos conhecimentos teóricos dos participantes foi construída um caso hipotético para análise, de forma a obter uma avaliação diferenciada no que refere aos conhecimentos teóricos *versus* aplicação à prática dos conteúdos transmitidos na ação de desenvolvimento profissional. A análise de caso hipotético foi aplicada em dois momentos distintos ao grupo dos participantes e também a um grupo de controlo, no sentido de se controlar o efeito de teste/reteste, ou seja, para se controlar o efeito de aprendizagem. Optou-se por uma análise de caso em detrimento de um questionário com perguntas abertas, pois permite uma maior objetividade nas respostas obtidas.

Avaliação dos PEI

Os PEI permitem fazer uma análise documental dos objetivos traçados para as crianças com incapacidade, permitindo compreender de que forma os conhecimentos teóricos obtidos na ação de desenvolvimento profissional e/ou a aplicação prática dos mesmos, poderia influenciar a forma de realização dos PEI, no que respeita ao modo de seleção e de definição de objetivos, uma vez que os objetivos do PEI devem ser definidos de acordo com as práticas recomendadas (Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel, 2010). De acordo com estes autores, se os objetivos do PEI divergirem das práticas recomendadas podem resultar em intervenções ineficazes. Assim, o PEI é considerado por Boavida, Aguiar, McWilliam & Pimentel (2010) um instrumento fundamental para melhorar os resultados desenvolvimentais das crianças com

incapacidade, pelo que foi considerado mais um instrumento pertinente para fornecer informação relevante quanto aos domínios que pretendem ser avaliados.

Neste estudo, pretendeu-se então fazer uma triangulação de dados, procedendo-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes de informação, bem como através da observação do mesmo fenómeno em estudo por dois investigadores diferentes, seguindo assim as orientações definidas por Yin (2009) para a utilização da triangulação metodológica. Neste estudo foram utilizados diferentes instrumentos de medida, nomeadamente avaliação das práticas através de observações gravadas em vídeo das rotinas nas salas avaliadas com o PSI, dos conhecimentos teóricos através da análise de um caso hipotético e dos PEI. A avaliação das práticas com o PSI foi realizada por dois investigadores.

4.2 Participantes

Participaram neste estudo oito profissionais, dos quais seis eram Educadoras de Infância, que tinham pelo menos uma criança com incapacidade, na faixa etária dos três aos cinco anos, incluída na sua sala e ainda uma Psicóloga e uma Psicomotricista a desenvolverem atividade também em contexto de jardim de infância com crianças com incapacidade na mesma faixa etária. Das seis educadoras, quatro exercem função em jardins de infância públicos e duas em jardins de infância particulares. Todos os participantes eram do sexo feminino, com idades entre os 25 e os 53 anos, correspondendo a uma média de idades de 34 anos.

Utilizou-se ainda um grupo de controlo, constituído por 12 participantes, com idades entre os 22 e os 33 anos, a frequentar o mestrado de qualificação para a docência em educação pré-escolar no Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) e a realizar estágio em jardins de infância.

A amostra de participantes utilizada neste estudo foi selecionada por conveniência, através do contacto com quatro Agrupamentos de Escolas da zona de Lisboa, dos quais apenas um foi recetivo à realização do estudo, com a participação de quatro Educadoras. Seguidamente, foi feita divulgação por via eletrónica da ação de desenvolvimento profissional junto de Educadoras e outros profissionais a trabalharem em contextos educativos inclusivos, tendo havido quatro profissionais a manifestarem

interesse em participar. A amostra utilizada no grupo de controlo foi obtida através do contacto com alunas de uma turma de mestrado do Instituto Superior de Educação e Ciências.

Optou-se por considerar os dados da Psicóloga e da Psicomotricista, pois também trabalham em contexto de jardim de infância, pelo que a ação de desenvolvimento profissional também lhes poderia ser uma mais-valia, mas também por permitirem compreender a influência que a ação de desenvolvimento profissional poderá ter nos seus conhecimentos em comparação com as educadoras.

Para uma análise mais aprofundada do impacto da ação de desenvolvimento profissional na planificação e implementação das intervenções inseridas nas rotinas pelas educadoras, foi proposta a todos os participantes a realização de observações, gravadas em vídeo, das suas práticas em contexto de sala, antes e após a realização da ação de desenvolvimento profissional. No entanto, apenas três educadoras se mostraram interessadas e disponíveis em participar, pelo que foi então constituída uma subamostra dos participantes para a concretização deste objetivo.

4.3 Instrumentos

Questionário sócio-demográfico

Foi construído um questionário de caracterização das educadoras no que diz respeito a aspetos sócio-demográficos e prática profissional, nomeadamente idade, sexo, habilitações literárias, anos de serviço, número de crianças com incapacidade na sala, familiares de crianças com incapacidade (Anexo 1).

Análise de caso hipotético

Procedeu-se à construção de um caso hipotético (Anexo 2), tendo em conta os conteúdos abordados na ação de desenvolvimento profissional, consistindo numa breve descrição de uma criança com características semelhantes à do caso apresentado na ação de desenvolvimento profissional, seguido de algumas questões práticas. A análise deste caso teve como objetivo criar uma situação hipotética, cujas respostas permitissem, após análise e codificação, avaliar o impacto da ação de desenvolvimento profissional ao nível do conhecimento teórico dos participantes relacionado com a planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas e com os processos de tomada de

decisão, uma vez que foi aplicado antes e após a realização da ação de desenvolvimento profissional (pré-teste e pós-teste). Para se proceder à cotação da análise de caso, elaborou-se uma tabela baseada nos conteúdos e competências abordados na ação de desenvolvimento profissional, num total de nove itens, onde era dada cotação de 1 ou de 0 em cada item, consoante os itens fossem ou não referidos pelos participantes (Anexo 3). A primeira dimensão diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas, e contém seis itens: adaptações no ambiente (equipamento especial, ajudas visuais, facilitação); adaptações dos materiais; adaptações das atividades (dividir a tarefa em pequenos passos, ajudas visuais, sequência da atividade); apoio dos pares (escolher um par para mostrar uma nova competência à criança, juntar a criança com um par para ajudar a completar a tarefa); apoio dos adultos (instruções breves, claras, objetivas e positivas e feedback fornecido à criança) e parceria com a família. A segunda dimensão consistia na tomada de decisão baseada em evidências, onde se pretendia verificar se os participantes referiam a investigação, as leis e a experiência como fontes de evidência para tomarem as suas decisões de intervenção, através do respetivo item para cada um destes aspetos. Seguem-se dois exemplos de respostas e sua respetiva cotação.

Na Tabela 2 apresenta-se a cotação referente à seguinte resposta: “É importante criar momentos de atividade em grupo usando algo que a Maria goste como por exemplo a música. Usar o cantinho da biblioteca e a cada dia eleger um ou dois colegas para ver um livro com a Maria. Mostrar aos colegas que a Maria apesar de diferentes tem competências e fazê-los perceber que a devem ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. Baseio-me nas características do grupo e nos recursos físicos e humanos do jardim de infância.”

Intervenções inseridas nas rotinas	Tomada de decisão baseada em evidências	
	Refere (1)	Não refere (0)
Adaptações no ambiente		0
Adaptações dos materiais		0
Adaptações das atividades		0
Apoio dos pares	1	
Apoio dos adultos		0
Parceria com a família		0
		TOTAL: 1

Tabela 2 - Primeiro exemplo de cotação de análise de caso hipotético

Na Tabela 3 apresenta-se a cotação referente à seguinte resposta: “Se possível introduziria meios alternativos de comunicação e modificações no ambiente. Utilizaria também o apoio e envolvimento de pares na realização de tarefas em sala e adaptava as atividades o mais possível às capacidades e competências da Maria. Falar com a mãe no sentido desta promover em casa atividades que promovam o desenvolvimento da Maria e utilizar a irmã mais velha como modelo. Capacitar a família através de orientações que promovam o desenvolvimento das capacidades da Maria. Baseio-me na investigação disponível.”

Intervenções inseridas nas rotinas	Tomada de decisão baseada em evidências	
	Refere (1)	Não refere (0)
Adaptações no ambiente	1	Investigação
Adaptações dos materiais		0
Adaptações das atividades	1	Experiência
Apoio dos pares	1	TOATL: 5
Apoio dos adultos		
Parceria com a família	1	

Tabela 3 - Segundo exemplo de cotação da análise de caso hipotético

Questionário de avaliação da adequabilidade e satisfação dos participantes acerca da ação de desenvolvimento profissional

Por fim, foi elaborado um questionário com o objetivo de avaliar a adequabilidade do módulo 1 do CONNECT à realidade portuguesa e a satisfação dos participantes relativamente à ação de desenvolvimento profissional. Este questionário pretendia avaliar, por um lado a satisfação dos participantes relativa aos conteúdos gerais, estrutura e organização da ação de desenvolvimento profissional e, por outro, a satisfação e adequabilidade de cada conteúdo específico abordado na mesma (Anexo 4). O questionário tem por base uma escala de tipo Likert que varia entre 1 (concordo totalmente) e 4 (discordo totalmente).

Para se proceder à avaliação da planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas das educadoras da subamostra, foi utilizada e aplicada a escala que se descreve em seguida.

Perfil de Sala Inclusiva *Inclusive Classroom Profile* (Soukakou, 2007)

O Perfil de Sala Inclusiva (PSI) é uma escala de observação estruturada que foi traduzida da *Inclusive Classroom Profile* (Soukakou, 2007) para utilização no presente estudo, com o objetivo de analisar, codificar e avaliar as competências das educadoras quanto à planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas, através dos dados obtidos nas observações das práticas das educadoras, realizadas antes e após a ação de desenvolvimento profissional. Este instrumento está ainda em fase de desenvolvimento, pelo que não foi possível utilizar a última versão do mesmo. Não será também possível apresentar o PSI neste trabalho, pois não foi autorizada a divulgação do instrumento por parte da autora. No entanto, é possível fazer uma descrição, para que os leitores possam ter uma melhor compreensão acerca do tipo de instrumento de que estamos a tratar, dos conteúdos que engloba e de como foi aplicado e cotado.

O PSI é uma escala de observação estruturada desenvolvida para avaliar a qualidade das respostas e das práticas diárias da sala que apoiam as necessidades desenvolvimentais das crianças com incapacidade, em contextos inclusivos. As cotações dadas nos itens indicam em que medida o apoio dos adultos e o ajustamento de vários elementos da sala promovem as diferentes necessidades das crianças com incapacidade como um grupo, no contexto das suas interações com os pares. Como instrumento de investigação, o PSI pode ser utilizado para avaliar aspetos da qualidade das salas inclusivas. Pode também permitir aos investigadores estudar a relação entre a qualidade da sala e o progresso das crianças em termos desenvolvimentais. O PSI pode também ser usado como instrumento de autoavaliação ou como um instrumento a utilizar na avaliação da qualidade das salas inclusivas no sentido de atingir os níveis desejados de qualidade e promover as práticas da sala de forma a responder melhor às necessidades das crianças. O PSI permite também apoiar modelos de desenvolvimento profissional no sentido de ajudar os envolvidos na sua resposta às necessidades individuais das crianças com incapacidade incluídas em contextos educativos. A cotação do PSI é feita numa escala tipo Likert que permite avaliar a qualidade das práticas diárias das salas de creche e jardim de infância variando entre 1 (práticas consideradas altamente inadequadas) a 7 (Práticas que promovem ao mais alto nível as necessidades desenvolvimentais das crianças com incapacidade incluídas na sala).

A escala é composta por 11 itens que incluem indicadores de qualidade sob a forma de descritores qualitativos das diferentes práticas e comportamentos do adulto, nomeadamente:

- *Adaptações do espaço e materiais/equipamentos* (os adultos organizam o espaço físico, disponibilizam e facilitam o acesso a brinquedos e materiais adequados às necessidades de cada criança);

- *Envolvimento do adulto nas interações com os pares* (os adultos apoiam, ajudam e incentivam as interações entre pares de forma equilibrada);

- *Orientação do adulto nos jogos e atividades* (os adultos incentivam a autonomia das crianças nas suas decisões para brincar, incentivam e elaboram o jogo social e o envolvimento das crianças, revelando disponibilidade e prazer nas interações);

- *Resolução de conflitos* (os adultos ajudam as crianças a encontrar formas de resolver os seus problemas e formas mais adequadas de interação);

- *Sentido de pertença* (os adultos criam oportunidades para as crianças fazerem escolhas e assumirem papéis sociais e responsabilidades sobre todo o grupo, incentivando o respeito pelas diferenças individuais);

- *Interações sócio-comunicativas adulto-criança* (os adultos sustentam interações sociais recíprocas e positivas, são responsivos, baseiam-se nos interesses e preocupações das crianças e permitem às crianças um papel ativo nas interações);

- *Apoio nas interações sociais* (os adultos estão atentos às tentativas de comunicação das crianças, facilitam a comunicação entre elas e adaptam os meios de comunicação às necessidades de cada criança);

- *Adaptação das atividades de grupo* (os adultos envolvem as crianças em todas as atividades, adaptando os objetivos das atividades, os materiais e o tipo de apoio pedagógico oferecido);

- *Transições entre atividades* (os adultos utilizam diferentes estratégias para preparar o grupo para as transições entre atividades);

- *Feedback* (os adultos utilizam várias formas de feedback, são explícitos, positivos, apoiantes e encorajadores);

- *Planeamento e monitorização das necessidades e objetivos individuais de cada criança* (os adultos envolvem a família no processo de desenvolvimento e monitorização do PEI, identificam estratégias e recursos a utilizar e os papéis específicos dos adultos e monitorizam o progresso das crianças frequentemente com uma descrição detalhada do seu desempenho).

De todos estes itens, podem destacar-se os que mais se relacionam com os conteúdos da ação de desenvolvimento profissional, considerados assim como os itens-

alvo da grelha: *Adaptações do espaço e materiais/equipamentos, Envolvimento do adulto nas interações com os pares, Orientação do adulto nos jogos e atividades, Interações sócio-comunicativas adulto-criança, Apoio nas interações sociais, Adaptação das atividades de grupo e Planeamento e monitorização das necessidades e objetivos individuais de cada criança.* A escala utiliza a sala inclusiva como unidade primária de avaliação. As cotações são dadas com base na observação do grupo de todas as crianças com incapacidade identificadas na sala (crianças entre os 2,5-5 anos de idade). As cotações em cada um dos itens representam a qualidade geral das práticas observadas implementadas pelos adultos da sala para apoiar as necessidades desenvolvimentais das crianças com incapacidade como um grupo. Como o foco da escala se encontra nas práticas inclusivas, muitos indicadores avaliam também o que fazem os adultos com o resto do grupo de forma a apoiar as crianças com incapacidade no âmbito do grupo como um todo. O PSI foi desenvolvido para ser administrado num período de observação de 2h30m. Na Figura 1 apresenta-se um dos itens avaliados pela escala e respetivo exemplo de alguns dos indicadores de cotação.

Adaptações do espaço e materiais/equipamentos (O)

1	2	3	4	5	6	7
Inadequado		Mínimo		Bom		Excelente
1.1 A maior parte do espaço físico restringe as crianças no acesso a muitas áreas e atividades da sala e os adultos não ajudam as crianças a ter acesso às áreas da sala (ex.: escadas, diferentes níveis no chão condicionam o acesso às áreas da sala). (O)		3.1 Algum espaço físico está acessível às crianças e os adultos ajudam normalmente as crianças quando é necessário aceder a determinadas áreas (ex.: rampa disponível para uma criança com uma incapacidade física; cadeira especial ou andarilho fornecidos, etc). (O)		5.1 As crianças podem aceder a mais áreas da sala de forma autónoma (o espaço é acessível para cadeira de rodas, existe espaço suficiente e caminhos livres entre os diferentes “cantinhos”; as áreas da sala estão bem delimitadas de forma a que as crianças saibam para onde ir; os “cantinhos” estão assinalados com imagens, palavras ou outros símbolos dependendo das necessidades de cada criança). (O) <i>NA Permitido</i>		7.1 Os adultos organizam deliberadamente o espaço físico (incluindo materiais e equipamentos) durante o dia para incentivar a interação entre pares (ex.: a educadora coloca uma cadeira na área dos computadores para a criança que está de pé a observar um jogo entre pares; o adulto define a área do tapete para incentivar as crianças e ler em conjunto; o adulto oferece mais fantoches para incentivar outras crianças a juntarem-se à atividade de fantoches; o adulto reposiciona a criança na cadeira de rodas de forma a que ela possa estar de frente para os pares). (O)

Fig.1 - Exemplo de item e de indicadores de cotação do PSI

4.4 Procedimentos

Uma vez que o estudo se baseia na implementação de uma ação de desenvolvimento profissional, começou por se realizar uma revisão da tradução dos materiais do primeiro módulo do CONNECT utilizados na ação de desenvolvimento profissional. Foram ainda desenvolvidas algumas adaptações de materiais, tendo em conta a realidade portuguesa, nomeadamente apresentação multimédia sobre inclusão, ficheiros de áudio e documentos de apoio aos formandos. Todos os materiais utilizados são o resultado do processo de seleção, tradução e adaptação dos materiais originais do primeiro módulo do CONNECT, realizado por um grupo de profissionais da área da intervenção precoce, com quem foram também definidos os moldes em que a ação de desenvolvimento profissional iria ser implementada.

De seguida, foram feitos os pedidos de autorização às autoridades responsáveis (Anexo 5), a fim de se obter autorização para captação de imagens vídeo nas salas de Jardim de Infância, uma vez que por motivos profissionais seria de todo impossível fazer observações presenciais.

Após estas autorizações, foram contactados presencialmente e por carta (Anexo 6) os Conselhos Executivos de quatro Agrupamentos de Escolas da zona de Lisboa, dos quais apenas um foi recetivo à realização do estudo.

Seguidamente, estabeleceu-se contacto presencial com as educadoras desse Agrupamento no sentido de lhes transmitir os objetivos do estudo, tendo-lhes sido então solicitada a sua colaboração e entregue uma carta de consentimento (Anexo 7). Das quatro educadoras contactadas, apenas três autorizaram que se realizassem observações gravadas em vídeo nas suas salas, tendo a outra educadora apenas manifestado interesse em participar na ação de desenvolvimento profissional, a quem foi também entregue uma carta de consentimento informado (Anexo 8).

Em simultâneo, foi também realizada divulgação por via eletrónica da ação de desenvolvimento profissional, solicitando a participação de profissionais que desenvolvessem atividade em contextos educativos inclusivos com crianças com incapacidades com idades entre os três e os cinco anos e a colaboração para a realização de gravações em vídeo nas suas salas. Por este meio, obtiveram-se mais quatro participantes, não tendo nenhum aceite colaborar na realização das gravações de vídeo.

Após o consentimento dos participantes, foram contactados por carta os pais das crianças com incapacidade (Anexo 9), a fim de se obter autorização para ser facultada

uma fotocópia do PEI das mesmas e dados de caracterização das crianças, nomeadamente idade, sexo e tipo de incapacidade. Pediu-se também autorização aos devidos pais das crianças com NEE das salas das três educadoras acima referidas para se realizarem as filmagens (Anexo 10) e foi ainda solicitada autorização para se realizarem as filmagens aos pais de todas as crianças das salas das referidas educadoras (Anexo 11).

Foi ainda contactada uma turma a frequentar o mestrado de qualificação para a docência em educação pré-escolar no ISEC, sendo solicitada a sua colaboração na realização da análise de caso hipotético.

De seguida, foi feito o pedido de autorização à autora do *Inclusive Classroom Profile* (Soukakou, 2007), através de e-mail (Anexo 12) para se aceder, traduzir, adaptar e aplicar a escala no âmbito desta tese de mestrado, ao qual obtivemos uma resposta positiva.

Assim, iniciou-se todo o processo de tradução e adaptação da escala, realizado por quatro profissionais da área de Intervenção Precoce, incluindo o investigador do presente trabalho. Após a revisão da tradução da escala, foi realizado um visionamento de uma filmagem numa sala inclusiva de jardim de infância, para treino dos quatro observadores. Este primeiro visionamento permitiu esclarecer possíveis ambiguidades da interpretação dos critérios e na cotação dos itens. Seguidamente, foram realizados dois visionamentos de duas filmagens, também em contextos inclusivos, para testar o acordo entre os observadores.

Logo de seguida, foram construídos os questionários sócio-demográfico, tendo em conta as características das educadoras que se pretendiam salientar, e os de avaliação da adequabilidade e satisfação dos participantes, relativamente ao conteúdo e estrutura da ação de desenvolvimento profissional.

Por fim, foi elaborado um caso hipotético com as respetivas questões para posterior análise, para aplicar ao grupo dos participantes e ao grupo de controlo. Foi utilizado o sistema de cotação referido anteriormente na descrição do instrumento.

Uma vez construídos e finalizados todos os instrumentos e materiais utilizados no estudo e obtido o acordo de todos os participantes e de todos os pais das crianças incluídas nas suas salas, através do consentimento informado, iniciou-se todo o processo de recolha de dados. Foi agendada uma data com cada educadora individualmente para a realização das filmagens e foram definidas de acordo com a disponibilidade de todos os participantes as datas da ação de desenvolvimento profissional.

4.5 Recolha de dados

Para se proceder à recolha dos dados, foram realizadas as ações esquematizadas na Figura 2 seguindo a ordem sequencial referida. Mais à frente estas ações serão apresentadas com maior detalhe.

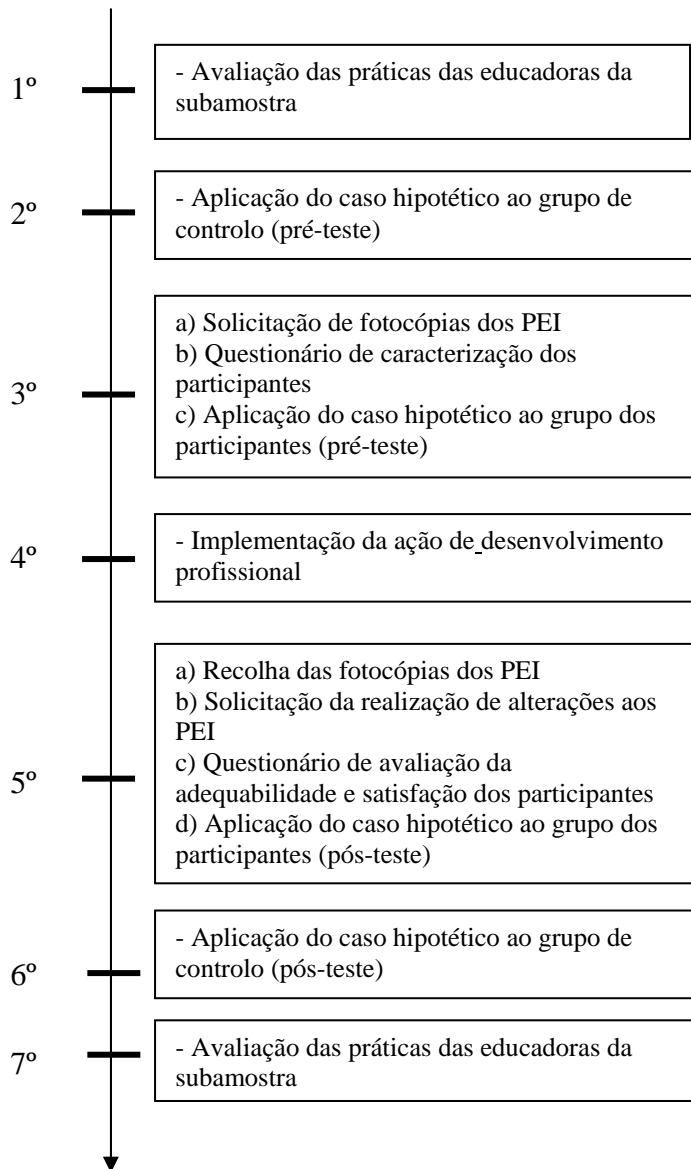


Fig.2 – Sequência de ações para recolha de dados

1º - Avaliação das práticas das educadoras da subamostra antes da implementação da ação de desenvolvimento profissional:

Realização de uma filmagem em cada uma das salas das três educadoras acima referidas, com uma duração aproximada de 2h30m, cerca de duas semanas antes da implementação da ação de desenvolvimento profissional;

2º - Primeira aplicação da análise de caso hipotético ao grupo de controlo

Foi aplicado ao grupo de controlo o pré-teste.

3º - Caracterização dos participantes e avaliação dos seus conhecimentos teóricos relacionados com a planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas e com os processos de tomada de decisão, antes da implementação da ação de desenvolvimento profissional:

Estes procedimentos foram realizados no primeiro dia da ação de desenvolvimento profissional, antes de esta ter início.

- a) Solicitação de uma fotocópia do PEI de uma das crianças com incapacidade existentes na sala;
- b) Administração do questionário de caracterização dos participantes;
- c) Aplicação do caso hipotético para análise dos conhecimentos dos participantes (pré-teste).

4º - Implementação da ação de desenvolvimento profissional

A ação de desenvolvimento profissional foi realizada em três dias ao longo de uma semana, com a duração de 2h30m cada sessão, em horário pós-laboral, no mês de junho de 2011, no Instituto Superior de Educação e Ciências. Foram utilizados os materiais do primeiro módulo do CONNECT no desenvolvimento da ação de desenvolvimento profissional, tendo por base 15 atividades divididas pelas três sessões, suportadas por 11 vídeos legendados em português, nove documentos de apoio e cinco ficheiros de áudio. Todas as atividades foram realizadas em grupos de dois ou três e foram depois debatidas com todo o grupo.

1ª sessão

Duração: 2h30m.

Material: quatro fichas de atividades, suportadas pelo visionamento de oito vídeos e pela utilização de dois documentos de apoio.

Atividades:

1. visionamento de um Power-point;
2. definir o dilema, de acordo com as duas perspetivas (educadora e mãe) apresentadas acerca de uma criança com incapacidade a frequentar um jardim de infância inclusivo;
3. transformar o dilema numa questão para a qual se poderá encontrar resposta através da procura de evidências acerca duma determinada prática;
4. observar diversos exemplos e realização de diversas atividades para exemplificar em que consistem as intervenções inseridas nas rotinas.

2ª sessão

Duração: 2h30m.

Material: seis fichas de atividades, tendo sido utilizados três vídeos, dois documentos de apoio e um ficheiro de áudio.

Atividades:

1. observar mais exemplos e realizar novas atividades sobre as intervenções inseridas nas rotinas;
2. observar exemplos sobre a investigação disponível acerca das intervenções inseridas nas rotinas;
3. esclarecimento acerca da legislação existente que suporta as educadoras e os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade em contextos inclusivos.

3ª sessão

Duração: 2h30m.

Material: cinco fichas de atividades, apoiadas por cinco documentos de apoio e quatro ficheiros de áudio.

Atividades:

1. integrar toda a informação recolhida, tendo em conta as diferentes perspetivas e o dilema formulado;
2. refletir sobre o processo de tomada de decisão acerca das melhores práticas a utilizar com a criança apresentada;

3. definir formas de avaliar os planos de intervenção delineados para promover a participação da criança através das intervenções inseridas nas rotinas.

Na figura seguinte (fig.3) mostra-se uma tabela com os conteúdos do módulo 1 do Projeto CONNECT seguindo a metodologia do ciclo de cinco passos de aprendizagem.

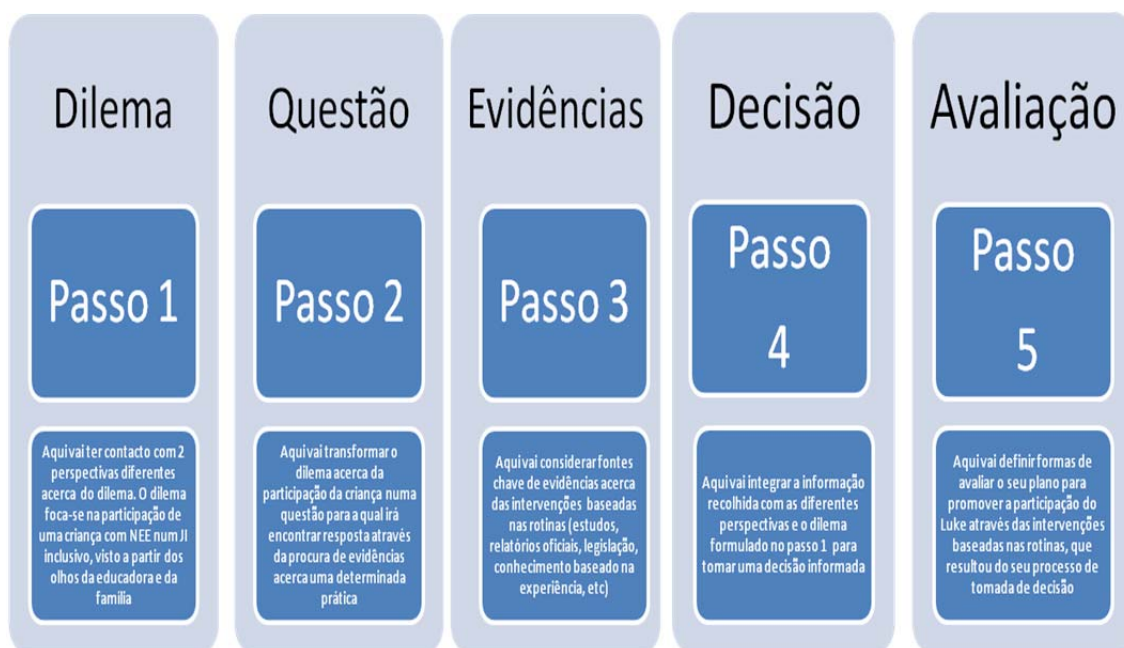


Fig.3 – Conteúdos do módulo 1 do projeto CONNECT

5º - Avaliação da adequabilidade e satisfação em relação à ação de desenvolvimento profissional e avaliação dos conhecimentos teóricos dos participantes relacionados com a planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas e com os processos de tomada de decisão, após a implementação da ação de desenvolvimento profissional:

Estes procedimentos foram realizados no último dia da ação de desenvolvimento profissional, depois de esta ter terminado.

- a) Recolha das fotocópias dos PEI;
- b) Solicitação da realização de algumas alterações ao PEI da mesma criança com incapacidade que antes haveriam selecionado, se consideradas pertinentes e adequadas;
- c) Aplicação do questionário de avaliação da adequabilidade e satisfação dos participantes acerca da ação de desenvolvimento profissional;

d) Aplicação do caso hipotético para análise dos conhecimentos dos participantes, após colaborarem na ação de desenvolvimento profissional (pós-teste).

6º - Segunda aplicação da análise de caso hipotético ao grupo de controlo

Foi aplicado ao grupo de controlo o pós-teste.

7º - Avaliação das práticas das educadoras da subamostra após a implementação da ação de desenvolvimento profissional:

Realização de uma filmagem em cada uma das salas das três educadoras acima referidas, com uma duração aproximada de 2h30m, cerca de duas semanas após a implementação da ação de desenvolvimento profissional;

Recolha das alterações aos PEI

Não foi possível recolher as alterações aos PEI das crianças com incapacidade, uma vez que os participantes se mostraram indisponíveis para a sua reformulação e entrega.

Follow-up

Era também objetivo deste estudo fazer-se um *follow-up* cerca de dois meses após a implementação da ação de desenvolvimento profissional, no entanto tal não foi possível realizar, devido ao limite de tempo para o final do ano letivo.

4.6 Procedimentos de análise de dados

As análises de caso hipotético aplicadas ao grupo de controlo e ao grupo dos participantes foram cotadas de acordo com o sistema de cotação referido na descrição do instrumento. Nesta análise, as médias do grupo foram calculadas sobre os totais de cada participante (isto é, a soma das pontuações de todas as respostas) e não de cada resposta. Isto deveu-se ao facto das cotações serem de 0 a 1, sendo portanto o valor médio de todas as perguntas um valor entre 0 e 1, o que teria pouco significado para esta análise. Considerou-se então que a análise das pontuações totais seria mais relevante e representativa do grupo. Neste estudo foi utilizada estatística descritiva, para análise das médias e de desvio padrão obtidos nos dois grupos no pré-teste e no pós-teste, e

estatística inferencial, através da utilização de um teste não paramétrico para amostras emparelhadas, Teste de Wilcoxon, para teste de diferença de médias. Para estas análises foi considerado o nível de significância de 5% (.05). Dado o número reduzido da amostra, os dados obtidos são meramente indicativos, não sendo objetivo deste estudo generalizar dados.

Para testar o acordo entre observadores, foram realizados dois visionamentos de duas filmagens em contextos inclusivos de jardim de infância, tendo-se verificado elevado acordo entre os mesmos, pois os valores de cotação entre observadores, quer item a item ou na cotação final da escala, nunca foi superior a 1 ponto de diferença (numa escala de 1 a 7). A escala encontra-se agora traduzida para português, tendo sido assim atingido o objetivo a que nos propusemos (objetivo 3). No entanto o processo de adaptação ainda não se encontra concluído. Por um lado, o instrumento ainda está em fase de desenvolvimento, pelo que se aguarda pela última versão da autora para que se possa proceder às alterações necessárias. Por outro, existem ainda várias etapas para concluir o processo de adaptação e validação da escala.

A visualização e cotação das filmagens realizadas nas salas das educadoras foram realizadas por dois dos observadores (incluindo o investigador deste trabalho) que estiveram envolvidos no processo de tradução, adaptação e treino da utilização do PSI, no sentido de se diminuir a subjetividade da cotação da mesma e, permitindo assim, uma triangulação de dados. É importante referir que também para diminuir a subjetividade dos dados, um dos observadores não foi informado acerca do momento em que as filmagens tinham ocorrido. Quanto ao acordo entre observadores, este foi avaliado através do cálculo da percentagem de acordo, incluindo categorias adjacentes (Stemler, 2004). Neste método, quando se utiliza uma *rating scale*, considera-se que repostas adjacentes por parte dos juízes (ou seja, um juiz cotar um valor acima ou abaixo do outro juiz) são consideradas como concordantes. Nas seis observações realizadas, a percentagem de acordo foi de 100%, já que os juízes nunca apresentaram qualquer cotação com dois ou mais valores de diferença. Se utilizássemos um critério mais rígido que apenas contasse como acordo o mesmo valor, a percentagem seria de 52%. Quanto aos valores totais da escala, a diferença média entre observadores para as seis observações foi de 3,33, o que é negligenciável numa escala pontuada entre 11 e 77. Deste modo, os resultados apresentados no capítulo seguinte, são sempre relativos à média de cotações entre os dois observadores.

Apesar de existirem alguns itens na escala que não estão diretamente relacionados com os conteúdos da ação de desenvolvimento profissional, todos os itens foram cotados com o objetivo de se verificar se os itens-alvo sofreriam uma evolução positiva, ou seja, se aumentariam a cotação depois da ação de desenvolvimento profissional em contraste com outros itens não tão relacionados. Aqui, foi utilizada estatística descritiva, para análise das médias e do desvio padrão de cada participante e pelo conjunto das três educadoras, antes e depois da implementação da ação de desenvolvimento profissional. Mais uma vez é de salientar que devido à reduzida amostra utilizada no presente trabalho, os dados são apenas indicativos e não permitem tirar conclusões generalizadas.

Após as cotações realizadas, todos os dados recolhidos com os diferentes instrumentos foram tratados no programa SPSS.

Capítulo V. Análise dos resultados

Para responder ao objetivo 1. Avaliar o impacto da ação de desenvolvimento profissional nos profissionais, quanto aos seus conhecimentos teóricos no que refere às intervenções inseridas nas rotinas e ao processo de tomada de decisões baseado em evidências, foi utilizado como instrumento de estudo a análise de caso hipotético.

Assim, no grupo de controlo a média do total de pontuação de todo o grupo obtida no pré-teste foi de 1,25 com um desvio padrão 1,36 e no pós-teste a média foi de 0,92 com um desvio padrão de 1,31, correspondendo a um ligeiro decréscimo do valor. Este dado mostra que não houve efeito de aprendizagem no grupo que não teve acesso à ação de desenvolvimento profissional. A diminuição da média no pós-teste, pode ser causa da utilização de um grupo pequeno, o que leva a que a alteração num valor de um participante por qualquer motivo irrelevante, possa alterar e influenciar consideravelmente a média total, uma vez que não haverá uma diminuição dos conhecimentos por parte dos participantes no espaço de cerca de uma semana. A análise realizada através do teste Wilcoxon para amostras emparelhadas revelou também que esta diferença entre as médias não é significativa ($p = .102$) (Anexo 13).

Relativamente ao grupo dos participantes, na Figura 4 estão representados os totais de cada um dos participantes, obtidos no pré-teste e no pós-teste. Verificou-se que o aumento do valor máximo de pontuação foi de 4, no pré-teste, para 8, no pós-teste, e o aumento do valor mínimo foi de 0 para 2, no pré e pós-testes, respetivamente. Constatou-se que em média, o grupo obteve uma pontuação de 1,75 no pré-teste com um desvio padrão de 1,16. No pós-teste esta média subiu para 4,63 pontos com um desvio padrão de 2,20. Assim, foi possível verificar que houve um aumento na média da pontuação dos pré-testes para os pós-testes, que através da utilização do teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas se confirmou ser uma diferença significativa ($p = .027$). Para uma consulta mais pormenorizada desta análise estatística, pode consultar-se a tabela do SPSS em anexo (Anexo 14). O aumento do desvio padrão indica que aumentaram as diferenças no desempenho entre elementos do grupo, facto que é visível pelo aumento da diferença entre a pontuação individual mais elevada e a mais baixa ou nas diferenças entre os ganhos individuais (por exemplo, o participante H aumenta de 0 para 8, enquanto outros participantes não registaram qualquer evolução).

Numa análise mais detalhada, pode referir-se que os itens menos referenciados pelos participantes no pré-teste foram as adaptações dos materiais, as adaptações das atividades e as fontes de evidência (investigação, leis e experiência), tendo-se verificado um aumento considerável destes itens no pós-teste, à exceção das adaptações dos materiais. Por outro lado, os itens mais referenciados no pré-teste foram as adaptações no ambiente e a parceria com a família, que aumentaram e também se mantiveram com os valores mais elevados no pós-teste, juntamente com o apoio de pares e a experiência como fonte de evidência relevante. Os itens com menor referência no pós-teste foram as adaptações dos materiais, o apoio dos adultos e a identificação das leis como fonte de evidência.

Também através desta análise, observou-se que o grupo experimental teve inicialmente um valor médio mais elevado do que o grupo de controlo, apesar de se ter verificado que o nível de conhecimentos inicial não influencia necessariamente o aproveitamento que os participantes fizeram da ação de desenvolvimento profissional, pois nem todos os participantes que tiveram um valor mais elevado no pré-teste foram os que obtiveram valores mais elevados no pós-teste ou uma maior diferença entre o valor inicial e o valor final.

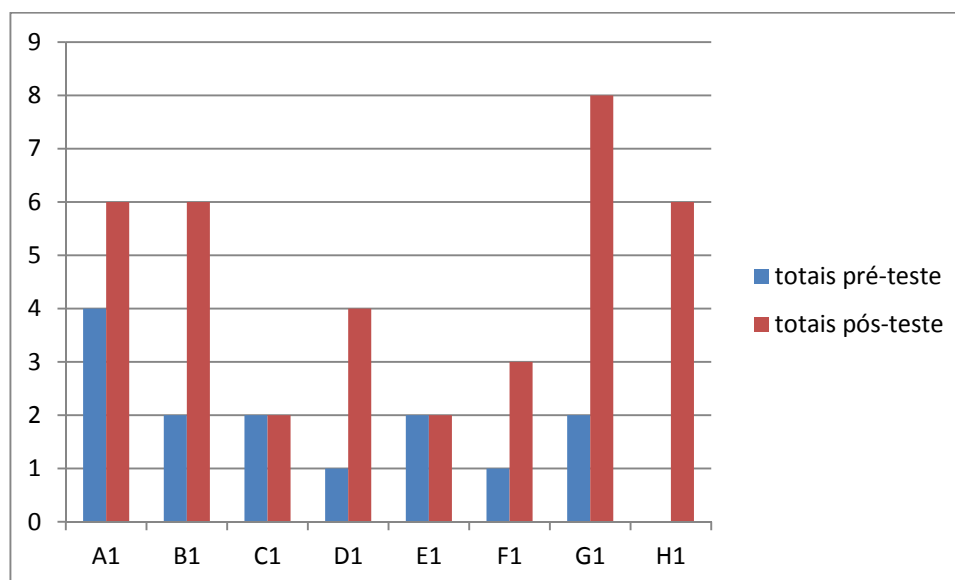


Fig.4 - Total de cada participante no pré-teste e no pós-teste

Para dar resposta ao objetivo 2. Avaliar o impacto da ação de desenvolvimento profissional na planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas dos

participantes, foi utilizada a subamostra dos participantes, constituída por três educadoras, tendo como instrumento de análise a escala de observação PSI.

Como já referido anteriormente, apenas foi possível realizar observações a três educadoras, uma vez que os restantes participantes não aceitaram colaborar neste processo. Isto levou a que a amostra utilizada tenha sido extremamente reduzida, pelo que serão apresentados em detalhe os dados obtidos para cada educadora.

A educadora A tem formação superior em Educação de infância, exercendo a sua profissão há nove anos. Nunca frequentou formações pontuais em Educação Especial (EE) e tem uma criança com NEE a frequentar a sua sala. Na cotação da escala de observação teve uma média de 3,18 pontos nos itens cotados na primeira observação, com um desvio padrão de 0,72, e na segunda observação teve uma pontuação de 3,27, com um desvio padrão de 0,68 (tabela 4). Ao analisar-se a pontuação da escala item a item (tabela 5), verificou-se que houve apenas aumento de um valor num dos itens da escala, que diz respeito à *adaptação de atividades*. Este aumento é reduzido, já que a variação da média total é apenas de 0,09. Foi também possível constatar que a dimensão com a cotação mais baixa foi o *planeamento e monitorização das necessidades e objetivos individuais de cada criança* (2), seguido do *envolvimento do adulto na interação de pares* (2,5) e da *adaptação de atividades* (2,5) (tabela 5). Este último item teve um aumento de cotação na segunda observação, mas ainda assim não obteve a cotação mais elevada, correspondendo esta ao item *adaptações do espaço e de materiais* (4,5). No que refere à cotação da análise de caso, a educadora A obteve um valor de 4 no pré-teste, tendo aumentado para 6 no pós-teste, o que revela já um domínio razoável ao nível dos conhecimentos da temática em estudo tendo mostrado de qualquer modo alguma evolução. Os itens onde obteve uma cotação mais elevada na escala e na análise de caso apenas se relacionam no que refere às adaptações do espaço, coexistindo esta dimensão na análise dos dois instrumentos, não sendo evidente qualquer relação entre os restantes itens avaliados pelos dois instrumentos.

A educadora B tem formação superior em Educação de Infância e trabalha em contextos inclusivos há 22 anos. Já frequentou algumas formações em EE e tem duas crianças com NEE na sua sala. Esta educadora obteve um valor médio em todas as suas respostas de 3,14 na primeira observação, com um desvio padrão de 0,98, tendo havido um ligeiro aumento da média na segunda observação para 3,18, com um desvio padrão de 0,98 (tabela 4). Este aumento está relacionado com o acréscimo de meio valor no item relativo às *adaptações de atividades* (tabela 5). Verificou-se que a cotação mais

baixa se refere ao *planeamento e monitorização das necessidades e objetivos individuais de cada criança* (2) e ao *apoio nas interações sociais* (2) e a cotação mais elevada foi obtida no item referente ao *sentido de pertença* (5) (tabela 5). Relativamente à análise de caso, a educadora B aumentou a sua cotação de 2 para 6, no pré e pós-teste respetivamente, o que revela um fraco domínio inicial de conhecimentos nos temas abordados, mas com um aproveitamento considerável após a ação de desenvolvimento profissional. Os itens onde obteve uma cotação mais elevada na escala e onde obteve pontuação na análise de caso não estão relacionados, ou seja, não dizem respeito às mesmas dimensões.

A educadora C tem também formação superior em Educação de Infância com uma experiência de trabalho de três anos e nunca frequentou formações relacionadas com EE. Tem na sua sala uma criança com NEE. O valor médio obtido na primeira observação foi de 3,68, com um desvio padrão de 0,81, tendo aumentado ligeiramente para 3,72, com um desvio padrão de 0,82 (tabela 4), devido ao aumento de meio valor no item relativo ao *feedback* (tabela 5), o que não se considera significativo. Esta educadora teve a cotação mais baixa no item relativo ao *planeamento e monitorização das necessidades e objetivos individuais de cada criança* (2) e obteve uma cotação mais elevada no item relacionado com as *adaptações do espaço e de materiais* (5) (tabela 5). A educadora C foi quem obteve um valor médio mais elevado na cotação da escala nos dois momentos de observação. No entanto, no que respeita à análise de caso, esta educadora revelou um fraco domínio ao nível dos conhecimentos nesta temática, não tendo revelado qualquer evolução da realização do pré-teste para o pós-teste, tendo obtido uma cotação de 2 valores nos dois momentos. Também neste caso, os itens onde a educadora obteve uma cotação mais elevada na escala e onde obteve pontuação na análise de caso não são referentes às mesmas dimensões.

Todas as educadoras obtiveram a pontuação mais baixa no item relativo ao *planeamento e monitorização das necessidades e objetivos individuais de cada criança* (tabela 5), que diz respeito ao envolvimento da família no processo de desenvolvimento e monitorização do PEI, definição de estratégias, recursos e papéis dos adultos e monitorização do progresso das crianças. É ainda possível constatar que as educadoras com menos anos de serviço e que nunca frequentaram formações em EE, são quem obteve valores mais elevados no que refere à avaliação das práticas, apesar da diferença entre as cotações das diferentes educadoras não ser considerada significativa. Através do questionário sócio-demográfico verificou-se que nenhuma das educadoras tem

familiares com NEE, facto que poderia ser relevante para este estudo, uma vez que poderia influenciar a sua perspetiva, os seus conhecimentos, competências e empenho no trabalho com as crianças com incapacidade.

Instrumentos /Educadoras	PSI			Análise de caso		
	Primeira observação	Segunda observação	Diferença	Pré-teste	Pós-teste	Diferença
A	3,18	3,27	0,09	4	6	2
B	3,14	3,18	0,04	2	6	4
C	3,68	3,72	0,04	2	2	0

Tabela 4 – Cotações das educadoras em cada instrumento de avaliação antes e após a ação de desenvolvimento profissional

Itens do PSI	Educadora A		Educadora B		Educadora C	
	antes	depois	antes	depois	antes	depois
<i>Adaptações do espaço e materiais/equipamentos</i>	4,5	4,5	4,5	4,5	5	5
<i>Envolvimento do adulto nas interações com os pares</i>	2,5	2,5	2,5	2,5	3,5	3,5
<i>Orientação do adulto nos jogos e atividades</i>	3	3	3	3	3	3
<i>Resolução de conflitos</i>	3,5	3,5	4	4	4	4
<i>Sentido de pertença</i>	4	4	5	5	4,5	4,5
<i>Interações sócio-comunicativas adulto-criança</i>	3	3	3	3	3,5	3,5
<i>Apoio nas interações sociais</i>	3,5	3,5	2	2	3,5	3,5
<i>Adaptação das atividades de grupo</i>	2,5	3,5	3	3,5	3,5	3,5
<i>Transições entre atividades</i>	3,5	3,5	3	3	4,5	4,5
<i>Feedback</i>	3	3	2,5	2,5	3,5	4
<i>Planeamento e monitorização das necessidades e objetivos individuais de cada criança</i>	2	2	2	2	2	2

Tabela 5 – Cotações das educadoras em cada item do PSI, antes e após a ação de desenvolvimento profissional

Tal como já foi referido no capítulo anterior, por motivos alheios ao investigador, não foi possível fazer a recolha das alterações dos PEI solicitadas aos participantes, não tendo sido obtido qualquer feedback, pelo que não se pode admitir

que os participantes não o tivessem feito por não consideraram necessárias quaisquer alterações. Deste modo, não se considerou pertinente fazer uma análise documental dos PEI iniciais, uma vez que apenas juntamente com os dados obtidos nas alterações aos PEI após a implementação da ação de desenvolvimento profissional é que faria sentido utilizar-se estes dados, para verificar eventuais modificações aos objetivos e à forma de os definir.

Pretendia-se também com este estudo realizar um *follow-up* cerca de dois meses após a implementação da ação de desenvolvimento profissional, no entanto tal não foi possível realizar, pois devido à dificuldade em arranjar participantes que permitissem realizar filmagens nas suas salas, apenas foi possível implementar a ação de desenvolvimento profissional no final do ano letivo. Não seria possível fazer novas observações no início do presente ano letivo, pois duas das crianças com incapacidade incluídas nas salas das educadoras que participaram neste estudo transitaram para o 1º ciclo do ensino básico.

Com o objetivo de avaliar a adequabilidade e satisfação dos participantes acerca da ação de desenvolvimento profissional obtidos (objetivo 4), foram calculadas as médias do grupo para cada resposta. Entre todos os participantes, a média da pontuação de todas as respostas do questionário foi de 3,41 com um desvio padrão de 0,55. Em particular, a média das respostas relativas aos conteúdos gerais, estrutura e organização da ação de desenvolvimento profissional foi de 3,22 com um desvio padrão de 0,56 e nas perguntas relativas ao conteúdo específico a média foi de 3,53 com um desvio padrão de 0,52. Estes resultados indicam que no geral a satisfação dos participantes foi superior a 3 (Concordo), com respostas bastante homogêneas entre todos, com uma ligeira preferência pelo conteúdo específico da ação de desenvolvimento profissional em comparação com a estrutura e organização da mesma. Salienta-se novamente que estes dados são apenas indicadores, dado o tamanho reduzido da amostra. Considerou-se ainda pertinente referir as questões que obtiveram uma pontuação mais elevada: “Considero que as intervenções inseridas nas rotinas são uma metodologia de intervenção útil e a ser implementada na minha sala” e “Considero que as intervenções inseridas nas rotinas são uma metodologia de intervenção benéfica para as crianças”. Por outro lado, a questão que obteve uma pontuação mais baixa foi “Cada sessão teve uma duração adequada para a realização das atividades propostas”, revelando uma menor satisfação a este nível.

Capítulo VI. Discussão dos resultados, limitações e implicações para futuras investigações

Tal como já foi referido, este estudo pretende avaliar o impacto de uma ação de desenvolvimento profissional baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades dos profissionais que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de intervenções inseridas nas rotinas. Este tema surgiu uma vez que estas práticas são defendidas como práticas de qualidade e promotoras de uma inclusão de qualidade de crianças com incapacidade (NPDCI, 2011), pelo que se considerou de extrema importância fazer um estudo-piloto que permitisse verificar a importância, relevância e pertinência deste tipo de ações de desenvolvimento profissional para a população portuguesa.

Atendendo à relevância da triangulação de dados na consistência de um estudo salientada por Yin (2009), neste estudo teve-se em consideração a utilização de diferentes fontes de dados, através da utilização de diferentes instrumentos de medida, e a observação do mesmo fenómeno por dois investigadores, tal como aconteceu na cotação do PSI. Salienta-se também a realização de observações em contexto, através da utilização de uma grelha de observação, permitindo fazer uma análise orientada e objetiva (Guernsey & Ochshorn, 2011) dos comportamentos e interações numa perspetiva abrangente e ecológica (Quivy & Campenhoudt, 2003).

Os resultados obtidos relativamente à avaliação do impacto da ação de desenvolvimento profissional nos participantes, quanto aos seus conhecimentos teóricos no que refere às intervenções inseridas nas rotinas e ao processo de tomada de decisões baseado em evidências, mostram que houve um aumento significativo na média de pontuação obtida pelo grupo dos participantes no pré-teste comparativamente com o pós-teste. Estes dados constituem um resultado indicador do efeito positivo que a ação de desenvolvimento profissional poderá ter ao nível dos conhecimentos dos participantes no que respeita às intervenções inseridas nas rotinas e ao processo de tomada de decisões baseado em evidências, ou seja, a formação poderá ser uma mais-valia na aquisição de conhecimentos sobre os conteúdos abordados. Isto poderá relacionar-se com o facto de a formação atender às necessidades e experiências das educadoras, bem como permitir a sua participação ativa no decurso das atividades

(Gordon, 2004) e proporcionar momentos de reflexão (Kretlow & Bartholomew, 2010), características consideradas essenciais para uma formação de qualidade. No entanto, dado o número reduzido da amostra, os dados são apenas indicativos e não permitem tirar conclusões generalizadas.

Também através desta análise, foi possível verificar que o grupo de participantes teve inicialmente um valor médio mais elevado do que o grupo de controlo, tanto nos pré-testes como nos pós-testes, o que pode ser justificado pela maior experiência que os participantes do estudo tinham, uma vez que os elementos do grupo de controlo eram ainda estudantes estagiários a finalizar o mestrado.

É de referir que se constatou que os profissionais que retiraram maiores benefícios da ação de desenvolvimento profissional ao nível do conhecimento foram a psicóloga e psicomotricista, tendo partindo de valores muito baixos no pré-teste e evoluído para os valores mais elevados, sendo quem revela uma maior diferença entre estes valores.

Relativamente à avaliação das práticas, foi possível verificar que não houve uma evolução significativa quanto à planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas por parte dos participantes. De acordo com a literatura (Woods, Wilcox, Friedman & Murch, 2011), o desfasamento entre a aquisição de conhecimentos e a sua posterior aplicação à prática é uma evidência inquestionável que revela que a implementação das práticas nunca acompanha a aquisição dos conhecimentos, pois a mudança do comportamento, competências e atitudes nos adultos é um processo muito complexo. A discrepância entre as práticas utilizadas e as práticas recomendadas é substancial, independentemente do desenvolvimento profissional, da legislação e dos programas (Woods, Wilcox, Friedman & Murch, 2011). Este é um dos fatores que pode justificar a evolução constatada ao nível dos conhecimentos dos participantes e não ao nível das suas práticas. Por outro lado, considera-se também que a ação de desenvolvimento profissional não foi implementada com a máxima eficácia, de modo a facilitar a aplicação prática dos conhecimentos que as educadoras adquiriram. O facto de não ter havido um acompanhamento no terreno, com formação contínua (Campbell & Milbourne, 2005; Baker-Ericzén, Mueggenborg & Shea, 2009) e com apoio de feedback sistemático (Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Shelley, 2011), pode ter levado à pouca eficácia da ação de desenvolvimento profissional no que refere à implementação das práticas. Para além destes fatores, considera-se ainda importante referir que este estudo foi realizado no final do ano letivo, o que poderá ter implicado

um menor investimento das educadoras por considerarem desnecessário o esforço para realizarem alterações e adaptações nesta altura do ano. É claro que as poucas observações realizadas, bem como a utilização de uma grelha ainda em processo de adaptação, poderão não ser suficientes para avaliar verdadeiras mudanças nas práticas. Na cotação do PSI as educadoras obtiveram valores médios a rondar o 3 (de 1 a 7), o que sugere que, embora não reflitam utilização de práticas muito desadequadas, existe ainda uma elevada margem de progressão na implementação de práticas de qualidade, de forma a contribuir para a elevada qualidade dos contextos inclusivos.

Considera-se ainda pertinente salientar que quem obteve pontuações mais elevadas na análise de caso hipotético, não foi necessariamente quem obteve pontuação mais elevada nas suas práticas, o que vem mais uma vez reforçar o desfasamento existente entre conhecimentos e prática.

Salienta-se ainda que os valores mais baixos obtidos pelas educadoras na cotação do PSI, quer antes quer após a formação, referem-se ao item relacionado com o envolvimento da família no processo de desenvolvimento e monitorização do PEI, definição de estratégias, recursos e papéis dos adultos e monitorização do progresso das crianças. No entanto, na cotação das análises de caso hipotético, verificou-se que os participantes no pré-teste fizeram referência à necessidade de parceria com a família, tendo ainda havido um aumento do número de participantes a referir a família na análise realizada após a formação. A análise destes resultados permite-nos, mais uma vez, constatar a discrepância entre os conhecimentos e as práticas das educadoras, que se manteve após a ação de desenvolvimento profissional, ou seja, é mais fácil obter conhecimentos sobre o conceito de práticas centradas na família, do que proceder à sua efetiva implementação, que implica envolver toda a família no processo de tomada de decisão (Guralnick, 2005). De acordo com a literatura, o envolvimento da família é determinante para o sucesso da criança e para a qualidade da inclusão (NAEYC, 1998). Segundo a DEC (2009), uma comunicação aberta e sistemática entre profissionais e família é essencial para o desenvolvimento pleno da criança, já que a família é considerada um parceiro fundamental em todo o processo de avaliação e intervenção da criança (Breia, Almeida & Colôa, 2004).

Quanto aos itens-alvo do PSI, identificados de acordo com os conteúdos transmitidos na ação de desenvolvimento profissional para verificar a influência dos mesmos sobre a implementação das práticas a que se referem, comparativamente com a implementação de práticas referidas noutros itens não focados na formação, não é

possível fazer qualquer referência a este fenómeno uma vez que não se verificaram alterações significativas ao nível das práticas dos participantes. Apesar de não se considerar significativo, as ligeiras alterações que houve da primeira para a segunda observação das educadoras A e B referem-se ao item *adaptações de atividades*, que engloba conteúdos amplamente focados na ação de desenvolvimento profissional.

Ao contrário do que seria de esperar, as educadoras com menos anos de serviço e que nunca frequentaram formações em EE, são quem obteve valores mais elevados no que refere à avaliação das práticas. Isto poderá estar relacionado com o facto das educadoras mais novas, apesar de terem menos experiência, terem ainda uma maior motivação e interesse e também uma formação de base que, sendo mais recente, já utilize uma abordagem à temática da inclusão e das NEE, o que não acontecia anteriormente. Como já foi referido no Capítulo I, tem-se vindo a assistir a uma evolução ao nível dos pressupostos e práticas defendidas relativamente às crianças com incapacidade, o que se vai refletir nos valores e pontos de vista sociais, tendo inevitavelmente um impacto ao nível dos conteúdos abordados na formação das educadoras.

No que diz respeito à escala de observação PSI, pode referir-se que esta parece ser útil e eficaz na avaliação das práticas dos profissionais em contextos inclusivos, pois independentemente de não ter havido grande alteração nos valores da primeira para a segunda observação, houve um elevado acordo entre os diferentes profissionais envolvidos no seu processo de tradução, adaptação e treino de cotação. Acreditamos que após a continuação das várias etapas de adaptação se irá revelar um instrumento muito útil para a avaliação da qualidade das práticas em contextos inclusivos, de modo a ajudar os profissionais a oferecerem uma melhor resposta às crianças com incapacidade.

O facto de os participantes não terem entregue as alterações aos PEI solicitadas pode levar a várias interpretações. Por um lado, apesar de os profissionais aumentarem os seus conhecimentos no tema abordado, não sentem necessidade em alterar os objetivos das crianças para conseguir alcançar os resultados pretendidos, o que pode ser indicador de que estes dois não estão relacionados. Por outro, o facto da ação de desenvolvimento profissional não ter tido impacto ao nível das práticas, levou a que os profissionais não sentissem necessidade em ajustar os objetivos das crianças, uma vez que também não alteraram o seu modo de intervir com elas. No entanto, não foi obtido qualquer feedback por parte dos participantes no que refere a este assunto, como tal estas interpretações são meramente especulativas.

Por fim, foi possível verificar que no que refere à avaliação da adequabilidade do módulo 1 e à satisfação dos participantes relativamente à ação de desenvolvimento profissional, os resultados refletem uma satisfação geral, com uma ligeira preferência pelo conteúdo específico da ação de desenvolvimento profissional em comparação com a estrutura e organização da mesma. Os resultados obtidos neste questionário vêm corroborar a importância das intervenções inseridas nas rotinas como metodologia de intervenção útil aos profissionais, como também uma metodologia de intervenção benéfica para as crianças, uma vez que foram estas as respostas que obtiveram valores mais elevados, indicando assim a pertinência e relevância da mesma. Deste modo, pode inferir-se que é importante que os conteúdos do primeiro módulo do CONNECT sejam disponibilizados e implementados através de ações de desenvolvimento profissional, ressaltando as alterações que serão necessárias para uma maior eficácia. Um aspeto que se salienta é o facto de a pergunta com cotação mais baixa se referir à duração das sessões para a realização das atividades propostas, que foi considerada demasiado curta. Este pode ser um outro aspeto que influenciou a eficácia da implementação da ação de desenvolvimento profissional, apesar de Cain, Rudd & Saxon (2007) referirem que mesmo sessões de formação curtas produzem efeitos positivos nos profissionais de educação.

Tendo em atenção tudo o que foi referido ao longo desta discussão, sugere-se que a ação de desenvolvimento profissional seja repensada noutros moldes para melhorar a sua eficácia na aplicação prática no dia a dia. Para isso, sugere-se que futuramente a ação de desenvolvimento profissional tenha mais duração no tempo, isto é, que seja realizada em mais sessões, ao longo de mais tempo. Sugere-se também a realização de um follow-up, o que de acordo com Baker-Ericzén, Mueggenborg & Shea (2009), Campbell & Sawyer (2009) e McBride & Schwartz (2003) é uma estratégia bastante eficaz e muito utilizada na formação dos profissionais, assim como realizar sessões de debate, consultoria e acompanhamento dos profissionais no terreno (Kretlow & Bartholomew, 2010; Campbell & Milbourne, 2005) e ainda a utilização inovadora das comunidades de prática. Considera-se ainda pertinente que esta ação de desenvolvimento profissional deva não só basear-se no caso que descreve e sobre o qual todas as atividades são desenvolvidas, como também deverá ter por base um caso de cada participante, que possa ser discutido, de modo a que seja mais fácil para os participantes aplicar à prática os conteúdos teóricos aprendidos, respondendo assim de forma mais eficaz às suas necessidades.

Apesar do número reduzido de participantes, inicialmente o estudo foi pensado em colaboração com outros investigadores, o que seria determinante no tamanho da amostra. Isto não se verificou, o que acabou por interferir no tamanho da amostra inicialmente pensada para o estudo. Neste sentido, salienta-se mais uma vez que apesar da metodologia utilizada neste estudo ser adequada para mostrar a sua validade, os dados obtidos são meramente exploratórios, não se pretendendo fazer quaisquer generalizações, mas apenas apresentar dados indicativos, que futuramente poderão servir de base a réplicas realizadas a este estudo.

Deste modo, considera-se importante a realização de estudos futuros replicando os mesmos procedimentos. No entanto, deverá ser utilizada uma amostra substancialmente superior à que foi possível utilizar neste estudo, para que assim se possam obter dados mais representativos e tirar conclusões mais generalizadas. Futuramente, deverá ainda verificar-se a fidelidade dos resultados do PSI verificando a sua consistência ao longo do tempo, bem como utilizar diferentes cotadores para as análises de caso e avaliar as qualidades psicométricas deste. O maior número de participantes permitirá também analisar correlações entre os resultados obtidos na análise de caso e nas observações das práticas, bem como entre os anos de serviço e a permeabilidade para utilização de novas práticas.

Salienta-se então que a ação de desenvolvimento profissional baseada no primeiro módulo do CONNECT se revela como uma ferramenta de formação pertinente e importante, uma vez que aborda um tema considerado de extrema relevância que deve constituir parte integrante das práticas diárias dos profissionais que trabalham em contextos inclusivos, permitindo promover as suas competências e conhecimentos. Contudo, o seu efeito nas práticas ainda está por comprovar, sendo necessários estudos com mais sujeitos e mais momentos de avaliação.

Conclusões

Foi necessário um longo percurso para se chegar ao que hoje é entendido como inclusão. A inclusão assenta em duas teorias explicativas do desenvolvimento e aprendizagem: o modelo transacional de Sameroff (1975) e o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1998). Ambas são baseadas em perspetivas sistémicas, contextualistas e interaccionistas, uma vez que consideram o desenvolvimento e aprendizagem da criança como o produto das inter-relações que esta estabelece no meio onde está inserida, salientando a influência fulcral dos contextos mais próximos. Por contextos mais próximos entende-se não só a família mas também a escola, onde as crianças passam grande parte do seu tempo, constituindo-se assim como um contexto determinante em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Deste modo, as escolas deverão ser contextos inclusivos de elevada qualidade, pois há uma interdependência inquestionável entre a qualidade dos contextos e o desenvolvimento da criança (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998; Shonkoff & Phillips, 2000; Buysse & Hollingsworth, 2009). As características físicas e sociais dos contextos assim como as abordagens de ensino utilizadas numa inclusão de elevada qualidade deverão ter sempre em vista a promoção do acesso, da participação e do apoio às crianças. De acordo com estes três princípios, também defendidos pela DEC (2009), é fundamental que os profissionais utilizem práticas baseadas em evidências de modo a poderem tomar decisões informadas sobre as práticas a implementar tendo em conta a especificidade de cada caso. Um exemplo destas práticas são as intervenções inseridas nas rotinas, que por consistirem em estratégias intencionais de ensino, focadas num objetivo específico de aprendizagem dentro das atividades e rotinas diárias, permitem promover a participação das crianças nos contextos onde estão inseridas (Bricker, Pretti-Fontczak & McComas, 1998). No entanto, é importante referir que os profissionais da área da educação em Portugal não têm formação específica nesta área, pelo que surge a necessidade de promover desenvolvimento profissional que permita dotar os profissionais de conhecimentos e competências sobre estas práticas. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi avaliar o impacto de uma ação de desenvolvimento profissional nas competências e capacidades dos profissionais que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação

de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas. Adicionalmente, pretendeu-se também avaliar a adequabilidade e pertinência desta ação de desenvolvimento profissional, com o intuito de se verificar a utilidade de disponibilizar estes recursos em Portugal.

A ação de desenvolvimento profissional teve por base o primeiro módulo do projeto CONNECT e os materiais por ele disponibilizados, que foram selecionados, traduzidos e adaptados para a população portuguesa. A formação foi implementada em três sessões, cada uma com a duração de 2h30m.

Para se avaliar os conhecimentos do grupo dos participantes, constituído por oito profissionais da área da educação, foi construído um caso hipotético para análise, antes e após a ação de desenvolvimento profissional. Para verificar o efeito de aprendizagem este caso também foi aplicado a um grupo de controlo, verificando-se que neste caso não houve aumento dos conhecimentos entre os dois momentos de avaliação. No grupo dos participantes houve um aumento significativo na média de pontuação obtida, revelando o efeito positivo que a ação de desenvolvimento profissional teve sobre os conhecimentos dos participantes no que respeita às intervenções inseridas nas rotinas e ao processo de tomada de decisões baseado em evidências.

Para se avaliarem as práticas foi utilizada uma subamostra dos participantes, constituída por três educadoras, a quem foram realizadas observações gravadas em vídeo das rotinas diárias nas suas salas. As observações diretas são um fator essencial à avaliação dos comportamentos nos momentos e nos contextos em que acontecem. As observações foram posteriormente avaliadas com a escala de observação PSI, traduzida para português, cumprindo assim mais um dos objetivos a que nos tínhamos proposto. Através desta análise verificou-se não ter havido uma evolução significativa quanto à planificação e implementação de intervenções inseridas nas rotinas por parte das educadoras, ou seja as educadoras avaliadas não aplicaram na prática os conhecimentos teóricos que adquiriram com a formação.

O facto da ação de desenvolvimento profissional ter tido um efeito positivo ao nível dos conhecimentos dos participantes e não ao nível da implementação das práticas, leva-nos a considerar vários fatores que lhe poderão estar subjacentes. Por um lado, de acordo com a literatura, sabe-se que existe um grande desfasamento entre a aquisição de conhecimentos e a sua aplicação à prática. Por outro, a ação de desenvolvimento profissional foi implementada no final do ano letivo, o que pode ter levado a um menor investimento por parte das educadoras. Considera-se ainda relevante

salientar a eventual necessidade de alterar os moldes em que a ação de desenvolvimento profissional foi implementada, nomeadamente a importância da realização de um follow-up, de acompanhamento no terreno com apoio de feedback, assim como de utilizar casos particulares de cada participante, tendo assim em maior consideração as suas necessidades e facilitando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Contudo, estas análises são sustentadas em poucas observações e nos resultados providenciados por um instrumento ainda em fase de adaptação e validação, pelo que têm um carácter meramente exploratório.

Quanto à avaliação da adequabilidade do módulo 1 e da satisfação dos participantes relativamente à ação de desenvolvimento profissional, os resultados refletem uma satisfação geral, com uma ligeira preferência pelo conteúdo específico da ação de desenvolvimento profissional em relação à estrutura e organização da mesma.

Apesar da utilização da metodologia adequada para demonstrar a validade do estudo, é importante salientar que devido ao tamanho reduzido da amostra não é possível tirar conclusões generalizadas, considerando-se os dados como meramente indicativos. Consequentemente sublinha-se a importância da realização de estudos futuros replicando os mesmos procedimentos em amostras maiores.

Referências Bibliográficas

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Princípios-chave para a educação especial: recomendações para responsáveis políticos*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Almeida, I.C., Carvalho, L., Ferreira, V., Grande, C., Lopes, S., Portugal, G. et al. (2011). Práticas de intervenção precoce baseadas nas rotinas: um projeto de formação e investigação. *Análise Psicológica*, 1(XXIX), 83-98.
- Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em educação pré-escolar? Alguns resultados acerca da qualidade pré-escolar em Portugal. In DEB/GEDEP (Eds.), *Educação Pré-escolar: Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica/Gabinete para a expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar do Ministério da Educação.
- Bairrão, J., Almeida, I. C. (2002). *Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Baker-Ericzén, M., Mueggenborg, M., Shea, M. (2009). Impact of Trainings on Child Care Providers' Attitudes and Perceived Competence Toward Inclusion - What Factors Are Associated With Change? *Topics in early childhood special education*, 28(4), 196-208.
- Barnett, D., VanDerHeyden, A., Witt, J. (2007). Achieving science-based practice through response to intervention: What it might look like in preschools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 1, 31-54.
- Bailey, D., McWilliam, R.A.; Buysse, V., Wesley, P. (1998). Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 27-47.

- Boardman, A., Argüelles, M., Vaughn, S., Hughes, M., Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *The Journal of Special Education, 39*, 168-180.
- Breia, G, Almeida, I.C., Colôa, J. (2004). *Conceitos e Práticas em Intervenção Precoce*. Lisboa, Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K., McComas, N. (1998). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Bronfenbrenner (1977) Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist, 513-531*. Cornell University.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R.A., Pimentel, J.S. (2010). Quality of Individualized Education Program Goals of Preschoolers with Disabilities. *Infants & Young Children, 23(3)*, 233-243.
- Burns, M., Ysseldyke, J. (2008). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Topics in early childhood special education, 43(1)*, 3-11.
- Buyse, V., & Bailey, D. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and specialized settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education, 26*, 434-461.
- Buyse, V., Hollingsworth, H. (2009). Program Quality and Early Childhood Inclusion : Recommendations for Professional Development. *Topics in early childhood special education, 29(2)*, 119-128.
- Buyse, V., Winton, P., Rous, B. (2009). Reaching Consensus on a Definition of Professional Development for the Early Childhood Field. *Topics in early childhood special education, 28(4)*, 235-243.

- Buzhardt, J., Greenwood, C., Walker, D., Carta, J., Terry, B., Garrett, M. (2009). A web-based tool to support data-based early intervention decision making. *Topics in early childhood special education*, 29 (4), 201-213.
- Byington, T.A., Tannock, M. T. (2011). *Professional Development Needs and Interests of Early Childhood Education Trainers*, 13(2).
- Cain, D., Rudd, L., Saxon, T. (2007). Effects of professional development training on joint attention engagement in low-quality childcare centers. *Early Child Development and Care*, 177(2), 159–185.
- Campbell, P. (2004). Participation-based services: Promoting children’s participation in natural settings. *Young Exceptional Children*, 8, 20-29.
- Campbell, P., Milbourne, S. (2005). Improving the Quality of Infant--Toddler Care Through Professional Development. *Topics in early childhood special education*, 25(1), 3-14.
- Campbell, P., Sawyer, L. (2007). Supporting learning opportunities in natural settings through participation-based services. *Journal of Early Intervention*, 29(4), 287-305.
- Campbell, P., Sawyer, L. (2009). Changing Early Intervention Providers' Home Visiting Skills Through Participation in Professional Development. *Topics in early childhood special education*, 28(4), 219-234.
- Catlett, C. (2009). What Do We Mean by “Early Childhood Inclusion”? Finding a Shared Definition. In Catlett, C., Smith, M. Bailey, A., Gaylord, V. (2009). *Impact: Feature Issue on Early Childhood Education and Children with Disabilities*, 22(1). Disponível em <http://ici.umn.edu/products/impact/221>.
- Correia, L.M. (1999). Uma nova política em educação. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1998). Projeto “Escolas inclusivas”. *Inovação*, 11, 57-85.

Cross, A., Traub, E., Hutter-Pishgahi, L., Shelton, G. (2004). Elements of Successful Inclusion for Children with Significant Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 169-183.

Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: Ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171.

Decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República – I Série.

Decreto-lei 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República – I Série, nº 193. Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa.

Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto. Diário da República.

Despacho conjunto nº 891/99 de 19 de outubro. Diário da República – II Série, nº 244. Ministério da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade, Lisboa.

DEC/NAEYC (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

Division for Early Childhood (DEC) (2009). *Early Childhood Inclusion*. Disponível em: http://www.decsped.org/About_DEC/Position_Statements_and_Concept_Papers/Inclusion

Duhaney, L., Salend, S. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements. *Remedial and Special Education*, 21, 121—128.

Dunst, C., Bruder, M., Trivette, C., Hamby, D., Raab, M., McLean, M. (2001). Characteristics and Consequences of Everyday Natural Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92.

Family-guided Approaches to Collaborative Early-intervention Training and Services (FACETS) (1999). *Family-guided routines for Early Intervention*. Florida State University and Kansas University Affiliated Program.

Filla, A., Wolery, M., Anthony, L. (1999). Promoting children's conversations during play with adult prompts. *Journal of Early Intervention*, 22, 93-108.

Fox, L., Hanline, M.F. (1993). A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood setting. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 308-327.

Fox, L., Hemmeter, M., Snyder, P., Binder, D., Shelley, S. (2011). Coaching Early Childhood Special Educators to Implement a Comprehensive Model for Promoting Young Children's Social Competence. *Topics in early childhood special education*, 31(3), 178-192.

Gambrill, E. (2000). The role of critical thinking in evidence-based social work. In P. Allen-Meares, C. Garvin (Eds.). *The handbook of social work direct practice*, 43-63.

Garfinkle, A.N., Schwartz, I.S. (2002). Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38.

Gordon, S.P. (2004). *Professional development for school improvement*. Boston, MA: Pearson Education.

Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S., Winchell, B. (2009). Addressing Early Learning Standards for All Children With Blended Preschool Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (3), 131-142.

Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J., Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.

- Guralnick, M. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14 (2).
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Brookes.
- Guernsey, L., Ochshorn, S. (2011). *Watching Teachers Work Using Observation Tools to Promote Effective Teaching in the Early Years and Early Grades*. New America Foundation.
- Holahan, A., Costenbader, V. (2000). A Comparison of Developmental Gains for Preschool Children with Disabilities in Inclusive and Self-Contained Classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 224-235.
- Horn, E., Banerjee, R., (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, speech and hearing services in schools*, 40, 406-416.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., Schwartz, I. (2000). Supporting Young Children's IEP Goals in Inclusive Settings Through Embedded Learning Opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (4), 208-223.
- Kretlow, A., Wood, C., Cooke, N. (2009). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *Journal of Special Education*.
- Kretlow, A., Bartholomew, C. (2010). Using Coaching to Improve the Fidelity of Evidence-Based Practices: A Review of Studies. *Topics in early childhood special education*, 33(4), 279-299.
- Lero, D.S. (2010). Assessing Inclusion Quality in Early Learning and Child Care in Canada with the SpecialLink Child Care Inclusion. *Practices Profile and Principles Scale: A report prepared for the Canadian Council on Learning*. University of Guelph, The national centre for child care inclusion.

- Logan, K.R., Jacobs, H.A., Gast, D.L., Murray, A., Daino, K., Skala, C. (1998). The Impact of Typical Peers on the Perceived Happiness of Students with Profound Multiple Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(4), 309- 18.
- Macy, M., Bricker, D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177(2), 107-120.
- Malmskog, S., McDonnell, A. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in early childhood special education*, 19(4), 203-216.
- McBride, B., Schwartz, I. (2003). Effects of Teaching Early Interventionists to Use Discrete Trials During Ongoing Classroom Activities. *Topics in early childhood special education*, 23(1), 5-17.
- McWilliam, R. (1991). Targeting teaching at children's use of time: Perspectives on preschoolers' engagement. *Teaching Exceptional Children*, 23(4), 42-43.
- Mittler, P. (2003). International Experience in Including with disabilities in ordinary schools. *Enabling Education Network. Internet*. Disponível em <http://www.eenet.org.uk/teorypratic/internatexp.shtml>.
- Moniz Pereira, L. (2005). *Evolução Histórica da Educação Especial*. In C. Simões. Caderno de apoio das aulas da disciplina “Sistemas de Reabilitação” do VII Mestrado em Educação Especial. (2004/2005) – FMH (não publicado).
- Moore, C., Gilbreath, D., Maiuri, F. (1998). *Educating Students with Disabilities in General Education Classrooms: A Summary of the Research*.
- Morato, P., Santos, S. (2002). Comportamento Adaptativo. *Coleção Educação Especial*. Porto: Porto Editora.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1993). *A conceptual framework for early childhood professional development: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Disponível em <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSCONF98.PDF>.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (1998). *Accreditation Criteria and Procedures of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author.

National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI) (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Disponível em <http://community.fpg.unc.edu/npdci>.

National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI) (2011). *Research synthesis points on practices that support inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. Disponível em <http://community.fpg.unc.edu/npdci>.

Odom, S.L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 20-27.

Odom, S.L. (2007). *Alargando a Roda: A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Porto Editora.

Odom, S.L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 53-61.

Organização Mundial de Saúde (OMS) (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Direção Geral de Saúde. Lisboa.

Pimentel, J.S. (2004). Avaliação de Programas de Intervenção Precoce. *Análise Psicológica*, 1(XXII), 43-54.

- Pinto, A.I. (2006). *O envolvimento da criança em contexto de creche: Os efeitos de características da criança, da qualidade do contexto e das interações educativas*. Tese de Doutoramento da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Public Law 94-142 (1975). Education for All Handicapped Children Act of 1975. *Statement of Findings and Purpose*.
- Purcell, M., Turnbull, A., Jackson, C. (2006). Linking early childhood inclusion and family quality of life: Current literature and future directions. *Young Exceptional Children*, 9(3), 10-19.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*, 3. Lisboa: Gradiva.
- Riesen, T., McDonnell, J., Johnson, J., Polychronis, S., Jameson, M. (2003). A comparison of constant time delay and simultaneous prompting within embedded instruction in general education classes with students with moderate to severe disabilities. *Journal of behavioural education*, 12(4), 241-259.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação, 14. Porto: Porto Editora.
- Sameroff, A., Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In Meisels, S.J., Shonkoff, J.P (Eds.), *Handbook of early childhood intervention*, 2, 135-159. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandall, R., Schwartz, S. (2003). *Construindo Blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.
- Sewell, T.J., Collins, B.C., Hemmeter, M.L., Schuster, J.W. (1998). Using simultaneous prompting within an activity-based format to teach dressing skills to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 21, 132-145.

- Sheridan, S.M., Edwards, C.P., Marvin, C.A., Knoche, L.L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
- Shonkoff, J.P., Phillips, D.A. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Soukakou, E.P. (2007). *Assessment of Classroom Quality in Inclusive Preschool Settings: Development and Validation of a New Observation Measure*. Unpublished D.Phil Thesis. Department of Education, Oxford University.
- Stemler, S.E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(4).
- Strobel, W., Arthanat, S., Bauer, S., Flagg, J. (2007). Universal design for learning: critical need areas for people with learning disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*. Disponível em <http://www.atia.org/files/public/atobv4n1articleSIX.pdf>
- Tegethof, I.C. (2007). *Estudos sobre a Intervenção Precoce em Portugal: Ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias*. Lisboa, Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.
- Therapists as Collaborative Team members for Infant/Toddler Community Services (TaCTICS) (2000). *Building Routines with Children and Care Providers*. Florida: Florida State University.
- Trinder, L. (2000). A critical appraisal of evidence based practice. In Trinder L., Reynolds, S. (Eds.), *Evidence-based practice: A critical appraisal*, 212-241. Oxford, UK.

- Trivette, C.M., Dunst, C.J., Hamby, D.W., O’Herin, C.E. (2010). Effects of different types of adaptations on the behavior of young children with disabilities. *Research Brief*, 4(1).
- Turnbull, A. et al. (2010). Knowledge-to-action guides – Preparing families to be partners in making educational decisions. *Teaching exceptional children*, 42(3), 42-53.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Espanha, Salamanca.
- Vygotsky, L.S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17, 3-35.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Warnock Report (1978). Special Educational Needs. *Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.
- Warren, S.F., Kaiser, A.P. (1988). Research in early language intervention. In Odom, S.L, Karnes, M.B. (Eds.). *Early intervention for infants and children with handicaps*, 89–108. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Whitehurst, G. (2003). *The institute of education sciences: New wine, new bottles*.
- Winton, P.J., Buysse, V., Zimmerman, T. (2007a). Evidenced-based practice – Recognizing different ways of knowing. *Early developments*, 11(1), 4-5.

- Winton, P.J., Buysse, V., Zimmerman, T. (2007b). Infusing evidence-based practice into professional development – Creating a cross-agency professional development system. *Early developments*, 11(1), 11-17.
- Winton, P.J., Buysse, V., Turnbull, A., Rous, B., Hollingsworth, H. (2010). *CONNECT Module 1: Embedded Interventions*. Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute, CONNECT: The Center to Mobilize Early Childhood Knowledge. Disponível em <http://community.fpg.unc.edu/connect-modules/learners/module-1>
- Woods, J., Lindeman, D. (2008). Gathering and Giving Information with Families. *Infants & Young Children*, 21 (4), 272-284.
- Woods, J., Wilcox, M.J., Friedman, M., Murch, T. (2011). Collaborative consultation in natural environments: strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, speech, and hearing services in schools*, 42, 379-392.
- Yin, R.K. (2009). Case Study Research: Design and Methods. *Applied Social Research Methods Series*. SAGE Publications, 5.

Anexos

Anexo 1

Questionário sócio-demográfico

Sexo: feminino masculino

Idade: _____ anos

Habilitações literárias:

- Bacharelato: _____
- Licenciatura: _____
- Pós-Graduação: _____
- Mestrado: _____
- Doutorado: _____
- Estágio em Educação Especial ou Intervenção Precoce (superior a 1 ano): _____
- Formações em Educação Especial / Intervenção Precoce:
- Se sim, quais? Congressos
- Seminários
- Oficinas de formação
- Cursos (formação permanente)

Tempo de serviço: _____ anos

Número de crianças com incapacidade na sala: _____
(crianças que possuam um Plano Educativo Individual)

Tem reuniões periódicas com os profissionais da sua equipa?

Sim Não

Se sim, quais ?

Periodicidade:

Tem reuniões periódicas com os pais das crianças com Necessidades Educativas Especiais?

Sim Não

Periodicidade:

Tem reuniões periódicas com os profissionais e/ou serviços da comunidade?

Sim Não

Se sim, quais ?

Periodicidade:

Tem algum familiar com incapacidade?

Sim Não

Se sim, quantos? _____

Grau de parentesco: _____

Anexo 2

Análise de caso

A Maria tem 4 anos e aos 3 anos foi-lhe diagnosticada uma Perturbação do espectro do Autismo. Vive com a mãe e a irmã mais velha e pertence a uma família de classe média-alta. A Maria entrou para o Jardim de Infância há 6 meses. A Maria produz vocalizações diferenciadas para expressar agrado ou desagrado, mas ainda não produz nenhuma palavra e não faz pedidos através de gestos. Contudo, em casa desloca-se autonomamente para satisfazer as suas necessidades, por exemplo: abre o frigorífico e tira o iogurte, dirige-se à casa-de-banho. Apresenta uma marcha autónoma, mas desequilibra-se com facilidade e tem dificuldade em ultrapassar obstáculos. A Maria não é autónoma nos momentos de higiene e alimentação. Isola-se e tem preferência por determinados objetos: rádio e chaves. A Maria permanece numa atividade por curtos períodos de tempo. Com o adulto estabelece contacto ocular e sorri na interação. As atividades preferidas da Maria são ouvir música e ver livros, mas tem muita dificuldade em folhear as páginas.

Desde que frequenta o jardim de infância usufrui de apoios semanais de terapia ocupacional, terapia da fala e apoio pedagógico personalizado.

A mãe espera que a Maria comece a brincar com os seus amigos, participe nas festas comemorativas (Natal, Carnaval) e que se desmistifique o conceito da diferença com as crianças da sala.

Questões:

1. Identifique as principais dificuldades/necessidades da criança.

2. Se fosse Educadora da Maria o que faria para aumentar a participação desta criança no contexto de jardim de infância?

3. Para além do que poderia fazer no contexto de jardim de infância, o que poderia também fazer para aumentar a participação da Maria no seu dia a dia?

4. Quais os principais obstáculos/dificuldades que julga que iria encontrar?

5. Perante casos como este (criança com Necessidades Educativas Especiais inserida em sala regular), em que baseia as suas decisões / propostas de intervenção?

Anexo 3

Cotação da análise de caso

Participante: _____

Momento: 1

Intervenções inseridas nas rotinas	Tomada de decisão baseada em evidências			
	Refere (1)	Não refere (0)	Refere (1)	Não refere (0)
Adaptações no ambiente			Investigação	
Adaptações dos materiais			Leis	
Adaptações das atividades			Experiência	
Apoio dos pares			TOTAL:	
Apoio dos adultos				
Parceria com a família				

Momento: 2

Intervenções inseridas nas rotinas	Tomada de decisão baseada em evidências			
	Refere (1)	Não refere (0)	Refere (1)	Não refere (0)
Adaptações no ambiente			Investigação	
Adaptações dos materiais			Leis	
Adaptações das atividades			Experiência	
Apoio dos pares			TOTAL:	
Apoio dos adultos				
Parceria com a família				

Anexo 4

Avaliação da adequabilidade e satisfação dos participantes acerca da ação de desenvolvimento profissional

Por favor assinale, com uma cruz, numa escala de 1 a 4 as respostas que melhor representam a sua apreciação.

Concordo totalmente
4

Concordo
3

Discordo
2

Discordo totalmente
1

	4	3	2	1
O conteúdo desta formação foi relevante para as minhas necessidades atuais.				
Com esta formação adquiri novos conhecimentos e competências. Se sim, quais? _____ _____ _____				
A formação sensibilizou-me /capacitou-me na minha forma de tomar decisões.				
A formação teve um impacto positivo para as minhas práticas.				
Os materiais audiovisuais foram uma mais valia para a minha aprendizagem.				
Os documentos de apoio foram uma mais valia para a minha aprendizagem.				
As fichas de atividades ajudaram-me a integrar os conteúdos da formação.				
A duração da formação foi adequada aos objetivos propostos.				
Cada sessão teve uma duração adequada para a realização das atividades propostas.				

O que considerou mais positivo nesta formação?

O que considerou menos útil no que se refere ao conteúdo da formação?

O que considerou mais útil no que se refere ao conteúdo da formação?

Comentários e Sugestões:

Anexo 5

Processo n.º 1114/2011

AUTORIZAÇÃO N.º 6291 /2011

I. Do Pedido

Maria Raquel Osório Santos de Albergaria Castro, no âmbito da sua Tese de Mestrado, notificou à CNPD um tratamento de dados pessoais com a finalidade de elaborar um estudo observacional para avaliação das "Práticas inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos - o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidades".

O estudo pretende verificar o impacto de uma acção de formação de desenvolvimento profissional, baseada no primeiro módulo do projecto CONNECT, no que respeita às competências e capacidades das educadoras que trabalham com crianças com incapacidades.

Serão incluídas no estudo turmas de dez Educadoras de Infância de Agrupamentos de Escolas de Caldas da Rainha e Lisboa, seleccionadas aleatoriamente da página electrónica da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), que tenham pelo menos uma criança com incapacidade, entre os três e os cinco anos de idade.

A investigadora solicitará o consentimento às educadoras e aos representantes legais dos menores que participarão no estudo.

O estudo será composto por observações da investigadora nos Jardins de Infância participantes, por questionários e filmagens especialmente direccionadas para as educadoras.

Não há identificação nominal dos titulares, sendo aposto um código de participante no estudo, que apenas é do conhecimento da investigadora principal.

II. Da Análise

A CNPD já se pronunciou na sua Deliberação n.º 227 /2007 sobre o enquadramento legal, os fundamentos de legitimidade, os princípios orientadores para o correcto cumprimento da Lei de

Protecção de Dados, bem como as condições gerais aplicáveis ao tratamento de dados pessoais para esta finalidade.

No caso em apreço, a notificação enquadra-se no âmbito tipificado por aquela Deliberação.

No tocante à recolha de imagens, sublinha-se a necessidade de os titulares dos dados, bem como os representantes legais dos menores, darem o seu consentimento. Este terá de ser livre, específico, informado, expresso e por escrito.

A informação tratada é recolhida de forma lícita (art.º 5º, n.º1 al. a) da Lei 67/98), para finalidades determinadas, explícitas e legítimas (cf. al. b) do mesmo artigo) e não é excessiva.

O fundamento de legitimidade será o consentimento expresso dos titulares dos dados e dos representantes legais dos titulares de dados menores. O estudo deve ter em conta o superior interesse da criança.

III. Da Conclusão

Assim, tendo em atenção o disposto nas disposições combinadas dos artigos 28º, n.º1, alínea a) e 30º da Lei n.º 67/98, de 26 de Outubro, e as condições e limites fixados na referida Deliberação, que se dão aqui por reproduzidos e que fundamentam esta decisão, autoriza-se o tratamento de dados pessoais nos seguintes termos:

Responsável pelo tratamento: Maria Raquel Osório Santos de Albergaria Castro

Finalidade: Estudo observacional para avaliação das "Práticas inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos - o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidades".

Categoria de Dados pessoais tratados:

- **dados das crianças:** código de participante, idade, sexo, grau de incapacidade e Plano Educativo Individual, existência de familiares com incapacidades e filmagens;

- **dados das Educadoras de Infância:** Código de participante, formação profissional, idade, anos de serviço, sexo e filmagens.

Entidades a quem podem ser comunicados: Não há.

Formas de exercício do direito de acesso e rectificação: Junto da investigadora principal.

Interconexões de tratamentos: Não há.



Transferências de dados para países terceiros: Não há.

Prazo de conservação: O código do titular deve ser destruído um mês após a defesa da Tese.

Dos termos e condições fixados na Deliberação n.º 227/ 2007 e na presente Autorização decorrem obrigações que o responsável deve cumprir. Deve, igualmente, dar conhecimento dessas condições a todos os intervenientes no circuito de informação.

Lisboa, 6 de Junho de 2011

Ana Roque (Relatora), Luís Paiva de Andrade, Vasco Almeida, Helena Delgado António, Carlos Campos Lobo, Luís Barroso


Luís Lingnau da Silveira (Presidente)

Anexo 6

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Título do Estudo: Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos – o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade

Investigadora Responsável: Mestranda Maria Raquel Castro

Orientador: Professor Doutor Nuno Amado

Co-Orientadora: Mestre Raquel Corval

Instituição: Instituto Superior de Educação e Ciências

Contactos

Telefone: 966 220 592

Endereço eletrónico: raquelalbergariac@gmail.com

Exma. Sra. Diretora,

Vimos, por este meio, pedir a Vossa autorização para as educadoras deste agrupamento escolar participarem no projeto de investigação com o tema “Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos – o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade”.

A participação neste estudo é voluntária e sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Poderá, em qualquer momento, perguntar ao investigador acima indicado ou aos restantes elementos da equipa de investigação, quaisquer questões relacionadas com este estudo. Ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de autorização.

Foi solicitada autorização para a realização deste estudo à Comissão Nacional de Proteção de Dados e à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Pretende-se com esta autorização a permissão para a realização de contactos com os profissionais de educação pré-escolar, responsáveis por salas que tenham crianças com incapacidade incluídas e respetivas famílias.

Seguem-se informações relevantes acerca deste estudo.

Este trabalho desenvolve-se no âmbito de uma tese de mestrado. Tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma ação de formação, baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades das educadoras que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas. O CONNECT consiste num conjunto de recursos organizados em diferentes módulos, disponibilizados na Web, que pretende dar resposta aos principais desafios que os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e as suas famílias enfrentam diariamente. O conteúdo de cada um dos módulos é o

resultado de uma avaliação de necessidades, realizada junto dos profissionais, especialistas e famílias de crianças com incapacidade, no contexto americano. Os módulos têm por base uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiste num ciclo de 5 passos: 1. Dilema – considerar um dilema; 2. Questão – transformar o dilema numa questão para a qual será encontrada uma resposta; 3. Evidência – considerar as principais fontes de evidências: estudos, leis, conhecimento baseado na experiência; 4. Decisão – integrar as fontes de evidências na especificidade da situação em causa – perspectivas e características do contexto - para tomar uma decisão informada; 5. Avaliação – avaliar a implementação das práticas. O estudo em causa terá por base o primeiro módulo do projeto CONNECT - “Intervenções inseridas nas rotinas” - e os materiais por ele disponibilizados.

Participarão neste estudo cerca de 10 educadoras que tenham nas suas salas incluída pelo menos uma criança com incapacidade, entre os 3 e os 5 anos de idade. As educadoras serão submetidas a observações diretas das suas práticas, dentro das suas salas nas rotinas diárias.

Ao autorizar a participação deste agrupamento no estudo, as educadoras serão convidadas a participar nos seguintes procedimentos:

- fornecer informações relacionadas com a sua idade, anos de experiência, formação profissional, número de crianças com incapacidade na sala, existência ou não de familiares com incapacidade;
- analisar um caso prático com base no seu conhecimento e práticas profissionais;
- participar numa ação de formação, que será realizada em 3 sessões, de três horas cada, em horário pós-laboral;
- permitir a realização de duas observações no decurso das atividades diárias da sala de jardim de infância, em dias diferentes, com a duração de 2h30m cada;
- permitir que as observações sejam simultaneamente filmadas;
- permitir uma cópia do Plano Educativo Individual da criança com incapacidade para análise, após autorização dos pais.

As datas e os horários das observações serão calendarizados após o consentimento dos pais e das educadoras, e de acordo com a sua disponibilidade e conveniência.

Esta investigação pretende beneficiar a sociedade em geral através da obtenção de novos conhecimentos, tendo igualmente benefícios profissionais com a sua participação neste estudo.

Não antecipamos quaisquer riscos associados à participação neste estudo e não há quaisquer custos envolvidos.

Como recompensa pela sua participação, as educadoras receberão uma formação acerca de uma metodologia de intervenção, sobre intervenções inseridas nas rotinas em contextos inclusivos, que está a ser desenvolvida e implementada nos Estados Unidos da América.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas pela investigadora e somente até à conclusão da tese. A sua privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis e da

proteção por palavra-passe dos ficheiros de dados. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos.

A recolha de dados pessoais é controlada e fiscalizada pela Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Se tiver quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos, pode contactar a referida comissão através do telefone 213 928 400 ou do endereço eletrónico geral@cnpd.pt.

AUTORIZAÇÃO

Li a informação que consta deste pedido de autorização e autorizo.

O Presidente do Conselho Executivo

Data

A Investigadora

Data

Anexo 7

CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Estudo: Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos – o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade

Investigadora Responsável: Mestranda Maria Raquel Castro

Orientador: Professor Doutor Nuno Amado

Co-Orientadora: Mestre Raquel Corval

Instituição: Instituto Superior de Educação e Ciências

Contactos

Telefone: 966 220 592

Endereço eletrónico: raquelalbergariac@gmail.com

Caro(a) Sr.(a) Educador(a)

Vimos, por este meio, convidá-lo(a) a participar no projeto de investigação “Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos – o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade”.

A participação neste estudo é voluntária e pode retirar o consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Poderá, em qualquer momento, perguntar ao investigador acima indicado ou aos restantes elementos da equipa de investigação, quaisquer questões relacionadas com este estudo. Ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento.

Seguem-se informações relevantes acerca deste estudo.

Este trabalho desenvolve-se no âmbito de uma tese de mestrado. Tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma ação de formação, baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades das educadoras que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas. O CONNECT consiste num conjunto de recursos organizados em diferentes módulos, disponibilizados na Web, que pretende dar resposta aos principais desafios que os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e as suas famílias enfrentam diariamente. O conteúdo de cada um dos módulos é o resultado de uma avaliação de necessidades, realizada junto dos profissionais, especialistas e famílias de crianças com incapacidade, no contexto americano. Os módulos têm por base uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiste num ciclo de 5 passos: 1. Dilema – considerar um dilema; 2. Questão – transformar o dilema numa questão para a qual será encontrada uma resposta; 3. Evidência – considerar as principais fontes de evidências: estudos, leis,

conhecimento baseado na experiência; 4. Decisão – integrar as fontes de evidências na especificidade da situação em causa – perspectivas e características do contexto - para tomar uma decisão informada; 5. Avaliação – avaliar a implementação das práticas. O estudo em causa terá por base o primeiro módulo do projeto CONNECT - “Intervenções inseridas nas rotinas” - e os materiais por ele disponibilizados.

Foi solicitada autorização para a realização deste estudo à Comissão Nacional de Proteção de Dados, à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e ao Conselho Executivo do seu Agrupamento escolar.

O Agrupamento Escolar de que faz parte foi selecionado com base na listagem de Agrupamentos disponível na página eletrónica da DGIDC. Posteriormente, o referido Conselho Executivo foi contactado no sentido de (1) identificar as salas de educação pré-escolar frequentadas por crianças com incapacidade e (2) autorizar a realização de contactos com os profissionais de educação pré-escolar responsáveis pelas salas identificadas e com os pais das crianças sinalizadas.

Participarão neste estudo cerca de 10 educadoras que tenham nas suas salas incluída pelo menos uma criança com incapacidade, entre os 3 e os 5 anos de idade.

Se concordar em participar neste estudo, será convidado a participar nos seguintes procedimentos:

- fornecer informações relacionadas com a sua idade, anos de experiência, formação profissional, número de crianças com incapacidade na sala, existência ou não de familiares com incapacidade;
- permitir a realização de duas observações no decurso das atividades diárias da sala de jardim de infância, em dias diferentes, com a duração de 2h30m cada;
- permitir que as observações sejam simultaneamente filmadas;
- permitir uma cópia do Plano Educativo Individual da criança com incapacidade para análise (uma vez obtida a autorização dos pais);
- analisar um caso prático com base no seu conhecimento e práticas profissionais;
- participar numa ação de formação, que será realizada em 3 sessões, de três horas cada, em horário pós-laboral, sobre o processo de tomada de decisão e implementação de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas.

As datas e os horários das observações e da ação de formação serão calendarizados após o consentimento dos pais e educadoras participantes no estudo e de acordo com a sua disponibilidade e conveniência.

Esta investigação pretende beneficiar a sociedade em geral através da obtenção de novos conhecimentos, tendo igualmente benefícios profissionais com a sua participação neste estudo.

Não antecipamos quaisquer riscos associados à participação neste estudo e não há quaisquer custos envolvidos.

Como recompensa pela sua participação, as educadoras receberão uma formação acerca de uma metodologia de intervenção, sobre intervenções inseridas nas rotinas em contextos inclusivos, que está a ser desenvolvida e implementada nos Estados Unidos da América.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas pela investigadora e somente até à conclusão da tese. A sua privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis e da proteção por palavra-passe dos ficheiros de dados. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos.

A recolha de dados pessoais é controlada e fiscalizada pela Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Se tiver quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos, pode contactar a referida comissão através do telefone 213 928 400 ou do endereço eletrónico geral@cnpd.pt.

CONSENTIMENTO

Li a informação que consta deste pedido de consentimento. Concordo em participar neste estudo.

Assinatura do participante

Data

Assinatura da Investigadora

Data

Pretendo ser contactado pelo seguinte meio:

Telefone N.º. _____ Endereço eletrónico _____

Anexo 8

CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Estudo: Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos – o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade

Investigadora Responsável: Mestranda Maria Raquel Castro

Orientador: Professor Doutor Nuno Amado

Co-Orientadora: Mestre Raquel Corval

Instituição: Instituto Superior de Educação e Ciências

Contactos

Telefone: 966 220 592

Endereço eletrónico: raquelalbergariac@gmail.com

Caro(a) Sr.(a) Educador(a)

Vimos, por este meio, convidá-lo(a) a participar no projeto de investigação “Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos – o contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade”.

A participação neste estudo é voluntária e pode retirar o consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional. Poderá, em qualquer momento, perguntar ao investigador acima indicado ou aos restantes elementos da equipa de investigação, quaisquer questões relacionadas com este estudo. Ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento.

Seguem-se informações relevantes acerca deste estudo.

Este trabalho desenvolve-se no âmbito de uma tese de mestrado. Tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma ação de formação, baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades das educadoras que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas. O CONNECT consiste num conjunto de recursos organizados em diferentes módulos, disponibilizados na Web, que pretende dar resposta aos principais desafios que os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e as suas famílias enfrentam diariamente. O conteúdo de cada um dos módulos é o resultado de uma avaliação de necessidades, realizada junto dos profissionais, especialistas e famílias de crianças com incapacidade, no contexto americano. Os módulos têm por base uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiste num ciclo de 5 passos: 1. Dilema – considerar um dilema; 2. Questão – transformar o dilema numa questão para a qual será encontrada uma resposta; 3. Evidência – considerar as principais fontes de evidências: estudos, leis, conhecimento baseado na experiência; 4. Decisão – integrar as fontes de evidências na

especificidade da situação em causa – perspectivas e características do contexto - para tomar uma decisão informada; 5. Avaliação – avaliar a implementação das práticas. O estudo em causa terá por base o primeiro módulo do projeto CONNECT - “Intervenções inseridas nas rotinas” - e os materiais por ele disponibilizados.

Foi solicitada autorização para a realização deste estudo à Comissão Nacional de Proteção de Dados, à Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e ao Conselho Executivo do seu Agrupamento escolar.

O Agrupamento Escolar de que faz parte foi selecionado com base na listagem de Agrupamentos disponível na página eletrónica da DGIDC. Posteriormente, o referido Conselho Executivo foi contactado no sentido de (1) identificar as salas de educação pré-escolar frequentadas por crianças com incapacidade e (2) autorizar a realização de contactos com os profissionais de educação pré-escolar responsáveis pelas salas identificadas e com os pais das crianças sinalizadas.

Participarão neste estudo cerca de 10 educadoras que tenham nas suas salas incluída pelo menos uma criança com incapacidade, entre os 3 e os 5 anos de idade.

Se concordar em participar neste estudo, será convidado a participar nos seguintes procedimentos:

- fornecer informações relacionadas com a sua idade, anos de experiência, formação profissional, número de crianças com incapacidade na sala, existência ou não de familiares com incapacidade;
- permitir uma cópia do Plano Educativo Individual da criança com incapacidade para análise (uma vez obtida a autorização dos pais);
- analisar um caso prático com base no seu conhecimento e práticas profissionais;
- participar numa ação de formação, que será realizada em 3 sessões, de três horas cada, em horário pós-laboral.

A ação de formação será devidamente agendada após o consentimento dos participantes no estudo e de acordo com a sua disponibilidade e conveniência.

Esta investigação pretende beneficiar a sociedade em geral através da obtenção de novos conhecimentos, tendo igualmente benefícios profissionais com a sua participação neste estudo.

Não antecipamos quaisquer riscos associados à participação neste estudo e não há quaisquer custos envolvidos.

Como recompensa pela sua participação, receberá uma formação cuja metodologia é considerada inovadora e baseada em matérias e recursos audiovisuais, que estão a ser desenvolvidos nos Estados Unidos da América.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas pela investigadora e somente até à conclusão da tese. A sua privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis e da

proteção por palavra-passe dos ficheiros de dados. Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos.

A recolha de dados pessoais é controlada e fiscalizada pela Comissão Nacional de Proteção de Dados.

Se tiver quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos, pode contactar a referida comissão através do telefone 213 928 400 ou do endereço eletrónico geral@cnpd.pt.

CONSENTIMENTO

Li a informação que consta deste pedido de consentimento. Concordo em participar neste estudo.

Assinatura do participante

Data

Assinatura da Investigadora

Data

Pretendo ser contactado pelo seguinte meio:

- Telefone N°. _____ Endereço eletrónico _____

Anexo 9

CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Estudo: Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos - O contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade

Investigadora Responsável: Mestranda Maria Raquel Castro

Orientador: Professor Doutor Nuno Amado

Co-Orientadora: Mestre Raquel Corval

Instituição: Instituto Superior de Educação e Ciências

Contactos:

Telefone: 966 220 592

Endereço eletrónico: raquelalbergariac@gmail.com

Caro(a) Pai(Mãe),

Vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a) participe no projeto de investigação “Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos - O contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade”.

A participação neste estudo é voluntária. Pode retirar o consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o(a) seu(sua) filho(a) ou para a sua família. Poderá, em qualquer momento, perguntar ao investigador acima indicado ou aos restantes elementos da equipa de investigação quaisquer questões relacionadas com este estudo. Ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento.

Seguem-se informações relevantes acerca deste estudo.

Este trabalho desenvolve-se no âmbito de uma tese de mestrado. Tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma ação de formação, baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades das educadoras que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas. O CONNECT consiste num conjunto de recursos organizados em diferentes módulos, disponibilizados na Web, que pretende dar resposta aos principais desafios que os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e as suas famílias enfrentam diariamente. O conteúdo de cada um dos módulos é o resultado de uma avaliação de necessidades, realizada junto dos profissionais, especialistas e famílias de crianças com incapacidade, no contexto americano. Os módulos têm por base uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiste num ciclo de 5 passos: 1. Dilema – considerar um dilema; 2. Questão – transformar o dilema numa questão para a qual será encontrada uma resposta; 3. Evidência – considerar as principais fontes de evidências: estudos, leis,

conhecimento baseado na experiência; 4. Decisão – integrar as fontes de evidências na especificidade da situação em causa – perspectivas e características do contexto - para tomar uma decisão informada; 5. Avaliação – avaliar a implementação das práticas. O estudo em causa terá por base o primeiro módulo do projeto CONNECT - “Intervenções inseridas nas rotinas” - e os materiais por ele disponibilizados.

O(a) seu(sua) filho(a) foi selecionado para participar neste estudo uma vez que (1) frequenta uma sala de educação pré-escolar de um Agrupamento de Escolas selecionado pela nossa equipa e (2) tem definido um Plano Educativo Individual .

Se autorizar o(a) seu(sua) filho(a) a participar neste estudo, serão realizados os seguintes procedimentos diretamente relacionados com o(a) seu(sua) filho(a):

- cópia do Plano Educativo Individual do(a) seu(sua) filho(a), para análise do conteúdo dos objetivos.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos. Esta investigação pretende beneficiar a sociedade em geral através da obtenção de novos conhecimentos. Ao participar neste estudo, o educador responsável pela sala de jardim de infância frequentada pelo(a) seu(sua) filho(a) receberá formação acerca de uma metodologia de intervenção inovadora, sobre intervenções inseridas nas rotinas em contextos inclusivos, que está a ser desenvolvida nos Estados Unidos da América.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas pela investigadora e somente até à conclusão da tese de mestrado.

Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos.

A recolha de dados pessoais é controlada e fiscalizada pela Comissão Nacional de Proteção de Dados. Se tiver quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos e aos direitos do(a) seu(sua) filho(a), pode contactar a referida comissão através do telefone 213928400 ou do endereço eletrónico geral@cnpd.pt.

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS:

Li a informação que consta deste pedido de consentimento. Autorizo o(a) meu(minha) filho(a) a participar neste estudo.

Nome da Criança

Assinatura do(a) Pai(Mãe)

Data

Assinatura do Investigador Responsável

Data

Anexo 10

CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Estudo: Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos - O contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade

Investigadora Responsável: Mestranda Maria Raquel Castro

Orientador: Professor Doutor Nuno Amado

Co-Orientadora: Mestre Raquel Corval

Instituição: Instituto Superior de Educação e Ciências

Contactos:

Telefone: 966 220 592

Endereço eletrónico: raquelalbergariac@gmail.com

Caro(a) Pai(Mãe),

Vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para que o(a) seu(sua) filho(a) participe no projeto de investigação “Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos - O contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade”.

A participação neste estudo é voluntária. Pode retirar o consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o(a) seu(sua) filho(a) ou para a sua família. Poderá, em qualquer momento, perguntar ao investigador acima indicado ou aos restantes elementos da equipa de investigação quaisquer questões relacionadas com este estudo. Ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento.

Seguem-se informações relevantes acerca deste estudo.

Este trabalho desenvolve-se no âmbito de uma tese de mestrado. Tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma ação de formação, baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades das educadoras que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas. O CONNECT consiste num conjunto de recursos organizados em diferentes módulos, disponibilizados na Web, que pretende dar resposta aos principais desafios que os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e as suas famílias enfrentam diariamente. O conteúdo de cada um dos módulos é o resultado de uma avaliação de necessidades, realizada junto dos profissionais, especialistas e famílias de crianças com incapacidade, no contexto americano. Os módulos têm por base uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiste num ciclo de 5 passos: 1. Dilema – considerar um dilema; 2. Questão – transformar o dilema numa questão para a qual será encontrada uma resposta; 3. Evidência – considerar as principais fontes de evidências: estudos, leis,

conhecimento baseado na experiência; 4. Decisão – integrar as fontes de evidências na especificidade da situação em causa – perspectivas e características do contexto - para tomar uma decisão informada; 5. Avaliação – avaliar a implementação das práticas. O estudo em causa terá por base o primeiro módulo do projeto CONNECT - “Intervenções inseridas nas rotinas” - e os materiais por ele disponibilizados.

O(a) seu(sua) filho(a) foi selecionado para participar neste estudo uma vez que (1) frequenta uma sala de educação pré-escolar de um Agrupamento de Escolas selecionado pela nossa equipa e (2) tem definido um Plano Educativo Individual .

Se autorizar o(a) seu(sua) filho(a) a participar neste estudo, serão realizados os seguintes procedimentos diretamente relacionados com o(a) seu(sua) filho(a):

- cópia do Plano Educativo Individual do(a) seu(sua) filho(a), para análise do conteúdo dos objetivos;
- dois momentos de filmagem do(a) seu(sua) filho(a) no decurso das atividades diárias da sala, em dias diferentes, com a duração de 2h30m cada, com o objetivo de observar as práticas implementadas pela Educadora;
- recolha de informações relacionadas com: idade, sexo e tipo de incapacidade.

A participação neste estudo não implica quaisquer riscos ou custos. Esta investigação pretende beneficiar a sociedade em geral através da obtenção de novos conhecimentos. Ao participar neste estudo, o educador responsável pela sala de jardim de infância frequentada pelo(a) seu(sua) filho(a) receberá formação acerca de uma metodologia de intervenção inovadora, sobre intervenções inseridas nas rotinas em contextos inclusivos, que está a ser desenvolvida nos Estados Unidos da América.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas pela investigadora e somente até à conclusão da tese de mestrado.

Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos.

A recolha de dados pessoais é controlada e fiscalizada pela Comissão Nacional de Proteção de Dados. Se tiver quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos e aos direitos do(a) seu(sua) filho(a), pode contactar a referida comissão através do telefone 213928400 ou do endereço eletrónico geral@cnpd.pt.

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS:

Li a informação que consta deste pedido de consentimento. Autorizo o(a) meu(minha) filho(a) a participar neste estudo.

Nome da Criança

Assinatura do(a) Pai(Mãe)

Data

Assinatura do Investigador Responsável

Data

Anexo 11

CARTA DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Título do Estudo: Intervenções inseridas nas rotinas e baseadas em evidências nos contextos inclusivos - O contributo do CONNECT nas práticas das educadoras com crianças com incapacidade

Investigadora Responsável: Mestranda Maria Raquel Castro

Orientador: Professor Doutor Nuno Amado

Co-Orientadora: Mestre Raquel Corval

Instituição: Instituto Superior de Educação e Ciências

Contactos:

Telefone: 966 220 592

Endereço eletrónico: raquelalbergariac@gmail.com

Caro(a) Pai(Mãe),

Vimos, por este meio, solicitar a sua autorização para que possam ser realizadas filmagens na sala de Jardim de Infância do(a) seu(sua) filho(a) para recolher informação acerca das práticas da educadora, no sentido de responder às necessidades das crianças com incapacidade incluídas na sala. Apesar de ser esse o foco do nosso estudo, é possível que o seu filho seja visível nessas filmagens.

Pode retirar o consentimento em qualquer momento, sem qualquer prejuízo para o(a) seu(sua) filho(a) ou para a sua família. Poderá, em qualquer momento, perguntar ao investigador acima indicado ou aos restantes elementos da equipa de investigação quaisquer questões relacionadas com este estudo. Ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento.

Seguem-se informações mais detalhadas acerca deste estudo.

Este trabalho desenvolve-se no âmbito de uma tese de mestrado. Tem como objetivo geral avaliar o impacto de uma ação de formação, baseada nos módulos CONNECT, nas competências e capacidades das educadoras que trabalham com crianças com incapacidade, quanto ao processo de tomada de decisão e implementação de práticas baseadas em evidências, no que diz respeito às intervenções inseridas nas rotinas. O CONNECT consiste num conjunto de recursos organizados em diferentes módulos, disponibilizados na Web, que pretende dar resposta aos principais desafios que os profissionais que trabalham com crianças com incapacidade e as suas famílias enfrentam diariamente. O conteúdo de cada um dos módulos é o resultado de uma avaliação de necessidades, realizada junto dos profissionais, especialistas e famílias de crianças com incapacidade, no contexto americano. Os módulos têm por base uma metodologia de ensino-aprendizagem que consiste num ciclo de 5 passos: 1. Dilema – considerar um dilema; 2. Questão – transformar o dilema numa questão para a qual será encontrada uma

resposta; 3. Evidência – considerar as principais fontes de evidências: estudos, leis, conhecimento baseado na experiência; 4. Decisão – integrar as fontes de evidências na especificidade da situação em causa – perspectivas e características do contexto - para tomar uma decisão informada; 5. Avaliação – avaliar a implementação das práticas. O estudo em causa terá por base o primeiro módulo do projeto CONNECT - “Intervenções inseridas nas rotinas” - e os materiais por ele disponibilizados.

Este estudo não implica quaisquer riscos ou custos. Esta investigação pretende beneficiar a sociedade em geral através da obtenção de novos conhecimentos. Ao participar neste estudo, o educador responsável pela sala de jardim de infância frequentada pelo(a) seu(sua) filho(a) receberá formação acerca de uma metodologia de intervenção inovadora, sobre intervenções inseridas nas rotinas em contextos inclusivos, que está a ser desenvolvida nos Estados Unidos da América.

Neste estudo, serão realizados dois momentos de filmagem no decurso das atividades diárias da sala, em dias diferentes, com a duração de 2h30m cada, com o objetivo de observar as práticas implementadas pela Educadora com crianças com Necessidades Educativas Especiais. Uma vez que o(a) seu(sua) filho(a) frequenta esta sala de Jardim de Infância, poderá aparecer em algum momento das filmagens, pelo que se solicita a sua autorização para tal.

Os dados recolhidos serão utilizados apenas pela investigadora e somente até à conclusão da tese de mestrado.

As crianças não serão identificadas em qualquer relatório ou publicação.

A investigadora cumprirá as orientações de cariz ético e deontológico que regulam a investigação com seres humanos.

A recolha de dados pessoais é controlada e fiscalizada pela Comissão Nacional de Proteção de Dados. Se tiver quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos e aos direitos do(a) seu(sua) filho(a), pode contactar a referida comissão através do telefone 213928400 ou do endereço eletrónico geral@cnpd.pt.

AUTORIZAÇÃO DOS PAIS:

Li a informação que consta deste pedido de consentimento. Autorizo o(a) meu(minha) filho(a) a aparecer nas filmagens, que serão realizadas na sua sala de Jardim de Infância.

Nome da Criança

Assinatura do(a) Pai(Mãe)

Data

Assinatura do Investigador Responsável

Data

Anexo 12

**Pedido de autorização à autora do *Inclusive Classroom Profile*
(Soukakou, 2007)**

RE: observation form

De: **Soukakou, Eleni**

Enviada: quinta-feira, 31 de março de 2011 23:00:04

Para: Raquel Corval

FEB 2011 draft#2726_ICP_#2.pdf (169,0 KB)

Dear Raquel,

Your project seems very interesting and as I mentioned I will be happy for you to use the ICP measure. Yes, I believe it can serve your purpose well, because it does look at practices included in the module.

The only issue is that I am just in the process of revising the ICP and will have a final draft in a the next 4 weeks approx. If you can wait until then, I will be glad to share it with you. I am attaching a copy of the draft I'm currently working for your consideration.

My only request is that it is NOT distributed, but rather used by you and your team for research purposes.

Elena

Elena Soukakou, D.Phil

Postdoctoral Research Fellow

FPG Child Development Institute

University of North Carolina at Chapel Hill CB#8180

105 Smith Level Road

Anexo 13

Testes Não Paramétricos para amostras emparelhadas

Grupo de controlo

Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas	
	Sig.
Diferença de médias entre o total dos pré-testes e dos pós-testes do grupo de controlo	.102

Anexo 14

Testes Não Paramétricos para amostras emparelhadas

Grupo dos participantes

Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas	
	Sig.
Diferença de médias entre o total dos pré-testes e dos pós-testes do grupo dos participantes	.027