

Intervenção e Avaliação Inclusivas: Estudo de Caracterização do Desenvolvimento do Potencial em Jovens com Necessidades Educativas Específicas¹

Palma, M., & Candeias, A.

Universidade de Évora

mhpalma@gmail.com

RESUMO

Este estudo visa caracterizar o desenvolvimento do potencial de alunos, com necessidades educativas específicas que desenvolvem projetos inovadores. A fundamentação teórica apoia-se no modelo inclusivo de Ainscow (1998) que propõe uma avaliação ajustada à diversidade dos alunos, reorganização das escolas para responder adequadamente a todos, e nos modelos sobre potencial humano de Gardner (2000) e Sternberg (1985) focalizados na multiplicidade da inteligência. No estudo empírico de carácter qualitativo com metodologia de estudo de caso de 4 jovens da APPACDM – Évora, utilizaram-se como instrumentos de recolha de informação: entrevista; análise documental; portefólios; observação/avaliação de competências. Os resultados demonstraram que a avaliação inclusiva centrada nas potencialidades facilita a caracterização da funcionalidade de cada um na diversidade dos domínios do desenvolvimento. Os portefólios fomentaram uma avaliação *follow-up*, destacando-se a autoavaliação, o registo das mudanças do aluno, o *feedback* contínuo aos professores, aluno e família.

Palavras – Chave: *Práticas Inclusivas – Avaliação das Inteligências Múltiplas – Potencial Humano – Necessidades Educativas Específicas.*

¹ Tese de Mestrado em Desenvolvimento Pessoal e Social, apresentada na Universidade de Évora em Julho de 2010.

1. Introdução

Incluir alunos com necessidades educativas específicas (NEE) na escola tem sido uma intenção contínua e complexa. A conceção de inclusão tem sido peculiarmente dinâmica. Este dinamismo relaciona-se com os percursos inclusivos que os alunos experimentam, na escola, na família, na instituição, na sociedade (Franco, 2009). Em diferentes circunstâncias, com motivações e necessidades específicas. A conceção de inclusão compreende num panorama de crescimento, de inovação e reforma gradual. Quer ao nível do conceito de inclusão que emergiu de movimentos políticos e sociais, quer ao nível das escolas regulares e escolas de educação especial e das suas práticas inclusivas. A transformação das escolas em locais de aprendizagem sensíveis à diversidade dos alunos é reconhecido como uma mais valia para todos (Ainscow, 1998). Os valores e as práticas da inclusão estimulam a aprendizagem/ensino baseada na experiência, na ação e na cooperação. O aluno encontra-se no centro deste processo de aprendizagem em que se valoriza a compreensão das suas diferenças, dos seus sentimentos, das suas capacidades sociais e percetivas. A educação inclusiva propõe uma reestruturação fundamental na forma de avaliar. Valoriza o processo de aprendizagem dos alunos em detrimento da aquisição de conteúdos académicos. (Candeias, 2009). A avaliação inclusiva compreende os alunos com base na caracterização do seu potencial de aprendizagem e de desenvolvimento, e oferece perspetivas mais adaptadas ao planeamento de práticas inclusivas. A construção de estratégias educativas para responder adequadamente às diferenças dos alunos com NEE guia-nos para uma gama diversificada de propósitos nomeadamente, a urgência de refletir e reformular a avaliação tradicional focalizada nos testes de QI, para dar espaço à avaliação inclusiva que assume a caracterização e a compreensão das diferentes habilidades e estilos de trabalho destes alunos. Os modelos sobre potencial humano de Gardner (2000) e Sternberg (1985) focalizados na multiplicidade da inteligência oferecem-nos um contributo importante na avaliação das habilidades dos alunos e na conceção de práticas inclusivas que promovam o desenvolvimento desse potencial. Nesta perspetiva de visão da inteligência desenvolvem-se conceitos fundamentais como a pluralidade de habilidades e o desenvolvimento com base nas experiências vividas em benefício próprio e dos outros que nos rodeiam.

A Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) de Gardner (2000) revela-se numa nova conceção de inteligência que promove e respeita a diversidade de estilos e habilidades de aprendizagem, e motiva o desenvolvimento de todas as potencialidades, cognitivas afetivas, criativas e do domínio social (Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D., 2000) A intervenção e avaliação inclusivas tiveram como base as TIM que permite colocar ênfase nas potencialidades dos alunos com NEE e por isso a possibilidade de se conseguir descrever um perfil do potencial

mais abrangente de cada aluno. Esta abordagem ajuda a identificar os melhores desempenhos e sugere como intervir em diversos domínios. As implicações da TIM de Gardner na educação especial vão muito além do desenvolvimento de novas estratégias e de intervenções de reforço positivo. Centra-se no paradigma do potencial, desvalorizando o paradigma do défice. Tal como refere Armstrong (2001, p.137) *Ao considerar os alunos com necessidades especiais como indivíduos integrais, a teoria das IM oferece um contexto para imaginarmos canais positivos pelos quais eles podem aprender a lidar com as suas incapacidades.* Esta teoria oferece um contexto ideal para compreendermos as habilidades dos alunos e focaliza o conhecimento do mundo através de múltiplas inteligências, ou seja todos estamos aptos a adquirir e desenvolver competências: através da linguagem, do raciocínio lógico-matemática, da representação espacial, da música, da utilização do corpo ou de algumas partes dele para resolver problemas ou para criar produtos, da compreensão de outros e da compreensão de nós próprios, bem como de uma compreensão da natureza ou da nossa existência como pessoas. Relativamente à implicação das IM no currículo Campbell, L., et al. (2000, p.294) identificam cinco questões pertinentes que deveriam ser consideradas: (1) *como vemos os alunos*, (2) *como ensinamos*, (3) *como organizamos o currículo*, (4) *como avaliamos*, (5) *como nos desenvolvemos como educadores quando trabalhamos com as IM*

No contexto educativo a escola tem procurado estratégias suscetíveis de resolver situações problemáticas relacionadas com a pluralidade das diferenças dos alunos e com a privação de contextos familiares estáveis e protetores que se assiste atualmente na nossa sociedade. Uma escola inclusiva deve ser sensível a estas situações, transformando-se numa comunidade educativa provedora de apoio e proteção. Campbell, L. et al. (2000) sustentam que ambientes interpessoais e complexos nas escolas inclusivas identificam algumas qualidades de eficiência positiva tais como: (1) O clima de sala de aula deve ser afetivo e receptivo que permita um grupo de suporte aos alunos. (2) O estabelecimento de regras de sala que revelem códigos de ética apoiados em valores humanos. (3) Ênfase na aprendizagem cooperativa que apela à participação e a contribuição de todos os alunos. (4) A aprendizagem/ensino deve ser significativa, aprender a partir de contextos reais e de experiências de vida. (5) As funções de liderança são igualmente distribuídas e compartilhadas de modo a que cada aluno se sinta elemento valorizado dentro do grupo. (6) Promover atividades de aprendizagem agradáveis e utilização de variados métodos de ensino e abordagens de avaliação inclusiva. (7) Possibilitar aos alunos oportunidades de desenvolver habilidades pessoais e sociais.

Outro aspeto importante a considerar na educação inclusiva é a formação profissional e pessoal do professor, este assume a característica de mediador. A aprendizagem mediada compreende uma interação, em que o professor assume a responsabilidade de selecionar,

ampliar e interpretar os estímulos, recorrendo a estratégias inclusivas para produzir no aluno aprendizagens significativas.

É neste sentido que surge a necessidade de promover projetos inovadores de práticas inclusivas como o projeto “Tapetes Contadores de Histórias” desenvolvido na APPACDM de Évora, que estimulam a cooperação e contribuem para que todos tenham as mesmas oportunidades de se tornarem motivados e interessados na aprendizagem, e sobretudo a possibilidade de se sentirem valorizados. Este foi o contexto educativo que se elegeu para a realização do estudo empírico deste trabalho.

2. O Estudo

2.1. Questões de Investigação

De acordo com as propostas de Ainscow (1998), Gardner (2005) e Sternberg (2005), assumimos a relevância deste estudo e das questões de investigação pelas quais pretendemos questionar realidades que necessitamos de conhecer melhor. De acordo com o quadro conceptual foram formuladas as seguintes questões:

- Como se caracteriza o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas no contexto de grupo contadores de história?
- De que modo a avaliação funcional do potencial pode fundamentar práticas educativas inclusivas?
- Será que a avaliação inclusiva é suscetível de aumentar a compreensão sobre o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas?

As questões remetem-nos para a reflexão global sobre o Modelo de Inclusão de Ainscow (1998) e Modelo de Desenvolvimento do Potencial em contexto educativo enquadrado a partir do modelo das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (2002).

Com vista a melhorar e compreender através da intervenção e avaliação do desenvolvimento do potencial e da funcionalidade em múltiplos domínios dos alunos com NEE. Esta intencionalidade remete-nos para a utilização do paradigma qualitativo focalizado na metodologia de estudo caso para melhor descrever e compreender em profundidade as características dos participantes no estudo e a sua utilidade para o modelo inclusivo de intervenção e avaliação, como descrevemos de seguida.

2.2. Método

A amostra composta por um grupo de 4 jovens que frequentam a APPACDM de Évora constitui um grupo contador de histórias e tem como objetivos: compreender e caraterizar o desenvolvimento do potencial dos 4 jovens com NEE, a saber:

- Identificar as suas caraterísticas através do registo em portefólios organizados em função de um conjunto de ferramentas adaptadas do projeto *Spectrum* das Inteligências Múltiplas;
- Caraterizar os seus perfis de desenvolvimento do potencial;
- Analisar o potencial destes jovens baseados na descrição de interações e acontecimento;
- Compreender em de que forma a avaliação funcional do potencial pode fundamentar práticas educativas inclusivas e perceber em que medida a avaliação inclusiva é suscetível de aumentar a compreensão sobre o desenvolvimento do potencial de jovens com necessidades educativas específicas.

2.2.1. Instrumentos

Para o levantamento de dados conducentes à caraterização dos casos em apreço recorreremos a diversos métodos de recolha de informação: registo documental e adaptação de grelhas de observação do modelo de avaliação dinâmica *Spectrum* no sentido de identificarmos as habilidades com base no desempenho e estilos de trabalho verificados no decorrer da intervenção.

As grelhas adaptadas possibilitarem observações mais direcionadas aos domínios: linguístico; lógico-matemático; musical; visuo-espacial; corporal – cinestésico e naturalista. Para o domínio intrapessoal e interpessoal utilizamos prova de Avaliação de Habilidades Cognitivas de Soluções de Problemas Interpessoais (EVHACOSPI). Com o intuito de complementar o estudo, para este domínio elaborou-se entrevista coletivas com registo videográfico para percecionarmos as autoavaliações dos jovens. As listas de verificação de estilos de trabalho e registo das IM com indicadores do desenvolvimento foram transversais a todo o processo de recolha de dados. Todos os dados recolhidos foram inseridos num portefólio individual de cada aluno.

2.2.2. Procedimentos

O direito à privacidade, o anonimato e a confidencialidade foram premissa constante no decorrer do estudo. Elaborou-se uma declaração formal de autorização para realizar a investigação. Foram autorizadas as declarações para participação no estudo e recolha de dados, por parte dos encarregados de educação e pelo Presidente da Direção da APPACDM de Évora. Atendeu-se às linhas de orientação ética da instituição as quais se respeitou quando se

implementou o estudo. Aos jovens foi explicado o objetivo do estudo e colocado no início o direito à não participação, facto que não verificou.

As atividades apoiadas na abordagem *Spectrum* foram realizadas nos meses Setembro, Outubro e Novembro de 2009, no contexto de sala de atividades pedagógicas e do grupo “Tapete Contadores de Histórias”, na APPACDM de Évora, no ambiente dos alunos, e assemelharam-se a outras ações decorrentes do plano de atividades anual.

3. Principais Resultados

Para facilitar a análise de conteúdo procedeu-se à definição de uma grelha de análise de conteúdo organizada em **dimensões** e **categorias** para dispor o material empírico com o objetivo de reduzir a quantidade de dados recolhidos, acentuar uma maior clareza e contribuir para uma ausência de ambiguidades (Flick, 2005). Para tal procedeu-se à formalização de categorias facilitadoras da compreensão dos dados. Atendendo ao quadro teórico que fundamenta este trabalho que se suporta:

- i) numa nova conceção do que é ser inteligente e competente num ambiente escolar que promova e respeita a diversidade de estilos de trabalho, de aprendizagens, de funcionalidades e que estimula o desenvolvimento de potencialidades nos alunos.
- ii) em modelos sócio-cognitivos de aptidões e competências, como a teoria triárquica da inteligência de Sternberg (1985) e a teoria das IM de Gardner (2002);
- iii) definimos 8 dimensões de competências de acordo com as inúmeras diferenças de cada jovem de origem genética ou ambiental, remetendo-nos para a inteligência como potencial biopsicológico (Gardner, 2002).

A abordagem da análise de conteúdo qualitativa seguiu um procedimento sintetizador (Flick, 2005) com o objetivo de reduzir os conteúdos analisáveis a categorias significativas. Este procedimento tem justificação pela grande quantidade de dados de informação recolhidos de forma a caracterizar e compreender o desenvolvimento do potencial de cada jovem estruturando o conhecimento da realidade que pretendemos analisar. As dimensões definidas sustentam-se nas propostas de Gardner (2005) e de Campbell e colaboradores (2000), Krechevsky (2001), ou seja refere-se aos conteúdos que envolvem competências como as capacidades: linguística; lógica-matemática; musical; cinestésica; visuo-espacial; naturalista; interpessoal e intrapessoal. Do processo de análise de conteúdo surgiram as grelhas que nos reportam para as manifestações de competências indicando a proporção de respostas obtidas que para tal estabelecemos:

	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
Dimensão Linguística	- Lê um livro de histórias com 10 páginas	X	X	X		3	.75
	-Transmite ideia precisa	X	X	X		3	.75
	-Escreve frases simples	X	X	X		3	.75
	-Questiona para obter informações	X	X	X	X	4	1.00
Totais						13	.81

Quadro 1- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 1: Competência linguística

O desenvolvimento a linguagem ao nível do discurso através de conto de histórias é uma aprendizagem significativa e desenvolve habilidade importante de comunicação linguística. Na análise da dimensão linguística como e se pode verificar no quadro 1, os 3 jovens que têm competência para transmitir ideias precisas manifestam competência para a escrita, constatamos tal como Campbell e colaboradores (2000) que esta é reforçada pela fala, pela audição e pela leitura. 1 Jovem não adquiriu esta competência, por apresentar comprometimento intelectual nesta área.

	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
Dimensão Musical	-Capta a estrutura do funcionamento de uma música			X	X	2	.50
	-Aprecia melodia	X	X	X	X	4	1.00
Totais						6	.75

Quadro 2- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 2: Competência musical

Os jovens ao ouvirem ativamente uma música, sentem necessidade de expressar o impacto que essa composição musical produz neles. Curiosamente os resultados das manifestações obtidas na 1ª categoria remetem para uma clara necessidade de estimular os jovens para processos de aprendizagem musical como recomenda Campbell e colaboradores (2000). Confirmou-se que as audições de melodias proporcionaram um efeito relaxante em atividades físicas, reduziu tensões e ajudou os alunos a concentrem-se com mais facilidade nas

atividades. Estas características vão ao encontro das estratégias descritas pelos autores supracitados quando referem que a música cria ambientes positivos que ajudam à concentração para a aprendizagem.

	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
Dimensão Lógico-matemática	- Conta até 10	X	X	X	X	4	1.00
	- Faz somas com unidades	X	X	X	X	4	1.00
	- Faz subtrações com unidades	X	X	X	X	4	1.00
	-Determina um acontecimento e prevê o que pode acontecer em vários cenários	X	X	X	X	4	1.00
	Totais					16	1.00

Quadro 3- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 3: Competência lógica-matemática

Contrariando o mito das dificuldades sentidas pelos alunos com NEE nesta dimensão. A partir da análise do quadro 3 verificamos que todos os jovens apresentam funcionalidade nestas competências. Como refere Krechevsky (2001) concluímos que a capacidade intelectual de contar inicia-se em contexto social em que os alunos aprendem e reconhecem pequenas quantidades enquanto exploram e brincam com objetos e números significativos. A análise das respostas na 1ª categoria aponta para a aquisição destas competências em todos os elementos da amostra. Estes dados confirmaram as propostas de Campbell e colaboradores (2000) ao verificarmos que os jovens conseguiram aplicar de forma confiante o raciocínio lógico em todas as oportunidades de aprendizagem como uma habilidade importante para qualquer empreendimento.

	Categorias	Aluno/a			N	Proporção
		D	R	T		
Dimensão Cinestésica	-Cria produtos utilizando o corpo	X	X	X	3	1.00
	- Resolve problemas utilizando o corpo	X	X	X	3	1.00
	-Consegue dançar	X	X	X	3	1.00
	Totais				9	1.00

Quadro 4- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 4: Competência cinestésica.

A análise das respostas obtidas nesta dimensão mostra a capacidade de dançar como uma forma de movimento criativo em que os alunos têm oportunidade através dela de aprender, sintetizar e demonstrar conhecimentos ao criar coreografias como salientam Campbell e colaboradores (2000). As aquisições de competências registadas nesta categoria revelaram a expressão e o significado das experiências dos jovens, e de que forma o corpo se encontra envolvido para a aprendizagem, as características aqui referidas conferem os critérios de potencial propostos por Sternberg & Grigorenko (2003).

	Categorias	Aluno/a			N	Proporção
		D	R	T		
Dimensão Visuo-espacial	- Cria representações mentais	X	X	X	3	1.00
	- Opera sobre as representações de modos variados	X	X	X	3	1.00
	Totais				6	1.00

Quadro 5- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 5: Competência visuo- espacial.

Os jovens manifestaram a capacidade de criar símbolos reconhecíveis, como pessoas e animais, estes elementos surgiram integrado num *design* mais amplo (contextualizado). Verificou-se flexibilidade no grau de representação, tanto na capacidade de representar como na utilização dos materiais. As manifestações revelaram a preocupação com o nível artístico no que concerne à forma, cor, transmissão de emoções e efeito estético das criações. Os dados obtidos remetem para características semelhantes das representações pictóricas realizadas por

crianças que integraram a abordagem *Spectrum* observadas por Krechevsky, (2001) As manifestações de competência nesta dimensão revelam boa funcionalidade neste domínio.

Dimensão Naturalista	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
	-Refere características dos objetos apreendidas de forma sensorial	X	X	X	X	4	1.00
	-Distingue objetos	X	X	X	X	4	1.00
	Totais					8	1.00

Quadro 6- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 6: Competência naturalista.

Tal como Campbell e colaboradores (2000) referem que nascemos como naturalistas com habilidades inatas para explorar o mundo que nos rodeia através dos nossos sentidos. A análise desta categoria remete-nos para a facilidade com que os todos os jovens referiram características dos objetos por meio das perceções sensoriais táteis, olfativas, auditivas, gustativas e da observação ativa que os levou a reflexão e questionamento das suas próprias perceções. Todos os alunos manifestaram conhecimento do conteúdo das características dos objetos conseguindo agrupar de acordo com a forma, tamanho, cor, flutua / afunda. Após realizado este sistema de classificação nomearam características distintas dos objetos. A análise de conteúdo desta categoria salienta-nos a aquisição de competência dos alunos para classificar e separar objetos, eventos e seres vivos, de acordo com as suas características. Estas características são referidas pelos autores supracitados como processos cognitivos fundamentais.

Dimensão Intrapessoal	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
	-Identifica os seus sentimentos	X	X	X	X	4	1.00
	- Identifica objetivos pessoais	X	X		X	3	.75
	-Expressa desejos	X	X	X	X	4	1.00
	Totais					11	.92

Quadro 7- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 7: Competência intrapessoal.

Sempre que conseguiam determinar objetivos individuais a sua motivação em relação á aprendizagem aumentou, influenciando um melhor desempenho das atividades propostas. A análise de conteúdo da 1ª categoria remete-nos para clara necessidade apontada por Campbell e colaboradores (2000) ao defender que quando os interesses e os desafios são identificados, os jovens conseguem eleger com maior facilidade os objetivos que gostariam de atingir. Nesta dimensão compreendemos tal como os autores acima referidos que os jovens ao descobriam os seus *eus* interiores, articulam intencionalmente interesses, pontos fortes e formas preferidas de conseguir reconhecimento por partes dos outros. A capacidade de exprimir desejos destes alunos proporcionou um maior conhecimento dos seus interesses e permitiu maior recolha de informação de forma a individualizar as intervenções.

Dimensão Interpessoal	Categorias	Aluno/a				N	Proporção
		D	R	F	T		
	- Revela habilidade de liderar			X		1	.25
	-Coopera com o grupo	X		X	X	4	1.00
	-compreende as motivações dos colegas	X		X	X	2	.50
	Totais					7	.58

Quadro 8- Grelha de análise de conteúdo da dimensão 8: Competência interpessoal

Os jovens em contexto de Grupo Contadores de Histórias foram atribuídas funções para garantir a responsabilidade da execução da tarefa. 1 dos elementos atua como mediador. Todos os jovens aprenderam a usarem-se uns aos outros como recursos. Sentem o direito de

pedir ajuda a qualquer elemento do grupo e assumir a responsabilidade de ajudar qualquer um que necessite de orientação. Têm a consciência de que é necessário o desempenho de cada um para tornar possível a execução desta atividade cooperativa. A análise de conteúdo da referida categoria remete-nos para os conceitos propostos por Armstrong (2001) ao referir a importância da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de contextos escolares agradáveis que favoreçam o sucesso dos alunos e dos professores. A análise de conteúdo desta dimensão revela-nos tal como Campbell e colaboradores (2000) que embora facilmente se determine que existem diferentes formas de perceber o mundo, este conceito é difícil de interiorizar a dificuldade que os alunos sentem. Verificou-se que os jovens ficam algumas vezes surpreendidos ao perceber que os colegas os compreendem de forma diferente, daquela com que eles se compreendem a si próprios. Estas manifestações justificam uma avaliação mais dirigida às expectativas de cada um. Tais dados deveriam constituir pontos de referências para estruturar futuras intervenções.

4. Conclusões

Este estudo sugere algumas práticas úteis para os profissionais de educação, no sentido de alterarmos os currículos centrados no domínio linguístico e domínio lógico-matemática para passar a motivar os alunos para uma diversidade de domínios de potencial, permite salientar a importância de a avaliação centrada nas potencialidades e deixar de ser focalizadas nos défices dos alunos. A abordagem compreensiva dos dados permitiu-nos descrever como se processa o desenvolvimento do potencial dos jovens com NEE. O foco do perfil é o potencial do/a jovem, em que se definiu o nível de capacidade mais geral, identificou-se os estilos de trabalho, incluiu-se o contributo familiar e sugerir-se atividades.

Por fim, a utilização dos portefólios como instrumento centralizador do processo de avaliação e de intervenção surge-nos neste estudo como uma inovação para avaliação dos jovens com NEE em contextos inclusivos. Possibilita informações específicas de cada aluno, dá-nos uma visão das atividades ao longo da intervenção, regista os estilos de trabalho que o aluno desenvolve, fomenta o desenvolvimento de uma prática reflexiva e serve de instrumento de autoavaliação.

Os portefólios têm um papel importante na avaliação contínua, mas estimulam igualmente os alunos a ouvirem-se a si próprios de uma forma ativa e consciente sobre o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Assumindo serem responsáveis pela sua autoavaliação dos processos e dos produtos de aprendizagem/ensino, podem dar início a inovação como

alavanca para a mudança, não a partir de valorizações externas mas sobretudo a partir da auto compreensão.

Em termos educativos e de investigação este estudo sugere a importância da avaliação com objetivos de *follow-up*, ou avaliação de continuidade. Porque se avalia acompanhando continuamente a intervenção. Permitindo registar as mudanças do aluno e dar feedback contínuo aos professores, ao próprio aluno e à família. Tal como possibilita o ajustamento contínuo no planeamento de uma intervenção adequada. Uma das intenções deste estudo é estimular os profissionais de educação a criarem medidas de avaliação que os alunos possam utilizar.

Consideramos, assim, que este estudo sustenta as vantagens de optar por um paradigma de avaliação, pois tem mais impacto um estudo relatado do que um estudo generalizado, e os estudos caso são processos dinâmicos, sempre suscetíveis de ser analisados. Nesta perspetiva este estudo é um estímulo para os profissionais de educação adequarem o currículo de acordo com as características e interesses dos alunos, motivando o desenvolvimento do potencial.

Agradecimentos

À direção da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Évora, pela forma como acolheu este trabalho e pelas condições que proporcionou para a elaboração do mesmo.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: um guia para a formação de Professores*. (Cotrim.A.,Costa,M. B.& Paes, I.S., Trad.). Lisboa: Edições UNESCO. (obra Original publicada em 1996).
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências Múltiplas Na Sala De Aula*. Porto Alegre: Artmed.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickinson, D. (2000). *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas* (Inteligências múltiplas na sala de aula). (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Candeias, A. (2009). Avaliação Inclusiva – Uma Avaliação Centrada na Compreensão do Potencial de Desenvolvimento. In A. Candeias (Coord.) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Universidade de Évora: CIEP.
- Flick, U.(2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A.M. Parreira,

- Trad.) Lisboa: Monitor. (Obra original publicada em 2002).
- Franco, V. (2009). *Percursos Inclusivos No Ciclo de Vida Da Pessoa Com Deficiência*. In A. Candeias (Coord.) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*. Universidade de Évora : CIEP
- Gardner, H.(2000). *Inteligência Múltiplas, A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. (S.Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (obra original publicada em 1994).
- Gardner, H. (2005). *Mentes que Mudam: A arte e a ciência de mudar as nossa ideias a as dos outros*.(M.A.V. Veronese, Trad). Porto Alegre: Artmed/Bookman. (Obra original publicada em 2004).
- Krechevsky, M.(2001). *Projecto Spectrum, Avaliação Em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sternberg, R. J. (2005). *Inteligência De Sucesso: Como a inteligência prática e criativa são determinantes para uma vida de sucesso*.(Barroso G., Trad.). Lisboa: Ésquilo Edições & Multimédia.(obra original publicada em 1996).
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E.L. (2003). *Evaluación Dinámica : Natureza y mediación del potencial de aprendizaje*. (Barberán,G.S. trad). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica,S.A. (obra original publicada em 2002).
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.