



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**ENVOLVIMENTO DE AUXILIARES DE ACCÇÃO
EDUCATIVA NO PROCESSO EDUCATIVO DE
CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA**

**Projecto apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

**Fátima Maria Costa de Freitas
Dezembro de 2010**



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

**ENVOLVIMENTO DE AUXILIARES DE ACÇÃO
EDUCATIVA NO PROCESSO EDUCATIVO DE
CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA**

**Projecto apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Ciências da Educação
- Especialidade Educação Especial -**

**Fátima Maria Costa de Freitas
Sob a orientação de: Professora Doutora Isabel Amaral
Dezembro de 2010**

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças ao esforço de muitas pessoas que nele foram intervindo de diferentes maneiras. O resultado final surgiu e, por isso, a todos, desejo expressar os meus agradecimentos.

À minha orientadora, Prof. Doutora Isabel Amaral, e à professora Clarisse Nunes, pelo acompanhamento, apoio e estímulo que sempre demonstraram durante os vários momentos em que o trabalho foi sendo discutido.

A todos os participantes que tão gentilmente acederam aos meus pedidos, possibilitando a realização deste trabalho, em especial às auxiliares de acção educativa.

Às minhas filhas Maria e Marta e ao meu marido pelo carinho e compreensão face ao tempo despendido na concretização deste projecto.

Às minhas grandes amigas, Lídia Xavier e Vanda Pinto.

RESUMO

As unidades de apoio a alunos com multideficiência são actualmente uma realidade nas nossas escolas e têm como finalidade proporcionar aos alunos a possibilidade de estarem, participarem e envolverem-se em diferentes tipos de actividades com os seus pares.

A organização destas unidades não só implica a aquisição de materiais específicos e a organização dos espaços, como também exige um reforço a nível dos recursos humanos.

A falta de experiência e conhecimento das auxiliares de acção educativa repercute-se no trabalho prático com os alunos com multideficiência na medida em que estes apresentam características e necessidades específicas que requerem conhecimento da parte de todos aqueles que trabalham directamente com eles de forma a poderem dar respostas conscientes e adequadas às suas necessidades e interesses.

O objectivo do nosso estudo foi melhorar a qualidade de intervenção das quatro auxiliares que trabalham na unidade de apoio a alunos com multideficiência. Para tal, estruturámos um projecto de intervenção assente numa metodologia de investigação acção.

O trabalho desenvolvido ao longo do projecto proporcionou às auxiliares a aquisição de alguns conhecimentos referentes às características e necessidades dos alunos e permitiu, através de algumas estratégias utilizadas, uma auto-reflexão sobre a prática educativa e conseqüente mudança de algumas atitudes, o que se reflectiu no trabalho diário desenvolvido com os alunos. Concluímos então que a formação em serviço é fundamental e necessária para os auxiliares de acção educativa que não possuem experiência de trabalho com estes alunos, pois apenas assim poderão adquirir as ferramentas necessárias para trabalhar com os mesmos, respondendo de forma adequada e consciente às suas solicitações, o que, em última análise, contribuirá para melhorar a qualidade da educação dos alunos com multideficiência.

Palavras Chave: Multideficiência/Auxiliares/Práticas/Reflexão/Mudança

ABSTRACT

Nowadays, the support units for pupils with multiple disabilities is a school reality that exists with the purpose to support all the children with disability, to help and teach them an easy way to communicate, participate and get involved with each other.

For this matter, funds resources are needed to acquire all educational material, spaces and staff with specific training in order to improve all the required work each day.

The lack of experience and knowledge of the educational staff is visible with the Children with multiple disabilities, because they need a different, specific support and a precise education.

Their development depend, exclusively, on a right information and attend given by the staff, in order to, have an easy adjustment and conscient and healthy growth.

The main goal of this work is to improve the quality of the staff's work and their effective action near the pupils.

Therefore a study has been structured to intervene more efficiently, to investigate and resume all needs.

During this project, a specific training was given to involved staff, with precise notions of this mental disorder.

Most of the strategies used on this study were very useful to lead the staff self-examination to find all the changes needed to do a better work near the children. We drew a conclusion from this project, that is, a specific training is of utmost importance to the staff that works with these children in order to acquire the right educational tools aiming the children's progress and right adjustment in society.

Keywords:

Multiple disabilities / Assistants / Practice / Reflection / Change

ÍNDICE	v
Introdução	1
1.Caracterização do contexto do projecto	3
1.1 Contexto físico	3
1.2 Contexto humano	4
1.3 Contexto situacional	5
2.Análise e formulação do Problema	7
2.1 Listagem de problemas apresentadas pelas AAE (observação de rotinas/actividades – grelha adaptada retirada do centro de recursos para a MD)	8
2.2 Listagem de dificuldades e necessidades sentidas pelas auxiliares de acção educativa (entrevistas individuais AAE)	10
3.Definição de prioridades e motivações	12
3.1 Selecção de temas a desenvolver na Formação tendo em conta as dificuldades sentidas e sugeridas pelas AAE	12
4.Enquadramento teórico	14
4.1 Conceito/Caracterização da criança com MD	14
4.2 Necessidades dos alunos com MD	18
4.3 A importância da Formação no desempenho das AAE	27
4.4 A necessidade do trabalho de equipa face às características dos alunos com MD	37

5. Metodologia	45
5.1 Fundamentação metodológica do estudo	45
5.2 Temática e objectivos gerais	47
5.3 Levantamento de recursos	48
5.3.1 Humanos	48
5.3.2 Materiais	49
5.4 Intervenientes e contratos	50
5.5 Caracterização das diferentes fases do Projecto	51
5.5.1- 1ª Fase: Detecção do problema	51
5.5.2- 2ª Fase: Definição do problema	52
5.5.3- 3ª Fase: Negociação	52
5.5.4- 4ª Fase: Planificação da Formação	53
5.5.5- 5ª Fase: Implementação da Formação/Avaliação	54
6. Avaliação do Projecto e considerações finais	55
6.1 Síntese das entrevistas de grupo	55
6.2 Síntese das fichas de avaliação realizadas pelas AAE após a apresentação das diferentes sessões realizadas	55
6.3 Avaliação do processo	58
6.4 Avaliação final	64
Referências bibliográficas	70

Introdução

A inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente no ensino regular facilitou a criação de unidades de apoio especializado para educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita nos agrupamentos de escolas do ensino público que são na realidade uma resposta educativa especializada às características e necessidades destes alunos.

A educação dos alunos com multideficiência exige, frequentemente, a intervenção de diversos profissionais, como sejam terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, educadores, professores e trabalhadores não docentes. No nosso estudo destacamos os trabalhadores não docentes, nomeadamente os auxiliares de acção educativa, os quais, na nossa perspectiva, fazem parte integrante da equipa interdisciplinar que trabalha directamente com estes alunos.

Durante os anos de trabalho directo realizado em unidades de apoio a alunos com multideficiência verificámos que, entre o conjunto de profissionais mencionados anteriormente, aqueles que têm menos formação especializada são os auxiliares de acção educativa. De facto, a observação das práticas dos auxiliares com estas crianças mostra-nos que nem sempre o fazem da forma mais adequada. Contudo, estes actores despendem muito tempo da sua actividade pedagógica em interacção com estes alunos, e muitas vezes sem qualquer supervisão de outros profissionais, devido às várias contingências que vivenciamos no dia-a-dia na escola.

Sabendo o quanto é importante para estas crianças a constante estimulação por parte daqueles que as rodeiam, assim como a consistência das estratégias e rotinas utilizadas, é fundamental que também os auxiliares de acção educativa possuam alguns conhecimentos específicos relacionados quer com as características

destes alunos, quer com a melhor forma de interagir com eles e de responder às suas necessidades e interesses.

Neste contexto, consideramos importante planificar e desenvolver um Projecto que possa colmatar a referida falta de conhecimentos destes profissionais. Assim, este Projecto assenta numa metodologia de investigação-acção com um "duplo objectivo: transformar a realidade e produzir conhecimento relativamente a estas transformações" (Ballion, 1987, citado por Hugon, 1993, p. 127).

O nosso Projecto é constituído por diferentes fases, sendo que duas delas têm como objectivo planificar e implementar uma acção de formação destinada a este grupo de profissionais, mais especificamente dirigida às auxiliares de acção educativa que trabalham na unidade de apoio à educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita do primeiro ciclo a que o nosso estudo se refere e cujo objectivo é melhorar a qualidade de intervenção dos auxiliares de acção educativa que apoiam os alunos com multideficiência.

Assim, com este Projecto pretendemos "mudar" a prática educativa das auxiliares, implicando-as através de uma reflexão crítica da sua prática e envolvendo-as no processo educativo dos alunos com multideficiência e surdocegueira congénita de forma a aumentar o nível de qualidade de intervenção com estes alunos.

1.Caracterização do contexto do projecto

1.1 Contexto físico

A unidade de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita a que o nosso estudo se refere pertence ao primeiro ciclo e integra a Escola Básica nº72, a qual pertence ao Agrupamento de escolas Padre Bartolomeu de Gusmão e Josefa de Óbidos.

Neste estabelecimento de ensino existem duas salas de apoio a alunos com multideficiência; uma das salas apoio desde Outubro do presente ano (2008/09), alunos pertencentes ao segundo ciclo e a outra sala apoio alunos cujas turmas de referência são do primeiro ciclo do ensino básico.

As duas salas referidas anteriormente situam-se no rés-do-chão do edifício não havendo por isso dificuldade a nível da acessibilidade relativamente a alguns espaços comuns da escola (recreio exterior, três casa de banho, incluindo uma delas adaptada e o refeitório); o piso superior é constituído por quatro salas de aula para o primeiro, segundo, terceiro e quarto ano, uma sala de reuniões e outra sala para os auxiliares de acção educativa. Contudo o acesso ao primeiro piso efectua-se apenas por escadas, o que dificulta a acessibilidade de todos os membros da comunidade educativa que apresentam dificuldades em termos motores, incluindo a maior parte dos alunos que frequentam as unidades de apoio a alunos com multideficiência, sobretudo os alunos da unidade pertencentes ao primeiro ciclo, cujas turmas de referência se situam no piso superior.

O último piso do edifício é um sótão, no qual existe uma arrecadação, uma sala de computadores e uma pequena biblioteca.

1.2 Contexto humano

O corpo docente da escola é constituído por quatro professores primários titulares de turma, uma professora do ensino especial que apoia alunos com dificuldades de aprendizagem, um professor responsável de sala da unidade de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita do segundo ciclo e uma educadora responsável de sala da unidade de apoio a alunos com multideficiência do primeiro ciclo.

O cargo de coordenador de estabelecimento é exercido por uma professora primária a qual tem dispensa de grupo de alunos.

O corpo não docente é constituído por nove auxiliares incluindo tarefas. Duas auxiliares apoiam os alunos e professores do ensino regular e as restantes apoiam as duas salas de apoio a alunos com multideficiência do primeiro e segundo ciclo.

A escola tem um total de cem alunos, nove dos quais frequentam a unidade de apoio a alunos com multideficiência do primeiro e segundo ciclo.

A sala de alunos com multideficiência do primeiro ciclo apoia cinco alunos e a sala de apoio a alunos do segundo ciclo apoia quatro alunos.

1.3 Contexto situacional

A necessidade urgente de dar resposta a novos pedidos de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita pertencentes ao primeiro ciclo do ensino básico foi a razão da abertura de uma sala de apoio para alunos com multideficiência que tendo em conta a idade cronológica dos mesmos, já deveriam estar no segundo ciclo. Assim, uma das salas apoia alunos pertencentes ao segundo ciclo e a outra apoia alunos referenciados ao primeiro ciclo.

A abertura da nova sala implicou, como é óbvio, a necessidade da duplicação dos recursos já existentes; falo não só no que diz respeito à necessidade de mais docentes como também à necessidade de auxiliares de acção educativa.

No início da abertura das duas salas, para apoiar alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, apenas pudemos contar com os dois docentes e as duas auxiliares de acção educativa do ano anterior; pois apesar da autorização para a abertura da nova sala por parte da Direcção Regional de Educação não disponibilizaram recursos humanos. Perante esta situação foi impensável iniciar o ano escolar na data prevista.

Assim, perante a escassez de recursos humanos, foi necessário, mas difícil, encontrar pessoas motivadas e interessadas para trabalharem com estes alunos. Presentemente cada sala funciona apenas com um docente responsável, sendo os restantes elementos auxiliares de acção educativa e outros designados de tarefeiros uma vez que não realizam o horário completo de trabalho (oito horas).

Dos sete elementos (auxiliares e tarefeiras), cinco nunca tiveram qualquer tipo de formação nem contacto com crianças com multideficiência, apenas duas auxiliares de acção educativa já possuem experiência de trabalho com estes alunos.

A sala de apoio a alunos com multideficiência do primeiro ciclo a que o nosso estudo se refere é constituída a nível de recursos humanos por uma educadora responsável de sala e quatro auxiliares de acção educativa, as quais de forma rotativa asseguram o período da tarde, ficando à sua inteira responsabilidade o grupo de cinco crianças até à hora da saída.

Contudo, é solicitado as auxiliares um trabalho para o qual não estão preparadas, pois não há tradição de formação de auxiliares de acção educativa na área da multideficiência.

A boa atitude pessoal das auxiliares mas a falta de conhecimentos e formação em relação a crianças com multideficiência são a razão deste projecto.

2. Análise e formulação do Problema

A falta de recursos humanos no que diz respeito ao pessoal não docente (auxiliares de acção educativa), na unidade de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita do primeiro ciclo implicou o recrutamento de pessoas, algumas das quais sem qualquer tipo de experiência com crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente.

Assim, as dificuldades sentidas no trabalho diário com os alunos com multideficiência levaram a necessidade do levantamento das dificuldades reais dos auxiliares de acção educativa. Deste modo procedemos a utilização de algumas técnicas de investigação (observação e entrevista), de forma a compreender as dificuldades e necessidades reais dos auxiliares de acção educativa neste contexto.

2.1 Listagem de dificuldades apresentadas pelas auxiliares de acção educativa (observação de rotinas/actividades – grelha adaptada retirada do centro de recursos para a MD -anexo I).

Tendo em conta a análise das observações realizadas às auxiliares de acção educativa no decorrer da prática pedagógica, pudemos aferir algumas dificuldades resultantes da falta de conhecimento das mesmas.

O cumprimento sistemático das rotinas diárias na vida dos alunos com multideficiência assume um papel importantíssimo. Contudo, pudemos constatar que as rotinas observadas não foram cumpridas na sua totalidade, pois nem sempre foram definidos o princípio e o final das mesmas.

Os materiais específicos de cada aluno (por exemplo, o caderno de comunicação) não estiveram presentes nas diferentes actividades observadas, podendo assim concluir que há uma desvalorização dos mesmos por parte das AAE.

Estimular a autonomia da criança, mesmo que a colaboração do aluno seja parcial, não foi valorizado pelas AAE.

Durante as observações verificou-se também que não foi dado tempo suficiente aos alunos para que realizassem (tendo em conta as capacidades de cada um) as rotinas; não incentivando a autocorreção e o desenvolvimento da coordenação motora do aluno, nomeadamente no que se refere às actividades da vida diária (alimentação e higiene).

Por último, ambas as AAE revelaram muita dificuldade ao nível da comunicação/interacção. É de acrescentar que durante a actividade observada, duas das auxiliares de acção educativa nunca verbalizaram com os alunos nem utilizaram qualquer pista de informação, o que é revelador da sua falta de conhecimentos.

Assim, valorizar as rotinas, a autonomia e a comunicação/interacção com os alunos serão alguns pontos de partida para uma reflexão conjunta com as AAE sobre a prática pedagógica a desenvolver na Formação a realizar com as auxiliares.

2.2 Listagem de dificuldades e necessidades sentidas pelas auxiliares de acção educativa (anexo II e III)

Após a realização de entrevistas individuais, podemos concluir que a comunicação foi referenciada pelas diferentes auxiliares de acção educativa como sendo a dificuldade mais sentida na prática educativa.

Embora nem todas as auxiliares utilizassem no seu discurso a palavra Comunicação, outras palavras a substituíram: “Percebê-los”, “antecipações”, “simbologia” “são crianças que não se conseguem expressar”... De facto, comunicar com crianças sem comunicação verbal é um desafio, não só para os auxiliares de acção educativa que trabalham diariamente com estes alunos, como para toda a comunidade escolar.

Os cuidados de saúde, nomeadamente no que diz respeito a episódios de crises de epilepsia, são também apontados como uma área em que as auxiliares não se sentem preparadas, receando mesmo actuar de forma pouco adequada. De facto, segundo duas auxiliares, esta falta de conhecimento contribui para um sentimento de insegurança no trabalho. Também a falta de informação sobre os correctos posicionamentos a ter com os alunos é sentida por algumas auxiliares como uma dificuldade, sendo várias vezes referida a necessidade de adquirir conhecimento sobre o assunto.

Outra dificuldade, neste caso de alimentar alguns alunos, é referenciada por uma auxiliar como sendo uma das mais sentidas no seu dia-a-dia.

A necessidade de conhecimento de diferentes estratégias e actividades a realizar com os alunos foi referida como forma de contribuir para as aprendizagens dos mesmos. As questões referenciadas reflectem assim a necessidade de formação e aquisição

de conhecimento por parte do grupo de auxiliares de acção educativa que trabalham com crianças com multideficiência.

Por último uma das AAE fez referência à falta de recursos humanos e materiais.

3. Definição de prioridades e motivações

3.1 Selecção de temas a desenvolver na Formação tendo em conta as dificuldades sentidas e sugeridas pelas AAE.

Depois de identificadas as dificuldades e necessidades sentidas e sugeridas pelas AAE, seleccionámos alguns temas que consideramos fundamentais para melhorar a prática educativa das auxiliares que trabalham com alunos com multideficiência, de forma a responder às dificuldades e necessidades reais.

O conceito de multideficiência, as características e necessidades dos alunos e as implicações das limitações e dificuldades no desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos, são questões essenciais para a compreensão do porquê da utilização de determinadas estratégias de forma a consciencializar as AAE do papel importante que assumem no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Assim, pretende-se que as AAE em termos práticos adquiram conhecimentos sobre o que se entende por multideficiência; que conheçam as características dos alunos com multideficiência e identifiquem os interesses e necessidades básicas dos mesmos.

Como tal, a caracterização da criança com multideficiência será o primeiro tema a abordar.

A comunicação será o segundo tema a desenvolver, pois comunicar com crianças com multideficiência foi sem dúvida a maior dificuldade revelada/ sentida por todas as auxiliares. Este tema pretende essencialmente sensibilizar as auxiliares da importância da comunicação na educação dos alunos com multideficiência, de modo a que consigam reconhecer comportamentos potencialmente comunicativos, conhecer formas de comunicação simbólica e não simbólica, fazer uso de pistas de informação e compreender a

importância do seu papel, enquanto parceiros comunicativos. Este tema será apresentado em duas sessões, dado que, dos diferentes temas a apresentar é, indubitavelmente, aquele que contém mais objectivos a desenvolver.

O terceiro tema diz respeito à importância das rotinas diárias relacionadas com a autonomia pessoal dos alunos.

4. Enquadramento teórico

4.1 Conceito/Caracterização da criança com multideficiência

Alguns autores definem os alunos com multideficiência, como sendo um grupo heterogéneo, embora apresentem determinadas limitações/dificuldades comuns. “ (...) grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/particulares” (Nunes, 2001, p. 16).

Para a maioria dos autores, a multideficiência é caracterizada por uma combinação de limitações acentuadas nos domínios cognitivo, motor e/ou sensorial.

Assim, Orelove e Sobsey (1991) referem que as crianças com multideficiência apresentam: “1) grave a profunda deficiência mental e 2) uma ou mais deficiências significativas a nível motor ou sensorial e/ou necessidade de cuidados de saúde especiais” (p. 1).

Amaral *et al* (2004) fazem também referência às crianças ou jovens com multideficiência como sendo aquelas que: “Apresentam uma combinação de acentuadas limitações em diversos domínios (cognitivo, motor e/ou sensorial), que condiciona gravemente o desenvolvimento e acesso à aprendizagem e participação” (p. 29).

Para Nunes (2008), a combinação de limitações/dificuldades é igualmente evidenciada na caracterização destas crianças ou jovens, que, segundo a mesma, “apresentam combinações de acentuadas limitações que põem em grave risco o acesso ao desenvolvimento, levando-os a experimentar graves dificuldades no processo de aprendizagem e na participação nos diversos contextos onde estão inseridos: educativo, familiar e comunitário. Estas limitações e o seu

nível de funcionalidade resultam das condições de saúde e dos factores ambientais” (p. 9).

Também Contreras e Valencia (1997) partilham da opinião de que as crianças ou jovens com multideficiência apresentam limitações acentuadas em diferentes domínios. Contudo, abordam a multideficiência fazendo alusão às deficiências associadas.

Segundo as autoras, deficiências associadas são “o conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial” (Contreras e Valencia, 1997, p. 378). As autoras clarificam que as “deficiências associadas” não equivalem ao somatório das diferentes deficiências na criança mas repercutem-se no seu desenvolvimento e participação pela interacção que se estabelece entre ambas.

Algumas das citações supracitadas são reveladoras das repercussões da combinação das limitações/dificuldades dos alunos: desenvolvimento, aprendizagem e participação.

Outros autores, ao caracterizarem a multideficiência, fazem essencialmente referência às repercussões das limitações ou dificuldades apresentadas pelos alunos.

The Association for Persons with Severe Handicaps (TASH) citada por Amaral *et al* (2004) diz-nos que pessoas com multideficiência são “indivíduos de todas as idades que necessitam de apoio intensivo e continuado em mais do que uma actividade normal do dia-a-dia, de forma a poderem participar em ambientes na comunidade” (p. 29).

A fraca participação destes alunos é referida pelos autores como uma característica bastante comum.

Por outro lado, Nunes (2006) não só faz alusão à participação como especifica os diferentes contextos – educativo, familiar e comunitário – onde se fazem sentir.

Vieira e Pereira (1996) também fazem referência ao meio social e familiar destes alunos, além de mencionarem as capacidades cognitivas, motoras e sensoriais.

Dado que o nível de participação da criança ou adulto está directamente ligado à sua autonomia, alguns autores preferem caracterizar estes jovens dando relevância à fraca ou nula autonomia. Assim, a Organização Mundial de Saúde afirma que estas pessoas são “extremamente limitadas na sua capacidade de cumprir pedidos e instruções. A maioria destes indivíduos não consegue movimentar-se ou é extremamente limitada na sua mobilidade e apenas capaz, no máximo, de formas rudimentares de comunicação não verbal. Eles possuem pouca ou nenhuma capacidade para cuidar das suas necessidades básicas e exigem ajuda e supervisão constantes” (World Health Organization, 1996, p. 4).

Ribeiro (1996) aborda a multideficiência utilizando o termo “deficiência profunda”. Ao caracterizar estas crianças ou jovens faz referência às repercussões das limitações complexas ao nível da participação e em geral: “(...) limitações comprometem todas as possibilidades de vivenciar experiências e de se exprimir. O desenvolvimento emocional, cognitivo e físico fica consideravelmente comprometido. O mesmo se passa relativamente às atitudes sociais e à comunicação” (p. 26).

Alguns autores, como Orelove e Sobsey (1991) e Nunes (2005), acrescentam que é comum estes alunos apresentarem graves problemas de saúde, necessitando de cuidados especiais a este nível, o que compromete o seu desenvolvimento e desempenho, quer ao nível da actividade, quer da participação.

Nunes (2008), ao caracterizar os alunos com multideficiência, faz uma abordagem “holística”. De facto, não se limita a mencionar os possíveis domínios afectados e as repercussões dos mesmos ao nível

da participação bem como os graves problemas de saúde comuns nestas crianças, mas introduz o ambiente como um factor facilitador ou inibidor de possíveis experiências vivenciadas, possibilitando a participação e envolvimento dos alunos com multideficiência.

Os factores ambientais (ambiente físico, social e atitudinal) também são mencionados pela autora, que valoriza assim a importância extrema dos diferentes contextos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com multideficiência.

A importância de um ambiente estruturado e do apoio e incentivo constantes do adulto enquanto agente mediador da aprendizagem é valorizada na abordagem clínica da definição de “deficiências múltiplas e profundas” realizada por Pawlyn e Carnaby (2000): “Durante a infância, demonstram deficiências consideráveis nas funções sensoriomotoras (...). É possível um nível de desenvolvimento satisfatório num ambiente estruturado com ajuda e supervisão constantes e uma relação individual com alguém que preste estes cuidados. O desenvolvimento motor, o autocuidado e a comunicação podem melhorar com o treino adequado. Alguns podem até executar tarefas simples quando reunidas as condições certas de supervisão e protecção” (p. 44).

Na literatura, nem todos os autores utilizam o termo “multideficiência” para identificar pessoas que apresentam esta problemática.

Para Ribeiro (1996), a expressão “deficiência profunda” é mais adequada, sob o seu ponto de vista, uma vez que engloba diferentes domínios e dificuldades nas actividades diárias. Contudo, a autora faz referência a outros termos utilizados: pessoas multideficientes, deficiências profundas e severas, crianças com distúrbios sensoriais graves, crianças com distúrbios psicomotores graves e até mesmo acamados.

4.2 Necessidades dos alunos com MD

Segundo Nunes (2002) "A criança/jovem com multideficiência pode apresentar um conjunto muito variado de necessidades de acordo com a sua problemática" (p. 4).

Contudo, apesar de se tratar de um grupo heterogéneo, como já foi referenciado pelos autores citados anteriormente, existem dificuldades e limitações comuns aos vários alunos com multideficiência, em diferentes domínios (cognitivo, motor, sensorial e da saúde), o que compromete o seu nível de participação nas actividades, mesmo aquelas consideradas mais básicas.

Assim, no que diz respeito às principais necessidades, incentivar estes alunos a participarem em experiências significativas, assim como promovê-las, (sempre que possível em contextos naturais) transforma-se numa das prioridades a ter em conta no desenvolvimento e planeamento de actividades a realizar com os alunos com multideficiência.

As limitações motoras que alguns alunos apresentam comprometem a execução das actividades a realizar, exigindo o apoio sistemático do educador. Da mesma forma, esse apoio é fundamental e necessário ao nível da aprendizagem, devendo o educador utilizar estratégias e materiais específicos de acordo com as características e necessidades próprias de cada aluno. Tal implica a necessidade de um apoio individualizado, de forma a incentivar a participação destes alunos, mesmo que o seu nível de participação não seja o mais perfeito/completo, mas parcial. Pois, segundo Amaral e Ladeira (1999), a participação parcial é um "processo através do qual é dada ao aluno a possibilidade de realizar alguns passos da tarefa a realizar, com ou sem ajuda, na ausência de possibilidade de realização de tarefa" (p. 21).

Tendo em conta a importância e necessidade de que se reveste o apoio individualizado segundo as mesmas autoras, há também uma necessidade acrescida na organização e distribuição dos tempos específicos, tendo em conta as necessidades de cada aluno.

A necessidade de criar ambientes estruturados e securizantes é referenciada por Amaral e Ladeira (1999) como uma das necessidades a ter em conta no trabalho a realizar com estes alunos. Podemos dizer que estas condições são imprescindíveis para a estabilidade emocional das crianças, já que a minimização de factores distractivos ou perturbadores que possam condicionar negativamente a sua aprendizagem facilitará e conduzirá à intervenção e participação das mesmas.

Também Nunes (2008) reforça a ideia da importância e necessidade da “qualidade” do ambiente como factor fundamental na aprendizagem destes alunos.

A mesma autora refere o quanto é necessário “criar” as oportunidades certas para que os alunos possam vivenciar experiências diversificadas e significativas em espaços comuns, de forma a poderem interagir não só com os seus pares ou adultos, mas também com objectos significativos.

Relativamente à interacção entre pares, Amaral e Ladeira (1999) realçam, acerca da aprendizagem entre pares, a importância e benefício da utilização de técnicas de trabalho de parceria entre alunos como meio de incentivar a cooperação entre alunos com multideficiência e os seus pares.

De igual modo, Nunes (2008) refere a interacção entre pares como uma das principais necessidades básicas; segundo a autora, é importante criar oportunidades com “parceiros que os aceitem como participantes activos e sejam responsivos” (p. 12) de forma a contribuir para a inclusão dos alunos com multideficiência.

Ainda relativamente à importância do ambiente, Nunes (2008) menciona a necessidade de desenvolver experiências idênticas em ambientes diferenciados para que os alunos possam realizar generalizações e novas aprendizagens e assim alargar os contextos de comunicação.

Segundo Amaral e Ladeira (1999), tendo em conta os problemas de saúde graves que caracterizam os alunos com multideficiência, os materiais adaptados são sem dúvida, também eles, necessários e indispensáveis para determinados alunos, de forma a facilitar não só a aprendizagem como a assegurar os cuidados vitais destas crianças. É ainda de acrescentar, relativamente à necessidade de materiais, que as autoras fazem também referência à necessidade de equipamentos e materiais específicos.

Pensamos que estes materiais específicos são referentes às tecnologias de apoio, que, segundo o Decreto-Lei n.º3/2008, são: "(...) dispositivos facilitadores que se destinam a melhorar a funcionalidade e a reduzir a incapacidade do aluno, tendo como impacte reduzir a incapacidade e permitir o desempenho de actividades e a participação nos domínios da aprendizagem e da vida profissional do aluno" (Pereira, 2008, p. 110).

Ainda relativamente à saúde, Nunes (2004) refere que estes alunos muitas vezes necessitam "(...) do apoio de serviços específicos, nos contextos naturais" (p. 12).

Consideramos que os serviços, a que a autora faz referência, dizem respeito aos apoios terapêuticos tais como: fisioterapia, terapia da fala, terapia ocupacional, entre outros; cujos técnicos, também eles, apoiam de uma forma individualizada os alunos, tendo em conta as necessidades e especificidades de cada um.

Assim, é também condição indispensável que os diferentes técnicos que intervêm com a criança participem na elaboração do currículo específico individual de cada aluno.

De facto, para Amaral e Ladeira (1999), é fundamental e necessário para o desenvolvimento destes alunos a elaboração de um currículo com objectivos funcionais que permitam desenvolver a autonomia (actividades da vida diária) e a mobilidade. Contudo, a equipa interdisciplinar deverá também trabalhar outros objectivos com a criança, respeitando as características e necessidades específicas de cada aluno. Assim, podemos afirmar que o currículo destes alunos deverá assentar no modelo funcional, que, segundo Amaral e Ladeira, é um “modelo em que os objectivos são seleccionados de acordo com as necessidades específicas e em função dos critérios definidos individualmente” (Amaral e Ladeira, 1999, p. 17).

Sabendo nós que muitos dos alunos com multideficiência utilizam, na sua maioria, formas de comunicação não verbal, acrescem assim outras dificuldades que comprometem a compreensão e a interpretação da informação, e o desenvolvimento social, criando dificuldades no domínio do seu meio envolvente. Assim, e porque a comunicação é por excelência fundamental no processo ensino/aprendizagem e “sendo a aprendizagem um processo de apropriação e gestão da informação, é fundamental que o aluno tenha meios para transmitir informação e para que esta lhe seja transmitida” (Amaral e Ladeira, 1999, p. 19).

Podemos ainda acrescentar à “lista” das principais necessidades a ter com os alunos com multideficiência proporcionar experiências e actividades diversificadas que facultem informação e assim provoquem e estimulem o aluno a aumentar as funções

comunicativas com o objectivo de alargar os contextos de comunicação.

Tendo em conta a importância que a comunicação assume na vida destas crianças, é fundamental que a família e toda a equipa (educadores, auxiliares de acção educativa, fisioterapeuta e outros técnicos) que trabalha directamente com o aluno utilizem as mesmas formas de comunicação que foram seleccionadas como resposta às necessidades individuais de cada aluno, de forma a contribuir para o desenvolvimento das interacções comunicativas entre o educador e a criança com multideficiência. De facto, “o desenvolvimento da comunicação tem de ser considerado como o eixo central do processo educativo, constituindo-se como a base necessária à transmissão da informação e à oportunidade de interacção” (Amaral *et al*, 2004, p. 39).

Para além das necessidades físicas e médicas e as educativas já mencionadas, Orelove e Sobsey (2000), citados por Nunes (2002, p. 5), consideram também uma terceira categoria de necessidades, a qual designam de “necessidades emocionais”. Todas as crianças, incluindo os alunos com multideficiência, necessitam de alguém que lhes dê atenção e afecto, pelo que o apoio individualizado, já referido anteriormente, é extremamente necessário e indispensável, pois o estabelecimento de um contacto físico mais próximo com o aluno contribui para o desenvolvimento das relações sociais, o que, conseqüentemente, as torna mais significativas.

Segundo Nunes (2002), os problemas emocionais são muitas vezes o reflexo das dificuldades de comunicação e compreensão das crianças.

Miles (1998), citado por Nunes (2002), diz-nos que muitas das crianças dependem “(...) da sensibilidade dos que estão à sua volta, para tornar o mundo mais seguro e compreensível para elas” (p. 8). No entanto, não basta apenas ser sensível, é necessário ter

conhecimentos sobre o tema "multideficiência", de forma a tentar ajudar a criança o mais adequadamente, utilizando estratégias que tenham em conta as suas dificuldades, necessidades e interesses.

Para Ribeiro (1996), na presença de deficiências graves, como por exemplo a deficiência mental profunda "(...) é difícil delimitar estas necessidades fundamentais no seu conteúdo e na sua extensão. Logicamente, a deficiência, ela mesma, aumenta as necessidades; por outro lado, impede frequentemente uma satisfação adequada da necessidade" (p. 34).

Segundo a autora, a relação causa-efeito que se estabelece entre a gravidade da deficiência e o aumento das necessidades e a não satisfação das mesmas, leva Ribeiro (1996) a utilizar a expressão "necessidades humanas fundamentais". Estas necessidades são de ordem vital: fome, sede e dor; sendo estas as necessidades primordiais, segundo o seu ponto de vista, as crianças e jovens que apresentam deficiência profunda não conseguem utilizar estratégias de forma a superarem estas necessidades. A mesma refere que a incapacidade de responder à satisfação das "necessidades humanas fundamentais" deve-se sobretudo à combinação de problemas motores e sensoriais, os quais são comuns nos alunos com multideficiência.

Relativamente à fome, Ribeiro (1996) refere que é fundamental para o corpo, assim como para as suas funções, uma alimentação suficiente. Contudo, muitas crianças apresentam problemas alimentares relacionados com os actos de beber e comer. No que diz respeito à alimentação, apresentam dificuldades a nível da mastigação e da deglutição, apresentando muitas vezes reflexo do vómito, que poderá mesmo causar risco de aspiração. O mesmo acontece relativamente ao acto de beber. Neste caso, a autora faz referência à sede crónica, a qual é muitas vezes responsável por

“surtos de febre inexplicáveis” (Ribeiro, 1996, p. 35), associados também à excessiva medicação que muitos dos alunos necessitam de tomar devido aos problemas de saúde característicos dos alunos com multideficiência, como já foi referido no capítulo anterior.

Os problemas alimentares que estas crianças apresentam, comprometem não só o desenvolvimento do crescimento como o bem-estar diário de cada aluno.

A dor é também ela uma “necessidade humana fundamental”. De facto, Ribeiro (1996) refere que algumas crianças apresentam um tónus muscular patológico que não só provoca dor como estende os músculos de uma forma excessiva, possibilitando o aparecimento gradual de deformações e deslocamento de órgãos internos passíveis de provocar situações de desconforto. O desconforto, por sua vez, diminui a capacidade de o aluno estar atento de forma a poder realizar aprendizagens, o que, conseqüentemente, limitará a sua qualidade de vida.

Todas estas situações – dor, fome e sede – são difíceis de avaliar na criança, dado que as formas de comunicação não verbal utilizadas na maioria dos alunos não são suficientes para que o adulto compreenda as necessidades reais sentidas pela criança e assim poder ajudá-la.

Assim, é fundamental a atitude do educador/cuidador face às “necessidades humanas fundamentais”, pois a maior parte das crianças multideficientes “ (...) depende sempre de uma terceira pessoa para lhe proporcionar a estimulação e a mudança, para a ajudar a sair de situações monótonas, que a isolam” (Ribeiro, 1996, p. 37).

Mais uma vez, o apoio individualizado é realçado como sendo uma das principais necessidades a ter em conta no trabalho a desenvolver com estes alunos, pois cada caso é um caso. Também Pereira e Vieira (1996), tal como outros autores anteriormente referidos, destacam a

importância do apoio individualizado: "A desvantagem sofrida por cada indivíduo é pessoal e particular: por isso a sua educação não pode ser feita sem um ensino individualizado, centrado nas necessidades de cada um" (Pereira e Vieira, 1996, p. 47).

Mais uma vez, o papel do educador ou cuidador é revestido de grande responsabilidade, pois é ele, além da família, que deve investir na relação com a criança.

Tendo em conta as características destes alunos, a noção de "proximidade" é um factor imprescindível na relação a estabelecer com a criança, pois como nos diz Ribeiro (1996) "a ternura exprime-se em acções concretas em relação ao corpo. Ela permite uma relação mais visível" (p. 38).

O investimento na qualidade da relação que se estabelece com o aluno contribui para que a criança se sinta não só aceite mas sobretudo confiante e segura; só assim estão criadas as condições de estabilidade ou equilíbrio para que a criança "arrisque", mesmo que para isso necessite do apoio do adulto. Assim, os aspectos emocional e corporal assumem a mesma importância neste contexto, segundo Ribeiro (1996).

Também Nunes (2002) faz referência às necessidades emocionais, afirmando que: "Como qualquer ser humano, necessita de afecto e atenção, de oportunidades para interagir com o contexto à sua volta e desenvolver relações sociais e afectivas com os adultos e os seus pares" (p. 5).

O "Reconhecimento/Auto-Estima" são consideradas necessidades primárias mas raramente satisfeitas, segundo Ribeiro (1996), pois a consciência de um indivíduo do seu próprio valor e importância enquanto pessoa é desenvolvida de uma forma lenta, mas sempre dada pelo outro. Contudo, segundo a autora, a pessoa com deficiência, devido à combinação de dificuldades que apresenta,

torna-se "(...) objecto passivo das actividades dos outros" (Ribeiro, 1996, p. 40).

Mais uma vez, o conhecimento e a atitude da parte dos cuidadores, educadores e outros técnicos (além da família) assumem um papel de grande importância na vida dos alunos com multideficiência.

A autodeterminação, como seja a vontade própria, é uma necessidade fundamental. Um dos exemplos dados por Ribeiro diz respeito à alimentação, quando a criança com multideficiência recusa a refeição. Pois, segundo a autora, muitas vezes a recusa de alimento numa criança com saúde nem sempre é entendida como forma de autodeterminação ou, melhor dizendo, vontade própria, mas sim como um caso para terapia. Esta situação agrava-se no que diz respeito aos alunos com multideficiência, uma vez que estes apresentam graves problemas de comunicação, colmatados por outras formas de comunicar não verbais. No entanto, também eles têm direito a ter vontade própria, que deverá ser interpretada e respeitada, pois negar a satisfação interior conduz, segundo Ribeiro, a graves distúrbios da personalidade.

Conhecer, interagir e cativar uma criança com multideficiência é um desafio para o adulto que trabalha com estes alunos e demora o seu tempo. O mesmo se passa em relação à criança.

Deste modo, a estabilidade dos educadores, auxiliares de acção educativa e todos os técnicos que intervêm com os alunos na escola reveste-se de grande importância na vida de cada aluno, já que "a rotação constante das pessoas de referência não permite à pessoa com Deficiência experimentar a sensação de segurança" (Ribeiro, 1996, p. 38).

4.3 A importância da Formação no desempenho das AAE

A criação de unidades de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita no ensino público implicou o recrutamento de docentes especializados tendo em conta as características e necessidades acrescidas destes alunos. Contudo, ao pessoal não docente – nomeadamente os auxiliares de acção educativa, que também trabalham directamente com estas crianças, não lhes é exigida qualquer formação ou experiência.

Embora os auxiliares façam parte integrante da comunidade educativa das escolas, poucos estudos têm sido realizados relativamente à importância da formação dos mesmos, no sentido de compreender as implicações da sua prática educativa no meio escolar.

Segundo Silva (1998) citado por Carreira (2007), os auxiliares de acção educativa apresentam na sua maioria um nível de habilitações escolares muito variado: "(...) encontramos entre o pessoal não docente das escolas portuguesas um leque de AAE que incluiu: desde o indivíduo licenciado (casos mais recentes resultantes da necessidades de emprego); desde o funcionário que passou a maior parte da sua vida profissional em funções completamente diferentes; desde o pessoal que já foi classificado em 'pessoal menor' ao funcionário que sempre foi designado 'Auxiliar de Acção Educativa'; desde o funcionário a quem não competiam funções de limpeza àquele a quem só a limpeza dizia respeito ou, recentemente, todas as coisas" (Silva, 1998, p. 9).

Apesar de o nosso estudo contemplar um número reduzido de auxiliares de acção educativa, a diversidade das áreas de onde provêm implica certamente falta de experiência e preparação adequada às novas funções a desempenhar, comprovando assim o

papel fundamental da formação destes profissionais no contexto educativo e para o desenvolvimento de boas práticas.

Barroso (1995) reconhece a importância e necessidade da formação dos auxiliares de acção educativa; pois segundo o autor “quem conhece a base de recrutamento de muitos destes trabalhadores e o abandono a que foi votada a sua formação sabe que esta é uma área onde a reconversão das tarefas e dos perfis profissionais mais é necessária” (p. 21).

Também Carreira (2007) refere que a categoria profissional de auxiliar continua a ser vista como “funcionários que não necessitam de formação cultural média, pois são vistos como elementos ‘para todo o serviço’, não lhes sendo, por isso, dada ou exigida qualquer formação específica” (p. 27). O mesmo autor refere, relativamente ao tema “gestão escolar” a inexistência de referência aos auxiliares enquanto agentes da comunidade educativa, o que é revelador, no contexto actual, da sua importância enquanto agentes educativos.

Hoje em dia a “escola para todos” exige mais recursos humanos nomeadamente auxiliares de acção educativa para trabalharem em salas de ensino estruturado ou de apoio a alunos com multideficiência como é a realidade a que o nosso estudo se refere; na sua maioria estes profissionais permanecem mais tempo com os alunos com multideficiência do que os próprios docentes; assumindo a formação um papel de relevo na condução de boas práticas. Pois, também Carreira (2007) refere a importância dos auxiliares de acção educativa “(...) são elementos de grande relevância para a organização escolar e para o processo de ensino-aprendizagem devido à sua ligação à escola, pois geralmente são trabalhadores efectivos, que conhecem a realidade escolar e populacional e o desenvolvimento do seu local de trabalho” (p. 27).

Dado que os auxiliares de acção educativa apoiam todos os alunos incluindo aqueles que exigem mais atenção, conhecimentos e apoio físico, devido às necessidades educativas especiais de carácter permanente, torna-se imperativo não só valorizar a dimensão educativa destes agentes como proporcionar-lhes formação de modo a melhorarem a sua actividade educativa.

Para justificarmos a necessidade de formação achamos importante recolher informação sobre o que alguns autores definem como formação. São vários os autores que na literatura definem "formação".

No entender de Rocha (1999), a formação permite "aumentar as capacidades das pessoas, sob o ponto de vista profissional em determinada carreira" (p. 140) e "aumentar os conhecimentos; fazer adquirir técnicas; modificar as atitudes" (p. 141). É também nosso objectivo com a formação a realizar com as auxiliares que irão participar no nosso projecto; não só adquirirem conhecimentos como a mudança de atitude.

Bilhim (2002), citado por Carreira (2007), define formação numa perspectiva mais empresarial; contudo a definição do autor também ela se enquadra no contexto do nosso projecto sobretudo no que se refere aos objectivos a atingir com a formação a desenvolver: "A educação/formação fornece informações e promove a qualificação do trabalho. Ela é simultaneamente um instrumento de 'sinalização' e um meio de 'qualificação do trabalho'" (p. 54).

Na literatura foi difícil recolher informação específica sobre a importância da formação referente aos auxiliares de acção educativa; no entanto parece-nos importante referenciar alguns autores como já fizemos anteriormente que citam a importância não só da formação como da educação, fundamental na compreensão da formação profissional.

Assim Nunes (1995), considera a definição de educação de adultos fundamental na compreensão da noção de formação profissional, uma vez que, segundo a mesma, a formação se inclui no conceito de educação para adultos.

A conferência da UNESCO realizada em Nairobi em 1976, referenciada pela mesma autora, define educação de adultos como “conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares, universitários e sob forma de aprendizagem profissional, graças aos quais, pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente” (UNESCO, 1982, p.1).

O conteúdo da conferência é revelador de que o objectivo da educação/formação não diz respeito somente à aquisição de conhecimentos mas também ao desenvolvimento integral do sujeito enquanto pessoa.

É nosso intuito com o projecto levar as auxiliares a reflectirem sobre a sua prática educativa. Este processo dinâmico implica e contribui para a consciencialização das dificuldades sentidas pelas auxiliares no seu dia-a-dia, contribuindo a formação para o desenvolvimento pessoal destes profissionais.

A educação/formação das auxiliares é algo que não termina após concluída a participação dos mesmos numa determinada formação; pois os problemas e dificuldades sentidos pelas auxiliares vão

surgindo dia após dia, o que nos leva a abordar o conceito de “formação contínua”.

Para Nunes (1995) a formação profissional contínua é considerada um processo de desenvolvimento e não apenas um processo de aquisição de conhecimentos. A mesma autora cita Gilles Ferry, que define formação como “um processo de desenvolvimento individual tendente à aquisição ou aperfeiçoamento de capacidades” (Ferry, 1987, p. 36). Conformemente, podemos afirmar que a formação é um processo que implica vontade própria de mudança por parte do sujeito.

Assim, Almeida (2001) refere a importância da disponibilidade e interesse do formando, entendendo a formação como um processo pessoal e reflexivo: “(...) a formação depende da acção do formador mas resulta, essencialmente, da ‘disposição’ do formando” (p. 33). Apesar de a formação assumir um papel importante no desempenho das auxiliares de acção educativa é fundamental não esquecer o factor “vontade própria” (motivação e disposição) intrínseca à própria auxiliar é necessária e indispensável; pois sem a qual os resultados esperados como sejam a aquisição de conhecimento e mudança de atitude anteriormente citados por outros autores, dificilmente serão alcançados.

Para outros autores, o conceito de representação é fundamental para a definição de formação. Nunes (1995) refere os autores Lesne e Mianvielle (1990), os quais, segundo a autora, “consideram o trabalho pedagógico como uma relação entre dois, ou mais, sistemas de representação. O formador age sobre as representações existentes na pessoa em formação porque a formação tem como objectivo provocar transformações, mas essas transformações só se realizam pela própria pessoa, segundo os seus próprios processos” (Nunes, 1995, p. 237).

A mesma autora refere, relativamente às representações, que estas “são modalidades de conhecimento e são constituídas por imagens, noções empíricas ou científicas organizadas de forma pessoal. As pessoas apoiam-se nas representações para realizarem uma tarefa ou para abordarem um problema”. (Nunes, 1995, p. 237). Por outras palavras, as representações/formação contribuem para a resolução de tarefas e problemas que possam surgir na prática educativa das auxiliares.

Assim, as práticas de formação de adultos “são acções conscientes e organizadas que se inserem, sob formas específicas em lugares específicos no processo global de socialização e que emitem e produzem representações do real natural, humano e social susceptível de gerar modificações nos sistemas pessoais de representações já existentes nas pessoas em formação” (Lesne e Mianvielle, 1990, p. 124, citados por Nunes, 1995). De facto, um dos objectivos do nosso projecto é sensibilizar e contribuir para que os auxiliares de acção educativa realizem a sua prática educativa de uma forma consciente.

Apesar das diferentes definições de “formação” anteriormente referidas: “Educação de adultos”, “Formação de adultos”, “Formação profissional contínua”, bem como o conceito de representação ligado à formação, este processo só será útil se houver da parte dos sujeitos “vontade própria”, motivação e envolvimento.

A formação engloba um conjunto de factores que se prendem com as vivências e experiências anteriores de cada uma das auxiliares, é “(...) um processo complexo que só adquire verdadeiro sentido no quadro da história de vida do indivíduo” (Almeida, 2001, p. 33).

Nunes (1995), faz referência à importância do contexto na formação, sobretudo da relação que se estabelece entre os diferentes “actores” de forma a promover um contexto envolvente da parte dos sujeitos

em formação. Assim, podemos dizer que as possibilidades formativas estão em parte condicionadas pelo contexto" (...) pela forma de organização, pelas relações existentes, pelo trabalho que se realiza e pela comunicação que se estabelece. Um clima que facilite a iniciativa, o diálogo e a reflexão sobre as práticas transforma cada actor num interlocutor significativo produzindo um processo dialéctico de descentração e interiorização inerentes ao processo formativo" (p. 242).

Assim, a formação em serviço, segundo Nunes (1995), assume um papel importante, dado que as práticas formativas acontecem nos contextos reais dos formandos bem como a reflexão do trabalho em curso, atingindo mais facilmente os objectivos propostos dada a componente prática que os envolve.

Também Almeida (2001), relativamente à formação nomeadamente no que se refere aos auxiliares de acção educativa, faz referência não só à importância da "disposição" e vontade própria de cada formando enquanto sujeito activo (como já foi referenciado anteriormente), como também valoriza os contextos de trabalho enquanto referência. Segundo a autora, a formação contínua deverá estar articulada com o desempenho dos formandos, pois segundo Almeida (2001) "(...) a formação contínua deve alicerçar-se numa "reflexão na prática e sobre a prática" através de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os indivíduos são portadores" (p. 35).

Na perspectiva de Canário (1999), também o contexto de trabalho é valorizado, por isso mesmo considera-o um espaço para o "desenvolvimento local como processo educativo".

Segundo o autor, as instituições escolares desempenham um papel importante no processo de formação, pois o projecto de estabelecimento de cada escola é fundamental uma vez que " (...)

permite uma gestão estratégica que privilegia a escola como a unidade central dos processos de formação, o que possibilita transformá-la a partir do conhecimento e elucidação, pelos professores, do campo institucional onde trabalham” (Canário, 1999, p. 44). Todavia, no que se refere ao estabelecimento de ensino a que o nosso estudo faz referência não existe uma tradição de organização de sessões de formação de qualquer tipo para auxiliares de acção educativa, muito menos para os auxiliares que trabalham com crianças com multideficiência.

Também Canário (1999), tal como os autores citados anteriormente, valoriza o factor “ambiente/contexto de trabalho” e a “experiência” como factores importantes na formação; segundo o mesmo autor “(...) a articulação estreita das práticas formativas com os contextos de trabalho tem o seu fundamento no reconhecimento do valor formativo do ambiente de trabalho” (p. 44). Pensamos que, de igual forma, o projecto de intervenção do nosso estudo a realizar com as auxiliares de acção educativa só faria sentido tendo em conta as dificuldades sentidas pelas mesmas em contexto real de trabalho, de forma a possibilitar a articulação desta realidade com as práticas formativas, valorizando assim o ambiente de trabalho enquanto espaço formativo.

Para Canário (1999) é importante criar dinâmicas formativas para que os sujeitos alterem as experiências em aprendizagens, através de um processo “autoformativo”. Para o autor a implicação dos sujeitos (interessados) na acção é fundamental para haver transformação social/individual, mudança de comportamentos e mudança nas “representações”, como também refere Nunes (1995), citada anteriormente.

Para terminar o tema que temos vindo a desenvolver, gostaríamos de fazer referência à “descontinuidade” de que nos fala Canário (1999),

referindo-se a tudo aquilo que é aprendido e à aplicação das aprendizagens em situações reais de trabalho. De facto, esta situação é de ter em conta para todo o tipo de formação a realizar, quer esteja direccionada para os auxiliares de acção educativa, quer para outro público.

Segundo o autor, esta situação deve-se ao “desajuste entre o que foi ‘ensinado’ e ‘treinado’ na formação inicial e as práticas profissionais (...) Ora, o que está em causa é justamente a descontinuidade entre uma e outra situação (situação de formação e situação de trabalho), o que faz apelo à distinção clara entre a noção de qualificação e a noção de competência” (Canário, 1999, p. 46).

Assim, todo o trabalho de formação a desenvolver com os auxiliares de acção educativa que trabalham com crianças com multideficiência reveste-se de grande importância; é primordial ter em conta não só os conteúdos e os objectivos gerais e específicos a adquirir pelos auxiliares, mas sobretudo as competências a desenvolver, para que as exigências e respostas ao contexto real (ambiente) sejam aplicadas de uma forma consciente e adequada.

Para Canário, (1999) na aprendizagem de adultos há que ter em conta:

“As necessidades de saber”; “(...) os adultos têm a necessidade de saber por que razões essa aprendizagem lhes será útil e necessária” (p. 133).

“Conceito de si”; (...) torna-se necessário que sejam encarados e tratados como indivíduos capazes de autogerir” (p. 133).

“Papel da experiência”; “(...) são os próprios adultos, com a sua experiência, que constituem o recurso mais rico para as suas próprias aprendizagens.” (p. 133).

“Vontade de aprender”; “os adultos estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para melhor afrontar problemas reais da sua vida pessoal e profissional” (p. 133).

“Orientação da aprendizagem”; “(...) as aprendizagens são orientadas para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida quotidiana (...)” (p. 133).

“Motivação”; “(...) o principal factor de motivação para a realização de aprendizagens são factores de ordem interna (satisfação profissional, auto-estima, qualidade de vida etc.” (p. 133).

Apenas tendo em conta tudo aquilo que foi registado anteriormente se poderá perspectivar uma mudança no desempenho dos formandos, fazendo com que os sujeitos “desenvolvam as suas aptidões, enriqueçam os seus conhecimentos, melhorem as suas qualificações profissionais, façam evoluir as suas atitudes e comportamentos, (re)organizem os seus valores na perspectiva de desenvolvimento global e equilibrado e independente, mas em interacção com o meio a que pertencem” (Almeida, 2001, p.34).

É também nosso intuito, através do projecto de intervenção, contribuir para que as auxiliares de acção educativa que participam neste estudo melhorem a sua prática educativa através de um processo reflexivo e de reorganização da acção prática, contribuindo para a mudança de atitudes e comportamentos.

4.4 A necessidade do trabalho de equipa face às características dos alunos com MD

Na literatura, são vários os autores que referem a importância do trabalho desenvolvido pelos diferentes profissionais que trabalham com crianças com multideficiência. Os autores não valorizam de uma forma individualizada o trabalho de cada profissional mas sobretudo o trabalho de equipa, dando a conhecer diferentes métodos de trabalho possíveis de serem aplicados, bem como referem a importância da partilha de informações e conhecimentos entre os diferentes profissionais aos quais compete decidirem questões relacionadas com o processo educativo do aluno a médio e a longo prazo. Contudo, na literatura nenhum autor faz referência à importância dos auxiliares de acção educativa enquanto “profissionais” da equipa de trabalho.

Dunn (1991) defende que, tendo em conta as necessidades das crianças com multideficiência, é indiscutível a necessidade da presença de profissionais de várias especialidades na educação destas crianças, tais como profissionais de áreas tão distintas como educação especial, apoio social, fisioterapia, etc. De facto, a verdade é que um profissional apenas, ou até uma destas áreas apenas, não consegue responder da melhor forma às necessidades de uma criança com multideficiência. Contudo, compreender a importância do papel dos vários profissionais na educação destas crianças não é suficiente, isto é, igualmente importante é entender que as diferentes áreas têm de se complementar, como tal, os seus profissionais têm também de juntar os seus esforços tendo em vista o objectivo comum de melhorar as condições de vida das crianças com necessidades especiais.

As auxiliares de acção educativa que participam no projecto de investigação-acção do nosso estudo assumem também um papel fundamental na qualidade de vida dos nossos alunos, tal como todos os outros profissionais que trabalham com crianças com multideficiência, uma vez que são estes profissionais que, mais do que os docentes, fisioterapeutas, terapeutas da fala entre outros, passam diariamente mais tempo com os alunos.

Segundo Dunn (1991) todos os profissionais têm diferentes históricos de vida e formação e, dessa forma, diferentes experiências e abordagens aos vários problemas.

Assim, o sucesso de uma equipa educacional, na qual incluímos os auxiliares de acção educativa, depende em parte das competências individuais de cada membro dessa mesma equipa e de um respeito mútuo pelos conhecimentos e capacidades de cada um.

Portanto, apesar da boa vontade e qualidade dos cuidados prestados às crianças com multideficiência ou com outras necessidades especiais, as capacidades de cada profissional e competências individuais por si só não são suficientes para garantir os bons resultados dos processos educativos, pois tal como já foi referido anteriormente, é fundamental que todos os profissionais consigam trabalhar em conjunto de forma efectiva.

Para Dunn (1991), a forma como a equipa é formada e o modo como actua têm grande influência tanto no processo como nos resultados dos serviços prestados a estas crianças. A multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade são dois dos modelos de trabalho em equipa que segundo a autora são mais recomendados na educação de crianças com multideficiências.

Para Amaral e Ladeira (1999), todo o trabalho de equipa deverá ter como suporte um modelo de atendimento "transdisciplinar", o qual

segundo as autoras é caracterizado por “ (...) um número reduzido de técnicos em intervenção directa, funcionando os restantes como consultores” (Orelove e Sobsey, 1991, citado por Amaral e Ladeira, 1999, p. 9). Relativamente aos intervenientes no processo de cada aluno, ambas as autoras fazem referência aos professores, terapeutas, psicólogos entre outros, tal como referem os pais dos alunos e os professores de apoio, os quais deverão assumir o papel de “mediadores” e “conselheiros”, sobretudo relativamente aos professores do ensino regular. Neste modelo transdisciplinar, as decisões e orientações a tomar tendo em conta as características e necessidades de cada aluno devem ser partilhadas por todos os elementos da equipa. Deste modo, é fundamental que esta partilha de decisões e orientações, como sejam estratégias a adoptar, entre outras, também impliquem e envolvam os auxiliares de acção educativa, os quais fazem parte integrante da chamada “Equipa”.

Embora os auxiliares de acção educativa não participem na elaboração dos programas educativos individuais dos alunos, reconhecemos ser importante referir Cloninger (2004) que foca a importância do trabalho de equipa na formulação dos programas de educação individuais, afirmando que estes têm de ser criados através da colaboração dos vários membros de uma equipa que partilham um objectivo comum e contribuem com vários conhecimentos e capacidades.

Segundo a autora, as crianças com graves e múltiplas deficiências apresentam várias dificuldades em simultâneo, o que leva a necessidades educacionais que não podem ser colmatadas através de um PEI (programa/plano educativo individual) direccionado apenas para uma das problemáticas. Deste modo, a autora defende uma abordagem colaborativa, já que estas crianças enfrentam dificuldades em diferentes áreas, relacionadas com condições físicas e médicas ou necessidades emocionais e sociais.

É de referir ainda que num programa educativo individual podem e devem constar algumas das estratégias a utilizar com determinado aluno. Neste sentido, é importante informar e partilhar com os auxiliares de acção educativa as estratégias a utilizar com determinado aluno; assim como é importante que os auxiliares partilhem com os outros profissionais os resultados alcançados pelo aluno face às estratégias implementadas.

Cloninger (2004) acrescenta que, para a elaboração e desenvolvimento de um PEI adequado para alunos com multideficiências, é necessária a contribuição de profissionais de diversas áreas de forma a tirar o melhor partido das experiências e do conhecimento de cada membro da equipa. Só através desta colaboração é possível garantir a adequação do programa ao aluno e às características das suas problemáticas. Deste modo, para a autora todos os membros de uma equipa cumprem os seus respectivos papéis dentro da mesma para que esta possa funcionar com êxito e atingir os objectivos necessários para melhorar a qualidade de vida dos alunos. Assim, as responsabilidades são gerais e partilhadas por todos os membros, mesmo por aqueles que proporcionam segundo a autora "serviços relacionados", isto é, serviços que incluem, por exemplo, o transporte e serviços de suporte como a terapia da fala ou terapia ocupacional e serviços médicos. Neste ponto, talvez possamos acrescentar mais uma vez como membros da equipa os auxiliares de acção educativa que trabalham nas salas de apoio a alunos com multideficiência. Pois, como já foi referido anteriormente, estes trabalhadores permanecem a maior parte do tempo laboral com estes alunos, prestando-lhes apoio quer a nível dos cuidados básicos, quer a nível de transporte, entre outros.

Ainda fazendo referência a Cloninger (2004), a autora refere ainda a figura do "para-educador", que aponta como fundamental para o quotidiano da sala de aula. As suas funções principais incluem a parte

académica, o ensino de aspectos funcionais da vida diária e qualificações profissionais, a recolha de informação e a atenção aos cuidados pessoais. Mais uma vez, é de referir o desempenho dos auxiliares, os quais, muitas vezes, dão continuidade ao trabalho iniciado pelo “para-educador” com o aluno.

Serrano e Milla (1995), por outro lado, referem que a importância de uma equipa multidisciplinar reside no facto de existirem possibilidades, independentemente das problemáticas, de aumentar e melhorar as aptidões daqueles com deficiências para que a sua qualidade de vida seja uma opção válida. Assim, as autoras afirmam que os bons profissionais devem procurar conhecer-se e colaborar entre si para conseguir proporcionar uma atenção profissional verdadeiramente eficaz aos alunos. As autoras lembram ainda que os processos de desenvolvimento do ser humano dependem do seu ambiente e que é nesses processos que os profissionais devem actuar.

Correia (1997), também faz referência às equipas designadas de multidisciplinares valorizando o seu papel, afirmando que a “pluralidade” de formações dos diferentes profissionais que compõem a equipa permitem avaliar de uma forma mais completa a criança/aluno. Segundo Correia às equipas multidisciplinares compete realizar determinadas funções: avaliar alunos referenciados, definir estratégias de intervenção, avaliar dados obtidos e proceder ao encaminhamento – caso seja a resposta mais adequada para aquele aluno –, elaborar e implementar o PEI e prestar apoio aos alunos, pais e professores do ensino regular.

Já Ponsot (1995) aborda o mesmo tema utilizando a designação de equipa “terapêutica” na qual incluiu vários profissionais (fisioterapeutas, educadores, médicos terapeutas ocupacionais, entre outros). Segundo o autor uma equipa só está formada ao fim de

algum tempo, uma vez que os diferentes parceiros/profissionais de que é composta necessitam de tempo para se conhecerem. Na sua perspectiva, a equipa não é responsável por um único plano educativo individual mas por um projecto individual que deve ser subdividido por três projectos: Projecto de cuidados, Projecto educativo e Projecto reeducativo. Todos estes projectos deverão ser concebidos em conjunto com a família da criança/aluno. Por fim, a equipa deverá eleger, tendo em conta os diferentes membros que a compõem, um profissional que funcione como interlocutor na relação com a família. Embora Ponsot (1995) não mencione os auxiliares de acção educativa, é importante salientar a ideia de que os diferentes profissionais só poderão formar uma verdadeira equipa após algum tempo de se conhecerem. Também nas unidades de apoio a alunos com multideficiência, onde se cruzam diferentes profissionais, a verdadeira equipa só estará formada após algum tempo de relacionamento entre todos os parceiros (auxiliares, educadores, terapeutas da fala, fisioterapeutas, entre outros).

Ribeiro (1996) defende que no trabalho com crianças com multideficiência é fundamental uma verdadeira colaboração interdisciplinar, mas afirma também que por vezes não é fácil atingir um nível satisfatório de colaboração, já que os educadores estão habituados a trabalhar sozinhos. Porém, afirma que uma discussão aprofundada entre todos os intervenientes na educação destas crianças é essencial para o sucesso dos procedimentos educativos. Assim, todos os membros da equipa devem partilhar as suas opiniões e possíveis ideias para melhorar os cuidados a prestar e resolver quaisquer problemas que surjam no âmbito do seu trabalho. Discutir abertamente as acções de cada um e possíveis alterações às estruturas organizacionais contribuirá também para que os profissionais não se apoiem demasiado em formas de actuar habituais, nunca as questionando. Da mesma forma, a autora defende que é necessário estar atento às novas correntes de

pensamento de forma a analisá-las em grupo e decidir se a adopção de novas práticas traz mais-valias ao trabalho efectuado pelos educadores.

A autora esclarece ainda que esta troca de competências e ideias, além de fundamental para o trabalho de todos os membros de uma equipa, tem também um papel extremamente importante na criação de um bom ambiente entre todos e no equilíbrio mental dos profissionais, já que partilhando os seus problemas e dificuldades poderão ser apoiados e auxiliados na dissipação de dúvidas e inseguranças. Também aqui consideramos importante mencionar o quanto é enriquecedor partilhar com os auxiliares algumas práticas bem sucedidas como outras menos correctas, assim como ideias sugeridas pelos auxiliares no que diz respeito a estratégias, actividades ou passeios a realizar com os alunos.

Barroso (1995), no seu livro intitulado *Para o Desenvolvimento de Uma Participação na Escola*, fala-nos da importância do trabalho de equipa, não relacionando directamente a sua importância no trabalho a realizar com os alunos com multideficiência, mas focando a importância do trabalho de equipa no contexto escolar em geral como sendo uma das estruturas de base da gestão participativa.

Neste contexto, Barroso (1995) faz referência à participação do pessoal não docente, onde podemos sem dúvida incluir os auxiliares das escolas, nomeadamente aqueles que trabalham com crianças com multideficiências. Em primeiro lugar, o autor define o conceito de "gestão participada" como sendo "um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão" (p. 15). Relativamente às equipas, o autor faz referência a "grupos mistos", onde refere na sua composição professores, pessoal não docente, alunos e pais, cujo objectivo é "(...) programarem e executarem uma intervenção de melhoramento da escola" (Barroso, 1995, p. 37), na

qual incluímos possibilitar respostas educativas de qualidade na unidade de apoio a alunos com multideficiência a que o nosso estudo faz referência.

Barroso (1995) fala-nos também da possibilidade de serem criadas equipas de projecto, as quais poderão ser "(...) homogéneas ou heterogéneas do ponto de vista dos seus componentes, em função da natureza dos projectos a realizar" (p. 36).

Assim, todos os elementos que compõem os recursos humanos de uma sala de apoio a alunos com multideficiência, incluindo o pessoal docente, auxiliares de acção educativa e outros técnicos – não esquecendo a família dos alunos – deverão intervir e participar de forma a possibilitar a criação de verdadeiras equipas de projecto, como é o caso a que se refere o nosso projecto de intervenção-acção.

"As equipas, enquanto grupos centrados em tarefas ou objectivos limitados, constituem assim um instrumento para distribuir poder no interior da organização e para associar diferentes membros, em função das suas competências, interesses, responsabilidades e disponibilidades" (Barroso, 1995, p. 36).

Também Nunes (2004) faz referência à importância do trabalho de equipa relativamente ao trabalho a desenvolver com os alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, segundo a autora " A intervenção com estas crianças/jovens exige um trabalho em equipa de colaboração, numa perspectiva transdisciplinar. Na realidade, dadas as suas necessidades, a quantidade de pessoas que intervêm com ela è um factor a considerar, sendo necessário que a equipa trabalhe para objectivos comuns e dentro da mesma filosofia" (p.7).

5. Metodologia

5.1 Fundamentação metodológica do estudo

Na literatura, é possível encontrar diferentes autores que definem e caracterizam a metodologia de investigação-acção. Elliot (1993) citado por Sousa et al (2008) define a investigação-acção como “um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma” (p. 8). Da mesma forma, Lomax (1990), citado pelo mesmo autor, define a investigação-acção como “(...) uma intervenção prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria” (Sousa et al, 2008, p. 8).

Assim, dada a natureza do nosso estudo, cujo objectivo é melhorar a qualidade da intervenção pedagógica de quatro auxiliares de acção educativa que trabalham numa unidade de apoio a alunos com multideficiência em que a mudança é o esperado como “produto final”, a metodologia de investigação-acção foi sem dúvida o suporte e a base de todo o trabalho realizado ao longo deste estudo.

Os métodos de recolha de dados utilizados no nosso estudo foram os seguintes: observação e entrevista.

Optámos pela observação “em segunda mão” (Flick, 2005, p.137), tendo recorrido à gravação vídeo pois esta permitiu registar a prática educativa das auxiliares em situações naturais. Trata-se de “observações dirigidas, que se vão concentrando nos aspectos relevantes para a investigação” (Flick, 2005, p.139).

Quanto às entrevistas elegemos as designadas de semi-estruturadas. De acordo com Flick (2005), a escolha pelo uso destas entrevistas deve-se ao facto de “os pontos de vista dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente

aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário” (p.77).

Segundo Bogdan e Bliken (1994), a utilização de guiões no nosso estudo possibilita ao investigador levantar uma série de tópicos e oferece aos sujeitos a oportunidade de ajustar o seu conteúdo.

Para o tratamento dos dados produzidos a partir dos instrumentos seleccionados, utilizámos a grelha de observação - CRM (centro de recursos para a multideficiência) e fizemos a análise de conteúdo das entrevistas. De forma a ver melhor o conteúdo das mensagens e evitar um olhar imediato e precipitado, aumentando assim o rigor da análise, escolhemos a utilização de categorias, um dos traços essenciais da análise conteúdo qualitativa (Flick, 2005). A criação de categorias emergiu da nossa leitura dos dados das entrevistas realizadas às auxiliares de acção educativa que participaram no nosso estudo.

5.2 Temática e objetivos gerais

Este projecto surge das necessidades e dificuldades vivenciadas pelas auxiliares de acção educativa que trabalham numa unidade de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, as quais não possuem formação/conhecimento nem experiência de trabalho com estes alunos.

Assim, o tema do nosso estudo diz respeito ao envolvimento dos auxiliares de acção educativa no processo educativo de crianças com multideficiência.

O Objectivo deste projecto de investigação-acção é o de organizar um programa de intervenção, cuja finalidade é melhorar a qualidade de intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com multideficiência.

Resultados esperados: Quatro auxiliares de acção educativa dotadas da preparação necessária para trabalharem com crianças com multideficiência.

5.3 Levantamento de recursos

5.3.1 Humanos

Funções	Nº de sujeitos
Auxiliares de acção educativa	4
Educadora (investigadora)	1
Fisioterapeuta (técnico colaborador do projecto)	1
Enfermeira de saúde escolar (técnico colaborador do projecto)	1
Alunos	5

5.3.2 Materiais

Recursos materiais	
Espaço físico	<ul style="list-style-type: none">• Sala de apoio a alunos com multideficiência do primeiro ciclo• Sala de professores• Espaços comuns da escola
Equipamento informático	<ul style="list-style-type: none">• Computador• <i>Datashow</i>• Máquina de filmar• Gravador
Equipamento específico	<ul style="list-style-type: none">• Cadeira de rodas• Talas de barbas• Talas de neoprene para membros superiores• Simuladores de problemas de visão• Materiais específicos de cada aluno (ex: calendário diário, mapa de presenças...)
Material de desgaste	<ul style="list-style-type: none">• Marcadores• Canetas• Papel cenário• Folhas de papel de fotocópia
Documentos	<ul style="list-style-type: none">• Grelha de observação - CRM (centro de recursos para a multideficiência)

5.4 Intervenientes e contratos

Para que se proceda ao desenvolvimento de um projecto de investigação-acção é fundamental garantir a participação de todos os membros que constituem os recursos humanos desse mesmo projecto.

Assim, no dia 15 de Janeiro de 2009 a educadora (investigadora) reuniu-se com as quatro auxiliares de acção educativa a fim de as esclarecer sobre a dinâmica e objectivos do projecto a realizar e da importância da sua participação e envolvimento no trabalho a realizar com os alunos com multideficiência.

A educadora fez referência, segundo o contexto do estudo a desenvolver, à importância das boas práticas, salientando que estas seriam possíveis de alcançar não apenas pela experiência mas sobretudo pela aquisição de conhecimento e reflexão acerca do trabalho realizado na prática educativa. Também foi dado a conhecer às auxiliares o resultado da análise dos dados obtidos após a observação das rotinas/actividades e a realização das entrevistas individuais.

Da mesma forma, informou-se sobre a selecção de temas a desenvolver na formação a realizar, tendo em conta as dificuldades e necessidades sentidas pelas auxiliares. A formação irá realizar-se entre os meses de Abril e Junho e será composta por seis sessões, as quais terão a colaboração de uma fisioterapeuta e uma enfermeira de saúde escolar pertencente ao centro de saúde da área da escola.

No final da reunião as auxiliares assinaram o acordo formal no qual se comprometem a participar e colaborar no projecto de investigação-acção a desenvolver (ver anexo V).

5.5 Caracterização das diferentes fases do Projecto

Neste projecto cujo estudo assenta na metodologia investigação-acção foi criado um plano de acção como forma de antevisão da estrutura do trabalho a realizar. Contudo este plano foi sujeito a várias reformulações durante o processo. Pois segundo Leite (1991), um plano de acção “ (...) estará sujeito a reformulações mediante a prática e os desvios por vezes aliciantes então surgidos. Haverá, portanto uma grande flexibilidade e abertura na relação plano/concretização” (p.77).

5.5.1- Primeira fase

.Detecção do problema

O objectivo da primeira fase do Projecto foi caracterizar o contexto. Assim procedeu-se a algumas actividades, as quais implicaram o uso de algumas técnicas de investigação: observação, entrevistas (individuais) e análise de conteúdo de forma a obter alguns resultados como seja: a listagem de dificuldades apresentadas pelas auxiliares de acção educativa e as necessidades sentidas na sua prática educativa com os alunos com multideficiência. Nesta fase do Projecto estiveram envolvidas as quatro auxiliares que apoiam a sala dos alunos com multideficiência do primeiro ciclo, os alunos e a educadora (investigadora) de educação especial da unidade que apoia as mesmas crianças.

Esta fase decorreu entre os meses de Dezembro e Janeiro de 2008.

5.5.2- Segunda fase

.Definição do problema

Esta etapa do Projecto teve como objectivos: 1) informar os auxiliares sobre o resultado da análise e interpretação dos dados obtidos das observações e entrevistas individuais realizadas às auxiliares de acção educativa; 2) seleccionar os temas a desenvolver na Formação a realizar com os auxiliares tendo em conta as dificuldades, necessidades e motivações sentidas pelas mesmas; 3) esclarecer os intervenientes sobre a estrutura e dinâmica do Projecto. As actividades realizadas incluíram a reunião com a educadora da sala de apoio a alunos com multideficiência e as quatro auxiliares de acção educativa; no final da reunião elaborou-se uma acta (ver anexo V). Esta fase decorreu no mês de Fevereiro de 2008.

5.5.3- Terceira fase

.Negociação

Nesta terceira fase “negociação”, o objectivo foi sensibilizar as auxiliares de acção educativa para a necessidade e importância da colaboração e participação de todos os intervenientes no desenvolvimento deste Projecto de investigação acção no qual ambos os actores são de igual modo importantes. Assim elaborou-se um acordo formal que implicava o compromisso e participação no Projecto a realizar; foi lido e preenchido pelas auxiliares.

Esta fase do projecto implicou a participação dos auxiliares e da educadora de educação especial da sala de apoio a alunos com multideficiência.

Esta fase do projecto realizou-se no mês de Fevereiro de 2008.

5.5.4- Quarta fase

.Planificação da Formação

Os objectivos desta fase do Projecto foram os seguintes:

1) Definir os temas a abordar na Formação 2) definir estratégias a utilizar.

Relativamente ao primeiro objectivo foi necessário rever a listagem de dificuldades e necessidades apresentadas pelas auxiliares de forma a criar um plano de acções de formação a realizar (ver anexo VI); relativamente ao segundo objectivo delineou-se uma metodologia de intervenção a desenvolver a fim de obter um conjunto de soluções e estratégias a utilizar na formação a realizar com as auxiliares bem como os objectivos e competências a desenvolver (ver anexo VII). Realizou-se uma ficha de avaliação para as auxiliares de acção educativa (ver anexo VIII), preencherem após concluída cada sessão de formação apresentada. Esta fase do Projecto foi elaborada pela educadora (investigadora), a qual privilegiou a colaboração da docente da ESE de Lisboa, a Professora Clarisse Nunes. Ainda na mesma fase a educadora contactou a fisioterapeuta da fundação liga que apoia os alunos da unidade de apoio a alunos com multideficiência do primeiro ciclo e a enfermeira de saúde escolar, a fim de pedir a colaboração das mesmas em duas sessões a desenvolver: "Cuidados de saúde à criança com MD" e "Posicionamentos".

Esta fase decorreu no mês de Março e princípio de Abril.

5.5.5- Quinta fase

. Implementação da Formação /Avaliação.

O objectivo desta última fase é o de avaliar a Formação

Nesta fase do Projecto decorreram dois momentos distintos. O primeiro momento diz respeito à implementação das diferentes sessões de formação a realizar com as auxiliares de acção educativa, as quais após a apresentação e dinamização do tema apresentado em cada sessão procederam a avaliação em grupo da sessão apresentada, utilizando a ficha de avaliação mencionada na fase anterior.

O segundo momento compreendeu a realização da síntese das avaliações das diferentes sessões realizadas em grupo pelas auxiliares (ver anexo IX), e a síntese da análise das duas entrevistas de grupo realizadas às auxiliares (ver anexo X), que são o suporte da construção da avaliação final da Formação e do Projecto realizado.

Nesta fase participou toda a equipa que contribuiu para a realização deste Projecto de investigação acção (auxiliares de acção educativa, enfermeira de saúde escolar, fisioterapeuta e a educadora).

Esta fase do Projecto iniciou-se no princípio do mês de Abril e terminou no mês de Julho

6.Avaliação do Projecto e considerações finais

Na estruturação do plano de acção do nosso estudo (ver anexo XI), nomeadamente na fase referente a avaliação do Projecto, contemplamos as fichas de avaliação realizadas em grupo pelas auxiliares de acção educativa após cada sessão de formação e a realização das entrevistas de grupo às auxiliares de acção educativa que participaram neste Projecto. A síntese das fichas de avaliação das sessões realizadas e análise de conteúdo das entrevistas de grupo, contribuíram para a reflexão e elaboração da avaliação final deste Projecto.

6.1 Síntese das fichas de avaliação realizadas em grupo pelas AAE, após a apresentação das sessões realizadas.

(ver anexo IX)

6.2 Síntese dada análise de conteúdo entrevistas de grupo

Na entrevista de grupo realizada às quatro auxiliares educativas que participaram nas sessões de formação foi-lhes pedido que respondessem a algumas perguntas de modo a haver uma reflexão conjunta acerca das mesmas.

Quando questionadas acerca da utilidade do Projecto para o seu trabalho, as auxiliares concordaram que este só teve aspectos positivos, tendo servido para tirar dúvidas, adquirir novos conhecimentos ou aprofundar aqueles que já tinham. O debate dos vários temas foi também referido como especialmente importante para as auxiliares que nunca tinham trabalhado com crianças com multideficiência. No que diz respeito à sua prática educativa, as auxiliares admitiram que mudaram alguns costumes depois de se observarem nos vídeos utilizados na formação e apontaram a

comunicação como a área em que mais precisavam de fazer alterações pois, apesar de conhecerem a importância do reforço e da antecipação das rotinas dos alunos, muitas vezes negligenciavam esses actos.

De facto, um dos temas mencionados como mais importante para a sua prática educativa foi o tema da comunicação, onde todas as auxiliares afirmaram ter mais dificuldades. O outro tópico referido como passível de ser mais aprofundado foi o tópico dos posicionamentos, já que a movimentação correcta das crianças é uma preocupação constante no dia-a-dia das auxiliares. Os temas dos calendários e rotinas diárias foram também reconhecidos como de grande utilidade para a aquisição de conhecimentos na área da multideficiência. De realçar que as auxiliares, na sua reflexão, separaram a parte teórica da parte prática das sessões, considerando que alguns temas poderiam ter sido mais aprofundados a nível prático, o que revela que, embora considerem o conhecimento teórico importante, é possível que acreditem que os exercícios práticos tragam ainda mais benefícios para a melhoria do seu trabalho. Ainda assim, uma das sugestões dada para uma futura formação foi o desenvolvimento do tópico das problemáticas dos alunos, pois consideram que sabendo um pouco mais acerca das características de algumas síndromes, poderão compreender melhor as dificuldades e necessidades das crianças.

Como conclusão, todas as auxiliares consideraram as sessões de formação de grande interesse e as suas opiniões foram na sua maioria coincidentes. Apesar disso, houve alguns temas referidos com mais frequência por algumas das auxiliares, o que pode ser um reflexo dos seus diversos e diferentes percursos profissionais, isto é, aquelas com pouca experiência no trabalho com crianças multideficientes revelaram dificuldades tanto a nível teórico como prático, enquanto as profissionais com alguma experiência na área da

multideficiência mencionaram os exercícios práticos como aqueles que mais as auxiliaram no que diz respeito à melhoria da sua prática educativa. De qualquer forma, todas concordaram que a formação no seu trabalho devia ser mais frequente.

6.3 Avaliação do processo

Numa primeira etapa deste processo sentimos necessidade de estruturar um “guião” de forma a obtermos um plano de trabalho, que, conseqüentemente, resultou num cronograma/plano de acções (ver anexo XI); tivemos em conta alguns factores que achámos indispensáveis à organização e desenvolvimento do Projecto: recursos humanos e materiais, objectivos, actividades a realizar e tempo necessário para a realização das mesmas. Após as actividades desenvolvidas obtivemos “resultados”, os quais foram registados e acrescentados ao cronograma de forma gradual à medida que iam sendo obtidos.

Apesar desta preparação inicial, é importante referir que ao longo do processo houve necessidade de reformular alguns itens pré-seleccionados no plano traçado, tendo em conta os resultados obtidos no desenvolvimento das diferentes fases do projecto.

Assim, na primeira fase do Projecto “detecção do problema”, cujo objectivo foi caracterizar o contexto do nosso estudo, recorreremos ao auxílio de algumas técnicas de investigação que nos pareceram mais adequadas, como a observação participante e a entrevista (semi-directiva), de forma a recolher a informação necessária à implementação do nosso Projecto investigação-acção.

A observação contribuiu para a identificação em contexto natural das dificuldades/problemas reais apresentadas pelas quatro auxiliares na prática educativa com os alunos com multideficiência.

As observações decorreram sem dificuldade, uma vez que, como instrumento de apoio, foi utilizada a grelha estruturada de observação do CRM (Centro de Recurso para a Multideficiência), a qual ajudou no planeamento e condução da observação. No entanto, é de referir que a grelha não foi aplicada apenas na observação de

rotinas, tendo sido também utilizada em várias actividades e na observação da colocação de um aluno no *standing -frame*.

Após o registo das observações, realizámos uma síntese que nos permitiu identificar as dificuldades/problemas apresentadas pelas auxiliares de acção educativa. O facto de o observador (educadora-investigadora) conhecer as auxiliares reduziu possíveis constrangimentos da parte das mesmas pelo facto de estarem a ser observadas.

A segunda técnica de investigação utilizada nesta fase do Projecto foi a entrevista (semi-directiva).

As entrevistas realizadas individualmente a cada uma das auxiliares de acção educativa decorreram de uma forma natural e calma, pois, como já foi mencionado anteriormente, o conhecimento prévio entre entrevistador (educadora) e entrevistado (auxiliar) facilitou o desenrolar da entrevista de uma forma descontraída e sem receios. A utilização de ambas as técnicas nesta primeira fase do projecto foi útil e importante, pois o cruzamento de dados obtidos através da observação directa e da análise de conteúdo das entrevistas permitiu recolher informação pertinente relativamente às dificuldades reais da prática educativa das auxiliares que trabalham na unidade de apoio a alunos com multideficiência a que o estudo se refere, contribuindo toda a informação obtida para o desenvolvimento do processo nas fases seguintes. No entanto, é de referir que as auxiliares revelaram alguma dificuldade no seu modo de expressão, o que não permitiu enriquecer as entrevistas.

Para o desenvolvimento da segunda fase do Projecto "definição do problema", os resultados obtidos na etapa anterior foram essenciais. Tendo em conta os resultados das observações e entrevistas seleccionámos alguns temas, na nossa opinião, pertinentes tendo em

conta o levantamento das dificuldades/problemas e necessidades das auxiliares.

Posteriormente, para devolvermos os resultados das observações e entrevistas realizámos uma reunião com as quatro auxiliares.

A reunião com as auxiliares teve como objectivo principal não só dar a conhecer os resultados obtidos (observações e entrevistas), como partilhar as motivações e os temas que achávamos pertinentes desenvolver na Formação a realizar (na fase de implementação do Projecto). Deste modo, na reunião esclareceu-se as auxiliares sobre a dinâmica do Projecto a desenvolver e apelou-se à participação e envolvimento dos intervenientes.

A reunião, de uma forma geral, teve resultados positivos, no entanto foram poucas as intervenções das auxiliares relativamente à colocação de questões sobre o Projecto de investigação-acção a desenvolver.

De facto, a fraca intervenção das auxiliares fez-nos pensar e reflectir sobre em que medida poderíamos melhorar a intervenção/participação dos auxiliares em próximos encontros.

Não esquecendo que o grupo de participantes apresenta algumas dificuldades ao nível de expressão (como podemos verificar nas transcrições das entrevistas); sugerimos como estratégia facilitadora a utilização da opção de escolha múltipla. De facto, tendo em conta as dificuldades de expressão do grupo de auxiliares optámos por dar a escolher vários temas relacionados com as dificuldades apresentadas pelas auxiliares e alguns temas sugeridos pelas mesmas nas entrevistas realizadas anteriormente, tornando o espaço de reunião mais apelativo à participação e opinião dos diferentes participantes. Os temas seleccionados para a formação foram os seguintes: "Caracterização da criança com MD", "Comunicação",

“Rotinas diárias relacionadas com a autonomia pessoal”, “Cuidados de saúde na criança com MD” e “Posicionamentos”.

Na terceira fase do projecto, designada de “Negociação”, elaborámos um acordo formal, o qual foi lido e posteriormente assinado pelas auxiliares na reunião mencionada anteriormente. O objectivo do acordo foi implicar e responsabilizar as auxiliares de acção educativa na participação do Projecto. No decorrer da reunião as auxiliares revelaram interesse e vontade de cooperar na realização do Projecto a desenvolver.

Após a escolha dos temas a desenvolver na formação a realizar com os auxiliares demos seguimento à quarta fase deste projecto, designada de “Planificação da Formação”. Após o desenvolvimento desta etapa obtivemos um plano de acções de formação a realizar, o que implicou não só a preparação de um conjunto de soluções e estratégias como também a elaboração de uma ficha de avaliação para as auxiliares realizarem em grupo depois de efectuada cada sessão. Os objectivos desta fase do Projecto, além de se centrarem na definição dos temas a desenvolver na formação a realizar com as auxiliares de acção educativa, (as quais já tinham sido abordadas na segunda fase do projecto), estavam também relacionados com a definição de estratégias a utilizar na formação, tendo em conta os temas a desenvolver.

Relativamente aos temas a definir na formação, esta não foi uma tarefa difícil, dado que todo o trabalho realizado nas fases anteriores (realização de entrevistas às auxiliares, partilha e devolução dos resultados obtidos nas entrevistas) contribuíram para a definição dos mesmos.

O plano das acções da formação implicou não só a selecção de temas como a elaboração de um guião de planificação para cada sessão a realizar. Assim delineámos para cada tema os objectivos, as

competências e os conteúdos a desenvolver; por vezes foi difícil destringir determinados objetivos de conteúdos. No entanto, é de acrescentar que nesta fase do Projecto contámos com a orientação da professora Clarisse Nunes, o que nos ajudou a esclarecer algumas dúvidas.

Desenhámos também uma metodologia de intervenção que resultou num conjunto de estratégias e actividades a desenvolver (visionamento de filmes, simulação de situações para experienciar as dificuldades vividas pelos alunos com multideficiência, exposição teórica sobre os diferentes temas e criação de um “espaço” para a reflexão e esclarecimento de dúvidas), as quais foram bem aceites pelas auxiliares.

Relativamente à forma de os participantes avaliarem as diferentes sessões, elaborámos inicialmente um questionário para as auxiliares responderem de forma individual após a realização de cada sessão.

As dificuldades apresentadas pelas auxiliares em redigir as respostas do questionário foram tidas em conta logo após a primeira sessão, o que nos fez pensar e reflectir sobre a forma mais adequada de os formandos avaliarem as diferentes sessões.

Optámos assim por realizar o mesmo questionário com perguntas muito simples como: “Após a realização da sessão I o que ficaram a saber?” em vez de “Tendo em conta a sua experiência diária com alunos com MD o que é para si um aluno com multideficiência?”. Optámos também por permitir que as auxiliares respondessem às questões em grupo e não de forma individual, estimulando assim o espaço de reflexão e partilha de grupo.

Na planificação acordámos também o local onde se realizaria a formação e delineámos um horário para as seis sessões a realizar, contudo, houve necessidade de reajustar os horários ao longo da formação, uma vez que surgiram alguns contratemplos na vida

particular não só das auxiliares como das técnicas que colaboraram no projecto (enfermeira de saúde escolar e fisioterapeuta).

De realçar ainda que a formação teve uma componente teórica mas também prática de forma a proporcionar aos formandos oportunidades de participação, interacção e reflexão de grupo.

A última fase do projecto diz respeito à implementação da formação e avaliação da mesma por parte das auxiliares, dado que após cada sessão se procedeu à avaliação em grupo da mesma.

A síntese das fichas de avaliação preenchidas pelas auxiliares de acção educativa nas diferentes sessões, a realização de novas entrevistas às auxiliares e a síntese da análise de conteúdo das mesmas (anexo XII) resultou no relatório de reflexão e avaliação final do projecto desenvolvido.

6.4 Avaliação final

.Relatório de avaliação/reflexão

Durante os anos de trabalho temos vindo a constatar que, apesar de os auxiliares de acção educativa revelarem boa vontade em trabalhar com alunos com multideficiência, a sua falta de experiência e conhecimento repercute-se no desempenho da prática educativa destes profissionais.

Centrando-se o nosso trabalho na organização de um projecto de intervenção, cuja finalidade foi melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com multideficiência, elaborámos inicialmente um plano de acção de forma a planificar as actividades a realizar, tendo em conta os recursos materiais e humanos necessários.

Para aferir o problema por nós levantado, iniciámos a nossa acção fazendo uso de algumas técnicas de investigação anteriormente referidas (observação e entrevista semi-directiva). Assim, através da observação, identificámos algumas dificuldades das auxiliares na prática educativa e as entrevistas individuais permitiram conhecer não só a experiência profissional de cada uma das auxiliares com crianças com multideficiência mas sobretudo as dificuldades e necessidades por elas reconhecidas, o que implicou uma reflexão individual sobre a prática educativa de cada uma. Assim, o nosso plano de investigação-acção iniciou-se pela reanálise/comprovação do problema.

Com os resultados obtidos nas observações realizadas e na análise de conteúdo das entrevistas pudemos verificar que as auxiliares apresentavam dificuldade principalmente em comunicar com os alunos, dado que os mesmos utilizam na sua maioria a comunicação não verbal (expressiva e compreensiva), concentravam o seu trabalho/apoio essencialmente nas necessidades básicas (dar de

comer e tratar da higiene) e revelavam alguma ansiedade perante a possibilidade de ficarem sozinhas com os alunos, sobretudo aqueles que apresentavam um quadro epiléptico activo. Estes foram, entre outros, os dados obtidos mais relevantes, os quais contribuíram para reflectir acerca da planificação da acção de formação a realizar com os auxiliares.

A reunião inicial com estes profissionais foi um momento importante já que permitiu reunir todos os intervenientes do projecto, à excepção da enfermeira de saúde escolar e da fisioterapeuta; esclareceu-se a dinâmica do projecto a realizar, devolveu-se a interpretação dos dados obtidos das observações e entrevistas realizadas e partilhou-se a selecção dos temas a desenvolver na acção de formação. As auxiliares revelaram interesse e entusiasmo em iniciar a formação e, no final do encontro, assinaram um acordo formal no qual se comprometiam a participar no projecto.

Contudo, reflectindo sobre o trabalho desenvolvido até esta etapa, pensamos que teria sido importante neste encontro a participação da enfermeira de saúde escolar e da fisioterapeuta, pois a presença destas profissionais poderia ter suscitado e incentivado outro tipo de questões da parte das auxiliares, o que teria proporcionado um diálogo mais rico e com mais sugestões relativamente à acção de formação a realizar.

A planificação da formação exigiu uma revisão não só das dificuldades e necessidades das auxiliares, mas também da organização de uma metodologia de intervenção.

Assim, a metodologia do projecto de formação teve como suporte todo o trabalho realizado anteriormente (observação e análise de conteúdo às entrevistas realizadas às auxiliares de acção educativa) de forma a filtrar os temas, por elas mencionados, a desenvolver na formação, bem como as dificuldades sentidas no seu dia-a-dia.

A articulação com outros técnicos intervenientes na formação – fisioterapeuta e enfermeira de saúde escolar – foi igualmente importante para uniformizar a metodologia a desenvolver nas diferentes sessões apresentadas.

A utilização de determinadas estratégias, como a realização prévia de algumas filmagens das auxiliares de acção educativa com os alunos com multideficiência no seu dia-a-dia, foi essencial tendo em conta algumas actividades desenvolvidas na formação, tal como o visionamento dos registos vídeo, a simulação dos mesmos por parte das auxiliares e a reflexão e análise dos mesmos filmes e simulações, tendo em conta a parte teórica realizada em PPT noutras sessões, cujos temas mencionados anteriormente assentaram nas dificuldades e necessidades sentidas pelas auxiliares. Após cada sessão obtivemos o parecer das auxiliares através de uma ficha de avaliação realizada em grupo.

Assim, a formação, tal como todo o Projecto, assentou numa componente teórica mas também prática com o objectivo de proporcionar aos formandos oportunidades de participação, interacção e reflexão de grupo.

Podemos então concluir que os pressupostos da investigação-acção – reflexões e acção – estiveram presentes nas diferentes fases do desenrolar do projecto.

No final, após concluída a implementação da formação não só realizámos uma síntese das fichas de avaliação realizadas em grupo pelas auxiliares ao longo das diferentes sessões, como também realizámos novas entrevistas às auxiliares de forma a obter informação sobre em que medida a formação contribuiu para uma mudança da sua prática educativa.

É de registar que, após a síntese das fichas de avaliação realizadas pelas auxiliares, podemos afirmar/concluir que estas adquiriram

alguns conhecimentos básicos e necessários ao conhecimento das características e necessidades das crianças com multideficiência e “tomaram” consciência da importância de um trabalho sistemático quer a nível da comunicação quer ao nível das rotinas diárias relacionadas com a autonomia dos alunos. Relativamente ao tema “Cuidados de saúde à criança com multideficiência”, as auxiliares apenas fizeram referência à forma correcta de actuar perante uma convulsão, não indicando mais informação acerca do mesmo tema, o que nos leva a pensar que registaram o que lhes pareceu mais significativo e importante para o seu dia-a-dia.

Relativamente ao tema “Posicionamentos”, o registo elaborado pelas auxiliares referenciou a importância do posicionamento do corpo (adulto) de forma a não causar eventuais danos futuros sempre que os profissionais mobilizam a criança e a importância de materiais e utensílios que poderão ser adaptados para facilitar as tarefas diárias dos alunos. Ainda relativamente a este tema, as auxiliares mencionaram ter adquirido maior conhecimento sobre como posicionar os alunos (cadeiras, *standing-frame* e outros). Contudo, o registo efectuado na ficha de avaliação apenas valoriza os progressos da parte física do aluno, não reconhecendo os factores positivos em termos de aprendizagem que advêm de um bom posicionamento.

As entrevistas realizadas em grupo no final do projecto contribuíram para a reflexão e partilha de opiniões acerca do trabalho efectuado e para o desenvolvimento do pensamento crítico, cujo objectivo foi compreender em que medida a formação contribuiu para a mudança e aperfeiçoamento da prática educativa das auxiliares de acção educativa que trabalham na unidade de apoio a alunos com multideficiência a que o estudo se refere; tendo em conta mais especificamente se algumas das dificuldades sentidas pelas auxiliares foram superadas com a sua participação no Projecto, se mudaram algo na sua prática educativa e que avaliações fazem do Projecto.

Assim, após a análise de conteúdo das entrevistas realizadas no final do projecto, podemos concluir que de uma forma geral a formação contribuiu e ajudou as auxiliares a reflectirem sobre a sua prática educativa tomando consciência das dificuldades e erros cometidos, o que, em última análise, levou à alteração da sua prática educativa. O registo escrito das entrevistas é revelador não só de alguma mudança como de espírito crítico: “Por exemplo, comunicar mais com eles ainda, comunicava com eles mas não tanto (...), eu andava com ele e pronto andava e não falava, não é? E agora ando com ele, falo com ele e tenho mais certos cuidados que se fosse preciso naquela altura (...)”; “Antes de aprender o que aprendi não fazia aquilo que faço agora”; (...) quando subimos a escada, dizer-lhe que íamos subir e fazer devagarinho para sentir o degrau, quando é para sentar dizer que vamos sentar (...)”; “(...) depois ao ver os vídeos tivemos a noção que falamos pouco com eles, não é por mal (...)”; “(...) a gente falava pouco (...)”, “(...) às vezes a gente não tem noção de estar tão mal”.

Podemos então concluir que o processo de formação contribuiu para a mudança de algumas práticas das auxiliares de acção educativa, pois a acção contextualizada e o processo de auto-análise (vídeo, simulações) permitiu que as auxiliares repensassem a sua actuação nos contextos reais de trabalho tendo em conta toda a informação transmitida ao longo da formação.

É importante ainda assinalar que a presença empenhada e interessada das auxiliares fez do espaço de formação não apenas um espaço de aprendizagem mas de partilha de sentimentos que marcaram e valorizaram o Projecto. O espírito de equipa sentido/gerado ao longo do projecto e os momentos de reflexão conjunta contribuíram para que estas profissionais tomassem consciência da responsabilidade e importância que as suas práticas educativas assumem na vida dos alunos com multideficiência com quem trabalham diariamente.

De facto, após terminado o projecto, pensamos que teria sido interessante realizar novos registos vídeo das auxiliares com os alunos de forma a poder comparar os registos das últimas entrevistas com os vídeos. Consideramos que seria também importante alargar o tempo da formação a realizar com as auxiliares com o objectivo de aprofundar alguns temas desenvolvidos e acrescentar outros, como a caracterização de determinadas síndromes e problemáticas e aprofundar o tema referente à comunicação, sugestões das próprias auxiliares nas entrevistas finais.

Embora a acção de formação realizada tenha sido útil à mudança de algumas práticas educativas das auxiliares de acção educativa que participaram no nosso estudo, o processo de formação é contínuo, como tal parece que o nosso trabalho não está concluído, pois a necessidade crescente de saber leva-nos a afirmar que a formação em serviço é fundamental não só para os docentes mas também para os auxiliares de acção educativa que trabalham com os alunos com multideficiência, os quais são, na maior parte das vezes, esquecidos – para não dizer ignorados – no que diz respeito a acções de formação.

Seria importante investir na formação destes profissionais, que na verdade acabam por passar mais tempo com os alunos do que os próprios docentes, promovendo assim a melhoria da qualidade do espaço educativo das unidades de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira, que são hoje em dia uma realidade nas nossas escolas.

Referências bibliográficas:

- Almeida, M. L., Mota, D. C., Monteiro, S. E. (2001). *O Auxiliar da Acção Educativa no Contexto de Uma Escola em Mudança*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amaral, I., Duarte, F., Gonçalves, A., Nunes, C., Saramago, A. (2004). *Avaliação e Intervenção em Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Amaral, I., & Ladeira, F. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Amaral, I., Nunes, C. (2008). *Educação, Multideficiência e Ensino Regular: Um Processo de Mudança e Atitude*. *Revista Diversidades nº20. (4-9)*: Funchal: Secretaria Regional de Educação e Cultura.
- Barbier, Jean-Marie. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola – Cadernos de Organização e Gestão Escolar; 1*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa Formação
- Carreira, J. (2007). *A Importância da Formação no Desempenho Dos Auxiliares de Acção Educativa, Mestrado em Administração Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cloninger, J.C. (1996). *Designing Collaborative Educational Services*. In Orelove, F., Sobsey, D., Silberman, R. *Educating Children with Multiple Disabilities A Collaborative Approach* (pp.1-30). 4ª Edição. Paul Brookes Publishing Co., Inc., Baltimore.
- Contreras, M., Valencia, R. (1997). *A Criança com Deficiências Associadas*. In vários *Necessidades Educativas Especiais*. (pp.377-388). Lisboa: Dinalivro
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro.
- Dunn, Winnie. (1991). *Designing Transdisciplinary Services/The Sensorimotor Systems: A Framework for Assessment and Intervention*. In Orelove, F., Sobsey, D. *Educating Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach* (pp.1-33) 2ª Edição. Paul Brookes Publishing Co., Inc., Baltimore.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições.
- Hugon, Marie-Anne. (1993). *Pedagogia do Projecto, Projecto de Inovação e Investigação-Acção o Exemplo do CRESAS IN Leite*, E., Malpique, M., Santos, M.(org). *Trabalho de Projecto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Porto: Edições Afrontamento (2ª Edição)
- J. & Carnaby, S. (2008). *Profound intellectual and multiple disabilities nursing complex needs*. Edited by Oxford Brookes University.

- Leite, E., Malpique, M., Santos, M. (1993). *Trabalho de Projecto 2. Leituras Cometadas*. Porto: Edições Afrontamento (3ª Edição)
- Malglaive, G. (1995). *Ensinar Adultos*. (Ferreira, M., Silva, M., Pereira, M. Trad.). Porto: Porto Editora (Trabalho original publicado em 1990 em francês)
- Nunes, L. (1995). As dimensões formativas dos contextos de trabalho. *As Dimensões formativas dos Contextos de Trabalho*. Inovação Vol. 8, nº3 (233-249). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério de Educação.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2002). *Crianças e Jovens com Multideficiência e Surdocegueira. Contributos para o Sistema Educativo*. Relatório. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2001/2003). *Projecto para a Qualificação da Resposta Educativa a crianças /jovens com Multideficiência e Surdocegueira*. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). Os alunos com multideficiência na sala de aula. In Sim – Sim, I. *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (pp. 62-69). Porto: Texto Editores.

- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa. Lisboa: Ministerio de Educação. DGIDC*
- Orelove, F., Sobsey, D. (1991). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach. 2ª Edição. Paul Broockes Publishing Cº., Inc., Baltimore.*
- Orelove, F., Sobsey, D., Silberman, R. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach. 4ª Edição. Paul Broockes Publishing Cº., Inc., Baltimore.*
- Pereira, M., Vieira, F. (1996). *Se Houvera Quem me ensinara. A educação de Pessoas com deficiência mental. Textos de Educação. Fundação Calouste Glubenkian.*
- Ponsot, G. (1995). *Le Polyhandicap. Paris: CTNERHI.*
- Ribeiro, G. M. (1996). *A Comunicação na Deficiência Mental Profunda. Braga: APPACDM Distrital de Braga.*
- Rocha J., A. Oliveira. (1999). *Gestão de Recursos Humanos. Lisboa: Editorial Presença.*
- Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., Vieira, S. (2008). *Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Minho: Universidade do Minho*
- World Health Organization, (1996). *International Classification of Diseases, 10th edition: Guide for Mental Retardation. Genevas: World Health Organization*

ANEXOS

**ENVOLVIMENTO DE AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA NO
PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA**

Fátima Maria Costa de Freitas

Dezembro de 2010

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I- Observação realizada as AAE (grelha de observação-CRM)

ANEXO II – Guião da 1ª entrevista às auxiliares de acção educativa (AAE)

ANEXO III – Entrevista às AAE (AAE1,AAE2,AAE3,AAE4)

ANEXO IV – Ficha - acordo formal

ANEXO V -Acta da reunião realizada com as AAE e a educadora

ANEXO VI – Plano das acções de formação a realizar

ANEXO VII – Introdução/Planificação das diferentes sessões a realizar na formação para os auxiliares de acção educativa

ANEXO VIII- Ficha de avaliação das sessões de Formação

ANEXO IX- Síntese das fichas de avaliação realizadas em grupo pelas AAE após as sessões realizadas.

ANEXO X- Entrevistas de grupo realizadas às AAE.

ANEXO XI – Plano de acção do Projecto de investigação-acção

ANEXO XII – Análise de conteúdo das entrevistas de grupo

ANEXO XIII – Análise de conteúdo das entrevistas individuais realizadas às AAE.

ANEXO I

Observação realizada as AAE (grelha de observação-CRM)

1. Observe-se na rotina/actividade: Alimentação (lanche)

ITEM		DESCRIÇÃO DE UM EXEMPLO	COMENTÁRIO
São definidos claramente o princípio e o fim da actividade	x	<p>No início do lanche, a AAE senta-se em frente à criança perto da mesa onde colocou os iogurtes (na sala). Não verbaliza, apenas coloca o açúcar e mexe o iogurte. Em seguida vai buscar a bata e veste a aluna. Posteriormente, começa a dar-lhe à boca o alimento. No final do lanche verbaliza: "Já está" mas não olha para o rosto da criança; em seguida limpa a boca da criança com <i>dodots</i>.</p> <p>Problema: <u>A AAE não estimula a interacção/comunicação; não promove o treino de auto-alimentação, não definindo o princípio e o fim da actividade.</u></p>	<p>Deveria ter sido utilizada a caixa de antecipação da Madalena na qual existe um copo de iogurte vazio que é utilizado como objecto de referência. Este objecto é mostrado à aluna no início da actividade, mantém-se em cima da mesa durante a alimentação e no final é colocado de novo na caixa.</p>
Há uma sequência lógica de passos			
São usados objectos e acções interessantes	x	<p>A AAE durante a rotina não verbaliza com a aluna, apenas se limita a dar-lhe o iogurte à boca.</p> <p>Problema: <u>Não são utilizados por iniciativa da AAE qualquer tipo de objectos ou acções interessantes/estimulantes para a aluna.</u></p>	<p>Durante a rotina/actividade a AAE não verbalizou com a criança nem utilizou qualquer pista de informação.</p>
Há oportunidades de repetição (é uma actividade que se pode realizar com frequência)			<p>Todos os dias é realizada esta rotina/actividade.</p>
Há oportunidades de atenção conjunta			<p>A AAE limitou-se a dar o iogurte à boca.</p>

ITEM		DESCRIÇÃO DE UM EXEMPLO	COMENTÁRIO
Há resultados motivantes e interessantes			Para a aluna a refeição/alimentação é um momento de grande prazer e satisfação; o que poderia ser aproveitado para estimular a interacção adulto/criança.
É realizado num espaço de tempo aceitável			A actividade/rotina demoraria mais tempo se o treino de auto-alimentação fosse realizado.

2. Observe-se na rotina/actividade: Higiene (lavar os dentes)

ITEM		DESCRIÇÃO DE UM EXEMPLO	COMENTÁRIO
São definidos claramente o princípio e o fim da actividade	x	<p>A AAE agarra na mão da Mariana e sem verbalizar sai da sala e dirige-se com a aluna para a casa de banho. Quando chega à casa de banho diz: "Vamos lavar os dentes".</p> <p>No final da rotina a Mariana tenta arrumar o copo e a AAE diz: "Já está". A Mariana desliga a luz da casa de banho.</p> <p>Problema: <u>Não é definido o início da actividade.</u> <u>Não é utilizado o livro de comunicação da aluna de forma a reforçar o início e o final da actividade.</u></p>	Tendo em conta que a aluna utiliza os símbolos SPC e alguns gestos, a AAE deveria ter utilizado o caderno de comunicação da aluna e, no final da actividade, realizar o registo da mesma como é habitual.
Há uma sequência lógica de passos	x	Quando a Mariana chega à casa de banho a AAE pergunta: "Qual é o teu copo e a escova?"; "Agarra tu no copo e na escova!" "E a pasta?"	Durante a actividade/rotina há uma preocupação na realização completa da tarefa e de implicar a aluna na mesma.
São usados objectos e acções interessantes			A realização da actividade/rotina implica a utilização dos mesmos objectos.
Há oportunidades de repetição (é uma actividade que se pode realizar com frequência)			Todos os dias é realizada esta rotina/actividade.
Há oportunidades de atenção conjunta	x	A AAE pergunta: "Onde está a pasta para pôr na escova?", "Onde está a pasta para pôr aqui?" A aluna tenta procurar a pasta. A AAE coloca a pasta na escova e a criança fica a observar.	A AAE utiliza o gesto natural de pôr a pasta na escova para ajudar a criança a associar o objecto (a pasta dentífrica).
Há resultados motivantes e interessantes			

ITEM		DESCRIÇÃO DE UM EXEMPLO	COMENTÁRIO
É realizado num espaço de tempo aceitável	x	<p>Depois de lavar os dentes, a AAE pede à aluna para ir limpar as mãos; no final diz: "Vamos arrumar a toalha" e a AAE arruma a toalha.</p> <p>Problema: A AAE deveria dar mais tempo à aluna para realizar a tarefa, possibilitando à criança a realização completa da actividade e, assim, criando oportunidade de sucesso e autocorreção.</p>	<p>Poderia ser dado mais tempo à aluna para realizar a actividade/rotina, o que lhe possibilitaria autocorrigir situações que exigem maior coordenação motora.</p>

3 Observação da colocação da criança no standing-frame

São definidos claramente o princípio e o fim da <u>rotina</u> .	x	A AAE dirige-se à aluna que está sentada no colchão. A criança tem na mão um objecto (brinquedo). A AAE coloca-se atrás da criança e levanta-a. Em seguida, dirige-se para o <i>standing-frame</i> e posiciona a aluna. No final, a AAE mobiliza a criança do <i>standing-frame</i> para o colchão. Problema: <u>A AAE não verbaliza com a aluna nem utiliza qualquer tipo de pistas de informação.</u>	A AAE não verbaliza com a criança. Poderia ter informado a aluna que iria ser posicionada no <i>standing-frame</i> . No final, a AAE deveria ter informado a criança que iria sentar-se de novo no colchão.
Há uma sequência lógica de passos			
São usados objectos e acções interessantes	x	Problema: Durante o tempo que a aluna esteve posicionada (30m) a AAE não manifestou interesse em iniciar qualquer tipo de interacção com a aluna.	Durante o tempo em que a criança esteve posicionada, a AAE poderia ter utilizado o brinquedo que a aluna agarrava na mão para assim estimular a criança a interagir com o objecto (brinquedo) conjuntamente com a AAE.
Há oportunidades de repetição (é uma actividade/rotina que se pode realizar com frequência)	x		Todos os dias a aluna é posicionada no <i>standing-frame</i> .
Há oportunidades de atenção conjunta	x	Problema: Durante o período de tempo em que a aluna esteve posicionada no <i>standing-frame</i> , não foram criadas oportunidades para se estabelecer atenção conjunta.	A AAE poderia ter feito uso do objecto (brinquedo) que a aluna tinha na mão para assim estimular a atenção conjunta durante o tempo de posicionamento da aluna no <i>standing-frame</i> .

ITEM	DESCRIÇÃO DE UM EXEMPLO	COMENTÁRIO
Há resultados motivantes e interessantes	<p>Problema: Não foram planeadas situações que proporcionassem resultados interessantes/motivantes.</p>	
É realizado num espaço de tempo aceitável	<p>x</p> <p>O tempo que a aluna esteve posicionada no <i>standing-frame</i> é aceitável (segundo orientações da fisiatra).</p> <p>Problema: O tempo que a aluna esteve posicionada no <i>standing-frame</i> não foi "rentabilizado" para desenvolver outras áreas de intervenção necessárias ao seu desenvolvimento; como por exemplo: a comunicação, o desenvolvimento da consciência sensorial e a atenção conjunta.</p>	

4. Observe-se na rotina/actividade: Marcar a presença

ITEM		DESCRIÇÃO DE UM EXEMPLO	COMENTÁRIO
São definidos claramente o princípio e o fim da actividade	x	<p>A AAE dá a caneta à aluna e diz: "Vamos lá", a aluna agarra na caneta e dirige-se para o quadro de presenças. Quando a aluna termina, a AAE bate palmas e diz: "Boa!", depois dá um beijo à criança e verbaliza "acabou", fazendo o gesto.</p> <p>Problema: <u>A AAE não define o início da actividade; não utiliza o livro de comunicação com a aluna de forma a indicar o início da actividade.</u></p>	<p>A AAE poderia ter incentivado a aluna a ir buscar a caixa que contém as letras móveis do seu nome.</p> <p>No final da rotina a AAE deveria ter estimulado a aluna a arrumar a caixa das letras móveis.</p>
Há uma sequência lógica de passos	x	<p>A criança marca a presença e em seguida coloca as letras móveis do seu nome no quadro de registo.</p>	
São usados objectos e acções interessantes			<p>A aluna revelou interesse em fazer o registo da presença e a composição do seu nome com as letras móveis.</p>
Há oportunidades de repetição (é uma actividade que se pode realizar com frequência)		<p>Esta actividade é realizada pela aluna todas as manhãs, pois faz parte da sua rotina diária</p>	
Há oportunidades de atenção conjunta	x	<p>A AAE pergunta "onde está o M de Mariana?". A aluna olha para o quadro onde é apontada a letra solicitada pela AAE e tenta procurá-la com a ajuda da auxiliar no conjunto de letras móveis que estão em cima de uma mesa.</p>	

Há resultados motivantes e interessantes	x	Quando a aluna termina de colocar a última letra móvel no quadro de registo é utilizado o reforço positivo pela AAE e em seguida a criança abraça a auxiliar.	O reforço da AAE foi muito importante. No final da rotina a criança abraça a AAE revelando prazer pela actividade realizada com sucesso.
É realizado num espaço de tempo aceitável			A actividade foi realizada num tempo aceitável, tendo em conta as dificuldades da aluna.

ANEXO II

Guião da 1ª entrevista às auxiliares de acção educativa (AAE)

Guião nº1 (entrevistas individuais às auxiliares de acção educativa)

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES
.Legitimação da Entrevista e motivação do Entrevistado	.Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	1). Informar sobre o tema e os objectivos do trabalho. 2) Solicitar a colaboração do entrevistado uma vez que o seu contributo é importante para o desenvolvimento do Projecto. 3) Pedir autorização para gravar a entrevista. 4) Assegurar o anonimato
.Identificação do Auxiliar de acção educativa	.Caracterização de o grupo de Auxiliares: .Habilitações literárias .Situação familiar	Pedir a Auxiliar que responda a algumas questões: 5) Idade 6) Estado civil 7) Se tem filhos 8) Que habilitações literária possui de forma a poder caracterizar o grupo das quatro auxiliares.
.Experiência profissional com crianças com multideficiência	.Obter informação se os AAE já tiveram algum contacto com crianças com MD.	9). Pedir informação sobre a sua experiência com crianças com MD. .Caso afirmativo; à quanto tempo.
.Percepção dos AAE face á criança com multideficiência	.Saber que percepção os AAE têm sobre as características das crianças com MD. .Conhecer a percepção dos AAE sobre as necessidades	10). Solicitar ao Auxiliar que caracterize um aluno com MD. 11) Pedir ao Auxiliar que enuncie que tipos

	reais destes alunos.	de necessidades exigem estas crianças.
BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES
.Identificação de necessidades dos AAE.	.Conhecer as dificuldades sentidas pelas AAE no trabalho diário com crianças com MD .Sugestões de temas a abordar.	12) Pedir á Auxiliar que enuncie eventuais dificuldades na sua prática educativa. 13) Solicitar ao Auxiliar temas que considere pertinentes abordar na formação com base na sua experiência do seu dia-a-dia.
.Contributo do Projecto na formação dos AAE	.De que forma o Projecto poderá contribuir para a formação dos AAE	14) Pedir ao AAE o seu parecer em relação ao possível contributo que o Projecto lhe poderá proporcionar.

ANEXO III

Entrevistas às auxiliares de acção educativa (AAE1,AAE2,AAE3,AAE4)

ENTREVISTA Nº1

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Entrevistado: Auxiliar de Acção educativo (A)

Entrevistadora: Educadora de Ensino Especial (E)

Agradeço desde já a sua disponibilidade, tal como já é do seu conhecimento a presente entrevista insere-se no âmbito do curso de Mestrado de Educação Especial da E.S.E de Lisboa. O Projecto de investigação-acção que proponho realizar com a colaboração de todas as auxiliares tem por objectivo melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com multideficiência; assim o vosso contributo reveste-se de grande importância para a realização deste trabalho. Todos os dados que irei recolher são confidenciais e as informações gravadas só serão utilizadas no âmbito do mesmo, de forma a facilitar o tratamento da informação recolhida.

Assim começo por lhe perguntar alguns dados pessoais. Que idade tem?

A-Trinta e quatro anos.

E-Qual é seu estado civil?

A-Casada.

E -Tem filhos?

A- Tenho dois filhos.

E- Quais são as suas habilitações literárias?

A-Nono ano.

E-O que fazia anteriormente?

A-Estava na mesma sala na sala de multideficiência.

E -Há quanto tempo trabalha nessa sala, com crianças com multideficiência?

A -Já estou há quatro anos, este é o quarto ano.

E- Se tivesse que caracterizar uma criança com MD, como a descreveria?

A-Um menino com multideficiência é uma criança com mais que uma deficiência com mais que uma patologia.

E-Que tipo de deficiência?

A-Cognitiva, motora, claro que há diferenças por isso é que eles são deficientes.

E-Que diferenças existem entre uma criança com MD e outra criança?

A- Diferenças? Os nossos meninos nenhum deles é autónomo e os outros meninos são, é uma grande diferença e depois a nível cognitivo noto diferença não é? Os nossos levam muito tempo a aprender apesar que eu acho que aprendem mas quanto mais insistirmos, há sempre qualquer coisa que lá fica levam muito mais tempo a aprender que uma criança dita normal.

E-Estas crianças apresentam de necessidades especiais. Que tipo de necessidades?

A-Eles não são autónomos logo ai temos de ter uma atenção redobrada além dos outros meninos não é, e depois há estratégias que temos de seguir para tentar lhes proporcionar melhor qualidade de vida e também o nível de aprendizagem sei lá tanta coisa.

E- .Quais as dificuldades mais sentidas no seu dia-a-dia com estas crianças?

A-Além dos meios humanos que fazem falta, que não dá para fazer trabalho individualizado, não podemos fazer uma actividade todos ao mesmo tempo, nós não temos material a quase nenhum, não se pode fazer omeletas sem ovos.

E-Quais os temas que considera mais importantes abordar no projecto?

A- Os posicionamentos acho que é muito importante, cada caso é um caso e nem sempre nós sabemos como os devemos de posicionar né. Podem ter a mesma patologia e o posicionamento ser diferente e depois e métodos de trabalho, aprendermos a...a gente temos a Mariana né?,se nos soubéssemos mais um bocadinho sobre a simbologia era mais fácil para poder trabalhar com ela né?. E as antecipações e isso tudo que é coisas que faz falta e nós nunca trabalhamos e depois não sabemos para que é que é necessário.

E-O que espera do Projecto?

A-Espero tal e qual como a formação que nos fizemos nos vá preencher as lacunas que nos temos e ir ao encontro das dificuldades que sentimos.

E- .Obrigada D pelo tempo dispensado e pela sua colaboração.

ENTREVISTA Nº2

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Entrevistado: Auxiliar de Acção educativo (A)

Entrevistadora: Educadora de Ensino Especial (E)

Agradeço desde já a sua disponibilidade, tal como já é do seu conhecimento a presente entrevista insere-se no âmbito do curso de Mestrado de Educação Especial da E.S.E de Lisboa. O Projecto de investigação-acção que proponho realizar com a colaboração de todas as auxiliares tem por objectivo melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com multideficiência; assim o vosso contributo reveste-se de grande importância para a realização deste trabalho. Todos os dados que irei recolher são confidenciais e as informações gravadas só serão utilizadas no âmbito do mesmo, de forma a facilitar o tratamento da informação recolhida.

Assim começo por lhe perguntar alguns dados pessoais. Que idade tem?

A-Trinta e quatro anos.

E-Qual é seu estado civil?

A-Casada.

E- Tem filhos?

A-Dois filhos.

E- Quais são as suas habilitações literárias?

A-Nono ano de escolaridade.

E-O que fazia anteriormente?

A-Auxiliar de acção educativa com os meninos grandes.

E -Já contactou alguma vez com crianças com multideficiência?

A- Não, vinha só visita-los à unidade.

E -Se tivesse que caracterizar uma criança com MD, como a descreveria?

A-Dependem sempre de alguma pessoa, de várias pessoas.

E-Que diferenças existem entre uma criança com MD e outra criança?

A- Não sei bem explicar.

E-Pense no dia-a-dia destas crianças e em que aspectos são diferentes?

A-Em todos os aspectos; dar de comer, ir com eles á casa de banho, incentiva-los a brincar com alguma coisa; por exemplo uma criança com a idade da Madalena já se despe veste vai a casa de banho sozinha e vai sozinha para a escola. A minha filha com a idade da Madalena faz tudo.

E-Estas crianças apresentam necessidades especiais. Que tipo de necessidades?

A-Precisam sempre de alguém dos fisioterapeutas que os acompanham e tornam a vida mais facilitada como é que eu hei-de explicar; fazem a fisioterapia para eles melhorarem outros aspectos. A Mariana tentar que ela esteja mais concentrada

.Quais as dificuldades mais sentidas no seu dia-a-dia com estas crianças?

Tenho medo de ficar com eles sozinha, nunca vi ainda nenhuma convulsão e mesmo saber as vezes o que fazer com eles, as vezes não sei o que fazer com eles, devíamos saber algumas técnicas para desenvolver com eles; a gente chegou aqui do nada.

.Quais os temas que considera mais importantes abordar no projecto?

Temas....por exemplo gostava de saber o processo da Madalena ou de outra criança da sala.

.O que espera do Projecto?

Que aprenda mais coisas para ajudar os meninos.

.Obrigada pelo tempo dispensado e pela sua colaboração.

ENTREVISTA Nº3

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Entrevistado: Auxiliar de Acção educativo (A)

Entrevistadora: Educadora de Ensino Especial (E)

Agradeço desde já a sua disponibilidade, tal como já é do seu conhecimento a presente entrevista insere-se no âmbito do curso de Mestrado de Educação Especial da E.S.E de Lisboa. O Projecto de investigação-acção que proponho realizar com a colaboração de todas as auxiliares tem por objectivo melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com multideficiência; assim o vosso contributo reveste-se de grande importância para a realização deste trabalho. Todos os dados que irei recolher são confidenciais e as informações gravadas só serão utilizadas no âmbito do mesmo, de forma a facilitar o tratamento da informação recolhida.

Assim começo por lhe perguntar alguns dados pessoais. Que idade tem?

A- Vinte e seis anos.

E- Qual é seu estado civil?

A- Solteira.

E- Tem filhos?

A - Não tenho filhos.

E- Quais são as suas habilitações literárias?

A- Décimo segundo ano incompleto, curso profissional de animação social.

E- O que fazia anteriormente?

A- Trabalhava num ATL.

E - Já contactou alguma vez com crianças com multideficiência?

A - Não é a primeira vez.

E - Se tivesse que caracterizar uma criança com MD, como a descreveria?

A- Uma criança especial.

E-Que diferenças existem entre uma criança com MD e outra criança?

A-Uma criança com deficiências não tem tantas capacidades para se socializar sozinha e para se desenvolver sozinha e precisa de mais cuidados e atenção, tem mais dificuldades.

E-Estas crianças apresentam necessidades especiais. Que tipo de necessidades?

A -Penso que, necessidades em termos da alimentação, da educação, da saúde, do bem-estar, da brincadeira, sabem lá...

E-Quais as dificuldades mais sentidas no seu dia-a-dia com estas crianças?

A-A dificuldade maior que eu tenho é quando eles tem alguma confusão algum ataque e talvez em relação a alimentação, ao Edgar custa-me muito dar de comer e ao Martim mas de resto...talvez em comunicar com o Dico tentar perceber o que e que eles querem, como eles não falam temos de perceber os gestos e as reacções deles...comunicação.

E-Quais os temas que considera mais importantes abordar no projecto?

A-A comunicação, sobre saber como lidar com eles em termos de saúde de problemas de saúde que eles tenham e talvez um bocado a parte educativa saber como melhorar os conhecimentos deles, ajuda-los a melhorar.

E-O que espera do Projecto?

A-Um maior conhecimento nesta área.

E-Obrigada pelo tempo dispensado e pela sua colaboração.

ENTREVISTA Nº4

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Entrevistado: Auxiliar de Acção educativo (A)

Entrevistadora: Educadora de Ensino Especial (E)

Agradeço desde já a sua disponibilidade, tal como já é do seu conhecimento a presente entrevista insere-se no âmbito do curso de Mestrado de Educação Especial da E.S.E de Lisboa. O Projecto de investigação-acção que proponho realizar com a colaboração de todas as auxiliares tem por objectivo melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com multideficiência; assim o vosso contributo reveste-se de grande importância para a realização deste trabalho. Todos os dados que irei recolher são confidenciais e as informações gravadas só serão utilizadas no âmbito do mesmo ,de forma a facilitar o tratamento da informação recolhida.

Assim começo por lhe perguntar alguns dados pessoais. Que idade tem?

A -Vinte e seis anos.

E-Qual é seu estado civil?

A-Solteira mas casada.

E -Tem filhos?

A-Três filhos.

E-Quais são as suas habilitações literárias?

A-Quarta classe.

E-O que fazia anteriormente?

A-Trabalhava na área de hotelaria.

E -Já contactou alguma vez com crianças com multideficiência?

A- Não, com multideficiência não, trabalhei numa praia de campo com crianças.

E -Se tivesse que caracterizar uma criança com MD, como a descreveria?

A-Uma criança com muitas dificuldades não sei, em tudo, precisa de uma pessoa ali com ele 24 horas.

E-Que diferenças existem entre uma criança com MD e outra criança?

A- Tem tudo, tem pronto, eu olho para elas e vejo que são normais em termos de terem a deficiência que tem são iguais as outras, tem é pequenas dificuldades em fazer certas coisas que as crianças normais fazem na minha opinião é isso mas cá estamos nos mesmo para os ajudar a trabalhar.

E-Estas crianças necessitam de necessidades especiais. Que tipo de necessidades?

A -Temos que os ajudar a comer, temos que os ajudar a fazer as actividades deles, temos que os levar a casa de banho, fazer desenhos, fazer com eles as coisas que eles não fazem, comer tem que se dar a boca porque eles não conseguem pronto é isso.

E-Quais as dificuldades mais sentidas no seu dia-a-dia com estas crianças?

A- Tentar perceber-los, porque nos às vezes queremos os ajudar porque são crianças que não se conseguem expressar bem não é? E é essa a grande dificuldade, é perceber- las para os ajudarmos.

E-Quais os temas que considera mais importantes abordar no projecto?

A-A trabalhar mos com as crianças, fazermos certas actividades com eles, e a compreendermos as crianças.

E-O que espera do Projecto?

A-Ajudar- nos a nós para ajudar ainda mais as crianças, para sabermos trabalhar com elas para saber-mos ainda mais estar com elas.

E-Obrigada L pelo tempo dispensado e pela sua colaboração.

ANEXO IV

Ficha - Acordo formal

PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

TEMA:

“ENVOLVIMENTO DE AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA NO PROCESSO EDUCATIVO DE CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA”.

Estando no segundo ano do Mestrado em Educação Especial no ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência na Escola Superior de Educação de Lisboa; solicito a colaboração dos auxiliares de acção educativa que trabalham directamente com crianças que apresentam multideficiência de forma a poder realizar e desenvolver o projecto de Investigação-Acção acima referido.

Agradeço a colaboração e disponibilidade dos Auxiliares de Acção Educativa na realização deste trabalho.

Eu _____, comprometo-me e aceito participar neste Projecto de Investigação-Acção.

Assinatura

Data: _____

ANEXO V

Acta da reunião realizada com as AAE e a educadora

REGISTO DA REUNIÃO REALIZADA COM AS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

Assuntos:

- Esclarecimento sobre a dinâmica do Projecto de Investigação-Acção "Envolvimento de Auxiliares de Acção Educativa no Processo Educativo de Crianças com Multideficiência".
- Protocolo de colaboração.

No dia quinze de Janeiro de 2009, pelas treze horas, reuniram-se na Escola nº 72 as Auxiliares de Acção Educativa (AAE1, AAE2, AAE3, AAE4), que trabalham na unidade de apoio a alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, e a educadora responsável da sala.

Relativamente à dinâmica do Projecto de Investigação-acção, cujo objectivo é melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com multideficiência, a educadora informou que o Projecto a realizar era algo que se iria construindo ao longo dos meses seguintes e que a dinâmica do mesmo deveria assentar na reflexão da prática pedagógica de todos os profissionais que trabalham directamente com os alunos com multideficiência. A educadora fez referência à importância da aquisição do conhecimento, uma vez que para o desenvolvimento de boas práticas é fundamental ter o suporte teórico adequado, sendo esse um dos principais objectivos do Projecto.

Assim, a educadora informou que seriam realizadas ao longo do Projecto seis sessões entre os meses de Abril e Junho. Os temas a abordar nas diferentes sessões estão relacionados com as motivações e dificuldades reveladas pelas auxiliares nas entrevistas individuais realizadas: Caracterização da criança com multideficiência; importância da comunicação e das rotinas diárias relacionadas com a

autonomia pessoal; os cuidados de saúde na criança com multideficiência; e a importância de um correcto posicionamento.

A educadora acrescentou que o tema "Comunicação" seria dividido em duas sessões, uma vez que, dada a importância do mesmo, a informação a transmitir seria mais detalhada, tornando-se por isso mais extensa. A sessão sobre os cuidados de saúde será orientada pela enfermeira de saúde escolar pertencente ao Centro de Saúde da Lapa e a sessão sobre os posicionamentos estará a cargo da fisioterapeuta da Fundação Liga que presta serviço na unidade.

No decorrer da reunião, a auxiliar de acção educativa (AAE1) pediu informação sobre os horários das sessões a realizar.

A educadora informou que os horários das diferentes sessões teriam que ser acordados tendo em conta a disponibilidade de todos aqueles que estavam envolvidos no Projecto. Também realçou a importância que os auxiliares de acção educativa assumem nas aprendizagens e vida destas crianças, pelo que a aquisição de informação se reveste de grande importância pois permitirá que cada profissional reflecta sobre a sua prática pedagógica tendo em conta os novos conhecimentos. Esta reflexão contribuirá para uma resposta mais correcta às necessidades e solicitações dos alunos com multideficiência.

No final da reunião a educadora sensibilizou as auxiliares para a importância do espírito de equipa, uma vez que os "erros" e reflexão em grupo contribuem para melhorar a qualidade do trabalho diário a realizar com os alunos com multideficiência. Seguidamente, as auxiliares de acção educativa assinaram o protocolo de colaboração que solicita a participação e cooperação das mesmas.

Lisboa, 15 de Janeiro de 2009

ANEXO VI

Plano das acções de formação a realizar

PLANO DAS ACÇÕES DE FORMAÇÃO A REALIZAR

.Nº de sessões a desenvolver	.Período de realização	.Local de realização	.Destinatários	.Temas a analisar	.Recursos necessários	
					Humanos	Materiais
.Sessão nº1	.13/04/09 3h30m	.Agrupamento Pª Bartolomeu de Gusmão EB nº72	.Auxiliares de acção educaiva que trabalham com crianças com MD	<u>.Características das crianças com multideficiência</u>	.Auxiliares de Acção Educativa. .Professora de Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.	.Computador .Datashow .Simuladores de problemas de visão . Cadeiras de (com) rodas .Ficha de avaliação da sessão .Canetas

.Nº de sessões a desenvolver	.Período de realização	.Local de realização	.Destinatários	.Temas a analisar	.Recursos necessários	
					Humanos	Materiais
.Sessões Nº2 e 3	.27/04/09 e 29/04/09 4Horas	.Agrupamento Pa Bartolomeu de Gusmão EB nº72	.Auxiliares de acção educativa que trabalham com crianças com MD	<u>.Comunicação</u>	.Auxiliares de Acção Educativa. .Professora de Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.	.Computador .Datashow .Marcadores .Papel cenário .Videos "A interacção AAE aluno)" Fotocópias "Carta dos Direitos da Comunicação .Ficha de avaliação da sessão .Canetas

.Nº de sessões a desenvolver	.Período de realização	.Local de realização	.Destinatários	.Temas a analisar	.Recursos necessários	
					Humanos	Materiais
.Sessão nº4	.11/05/09 3h.30m	.Agrupamento Pa Bartolomeu de Gusmão EB nº72	.Auxiliares de acção educativa que trabalham com crianças com MD	<u>.Rotinas diárias relacionadas com a autonomia pessoal</u>	.Auxiliares de Acção Educativa. .Professora de Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.	.Computador .Datashow .Videos: "registo de presenças" e "Alimentação" .Ficha da avaliação da sessão. .Canetas

.Nº de sessões a desenvolver	.Período de realização	.Local de realização	.Destinatários	.Temas a analisar	.Recursos necessários	
					Humanos	Materiais
.Sessão nº5	.14/05/09 2Horas	.Agrupamento Pa Bartolomeu de Gusmão EB nº72	.Auxiliares de acção educativa que trabalham com crianças com MD	<u>Cuidados de Saúde à Criança com MD</u>	.Auxiliares de Acção Educativa. .Enfermeira de saúde escolar do Centro de Saúde da Lapa Sara Ramos Professora de Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.	.Computador .Datashow .Ficha de avaliação da sessão. .Canetas

.Nº de sessões a desenvolver	.Período de realização	.Local de realização	.Destinatários	.Temas a analisar	.Recursos necessários	
					Humanos	Materiais
.Sessão nº6	.08/06/09 2Horas	.Agrupamento Pª Bartolomeu de Gusmão EB nº72	.Auxiliares de acção educaiva que trabalham com crianças com MD	<u>.Posicionamentos</u>	.Auxiliares de Acção Educativa. .Fisioterapeuta da Fundação Liga Filipa Santos .Professora de Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.	.Computador .Datashow .Standing-frame .Talas posteriores .Talas de barbas .Manga insuflável .Ficha de avaliação da sessão. .Canetas

ANEXO VII

Introdução/Planificação das diferentes sessões a realizar na formação para os auxiliares de acção educativa

Introdução à Formação

A educação dos alunos com multideficiência exige, frequentemente, a intervenção de diversos profissionais, como sejam terapeutas da fala, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, docentes e auxiliares de acção educativa (AAE). Constatamos que de entre este conjunto de profissionais os que têm menos formação especializada são os AAE. Contudo, estes actores despendem muito tempo da sua actividade pedagógica em interacção com estes alunos, na realidade que vivencio, muitas vezes sem qualquer supervisão de outros profissionais. A observação dessas práticas mostra-nos ainda que nem sempre o fazem da forma mais adequada.

Sabendo o quanto é importante para estes alunos a constante estimulação dos que os rodeiam, assim como a consistência das estratégias utilizadas é fundamental que também os Auxiliares de Acção Educativa tenham alguns conhecimentos específicos relacionados quer com as características destes alunos, quer com a melhor forma de com eles interagir e de responder às suas necessidades e interesses.

Neste contexto consideramos importante desenvolver uma acção de formação destinada a este grupo de profissionais, mais especificamente aos AAE que trabalham na unidade de apoio à educação de alunos com multideficiência na qual exerço funções enquanto docente. De destacar que do grupo de quatro AAE que trabalham nesta unidade, apenas uma possui alguma experiência com estes alunos e formação facultada pelo Ministério da Educação em Setembro de 2008.

Para concretizar esta formação desenvolvemos um projecto de investigação-acção no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da ESE de Lisboa.

Objectivos Gerais

- Contribuir para a melhoria da qualidade de intervenção dos AAE.
- Sensibilizar os auxiliares de acção educativa para a importância da qualidade das suas práticas no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com MD.
- Criar condições para que os AAE adquiram conhecimentos específicos sobre: comunicação, características das crianças com MD, rotinas diárias/autonomia, posicionamentos e cuidados de saúde os quais se revestem de extrema importância na sua acção com alunos com MD.
- Proporcionar momentos de diálogo e troca de experiências entre os auxiliares.
- Sensibilizar os AAE para a importância da reflexão acerca das suas práticas.

Competências a Desenvolver

- Identifica e responde aos interesses e necessidades básicas dos alunos com MD.
- Identifica, compreende e responde às diferentes formas de comunicação apresentada pelos alunos com MD.
- Interage com os alunos criando oportunidades para este “pegar a vez”.
- Utiliza o sistema de calendário com os alunos.
- Utiliza diferentes tipos de apoio e ajudas técnicas tendo em conta a problemática e necessidades de cada aluno com MD.
- Identifica situações de urgência e emergência Infantil e age adequadamente nessas situações.
- Partilha com a equipa multidisciplinar questões/dúvidas.

Metodologia a desenvolver:

Actividades/estratégias

A metodologia deste projecto de formação prevê um trabalho anterior de análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos auxiliares de acção educativa de forma a filtrar os temas a desenvolver na formação por eles mencionados bem como as dificuldades sentidas no seu dia-a-dia; também a articulação com outros técnicos intervenientes na formação: fisioterapeuta e enfermeira de saúde escolar foram importantes para uniformizar a metodologia a desenvolver nas diferentes sessões a apresentar.

A realização prévia de algumas filmagens dos auxiliares de acção educativa com os alunos com MD no seu dia-a-dia foram essenciais tendo em conta as actividades a realizar na formação.

A formação terá uma componente teórica mas também prática de forma a proporcionar aos formandos oportunidades de participação, interacção e reflexão de grupo.

Assim algumas sessões numa fase inicial caracterizar-se-ão por:

- Simulação de situações para experienciar as dificuldades vividas pelos dos alunos com MD.
- Visionamento de registos vídeo e simulação dos mesmos a realizar pelos AAE.
- Falar dos aspectos teóricos (PPT) dos temas a desenvolver.
- Reflectir/analisar os filmes e as simulações tendo em conta a parte teórica.
- Realizar novas simulações tendo em conta a reflexão do grupo.
- Nas actividades observadas conversar com os AAE sobre os objectivos de cada actividade para os alunos.

TEMA: CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA COM MD

Destinatários: Auxiliares de Acção Educativa da UAAM (unidade de apoio a alunos com multideficiência)

Guião de planificação da sessão n.º1	
.Objectivos	<ul style="list-style-type: none">.Identificar as características comuns dos alunos com MD..Tomar consciência das dificuldades sentidas pelos alunos com MD..Compreender as implicações que as dificuldades dos alunos com MD têm no seu dia-a-dia..Tomar consciência da importância do papel do AAE como agente facilitador/ enquanto mediador do processo de ensino aprendizagem destes alunos.
.Competências a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">.Responde aos interesses e as necessidades básicas dos alunos com MD.
Conteúdos a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">.Conceito de multideficiência..Características dos alunos com multideficiência..Implicações da multideficiência no desenvolvimento e na aprendizagem..Orientações para uma boa prática educativa a desenvolver com crianças com multideficiência.

Horário	3h30m (10.00/13.30) no dia 13 de Abril de 2009	
Local de realização	EB Nº72 Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão.	
Metodologia a usar (estratégias e actividades)	<p>.Simulação de situações para experienciar as dificuldades vividas pelos dos alunos com MD (usar simuladores de problemas de visão – dois com BV e outro com cegueira; não usar a linguagem oral para comunicar e usar duas cadeiras de (com) rodas)</p> <p>Análise das vivências decorrentes das simulações realizadas.</p> <p>Exposição teórica (PPT) sobre o tema em estudo.</p> <p>."Espaço" para reflexão e esclarecimento de dúvidas.</p>	
Recursos necessários	Humanos	Materiais
	<p>.Auxiliares de Acção Educativa.</p> <p>.Professora da Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.</p>	<p>.Computador</p> <p>.Data show</p> <p>.Vídeo/filme" Interacção AAE e a criança com MD"</p> <p>. Simuladores de problemas de visão</p> <p>. Cadeiras de (com) rodas</p> <p>.Ficha de avaliação da sessão</p>

Avaliação da sessão	Metodologia a utilizar
	. No final da sessão os participantes respondem em grupo a um a ficha de avaliação em conjunto relacionada com o tema analisado
Observações	

TEMA:

Destinatários: COMUNICAÇÃO

Auxiliares de Acção Educativa da UAAM (unidade de apoio a alunos com multideficiência)

Guião de planificação das sessões n.º2 e n.º3

Objectivos	<p>.Compreender a importância da comunicação na educação dos alunos com MD.</p> <p>.Reconhecer a importância da comunicação não verbal na educação dos alunos com MD.</p> <p>.Identificar comportamentos comunicativos nos alunos com MD.</p> <p>. Conhecer as formas de comunicação simbólicas e não simbólicas.</p> <p>.Identificar as formas de comunicação utilizadas pelos alunos com MD para comunicar e para receber a informação.</p> <p>.Conhecer estratégias para comunicar com alunos com MD, nomeadamente o saber “pegar a vez” nas interações comunicativas</p> <p>Compreender o que se entende por sistema de calendário e para que serve.</p> <ul style="list-style-type: none">• Conhecer diferentes tipos de calendários• Perceber como podem colocar o sistema de calendário ao serviço da comunicação

<p>Competências a desenvolver</p>	<p>.Reconhece, interpreta e responde a comportamentos simbólicos e não simbólicos apresentados pelos alunos com MD</p> <p>.Utiliza adequadamente as pistas de informação na comunicação com o aluno.</p> <p>.Utiliza o “pegar a vez” na interacção com o aluno com MD.</p> <p>.Dá tempo ao aluno para ele responder às suas solicitações.</p> <p>.Cria oportunidades para o aluno interagir e fazer escolhas.</p> <p>. Percebe a importância do papel dos parceiros no processo comunicativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os alunos na utilização de calendários
<p>Conteúdos a desenvolver</p>	<p>.Conceito de comunicação</p> <p>. Formas de comunicação usadas pelos alunos com MD para comunicarem: formas de comunicação não simbólica (vocalizações, choro, movimentos do corpo, toque, expressões faciais, etc.) e simbólica (objectos de referências, imagens, etc.);</p> <p>. Comportamentos potencialmente comunicativos</p> <p>. Formas de comunicação usadas para dar informação aos alunos com MD: Pistas naturais ou de contexto; Pistas de movimento; Pistas tácteis; Pistas de objectos; Pistas gestuais; Pistas de objectos e Pistas de imagens</p> <p>.Interacções comunicativas (O pegar a vez/o saber terminar a interacção, importância dos parceiros no</p>

	<p>processo comunicativo)</p> <p>.Dificuldades apresentadas pelas crianças com MD nas interacções comunicativas.</p> <p>.Criação de ambientes propícios à comunicação/interacção.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização e utilização de sistemas de calendário
Horário	4h00m (9.30/12h) no dia 27 e 29 de Abril de 2009
Local de realização	EB N°72 Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão.
Metodologia a usar (estratégias e actividades)	<p>.Visualização de uma situação concreta em registo vídeo.</p> <p>.Realização de actividades de simulação da situação observada no registo vídeo realizado pelos AAE (antes e depois da análise teórica dos conteúdos)</p> <p>.Questionar os participantes sobre o que é comunicar?</p> <p>.Registrar o que dizem os participantes num cartaz</p> <p>.Exposição teórica (PPT) sobre os conteúdos em estudo.</p> <p>. Realização de actividades de simulação recorrendo à utilização de várias pistas de informação (pistas de objectos, de movimento, tácteis, de imagens, etc.)</p> <p>.Análise das situações de simulação realizadas com os participantes.</p> <p>.Distribuição e leitura de fotocópias "Carta dos Direitos da comunicação"</p> <p>."Espaço" para reflexão esclarecimento de dúvidas.</p>

	Humanos	Materiais
Recursos necessários	<p>.Auxiliares de acção educativa</p> <p>.Professora da Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.</p>	<p>.Computador</p> <p>.Data show</p> <p>.Marcadores</p> <p>.Papel cenário</p> <p>.Vídeos "A interacção AAE aluno) "</p> <p>Fotocópias "Carta dos Direitos da Comunicação" (realizada pelos alunos do Mestrado Edu Especial da ESE de Lisboa).</p>
	Metodologia utilizada	
Avaliação da sessão	<p>. No final da sessão os participantes respondem em grupo a um a ficha de avaliação em conjunto relacionada com o tema analisado</p>	
Observações		

TEMA: ROTINAS DIÁRIAS RELACIONADAS COM A AUTONOMIA PESSOAL

Destinatários: Auxiliares de Acção Educativa da UAAM (unidade de apoio a alunos com multideficiência)

Guião de planificação da sessão n.º4	
Objectivos	<ul style="list-style-type: none">.Saber o que se entende por rotina (ao longo do dia e nas actividades).Saber o que se entende por actividades da vida diária (AVD).. Compreender a importância das actividades da vida diária na rotina dos alunos com multideficiência..Perceber a importância que as rotinas assumem e desenvolvem na aprendizagem dos alunos com MD.. Perceber o que se entende por autonomia pessoal.. Identificar diferentes tipos de apoio a prestar aos alunos com MD de forma a promover a sua autonomia pessoal.. Conhecer estratégias que promovam e facilitem a autonomia pessoal dos alunos com MD.
Competências a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">.Colabora no cumprimento das rotinas dos alunos com MD..Utiliza diferentes tipos de apoio tendo em conta a problemática e necessidade de cada aluno.. Selecciona e faz uso das ajudas técnicas adequadas às necessidades de cada criança.

<p>Conteúdos a desenvolver</p>	<ul style="list-style-type: none"> .O que se entende por rotinas. .A importância das rotinas no desenvolvimento das aprendizagens das crianças com MD. .O que se entende por autonomia pessoal . Tipos de apoio a prestar a alunos com MD. .A importância do desenvolvimento da autonomia pessoal para os alunos com MD. . Estratégias para promover a autonomia pessoal, nomeadamente as relacionadas com as ajudas técnicas.
---------------------------------------	--

<p>Tempo / duração</p>	<p>3h30m (9.30/13.00) no dia 11 de Maio de 2009</p>
<p>Local de realização</p>	<p>EB N°72 Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão.</p>
<p>Metodologia a usar (estratégias e actividades)</p>	<ul style="list-style-type: none"> .Visualização de um registo vídeo (participantes: AAE e alunos). .Simulação do filme visionado a realizar pelas AAE. .Exposição teórica (PPT) sobre o tema em estudo. .Realização de novas simulações tendo em conta a informação teórica apresentada. .Análise das vivências decorrentes das simulações realizadas. .“Espaço” para reflexão e esclarecimento de dúvidas.

	Humanos	Materiais
Recursos necessários	<p>.Auxiliares de Acção Educativa.</p> <p>.Professora da Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.</p>	<p>.Computador</p> <p>.Data show</p> <p>.Vídeo" registo de presenças/alimentação"</p> <p>. Alguns calendários de antecipação.</p> <p>. Ficha de avaliação da sessão</p>
	Metodologia utilizar	
Avaliação da sessão	<p>. No final da sessão os participantes respondem em grupo a uma ficha de avaliação relacionada com o tema em estudo</p>	
Observações		

TEMA: CUIDADOS DE SAÚDE À CRIANÇA COM MD

Destinatários: Auxiliares de Acção Educativa da UAAM (unidade de apoio a alunos com multideficiência)

Guião de planificação da sessão n.º5	
Objectivos	<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer situações de "stress minor": avaliação, actuação e encaminhamento.• Avaliar situações de alteração de saúde na criança e aprendizagem de técnicas de assistência simples
Competências a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">• Identifica situações de urgência e emergência infantil• Responde a situações de stresse• Estabiliza a criança gravemente doente e orientando convenientemente para as unidades prestadoras de cuidados (Centros de Saúde, Hospitais);• Contribui para a gestão e organização da assistência à criança com MD
Conteúdos a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">• Noção de urgência e emergência médica.• Identificação e abordagem em situações de alteração de saúde em crianças com MD:<ul style="list-style-type: none">○ Perturbações da consciência, dificuldade respiratória, ferimento e perda de sangue, queimaduras, lesões musculares e fracturas ósseas, corpos estranhos,• Colocação de ligaduras e de pensos em situações de emergência.

Horário	2h00m (9.30/12h) no dia 14 de Maio 2009	
Local de realização	EB Nº72 Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão.	
Metodologia a usar (estratégias e actividades)	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição teórica interactiva sobre a temática. • Partilha de casos práticos. • "Discussão"/Debate sobre casos práticos; • "Espaço" para reflexão esclarecimento de dúvidas. 	
Recursos necessários	Humanos	Materiais
	<ul style="list-style-type: none"> • Enfermeira de saúde escolar • Docente da Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Data show • Ficha de avaliação da sessão • Canetas
Avaliação da sessão	Metodologia utilizada	
	. No final da sessão os participantes respondem em grupo a uma ficha de avaliação relacionadas com o tema em estudo.	
Observações		

TEMA: POSICIONAMENTOS

Destinatários: Auxiliares de Acção Educativa da UAAM (unidade de apoio a alunos com multideficiência)

Guião de planificação da sessão n.º6	
Objectivos	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a importância de um posicionamento correcto para:<ul style="list-style-type: none">○ Manter/melhorar um bom funcionamento motor.○ Facilitar a aprendizagem.• Identificar diferentes ajudas técnicas.• Identificar as posturas correctas durante a realização de uma transferência.• Identificar as diferentes transferências e pegas a utilizar na mobilização das crianças com MD.
Competências a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">• Utiliza os diferentes tipos de transferências e pegas a utilizar com as crianças com MD.• Realiza as transferências assumindo uma postura correcta.• Utiliza adequadamente as ajudas técnicas.
Conteúdos a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">• Conceito de posicionamento• Ajudas técnicas para auxílio de posicionamentos.• O papel do cuidador:<ul style="list-style-type: none">○ Conceito de postura correcta○ Posturas incorrectas e as lesões• Ensino de transferências

Horário	2h00m (9.30/11.30) no dia 8 de Junho 2009	
Local de realização	EB Nº72 Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão.	
Metodologia a usar (estratégias e actividades)	<p>.Visualização de uma situação concreta em registo vídeo.</p> <p>.Realização de actividades de simulação da situação observada no registo vídeo realizado pelos AAE.</p> <p>.Exposição teórica (PPT) sobre os conteúdos em estudo.</p> <p>. Realização de actividades de simulação recorrendo à utilização de várias ajudas técnicas.</p> <p>.Análise das situações de simulação realizadas com os participantes.</p> <p>."Espaço" para reflexão esclarecimento de dúvidas.</p>	
Recursos necessários	Humanos	Materiais
	<p>.Fisioterapeuta</p> <p>.Docente da Educação Especial da Unidade de Apoio a alunos com multideficiência.</p> <p>.Auxiliares de acção educativa</p>	<p>.Computador</p> <p>.Data show</p> <p>.Standing-frame</p> <p>.Talas de barbas</p> <p>.Talas de neoprene para membros superiores</p> <p>.Ficha de avaliação da sessão</p>

	Metodologia utilizada
Avaliação da sessão	. No final da sessão os participantes respondem em grupo a uma ficha de avaliação relacionada com o tema analisado.
Observações	

ANEXO VIII

Ficha de avaliação das sessões de Formação

ACÇÃO DE FORMAÇÃO

INSERE-SE NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO CUJO TEMA:

“ENVOLVIMENTO DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA”

SESSÃO nº1

Tema: **Características das crianças com multideficiência.**

.Após a realização da sessão o que ficaram a saber?

.Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado?

. Têm algumas sugestões?

Identificação:

Obrigado pela vossa Colaboração

Data: __ / __ /2009

ACÇÃO DE FORMAÇÃO

INSERE-SE NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO CUJO TEMA:

"ENVOLVIMENTO DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA"

SESSÃO nº2

Tema: **Comunicação**

.Após a realização da sessão o que ficaram a saber?

.Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado?

. Têm algumas sugestões?

Identificação:

Obrigado pela vossa Colaboração

Data: __ / __ /2009

ACÇÃO DE FORMAÇÃO

INSERE-SE NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO CUJO TEMA:

"ENVOLVIMENTO DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA"

SESSÃO nº3

Tema: **Comunicação**

.Após a realização da sessão o que ficaram a saber?

.Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado?

. Têm algumas sugestões?

Identificação:

Obrigado pela vossa Colaboração

Data: __ / __ /2009

ACÇÃO DE FORMAÇÃO

INSERE-SE NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO CUJO TEMA:

“ENVOLVIMENTO DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA”

SESSÃO nº4

Tema: **Rotinas diárias relacionadas com a autonomia pessoal**

.Após a realização da sessão o que ficaram a saber?

.Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado?

. Têm algumas sugestões?

Identificação:

Obrigado pela vossa Colaboração

Data: __ / __ /2009

ACÇÃO DE FORMAÇÃO

INSERE-SE NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO CUJO TEMA:

“ENVOLVIMENTO DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA”

SESSÃO nº5

Tema: **Cuidados de Saúde (convulsões)**

.Após a realização da sessão o que ficaram a saber?

.Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado?

. Têm algumas sugestões?

Identificação:

Obrigado pela vossa Colaboração

Data: __ / __ /2009

ACÇÃO DE FORMAÇÃO

INSERE-SE NO PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO CUJO TEMA:

"ENVOLVIMENTO DOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA COM CRIANÇAS COM MULTIDEFICIÊNCIA"

SESSÃO nº6

Tema: **Posicionamentos**

.Após a realização da sessão o que ficaram a saber?

.Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado?

. Têm algumas sugestões?

Identificação:

Obrigado pela vossa Colaboração

Data: __ / __ /2009

ANEXO IX

Síntese das fichas de avaliação realizadas em grupo pelas AAE após as sessões realizadas.

SÍNTESE DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO REALIZADAS PELAS AAE APÓS A APRESENTAÇÃO DAS SESSÕES

Sessões:	Temas:	."Após a realização da sessão o que ficaram a saber? "	."Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado"	."Têm algumas sugestões?"
Sessão nº 1	. "Características das crianças com MD"	. Crianças com MD apresentam dificuldades a nível motor, cognitivo e sensorial. Não realizam aprendizagens acidentais; necessitam de maior tempo de resposta mas de igualdade de oportunidades (estímulos). . São crianças que necessitam do apoio/ajuda do adulto nas actividades da vida diária (higiene e alimentação).	. Todas as dúvidas existentes foram esclarecidas na formação.	. Mais formações na área.
Sessão nº 2	. "Comunicação" (1ª parte)	. O que é necessário para haver comunicação (duas pessoas). . Existem várias formas de a criança com MD comunicar. . Para uma boa comunicação compreensiva é necessário verbalizar com o aluno, utilizar pistas de informação, utilizar um tom de voz adequado e antecipar a actividade com o aluno.	. As questões foram respondidas ao longo da formação.	. Mais formação.

**SINTÉSE DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO REALIZADAS EM GRUPO PELAS AAE, APÓS A APRESENTAÇÃO DAS
SESSÕES REALIZADAS**

Sessões:	Temas:	."Após a realização da sessão o que ficaram a saber? "	."Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado"	."Têm algumas sugestões?"
Sessão nº 3	."Comunicação" (2ª parte)	.A importância do uso dos calendários no dia-a-dia das crianças. .Existem vários tipos de calendários. .A relevância de fomentar a autonomia das crianças. .A importância de antecipar.	.Todas as dúvidas foram tiradas na formação.	.Mais formação.
Sessão nº 4	."Rotinas diárias relacionadas com a autonomia pessoal"	.A importância das rotinas e das antecipações. .A importância das ajudas técnicas e como pode facilitar as tarefas e as rotinas. .Como tudo isto conduz à melhoria do trabalho diário.	.As questões e dúvidas existentes foram esclarecidas durante a formação.	.Mais formação.

**SINTÉSE DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO REALIZADAS EM GRUPO PELAS AAE, APÓS A APRESENTAÇÃO DAS
SESSÕES REALIZADAS**

Sessões:	Temas:	."Após a realização da sessão o que ficaram a saber? "	."Indiquem algumas questões/dúvidas que gostassem de esclarecer tendo em conta o tema abordado"	."Têm algumas sugestões?"
Sessão nº 5	."Cuidados de saúde" (convulsões)	.Em que consistem as convulsões. .Como ajudar a criança a ultrapassar a convulsão da melhor forma. .Os cuidados a ter durante e após o episódio.	.Todas as dúvidas foram tiradas na formação.	.Mais formação.
Sessão nº 6	."Posicionamentos"	.Conhecimento sobre a melhor forma de colocar as crianças nas cadeiras, nos andarilhos e nos <i>standing-frames</i> . .O melhor posicionamento do corpo (auxiliar) de forma a não causar eventuais danos no futuro. .Informação sobre os materiais e utensílios mais adequados a serem utilizados com e pelas crianças, de modo a obter mais facilidade nas tarefas diárias.	.Todas as questões e dúvidas foram tiradas na formação.	.Mais formação.

ANEXO X

Entrevistas de grupo realizadas às AAE.

Guião nº2 (Entrevistas de Grupo às auxiliares de acção educativa)

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPACÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p>.Legitimação da Entrevista e motivação do Entrevistado</p>	<p>.Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado</p>	<p>1) Solicitar a colaboração do entrevistado uma vez que o seu contributo é importante para a avaliação do Projecto. Pedir autorização para gravar a entrevista. Assegurar o anonimato.</p>
<p>.Contributo da Formação para a melhoria da prática educativa dos AAE</p>	<p>.Saber se as dificuldades sentidas pelos AAE foram superadas com a sua participação no programa de formação.</p> <p>.Conhecer se os AAE alteraram a sua prática educativa com os alunos com MD após a participação na formação</p>	<p>2) Perguntar quais as dificuldades que actualmente sente no trabalho que desenvolve com os alunos com MD</p> <p>3) Perguntar quais as dificuldades que foram ultrapassadas no seu dia-a-dia com crianças com MD após a participação na formação.</p> <p>4) Saber em que medida a participação nas acções de formação a ajudou no trabalho que desenvolve com os alunos com MD</p> <p>5) Pedir que dê alguns exemplos de atitudes ou acções que alterou após a participação na formação.</p>

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPACÍFICOS	PARA UM FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p data-bbox="336 685 475 779">.Avaliação da Formação</p>	<p data-bbox="612 427 970 521">.Conhecer a percepção dos AAE sobre a formação realizada.</p> <p data-bbox="612 846 970 940">.Recolher informação sobre sugestões para uma próxima Formação</p>	<p data-bbox="999 331 1340 456">6).Perguntar qual a opinião dos AAE acerca das sessões de formação em que participaram?</p> <p data-bbox="999 495 1353 651">7) Perguntar quais os temas que foram mais úteis para a alteração das suas práticas educativas. Explicar porquê</p> <p data-bbox="999 846 1331 972">8).Perguntar quais os temas que gostariam de abordar em próximas Formações.</p>

ENTREVISTA DE GRUPO Nº1 AOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

.Entrevistados: .Auxiliar de Acção Educativa-AAE (1)

.Auxiliar de Acção educativa-AAE (2)

.Entrevistadora: Educadora de Ensino Especial- (E)

E: Esta entrevista insere-se no Projecto de Investigação-Acção cujo tema já é do vosso conhecimento. O objectivo deste Projecto foi tentar melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com MA Assim pretendo com a entrevista final recolher informação acerca do contributo do Projecto na vossa prática educativa bem como a vossa avaliação sobre a formação realizada. Todos os dados que irei recolher serão confidenciais e as informações só serão utilizadas no âmbito deste trabalho.

Em que medida o Projecto foi ou não útil para vocês? Podem falar dos aspectos que acharam positivos ou negativos da acção.

AAE (2): Negativos não houve nenhum, só positivos, aprendemos.

AAE (1): Deu para tirar mos duvidas, adquirir alguns conhecimentos que não tínhamos, apesar de ter sido uma acção de formação curta, houve muitas coisas que nós conseguimos, conseguimos debater e tirar duvidas e as colegas que a maior parte delas nunca tinha trabalhado com multideficiência ficaram com algumas luzes.

E:A AAE (2) que nunca tinha trabalhado com crianças com MD ficou a saber mais alguma coisa?

AAE (2): Sim, sim...havia coisas que as gentes durante o ano já foram falando.

E: Que coisas?

AAE (2): Como senta-los, a parte da higiene, comunicação, temos que estar a falar sempre com eles, a gente falava pouco, aprende-se sempre alguma coisa, sim.

E: Na prática; na vossa prática educativa alteraram alguma coisa?

AAE(2): Pelo menos na comunicação, agente ficou a ver nos vídeos, se calhar não temos a noção do dia-a-dia mas depois ao ver os vídeos tivemos a noção que falamos pouco com eles às vezes não é por mal... pronto acontece.

E:Se todos soubéssemos não estávamos aqui, acha então que os vídeos ajudaram de alguma forma?

AAE (2): Eu pelo menos nessa parte da comunicação, as vezes a gente não tenho a noção de estar tão mal.

E: Acha que os vídeos foram interessantes?

AAE (1): Acho, porque nós no dia-a-dia não temos a noção do quanto é importante o reforço; estar a reforçar sempre, até a nível de antecipações.

AAE (2): A gente faz poucas às vezes passa-nos; a gente às vezes é.... o dia-a-dia é tão que a gente acaba por se esquecer ;eu pelo menos esqueço-me muitas vezes de fazer a antecipação e é importante porque que a gente viu na formação que é importante a antecipação, pois se fizermos todos os dias a mesma coisa eles vão sabendo e acabam por aprender o que é para fazer.

E: Quais foram os temas que vocês consideraram mais úteis ou se calhar até poderia ser todos como poderia até não ser nenhum?

AAE(2): Aquele que tivemos que imitar o estar sem ver, realmente a gente estar sem ver é complicado, para mim tocou-me mais a gente tivemos que andar ali nas escadas realmente é complicado a gente sem visão não somos nada.

E: Então para si a primeira sessão foi aquela de que gostou mais. E para a AAE (1), qual das sessões foi para si mais importante?

AAE (1): Eu acho que os posicionamentos, apesar de eu ter achado que...foi a sessão que eu achava que deveria ser a sessão mais importante, acabou por ser a sessão com menos ...como é que eu vou explicar, eu estava com muitas expectativas em relação a

essa parte da formação, porque além da comunicação que eu acho que é o mais importante os posicionamentos é importantíssimo.

E: Se nós continuássemos as sessões de formação, quais os temas que gostariam de falar ou de alterar; alguma sugestão vossa?

AAE (1): Eu acho que é os posicionamentos, eu acho que é fundamental, os posicionamentos e alguns exercícios que se calhar dá para fazer com eles o dia-a-dia, nós não sabemos não podemos estar a coloca-los.

E: Também podemos aprofundar; falar mais de um determinado tema?

AAE (2): Explorar mais os calendários as rotinas, há sempre muita coisa pra`se falar ali tivemos que abreviar se tivéssemos tido mais tempo mais coisas falávamos.

E: Na nossa unidade temos aqueles meninos com determinadas características e por isso para cada um utilizamos estratégias e pistas de informação diferentes, por exemplo para a Mariana utilizamos os símbolos do SPC mas para o Edgar já não. Para o próximo ano poderá haver novos alunos que utilizam outro tipo de simbologia, por isso se calhar seria importante alargar mais o nosso conhecimento. Não sei, concordam? Então se houver uma próxima formação as vossas sugestões são; vamos concluir.

AAE (1): Aprofundar a parte dos posicionamentos e da comunicação, explorar mais a parte da comunicação que é essencial e.....

AAE (2): Também acho a comunicação, a dos cuidados de saúde foi muito bom também, a enfermeira foi um espectáculo mas pronto são coisas que a gente já sabe com filhos já sabemos mais ou menos; os posicionamentos e a comunicação não é um mundo a parte a outra não, além da gente... pronto foi bom foi uma formação muito boa mas são coisas que a genteé como ter um bebé, aquilo era quase como uma criança normal, aquelas coisas que a gente tem de fazer mas por acaso foi uma formação muito boa.

E: Querem dizer mais alguma coisa?

AAE (2): Gostamos, eu pelo menos gostei.

AAE (1): É para repetir.

E: Obrigado, pela vossa colaboração neste Projecto, o qual sem vocês seria impossível realizar.

ENTREVISTA DE GRUPO Nº2 AOS AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA

.Entrevistados: .Auxiliar de Acção Educativa-AAE (3)

.Auxiliar de Acção educativa-AAE (4)

.Entrevistadora: Educadora de Ensino Especial- (E)

E: Esta entrevista insere-se no Projecto de Investigação-Acção cujo tema já é do vosso conhecimento. O objectivo deste Projecto foi tentar melhorar a qualidade da intervenção dos auxiliares de acção educativa com crianças com MA Assim pretendo com a entrevista final recolher informação acerca do contributo do Projecto na vossa prática educativa bem como a vossa avaliação sobre a formação realizada. Todos os dados que irei recolher serão confidenciais e as informações só serão utilizadas no âmbito deste trabalho.

Eu queria-vos perguntar em relação à formação o que é que vocês acharam; no geral quais foram os aspectos positivos, negativos...?

AAE (3):O que é que achamos...è assim, pelo menos ficamos mais dentro do assunto não da parte prática mas sim da parte teórica, ficamos com mais conhecimento dentro da área nos vários temas que abordamos na parte prática acho que.....

E: Não utilizou nada do conhecimento da formação na parte prática?

AAE: Quer dizer aqueles jogos que não foram jogos, as actividades que nos fizemos de experimentar as cadeirinhas e os óculos a tapar os olhos; isso acho que também ajudou um bocado nós a conhecermos a sabermos lidar melhor com a situação...

AAE (4): A pôr-nos um pouco na pele das crianças né, pusemo-nos um pouco na pele deles que é prá nós sabermos ainda mais como saber lidar com eles.

E:E isso ajudou-vos na parte prática?

AAE (4): Sim, Sim um bocadinho.

E: O que é que vocês alteraram na parte prática?

AAE (3): Ah! Ajudou-nos bastante; por exemplo a maneira de lavar as mãos já não vamos se calhar à bruta, já preparamos, já avisamos, já molhamos devagarinho para não apanharem o choque da água toda na mão.

AAE (4): Temos que ter mais cuidado por exemplo com o Adriano que é um menino invisual que...metemo-nos um pouco na pele dele e sabermos os medos que ele tem e ai está temos que transmitir ainda mais a segurança pra ele como nós...

AAE (3): Anteciparmos as situações...

E: Então se calhar estamos a falar de

AAE (4): Da comunicação.

E: ...da comunicação e isso serviu; por exemplo o que é que a AAE (4) no seu dia-a-dia anteriormente fazia que agora já não faz ou faz de maneira diferente; sente que alterou na sua maneira de agir com eles?

AAE (4): Por exemplo comunicar mais com eles ainda, comunicava com eles mas não tanto, por exemplo o caso do Adriano que era o menino que estava mais na minha sala, eu andava com ele e pronto andava e não falava não é e agora ando com ele falo com ele e tenho mais certos cuidados que se fosse preciso naquela altura....

AAE (3): Antecipas mais.

AAE (4): Antes de aprender o que eu aprendi não fazia aquilo que faço agora com ele.

E: ...não sentia necessidade achava que não era importante. E a AAE (3)?

AAE (3): Também, basicamente foi isso. Por exemplo quando subíamos a escada, dizer-lhe que íamos subir e fazer devagarinho para sentir o degrau, quando é para sentar dizer vamos sentar para saber que sentar é na cadeira dele, por as mãos dele naquele indicador dele como se chama ...um símbolo táctil pra ele saber que se vai sentar.

E: Querem acrescentar em relação a outras crianças alguma coisa que achassem que mudaram a vossa maneira de actuar tende em conta...

AAE (3): Em todas, a Mariana apesar de ela ver, se fizermos a antecipação e comunicarmos com ela sobre o que vamos fazer com ela antes, ela quando for fazer já vai com mais atenção, com mais vontade do que se não lhe dissermos nada e pegarmos nela e fizermos ou com a Maria Madalena que não vê ela pelo menos achamos nos que fica com uma noção daquilo que vai fazer com uma ideia, já não se assusta tanto; com todos com a Madalena também.

E : A M apesar de não utilizar a comunicação verbal; nós continuamos a falar com ela. Dos temas que foram desenvolvidos, dos diferentes temas, qual foi aquele que vocês acharam mais importante para a vossa prática educativa?

AAE (4):A comunicação, era essa mais a minha maior dificuldade para mim a comunicação com estes meninos....

E: E assim ajudou-a a...

AAE (4): Aprender como nós devemos comunicar ainda mais com eles

E:E solicita-los também.

AAE (4):De maneiras diferentes, cada um tem uma maneira diferente de comunicar com eles

E: E a AAE (3) quais foram ...

AAE (3): Também, eu acho que a dificuldade que tinha mais era a comunicação e ajudou-me bastante, talvez também naquela...na última dos posicionamentos e também um bocado a utilizar os materiais deles que eu não tinha muito a noção de como era também ajudou mas a comunicação foi a mais importante pra mim, teve mais utilidade.

E: Quando fala em utilidade quer dizer que tem um sentido mais prático?

AAE (3) Sim.

AAE (4):Porque eles precisam muito que comunicamos com eles; embora eles não falem mas precisam que alguém fale com eles e que estejam com eles ali.Pra mim uma das mais importantes foi a comunicação embora todas sejam úteis, mas a mais importante foi...porque a minha maior dificuldade era a comunicação.

E: Pois eu lembro-me que falou da comunicação na primeira entrevista. E a sessão sobre as rotinas diárias foi útil para vocês?

AAE (3):Sim

AAE (4):Foi bastante útil pra eles.

E: No fundo também tem a ver com a comunicação...!?

AAE (4): Para eles saberem aquilo que vão fazer.

E: E agora por último; se houvesse um prolongamento das acções têm alguma sugestão que gostassem...

AAE (3): Desenvolver mais os sintomas das crianças, as várias deficiências que existem...

E: Falar sobre a problemática de cada aluno e das características de alguns síndromes...?

AAE (3): Exacto

AAE (4): Também concordo.

AAE (3): As causas que fizeram, e o que e que desenvolve se melhora se piora, o que é que vai acontecer á criança daqui a uns anos; apesar de nunca se puder saber mas a sempre se....

E: Estarem mais informados sobre a problemática de cada um, é?

AAE (4): Exactamente. É o caso de nós fomos para ali trabalhar com os meninos e fomos conhecendo os casos de cada criança ao longo do tempo de estarmos com eles.

AAE (3): Havia deficiências que eu nem sabia que existiam.

E: Querem dizer mais alguma coisa em relação à formação?

AAE (4): Gostei muito aprendi muito com a formação

AAE (3): Eu também.

AAE (4):Embora eu acho que havia de haver mais formação; mas o pouco que houve ensinou-nos bastante.

E: Obrigado, pela vossa colaboração neste Projecto, o qual sem vocês seria impossível realizar.

ANEXO XI

Plano de acção do Projecto de investigação-acção

PLANO DE ACÇÃO DO PROJECTO

ETAPA DO PROJETCO	INICÍO E FIM DA ACTIVIDADE	OBJECTIVO	RESULTADOS	ACTIVIDADES	PESSOAS ENVOLVIDAS	RECURSOS
1. Detecção do problema	.Dezembro	Caracterizar o contexto do Projecto	Listagem de dificuldades Identificadas	.Observação de rotinas/actividades: -Lanche -Higiene (lavar os dentes) -Registo da presença -Posicionar a criança	.Educadora (investigadora)	.Espaço físico da escola
				.Síntese das observações	.Auxiliares de acção educativa (quatro)	.Grelha de observação - CRM (centro de recursos para a multideficiência)
			.Listagem de necessidades e dificuldades sentidas pelas auxiliares	.Entrevista (individual) às quatro auxiliares	.Auxiliares de acção educativa (quatro)	.Guião da entrevista .Gravador
				.Análise do conteúdo das entrevistas .Síntese dos dados	.Educadora (investigadora)	

ETAPA DO PROJETO	INÍCIO E FIM DA ACTIVIDADE	OBJECTIVO	RESULTADOS	ACTIVIDADES	PESSOAS ENVOLVIDAS	RECURSOS
2. Definição do problema	.Fevereiro	.Devolução da interpretação dos dados obtidos.	.Seleção de temas a desenvolver na formação tendo em conta as dificuldades sentidas e sugeridas pelas AAE.	.Reunião com as auxiliares de acção educativa	.Auxiliares de acção educativa	. Folhas para registo .Canetas
		.Esclarecer sobre a dinâmica do Projecto	.Registo/Acta da reunião com os AAE		.Educadora (investigadora)	
		.Definição de prioridades e motivações		.Elaboração da acta	.Educadora	

ETAPA DO PROJETO	INÍCIO E FIM DA ACTIVIDADE	OBJECTIVO	RESULTADOS	ACTIVIDADES	PESSOAS ENVOLVIDAS	RECURSOS
3.Negociação	Fevereiro	.Sensibilizar as auxiliares para a necessidade e importância da sua colaboração e participação na realização deste Projecto de IA	.Elaboração e preenchimento do acordo formal pelos auxiliares	.Reunião com as auxiliares de acção educativa (a mesma reunião referida anteriormente)	.Educadora (investigadora) .Auxiliares de acção educativa	.Folhas de registo (acordo formal das AAE) .Canetas

ETAPA DO PROJETO	INÍCIO E FIM DA ACTIVIDADE	OBJECTIVO	RESULTADOS	ACTIVIDADES	PESSOAS ENVOLVIDAS	RECURSOS
4. Planificação da formação	.Março	.Definir temas a abordar	.Um plano das acções de formação	.Rever as listagens de dificuldades e necessidades	.Prof Clarisse Nunes .Educadora (investigadora)	.Entrevistas .Registo das observações realizadas. .Computador
	.Final de Março princípio de Abril	.Definir Estratégias	.Conjunto de soluções e estratégias a utilizar .Uma ficha de avaliação de grupo	.Desenhar uma metodologia de intervenção .Reunião com a Prof Clarisse		.Computador .Registo dos filmes realizados (AAE/crianças)

ETAPA DO PROJETO	INÍCIO E FIM DA ACTIVIDADE	OBJECTIVO	RESULTADOS	ACTIVIDADES	PESSOAS ENVOLVIDAS	RECURSOS
5. Implementação da Formação/ Avaliação	.Sessão Nº1 13/04/09 .Sessão Nº2 27/4/09 Sessão Nº3 29/04/09 Sessão Nº4 11/05/09 Sessão Nº5 14/05/09 Sessão Nº6 08/06/09	.Avaliar a Formação	.Relatório de avaliação/ reflexão	.Síntese das fichas de avaliação preenchidas pelas AAE nas diferentes sessões a realizar. .Realização de novas entrevistas às AAE (entrevista de grupo). .Análise do conteúdo das entrevistas .Síntese dos dados	.Educadora (investigadora) .Fisioterapeuta .Enf de Saúde escolar .Auxiliares de acção educativa .Educadora (investigadora)	.Computador .Registos realizados pelos AAE .Gravador
	.Julho					

ANEXO XII

Análise de conteúdo das entrevistas de grupo

- Análise da entrevista realizada a **AAE 1**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Caracterização da criança MD	.Autonomia/AVD	"(...)nenhum deles é autónomo(...)". (...)Eles não são autónomos (...)".
	.Aprendizagem/cognitiva	." (...) cognitiva (...)" ." (...) a nível cognitivo noto diferença (...)". ." (...)Levam muito tempo a aprender (...)". ." (...) há sempre qualquer coisa que lá fica(...) ". . (...) levam muito tempo a aprender(...). ." (...) levam muito mais tempo a aprender que uma criança dita normal (...)".
	.Motor	" (..) motora(...)".
.Necessidades da criança MD	.Acompanhamento/apoio do adulto	." Eles não são autónomos (...)". ." (...) temos de ter uma atenção redobrada(...)"
	.Estratégias específicas de ensino	." (...) há estratégias que temos de seguir para tentar lhes proporcionar melhor qualidade de vida(...)" . (...) aprendem mas quanto mais insistirmos(...).
	.Apoio de técnicos especializados	
.Dificuldades sentidas no dia-a-dia em relação às crianças com MD	.Ao nível dos recursos humanos	." (...) dos meios humanos que fazem falta(...)". ." (...) não dá para fazer trabalho individualizado (...)". ." (...) não podemos fazer uma actividade todos ao mesmo tempo (...)".
.Dificuldades sentidas no dia-a-dia em relação às crianças com MD (continuação)	.Ao nível dos recursos materiais	."(...), nós não temos material a quase nenhum (...)". ."(...) não se pode fazer omeletes sem ovos."

- Análise da entrevista realizada a **AAE 1** (continuação)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Dificuldades sentidas no dia-a-dia em relação às crianças com MD	.Ao nível da formação específica	“ nem sempre nós sabemos como os devemos de posicionar (...)”. .”E as antecipações (...) não sabemos para que é que é necessário”.
.Sugestões de temas a abordar no Projecto	.Comunicação	.”(...)se nos soubéssemos mais um bocadinho sobre a simbologia(...)”. .”(...)E as antecipações e isso tudo(...)”.
	.Posicionamentos	Os posicionamentos acho que é muito importante (...)”. “ nem sempre nós sabemos como os devemos de posicionar (...)”. “ (...) Podem ter a mesma patologia e o posicionamento ser diferente (...)”.
	.Aprendizagens	
	.Cuidados de saúde	
.Expectativas das AAE face ao Projecto	.Expectativa positiva	.”(...)vá preencher as lacunas que nos temos(...)” .”(...)ir ao encontro das dificuldades que sentimos”.
	.Expectativa negativa	

- Análise da entrevista realizada a **AAE 2**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Caracterização da criança MD	.Autonomia/AVD	.“Dependem sempre de alguma pessoa (...)”. .“ (...) de várias pessoas”.
	.Aprendizagem/cognitiva	
.Necessidades da criança MD	.Acompanhamento/ apoio do adulto	.“(...)dar de comer(...)”. .“(...)ir com eles á casa de banho (...)”. .“(...) uma criança com a idade da M. já se despe(...)”. .“(...)veste(...)”. .“(...)Precisam sempre de alguém(...)”
	.Estratégias específicas de ensino	.“(...)incentiva-los a brincar(...)”. “A M tentar que ela esteja mais concentrada”.
	.Apoio de técnicos especializados	.“(...)dos fisioterapeutas que os acompanham(...)”. .“(...) fazem a fisioterapia para eles melhorarem outros aspectos(...)”
.Dificuldades sentidas no dia-a-dia em relação às crianças com MD	.Ao nível dos recursos humanos	
	.Ao nível dos recursos materiais	
	.Ao nível da formação específica	“Tenho medo de ficar com eles sozinha (...)”. .” (...) nunca vi ainda nenhuma convulsão(...)”. “(...)saber as vezes o que fazer com eles(...)”. “(...)as vezes não sei o que fazer com eles(...)” “(...) devíamos saber algumas técnicas(...)”. “(...)a gente chegue aqui do nada”.

- Análise da entrevista realizada a **AAE 2** (continuação)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Sugestões de temas a abordar no Projecto	.Comunicação	
	.Posicionamentos	
	.Aprendizagens	“Que aprenda mais coisas para ajudar os meninos”.
	.Cuidados de saúde	
.Expectativas das AAE face ao Projecto	.Expectativa positiva	“Que aprenda mais coisas para ajudar os meninos”.
	.Expectativa negativa	

- Análise da entrevista realizada a **AAE 3**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Caracterização da criança MD	.Autonomia/AVD	.“(...)e para se desenvolver sozinho(...)”. . (...)precisa de mais cuidados e atenção(...)”.
	.Aprendizagem/cognitiva	.“(...)não tem tantas capacidades para se socializar sozinho(...)”. “(...)tem mais dificuldades”
	.Motor	
.Necessidades da criança MD	.Acompanhamento/apoio do adulto	.“(...)necessidades em termos da alimentação(...)”.
	.Estratégias específicas de ensino	.“necessidades(...)da educação(...)”.
	.Apoio de técnicos especializados	.“necessidade(...) da saúde(...)”.
.Dificuldades sentidas no dia-a-dia em relação às crianças com MD	.Ao nível dos recursos humanos	

- Análise da entrevista realizada a **AAE 3** (continuação)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Dificuldades sentidas no dia-a-dia em relação às crianças com MD (continuação)	.Ao nível dos recursos materiais	
	.Ao nível da formação específica	.“ A dificuldade maior (...)quando eles tem alguma convulsão(...)”. .”(...) algum ataque(...)”. .”(...) ao E. custa-me muito dar de comer e ao M.(...). .”(...) talvez em comunicar com o D.(...)”. .” (...) tentar perceber o que eles querem(...)”. .” (...) como eles não falam temos de perceber os gestos(...)”. .”(...) e as reacções deles(...)”. .”(...)comunicação”.
.Sugestões de temas a abordar no Projecto	.Comunicação	.”A comunicação (...)”.
	.Posicionamentos	
	.Aprendizagens	.”(...) um bocado a parte educativa(...)”. .”(...) saber como melhorar os conhecimentos deles(...)”. .” (...) ajuda-los a melhorar”.
	.Cuidados de saúde	.”(...) saber como lidar com eles em termos de saúde(...)”. .”(...) de problemas de saúde que eles tenham
.Expectativas das AAE face ao Projecto	.Expectativa positiva	.”Um maior conhecimento nesta área”.
	.Expectativa negativa	

- Análise da entrevista realizada a **AAE 4**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Caracterização da criança MD	.Autonomia/AVD	“(...)precisa de uma pessoa ali com ele 24 horas”.
	.Aprendizagem/cognitiva	“. Uma criança com muitas dificuldades(...)”.
	.Motor	
.Necessidades da criança MD	.Acompanhamento/apoio do adulto	“Temos que os ajudar a comer (...)” “(...)temos que os ajudar a fazer as actividades deles(...)”. “(...) temos que os levar a casa de banho(...)” “(...) fazer com eles as coisas que eles não fazem(...)”. “(...) comer tem que se dar a boca(...)”.
	.Estratégias específicas de ensino	
	.Apoio de técnicos especializados	
.Dificuldades sentidas no dia-a-dia em relação às crianças com MD	.Ao nível dos recursos humanos	
	.Ao nível dos recursos materiais	
	.Ao nível da formação específica	“. Tentar perceber-los(...)”. “. (...)é perceber- las para os ajudarmos”.

- Análise da entrevista realizada a **AAE 4** (continuação)

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
.Sugestões de temas a abordar no Projecto	.Comunicação	"(...)e a compreendermos as crianças".
	.Posicionamentos	
	.Aprendizagens	
	.Cuidados de saúde	
.Expectativas das AAE face ao Projecto	.Expectativa positiva	.“ Ajudar- nos a nós para ajudar ainda mais as crianças (...)”. ." (...) para sabermos trabalhar com elas(...)" . (...) para saber-mos ainda mais estar com elas(...)"
	.Expectativa negativa	

ANEXO XIII

Análise de conteúdo das entrevistas individuais realizadas às AAE

• **ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**
ENTREVISTA DE **GRUPO Nº1** AAE1 E AAE2

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
.Contributo da Formação	.Alteração da prática pedagógica	.Comunicação	<p>. (...) temos que estar a falar sempre com eles(...). (AAE2)</p> <p>."Na comunicação (...). (AAE2)</p> <p>." (...) estar a reforçar sempre, até a nível de antecipações". (AAE1)</p> <p>." (...) se fizermos todos os dias a mesma coisa eles vão sabendo e acabam por aprender o que é para fazer". (AAE2)</p>
	.Reflexão sobre a prática pedagógica	.Comunicação	<p>." (...) a gente falava pouco (...). (AAE2)</p> <p>." (...) não temos a noção do dia-a-dia mas depois ao ver os vídeos tivemos a noção que falamos pouco com eles (...). (AAE2)</p> <p>."Eu pelo menos nessa parte da comunicação, as vezes a gente não tenho a noção de estar tão mal (...). (AAE2)</p> <p>." (...) nós no dia-a-dia não temos a noção do quanto é importante o reforço (...) até a nível de antecipações". (AAE1)</p> <p>." (...) eu pelo menos esqueço-me muitas vezes de fazer a antecipação (...). (AAE2)</p> <p>." (...) a gente viu na formação que é importante a antecipação (...). (AAE2)</p>
.Avaliação da Formação	.Opinião dos AAE sobre a formação realizada	.Aspectos positivos	<p>."Negativos não houve nenhum (...). (AAE2)</p> <p>." (...) só positivos, aprendemos". (AAE2)</p> <p>."Deu para tirarmos dúvidas (...). (AAE1)</p> <p>." (...) adquirir alguns conhecimentos que não tínhamos (...). (AAE2)</p> <p>." (...) conseguimos debater e tirar dúvidas (...). (AAE2)</p> <p>." (...) foi uma formação muito boa". (AAE2)</p>

• **ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**
 ENTREVISTA DE **GRUPO Nº1** AAE1 E AAE2 (continuação)

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	
.Avaliação da Formação	.Opinião dos AAE sobre a formação realizada	Aspectos negativos	. " (...) apesar de ter sido uma acção de formação curta(...)".(AAE.2) . " (...)se tivéssemos tido mais tempo mais coisas falávamos".(AAE2)	
	.Temas que contribuíram para alteração da prática educativa	Comunicação	. "(...)comunicação(...).(AAE1) . "(...)além da comunicação(...)".(AAE1)	
		Caracterização da criança com MD	. " Aquele que tivemos que imitar o estar sem ver (...)".(AAE2) . "(...) andar ali nas escadas realmente é complicado a gente sem visão não somos nada." (AAE2)	
		Posicionamentos	. "(...) os posicionamentos(...)".(AAE1)	
	Sugestões para uma próxima Formação	Comunicação	. "Aprofundar (...)e da comunicação (...)".(AAE1) . "(...)explorar mais a parte da comunicação que é essencial(...)".(AAE1) . " Também acho a comunicação (...)".(AAE2)	
			Posicionamentos	"Eu acho que é os posicionamentos (...)".(AAE1) " (...) eu acho que é fundamental, os posicionamentos(...)nós não sabemos não podemos estar a coloca-los".(AAE1) . " Aprofundar a parte dos posicionamentos (...)".(AAE1)
				Rotinas diárias relacionadas com a autonomia pessoal
		Caracterização da problemática de cada aluno		
		Necessidade de formação		

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS
ENTREVISTAS DE **GRUPO Nº2** AAE3 e AAE4

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
.Contributo da Formação	Alteração da prática pedagógica	Comunicação	<p>." (...) Por exemplo comunicar mais com eles ainda (...)". (AAE4)</p> <p>." (...) comunicava com eles mas não tanto (...)". (AAE4)</p> <p>." (...) o menino que estava mais na minha sala, eu andava com ele e pronto andava e não falava não é e agora ando com ele falo com ele e tenho mais certos cuidados que se fosse preciso naquela altura". (AAE4)</p> <p>."Por exemplo quando subíamos a escada, dizer-lhe que íamos subir e fazer devagarinho para sentir o degrau (...) ". (AAE3)</p> <p>." (...) quando é para sentar dizer vamos sentar para saber que sentar é na cadeira dele(...)". (AAE3)</p> <p>." (...)por as mãos dele naquele indicador dele como se chama ...um símbolo táctil pra ele saber que se vai sentar". (AAE3)</p>
		Interacção AAE/criança com MD	<p>." (...)a maneira de lavar as mãos já não vamos se calhar à bruta(...) já preparamos (...)já avisamos (...)já molhamos devagarinho para não apanharem o choque da água toda na mão" .(AAE3)</p>
	.Reflexão sobre a prática pedagógica	Comunicação	<p>." (...)se fizermos a antecipação e comunicarmos com ela sobre o que vamos fazer com ela antes, ela quando for fazer já vai com mais atenção, com mais vontade do que se não lhe dissermos nada(...)". (AAE3)</p> <p>." (...) ou a MM. que não vê ela pelo menos achamos nos que fica com uma noção daquilo que vai fazer com uma ideia, já não se assusta tanto(...)". (AAE3)</p> <p>." (...)embora eles não falem mas precisam que alguém fale com eles e que estejam com eles ali". (AAE4)</p>

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS
ENTREVISTAS DE **GRUPO Nº2** AAE3 e AAE4 (continuação)

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO	
.Avaliação da Formação	.Opinião dos AAE sobre a formação realizada	.Aspectos positivos	<p>." (...) ficamos com mais conhecimento dentro da área nos vários temas que abordamos(...)". (AAE3)</p> <p>." (...) aprendi muito com a formação(...)". (AAE4)</p> <p>." (...) ensinou-nos bastante". (AAE4)</p> <p>." (...)as actividades que nos fizemos de experimentar as cadeirinhas(...)ajudou um bocado nós a conhecermos a sabermos lidar melhor com a situação". (AAE3)</p>	
		Aspectos negativos		
	.Temas que contribuíram para alteração da prática educativa	.Comunicação		<p>." A comunicação...".(AAE4)</p> <p>." (...)a minha maior dificuldade para mim a comunicação com estes meninos...". (AAE4)</p> <p>." Aprender como nós devemos comunicar ainda mais com eles". (AAE4)</p> <p>." (...) cada um tem uma maneira diferente de comunicar com eles". (AAE4)</p> <p>." (...) comunicação foi a mais importante pra mim, teve mais utilidade". (AAE3)</p> <p>." (...)a dificuldade que tinha mais era a comunicação e ajudou-me bastante(...)". (AAE3)</p> <p>." Pra mim uma das mais importantes foi a comunicação (...)". (AAE4)</p> <p>." (...) mas a mais importante foi...porque a minha maior dificuldade era a comunicação". (AAE4)</p>
			Caracterização da criança com MD	

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS
 ENTREVISTAS DE **GRUPO Nº2** AAE3 e AAE4 (continuação)

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	UNIDADES DE REGISTO
.Avaliação da Formação	Temas que contribuíram para alteração da prática educativa	Posicionamentos	.“ (...) na última dos posicionamentos e também um bocado a utilizar os materiais deles que eu não tinha muito a noção de como era(...)”. (AAE3)
	Sugestões para uma próxima Formação	Comunicação	
		Posicionamentos	
		Rotinas diárias relacionadas com a autonomia pessoal	
		Caracterização da problemática de cada aluno	.“ (...) Desenvolver mais os sintomas das crianças, as várias deficiências que existem...”.(AAE3) .“ (...)As causas que fizeram, e o que e que desenvolve se melhora se piora(...)”. (AAE3)
	Necessidade de formação contínua	.“ (...)eu acho que havia de haver mais formação(...)”. (AAE4)	