



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes
de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no
Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens
com NEE**

Maria José Leal Saragoça

Orientador:

Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

9 de Outubro de 2011

Mestrado em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Dissertação

**Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes
de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no
Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens
com NEE**

Maria José Leal Saragoça

Orientador:

Professora Doutora Adelinda Araújo Candeias

9 de Outubro de 2011

Ao Miguel

Agradecimentos

À Professora Doutora Adelinda Candeias, pela orientação deste trabalho que, com os seus conhecimentos e valiosos contributos, e também com a sua serenidade e determinação, me conduziu ao resultado final.

Ao Dr. Alexandre Pires, pelas facilidades concedidas.

À Direcção Regional de Educação do Alentejo, na pessoa do Professor José Lopes Verdasca, que possibilitou a disseminação do questionário.

Às Direcções Regionais de Educação do Algarve, Lisboa e Vale do Tejo, Centro e Norte que prontamente fizeram chegar o questionário aos “seus” docentes de educação especial.

A todos os docentes de educação especial que colaboraram sem os quais não teria sido possível este estudo.

Ao Projecto DAFFODIL, na pessoa do coordenador geral do projecto, Jo Lebeer e da sua coordenadora nacional, Adelinda Candeias, pela confiança.

À Ana, pelo seu incentivo constante e crer convicto nas minhas capacidades.

Ao Herlânder, ao João Silva e à Liliana que, em diferentes áreas, me deram o seu precioso contributo.

Ao meu irmão pela ajuda e pelos conselhos úteis.

Às minhas amigas e amigos que foram ouvindo os meus desabafos e me alentaram a continuar.

Ao Antonio, pelo estímulo.

À Paula, a amiga de todos os momentos.

Aos meus pais, aos meus irmãos, às minhas sobrinhas e ao meu filho que são, afinal, o porto seguro que sempre me acolhe nos dias cinzentos e quem mais se anima com os meus dias de sol.

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

RESUMO

Com a publicação do Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) e a sua posterior versão para crianças e jovens (CIF-CJ), passou a ser o documento de referência na determinação da elegibilidade de crianças para usufruírem dos apoios especializados, o que acarretou para todos os elementos da comunidade educativa e, em particular, os docentes de educação especial, a necessidade de conhecer e pôr em prática todo o processo daí decorrente.

Foi neste contexto que nos propusemos estudar a caracterização das necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção com crianças/jovens com NEE.

Para tal, utilizámos o questionário como instrumento de estudo, numa amostra constituída por 913 docentes de educação especial de todo o país (Portugal Continental).

Com o estudo, foi possível caracterizar a formação já recebida e, paralelamente, caracterizar as percepções das necessidades de formação na área da CIF, bem como as modalidades percebidas como mais adequadas para a formação, os profissionais a envolver e os conteúdos a abordar.

Palavras-chave: CIF, Percepção, Educação Especial, Formação de Professores, NEE

**Characterization Study of Special Education Teachers' Training Needs
Towards the Use of ICF-CY Framework in the Assessment and
Intervention Process With Children and Youth With SEN**

ABSTRACT

With the publication of Decree-Law N.º 3/2008, of January 7, the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) and its later version for children and youth (ICF-CY), went on to be the reference document in determining the eligibility of children to benefit of specialized supports with restraints for all elements of the educational community and, in particular, the special education teachers, the need to know and implement the whole process as might derive there from.

It was in this context that we have proposed to study the characterization of the special education teachers' training needs towards the use of ICF-CY framework in the assessment and intervention process with children/youth with SEN.

To this end, we have used the questionnaire as a tool of study, in a sample consisting of 913 special education teachers across the country (Portugal Continental).

With the study, it was possible to characterize the training already received and, in parallel, characterize the perceptions of training needs in the area of ICF, as well as the modalities understood as the more suitable for training professionals to engage and the contents to be focused.

Keywords: ICF, perception, special education, teacher training, SEN

Índice

INTRODUÇÃO	- 13 -
I PARTE ESTUDO TEÓRICO	- 19 -
CAPÍTULO I: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A ESCOLA INCLUSIVA	- 21 -
1. As Necessidades Educativas Especiais na legislação	- 21 -
1.1. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto	- 22 -
1.2. O apoio à primeira infância	- 23 -
1.3. Os apoios educativos	- 24 -
1.4. Os Grupos de Recrutamento para a Educação Especial e o novo enquadramento relativo aos apoios especializados	- 25 -
1.4.1. Os alunos abrangidos pela educação especial e as novas medidas educativas	- 26 -
1.5. Os direitos e deveres dos alunos	- 26 -
1.6. A avaliação dos alunos	- 27 -
2. Da Convenção dos Direitos da Criança à Conferência Global sobre Educação Inclusiva - uma preocupação à escala mundial	- 28 -
3. O reconhecido direito e apoio à diferença	- 30 -
3.1. O movimento de institucionalização e o movimento de desinstitucionalização	- 32 -
4. Tornar as escolas mais inclusivas	- 35 -
4.1. Documentos promotores de uma escola mais inclusiva.....	- 36 -
5. A necessidade de um sistema de classificação das NEE	- 38 -
6. O processo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)	- 40 -
6.1. O que é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.....	- 41 -
6.2. A estrutura da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde.....	- 42 -
6.3. Utilidade e aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde	- 47 -
6.4. A CIF como quadro de referência no processo de avaliação das NEE. -	49 -
6.4.1. As vozes concordantes	- 49 -
6.4.2. As vozes discordantes	- 51 -

6.5. A operacionalização da CIF no sistema educativo português.....	- 52 -
6.6. A operacionalização da CIF na Educação noutros países	- 54 -
CAPÍTULO II: CONCEPTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO	- 57 -
1. Enquadramento legal	- 57 -
2. Análise de necessidades de formação como estratégia de formação de professores	- 60 -
3. A importância das atitudes e percepções face à formação.....	- 62 -
4. A formação na CIF – alguns estudos	- 63 -
4.1. Estudos realizados em Portugal.....	- 63 -
4.2. Estudos Internacionais	- 66 -
5. A Formação de Professores e a Escola Inclusiva	- 67 -
II PARTE	- 73 -
ESTUDO EMPÍRICO.....	- 73 -
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	- 75 -
1. Opções Metodológicas.....	- 75 -
2. Contextualização e delineamento dos objectivos de investigação.....	- 76 -
2.1. Objectivos	- 76 -
2.1.1. Objectivo Geral.....	- 76 -
2.1.2. Objectivos Específicos	- 76 -
3. Constituição da Amostra/Caracterização da Amostra	- 77 -
3.1. Caracterização dos respondentes.....	- 78 -
4. Procedimentos.....	- 80 -
5. Cuidados Éticos.....	- 81 -
6. Instrumentos de Recolha de Dados.....	- 81 -
6.1. O Questionário	- 81 -
7. Análise e descrição de resultados	- 85 -
7.1. Caracterização da Formação Recebida	- 85 -
7.1.1. Circunstâncias em que foi recebida formação	- 86 -
7.1.2. Que entidades organizaram a formação	- 86 -
7.1.3. Profissionais envolvidos na formação	- 87 -
7.1.4. Acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.....	- 89 -
7.1.5. Conteúdos abordados na formação	- 89 -
7.1.6. Tipo de abordagem/técnica utilizada.....	- 90 -



7.1.7. Duração da formação recebida	- 91 -
7.2. Caracterização das atitudes/opiniões quanto às limitações e potencialidades da formação recebida.....	- 92 -
7.2.1. Limitações/potencialidades da formação recebida	- 92 -
7.2.2. Modalidades de formação consideradas mais adequadas.....	- 93 -
7.2.3. Profissionais a envolver na formação.....	- 94 -
7.3. Caracterização das atitudes quanto às necessidades de formação -	96 -
7.3.1. Horas de formação ainda necessárias	- 96 -
7.3.2. Conteúdos a abordar na formação.....	- 98 -
CONCLUSÃO	- 103 -
1. Notas conclusivas	- 105 -
2. Implicações práticas.....	- 111 -
3. Estudos futuros	- 111 -
4. Limitações da investigação	- 112 -
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	- 113 -
ANEXOS	- 133 -

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Idade dos participantes no estudo.....	78
Quadro 2 - Situação profissional dos participantes.....	78
Quadro 3 - Número de anos de experiência profissional em educação especial.....	79
Quadro 4 - Número total de alunos do Agrupamento de Escolas onde lecciona.....	79
Quadro 5 - Número total de alunos com NEE de carácter permanente no Agrupamento de Escolas.....	80
Quadro 6 - Circunstâncias em que foi recebida a formação.....	86
Quadro 7 - Entidades organizadoras da formação.....	86
Quadro 8 - Profissionais envolvidos na formação.....	87
Quadro 9 - Acreditação da formação pelo CCPCF.....	89
Quadro 10 - Conteúdos abordados na formação.....	89
Quadro 11 - Abordagens durante a formação.....	90
Quadro 12 - Duração da formação recebida.....	91
Quadro 13 - Limitações/potencialidades da formação.....	92
Quadro 14 - Modalidades de formação.....	93
Quadro 15 - Profissionais a envolver na formação.....	94
Quadro 16 - Análise de conteúdo quanto ao número de horas de formação consideradas necessárias.....	97
Quadro 17 - Conteúdos em que é necessária formação.....	98



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Visão geral da CIF	42
Figura 2 - Interação entre os componentes da CIF	45
Figura 3 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação	53



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

INTRODUÇÃO

É hoje comumente aceite que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente da sua condição social, física, intelectual, etnia, religião, etc.

Para as mudanças de mentalidades e práticas, têm sido determinantes os princípios orientadores definidos em sede de encontros de representantes e dirigentes de vários países europeus e/ou de todo o Mundo.

Recuando no tempo, podemos assinalar a Declaração Universal dos Direitos do Homem (de 1948), a Convenção sobre os Direitos das Crianças (de 1989) ou aquela que é considerada como um dos pilares da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca, de 1994. Já então se reivindicava que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.” (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 1994, p. 6)

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2007, e particularmente o art.º 24º, reitera vincadamente os direitos das pessoas com deficiência à educação.

Portugal faz parte dos países que têm assumido estes compromissos e tem procurado implementar as orientações preconizadas.

Um dos esforços no sentido de que todas as crianças aprendam juntas nas escolas de ensino regular, é o da conversão das Escolas de Educação Especial em Centros de Recursos para a Inclusão que passam a ter um papel de apoio e colaboração com as escolas. Quase em simultâneo com esta medida, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, veio também restringir as circunstâncias em que seria possível o encaminhamento de alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente para as instituições de educação especial. Contudo, escassos meses depois, a Lei 21/2008, de 12 de Maio, acabou por dar um pequeno passo atrás, *entreabrindo a porta* dessas instituições às crianças cujas necessidades educativas especiais exigissem respostas de tal forma significativas que apenas fossem passíveis de atender fora do ensino regular.

Ainda assim, não deixa de ser assinalável o número de crianças com deficiência que frequenta já as escolas regulares. A criação, nestas escolas, das Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do

espectro do autismo, das Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, bem como das Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos e para a educação de alunos cegos e com baixa visão, dotadas de recursos materiais e humanos específicos e especializados, possibilita que as crianças com e sem estas problemáticas aprendam juntas. Certamente, haverá ainda lacunas a colmatar, mas essas poderão ser alvo de outros estudos.

Com a ambicionada revogação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto, a nova legislação (DL n.º 3/2008) procurou fazer uma actualização dos objectivos da educação especial e dos apoios especializados a disponibilizar, à luz dos princípios orientadores internacionais.

Para uma melhor e mais coerente decisão no que respeita à elegibilidade de alunos a necessitar de apoios especializados, reclamava-se, há muito, por um fiável sistema de classificação das necessidades educativas especiais. Neste sentido, e tentando preencher este vazio, o Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, veio introduzir no sistema educativo português a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A CIF (e a CIF-CJ – versão para crianças e jovens, ainda, apenas, com tradução experimental em língua portuguesa), passou então a ser o documento de referência no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Por realizar uma abordagem biopsicossocial do indivíduo, tentando oferecer “uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social” (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2004, p. 22) esta foi a classificação escolhida pelo Ministério da Educação (ME) como referência no processo de avaliação e intervenção dos alunos com NEE.

A nível internacional, diversos investigadores têm vindo a estudar as potencialidades da CIF em diversas áreas que não apenas a saúde mas também educação, social, emprego, entre outras (Simeonsson et al., 2006; Florian et al., 2008; Saleeby, 2006; Homa, 2007). Muitos são igualmente os que defendem a sua importância, nomeadamente, por facilitar o uso de uma linguagem comum, entendível por todos os profissionais de diferentes áreas de trabalho (Allan et al., 2006; Simeonsson, 2009b).

No que respeita então à educação, no nosso país, a avaliação que terá como estrutura de referência a CIF-CJ, analisará a criança/jovem sob várias perspectivas: componentes da funcionalidade e da incapacidade e factores contextuais bem como as interacções existentes entre eles (Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC], 2008). Neste sentido, o ME criou vários documentos de suporte a todo o processo que as escolas devem adoptar ainda que podendo proceder a algumas adaptações.

Por ser um documento da OMS, foi com alguma surpresa e até desconfiança que a comunidade educativa se viu obrigada a aceitar a sua utilização junto dos alunos.

Ainda antes da legislação que a enquadra ser publicada, foi preocupação do Ministério da Educação promover algumas acções de formação para um público muito restrito e seleccionado, como foi o caso dos elementos das Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) que deveriam, posteriormente, disseminar essa mesma formação junto dos docentes nas escolas. Com o fim abrupto das ECAE, terminou também aquela possibilidade de difusão dos conhecimentos.

Do nosso contacto directo com inúmeros docentes de educação especial bem como com muitos outros agentes educativos, fruto da nossa actividade profissional, percebemos os entraves colocados à introdução na escola de um documento extenso, pejado de códigos e nomenclaturas específicas da área da saúde. Muitos acolheram-no com resignação, outros tantos com reprovação e mesmo contestação.

Nesta área, como em muitas outras, há sempre o receio face ao que não se conhece e há sempre uma resistência à mudança, sobretudo quando se pretende mudar práticas há muito arraigadas.

A “melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação, à prática da investigação e à inovação educacional, a adequação às necessidades do sistema educativo, das escolas e dos docentes e o estímulo aos processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos” (Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação [DGRHE], 2007, p. 9) apresentam-se como objectivos da formação contínua. Seguindo esta linha de pensamento, cremos que, para que haja uma aceitação informada e estruturada, relativa à operacionalização da CIF, a formação, inicial e contínua, é essencial para a mudança de atitudes, mentalidades e práticas.

Como referem Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), as necessidades “são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos, crenças”. Conhecer as necessidades de formação dos docentes permite adequar essa mesma formação àquilo que os docentes sentem como lacuna e desejam ver respondido.

Perante todas estas contingências, considerámos de grande pertinência e actualidade avançar com um estudo relativo às necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE.

Neste trabalho, no Capítulo I do estudo teórico (I Parte), traçamos a linha de evolução das necessidades educativas especiais na legislação portuguesa. Não nos fechando sobre a nossa realidade, lançamos um olhar também à escala mundial, recordando Declarações e Convenções que, com a determinação dos seus participantes, têm conseguido introduzir alterações na forma de olhar para a diferença e de tornar as escolas mais inclusivas naquela que é uma tarefa que nunca está concluída mas antes sempre em construção.

Sendo a CIF uma classificação, procuramos, de igual modo, explicitar o porquê da necessidade de um sistema de classificação das NEE e clarificar a forma como está estruturada, a sua utilidade e aplicabilidade e a sua operacionalização no sistema educativo português.

Quisemos, também, revelar como está a ser aceite e utilizada a CIF noutros países do mundo, nomeadamente, na área da educação.

Dado que nos vamos deter sobre as necessidades de formação dos docentes, o Capítulo II foca-se na conceptualização da formação, estabelecendo o seu enquadramento legal, bem como na análise de necessidades de formação como estratégia de formação de professores.

Nesta fase de revisão da literatura debruçamo-nos, igualmente, sobre estudos nacionais e internacionais respeitantes à formação na área da CIF e à sua aplicação na educação.

A importância da formação para uma escola mais inclusiva é outro dos temas sobre os quais incidiu a nossa atenção.

Relativamente ao estudo empírico, na II Parte apresentamos o trabalho desenvolvido.

Optámos pelo questionário (de administração directa) como instrumento de recolha de dados por ser o mais adequado face ao número de pessoas a inquirir e face à menor dificuldade no tratamento dos dados recolhidos. Estando a colaborar, paralelamente, no projecto DAFFODIL – *Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning*, e dado que o projecto de dissertação se enquadrava nos seus objectivos, o questionário foi disseminado no âmbito deste projecto do Programa Europeu Socrates-Comenius. Após construção e revisão do questionário por painel de juízes, foi realizado o pedido de autorização para a sua aplicação ao sistema de monitorização de Inquéritos em Meio Escolar da DGIDC.

Para a sua difusão foi fundamental a acção da Direcção Regional de Educação do Alentejo, enquanto parceira do projecto DAFFODIL, não só na sua área de intervenção mas também junto das outras quatro Direcções Regionais de Educação.

Recebidos os questionários, num total de 913, uma amostra bastante significativa, passámos à sua análise através do programa informático de tratamento de dados estatísticos PASW - Statistics Data Document, bem como à análise de conteúdo de duas questões.

Os resultados obtidos vão ao encontro dos de outros estudos realizados em Portugal. Os docentes de educação especial continuam a manifestar necessidade de mais formação no que respeita à operacionalização da CIF no sistema educativo e desejam ver abordados, essencialmente, conteúdos relacionados com instrumentos e métodos de avaliação, diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para receber apoios especializados, entre outros. Deixam também claro os elementos que gostariam de ver envolvidos na formação e que passam por todos aqueles que deverão fazer parte da equipa pluridisciplinar (docentes de educação especial, docentes do ensino regular, direcção da escola, técnicos, psicólogos) assim como médicos e outros profissionais da área da saúde e mesmo pais e encarregados de educação.



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE



I PARTE ESTUDO TEÓRICO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

CAPÍTULO I: AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS E A ESCOLA INCLUSIVA

1. As Necessidades Educativas Especiais na legislação

Em Portugal, a nossa Constituição determina que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (art.º 74º, ponto 1), sendo da competência do Estado “promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário.” (art.º 74º, ponto 2, alínea g)

No começo dos anos 70, o então Ministro da Educação, José Veiga Simão, iniciava uma reforma que trazia como um dos grandes objectivos a democratização do ensino (Stoer, 1983). Nesta sequência, são criadas, em 1973, as Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário e, a partir de 75/76, as Equipas de Educação Especial passam a apoiar as crianças com deficiência que estavam integradas nas escolas do ensino regular (Bairrão, 1998).

Não obstante o preconizado na Constituição, legislação de 1977 (Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio), ainda limitava “aos ensinos preparatório e secundário” o “regime escolar dos alunos portadores de deficiências quando integrados no sistema educativo público”. Exactamente um ano depois, nova legislação (Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio) veio “corrigir” a anterior, estendendo o mesmo tipo de dispositivos ao “ensino primário” e, em 1988, o Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de Abril, determinou que o regime constante no diploma de 77 passava a ser aplicado também ao ensino superior.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro e a Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República.” (art. 2º)

A Educação Especial aparece aqui definida como uma das modalidades especiais de educação escolar (art.º 19º) visando “a recuperação e a integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a

deficiências físicas e mentais” (art.º 20º), abarcando actividades orientadas para os educandos, para as famílias, para os educadores e para as comunidades.

O art.º 21º acrescenta que a educação especial se deve desenvolver, preferencialmente, em estabelecimentos regulares de ensino ou, quando “comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando”, em instituições específicas.

A partir do início dos anos 90, a legislação em Portugal passa a dar cada vez mais atenção às crianças com necessidades educativas especiais (NEE), registando-se um progresso significativo nesta área.

O Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, vem obrigar ao cumprimento da escolaridade obrigatória também por parte dos “alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais.” (art.º 2º, ponto 2)

Esta escolaridade que, então, era obrigatória até aos 15 anos de idade (ou conclusão do 9º ano de escolaridade) passou, pela Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, a ter a duração de doze anos sendo, portanto, obrigatória até aos 18 anos de idade (ou até à conclusão do nível secundário).

1.1. O Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto

Mudança significativa, relativamente à educação especial, regista-se, então, em 1991 com a publicação do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. Como referido no seu preâmbulo, pensado segundo a “evolução dos conceitos resultantes do desenvolvimento das experiências de integração”, o diploma define o regime educativo especial para os alunos com necessidades educativas especiais dos estabelecimentos públicos do ensino básico e secundário. Nas palavras de Correia (1997), este DL “vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da Educação Especial, actualizando, alargando e precisando o seu campo de acção.” (p. 29)

Apesar de terem sido apontados aspectos segregadores a este diploma, também lhe foram reconhecidos elementos integradores (Correia, 1997; Bairrão, 1998). Seja como for, parece incontestável o importante papel que veio desempenhar quanto à definição da responsabilidade e das respostas a dar por parte da escola regular aos alunos com necessidades educativas especiais.

Em 1993, a Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho, vem fixar as condições de aplicação do DL n.º 319/91, de 23 de Agosto, às crianças com NEE que frequentavam os Jardins de Infância (JI) da rede pública do Ministério da Educação. As crianças com NEE de idade inferior a cinco anos passam, assim, a ter prioridade na entrada no JI, que poderá ser aquele que melhores condições de integração oferece à criança em função das suas necessidades específicas (e independentemente do seu local de residência).

1.2. O apoio à primeira infância

Outro passo importante no domínio do apoio à primeira infância foi a publicação do Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro. Este Despacho define a Intervenção Precoce para crianças com deficiência ou em risco de atraso grave de desenvolvimento, numa actuação concertada por parte dos Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e Solidariedade Social. O enfoque da intervenção passa, então, a ser a criança no seu contexto familiar e não apenas a criança e os seus problemas.

Já em 2009 este Despacho foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro, que cria o SNIPI – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (para crianças dos 0 aos 6 anos de idade), constituindo-se como uma actualização relativamente às alterações no domínio das NEE que foram surgindo ao longo dos anos.

Desta forma, este DL estabelece a elaboração de um plano individual em função das necessidades das famílias, a desenvolver por equipas locais de intervenção multidisciplinares, e que “deve ter em conta não apenas os problemas mas também o potencial de desenvolvimento da criança, a par das alterações a introduzir no meio ambiente para que tal potencial se possa afirmar, recorrendo-se, para o efeito, à utilização da classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICF-CY, 2007), versão derivada da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICF, 2001).” (DL n.º 281/2009, de 6 de Outubro, preâmbulo)

1.3. Os apoios educativos

Anteriormente, em 1997, o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho, tinha introduzido um novo enquadramento legal para os apoios educativos, passando a centrar nas escolas as respostas às necessidades educativas dos alunos. No entender de Bairrão (1998), este Despacho foi “um salto qualitativo em termos de política educativa” por assentar “num novo modelo conceptual e organizativo direccionado para o reconhecimento das necessidades da escola e dos professores de ensino regular e da sua responsabilidade face aos alunos com necessidades educativas especiais” (p. 60). Já em 2005, fizeram-se alguns reajustamentos ao quadro regulamentar relativo aos apoios educativos, consagrado no Despacho Conjunto acima referido, através do Despacho n.º 10856/2005, de 13 de Maio. Segundo o preâmbulo do próprio documento, e genericamente, pretendia-se centrar nas escolas e agrupamentos “as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens (...)” assim como “alterar a maneira de conceber e organizar o sistema e os recursos educativos, por forma a centrá-los na perspectiva do interesse público em geral e, especificamente, dos alunos e famílias.”

Ao longo do tempo, o Ministério da Educação demonstrou alguma preocupação com os alunos com necessidades educativas especiais e com a exigida diferenciação pedagógica, publicando legislação que nem sempre foi bem acolhida, tendo em conta o seu carácter mais ou menos segregador, mais ou menos integrador ou inclusivo.

Em 1996, o Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril, aprovava a criação de turmas com currículos alternativos aos do ensino básico regular ou recorrente para alunos que se encontrassem numa destas situações: insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono da escolaridade básica ou dificuldades condicionantes da aprendizagem. Era possibilitado aos alunos abrangidos pelo regime educativo especial (do DL n.º 319/91, de 23 de Agosto) frequentar estas turmas não podendo, no entanto, beneficiar de algumas das medidas aí constantes. Ainda que com muitas semelhanças, o Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro, vem revogar o Despacho n.º 22/SEEI/96, determinando a possibilidade de criação de turmas de percursos curriculares alternativos para alunos até aos 15 anos de idade, também com indicadores de risco semelhantes. Não se fala já, contudo, nos alunos do regime educativo especial.

Para os alunos com idade igual ou superior a 15 anos foram criados os Cursos de Educação e Formação (através do Despacho conjunto n.º 453/2004). Estes cursos são organizados por etapas de formação (de tipo 1, 2 ou 3), conforme as habilitações de cada aluno e duração da formação.

Com a preocupação de que todos os alunos usufruam das condições adequadas à obtenção de sucesso educativo, o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro, esclarece que a retenção deve ser uma medida pedagógica de última instância e determina as características dos planos de recuperação (quando se prevê que um aluno poderá ficar retido), dos planos de acompanhamento (para alunos já em situação de retenção) e dos planos de desenvolvimento (para alunos com capacidades excepcionais de aprendizagem).

1.4. Os Grupos de Recrutamento para a Educação Especial e o novo enquadramento relativo aos apoios especializados

Em 2006, os docentes que desempenhavam funções na educação especial vêm cumprida uma das suas pretensões. O Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, vem criar os Grupos de Recrutamento para a Educação Especial: Grupo 910 (para apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos e/ou motores, perturbações graves da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para apoio na intervenção precoce); Grupo 920 (apoio a crianças e jovens com surdez) e Grupo 930 (para apoio a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão).

Após um longo trabalho de pesquisas e até de auscultação das escolas e dos seus docentes (nomeadamente da educação especial), surgiu o novo diploma da área da educação especial. O “velhinho” DL 319/91 era finalmente substituído pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. São, assim, introduzidas alterações no âmbito da educação especial que passa a ter como objectivos “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional.” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, art.º 1º, ponto 2)

1.4.1. Os alunos abrangidos pela educação especial e as novas medidas educativas

Clarifica-se, então, que os alunos abrangidos pela educação especial são aqueles com “limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.” (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, art.º1º, ponto 1)

A adequação do processo de ensino e de aprendizagem integra agora diversas medidas educativas: (i) apoio pedagógico personalizado; (ii) adequações curriculares individuais; (iii) adequações no processo de matrícula; (iv) adequações no processo de avaliação; (v) currículo específico individual e (vi) tecnologias de apoio. Estão ainda previstas outras modalidades específicas de educação: Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita.

1.5. Os direitos e deveres dos alunos

Ainda em Janeiro de 2008, é republicada a Lei que aprova o Estatuto do Aluno dos Ensinos Básico e Secundário da educação escolar (Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro), “incluindo as suas modalidades especiais” (art.º 3.º). Foi ainda feita uma rectificação àquela Lei (Declaração de Rectificação n.º 12/2008, de 18 de Março), um Despacho a clarificar os termos de aplicação do disposto no Estatuto do Aluno (Despacho n.º 30265/2008, de 24 de Novembro) e, neste momento, vigora a Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro, sendo a segunda alteração ao Estatuto do Aluno cujos termos se aplicam a TODOS os alunos.

As crianças e jovens com doença oncológica também estão agora mais protegidas com o regime especial criado pela Lei n.º 71/2009, de 6 de Agosto. Ao nível escolar, tal reflecte-se no direito a apoio especial educativo aplicando-se, “com as devidas adaptações o disposto no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio” (art.º 11º). Estas crianças e jovens podem,

igualmente, usufruir de apoio educativo individual e ou no domicílio e de apoio psicológico.

1.6. A avaliação dos alunos

O processo de avaliação dos alunos está, do mesmo modo, devidamente legislado pelo Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro e pelas suas imediatas rectificações (definidas na Declaração de rectificação n.º 406/2010, de 2 de Março). Este Despacho apresenta as devidas adaptações relativamente à nomenclatura “apoios educativos”, (referidas no anterior Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro com as alterações dadas pelo Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março) passando a “educação especial”.

As maiores novidades, no que respeita aos alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, nomeadamente pela medida *currículo específico individual*, referem-se à informação resultante da avaliação sumativa. Esta deve expressar-se numa “classificação de 1 a 5, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno” e numa “menção qualitativa de *Não satisfaz*, *Satisfaz* e *Satisfaz bem*, nas áreas curriculares que não façam parte da estrutura curricular comum, acompanhada de uma apreciação descritiva sobre a evolução do aluno” (ponto 79.1). Importante também a referência aos exames nacionais de 9º ano para os alunos surdos com ensino bilingue que terão de incidir “sobre as aprendizagens e competências do 3º ciclo, nas áreas curriculares de Português Língua Segunda (LP2) e de Matemática. De referir, a este propósito, que o Programa de Português Língua Segunda para alunos surdos foi homologado a 15 de Fevereiro de 2011, por despacho da Ministra da Educação e vai vigorar nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos a partir do ano lectivo 2011/2012. Neste 1º ano, e conforme Despacho n.º 7158/2011, publicado a 11 de Maio de 2011, vai aplicar-se aos alunos do 1º, 5º, 7º e 10º anos de escolaridade. No ano lectivo 2012/2013 aos alunos do 2º, 6º, 8º e 11º anos e no ano lectivo seguinte aos 3º, 9º e 12º anos de escolaridade. Finalmente, em 2014-2015 aplicar-se-á também ao 4º ano. Determina aquele mesmo Despacho que a carga horária de PL2 é, “em cada nível e ciclo de ensino, a estabelecida nos Decretos-Lei n.º 6/2001, de 18 de

Janeiro e 74/2004, de 26 de Março, nas suas redacções actuais, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Português.” (ponto 2)

2. Da Convenção dos Direitos da Criança à Conferência Global sobre Educação Inclusiva - uma preocupação à escala mundial

A preocupação com uma Educação e Escola Inclusivas não é, felizmente, recente, embora muito ainda haja para fazer, a nível mundial.

Em 1989, todos os países membros das Nações Unidas, com excepção da Somália e dos Estados Unidos da América, ratificaram a Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989). Esta Convenção proclama a Educação para Todos – rapazes e raparigas, com desenvolvimento típico ou atípico.

Já em 1990, todos os países representados em Jomtien, na Tailândia, assinaram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos assumindo, entre outros aspectos, que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial” e que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo.” (UNESCO, 1998, art.º 3º, ponto 5)

A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, é considerada um dos mais importantes marcos no sentido de uma Escola Inclusiva. Preconiza esta Declaração que, nas escolas regulares, devem estar todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras condições. Devem aprender todos juntos e receber os apoios suplementares de que necessitam para uma educação eficaz. Já então se reclamava que o contributo para o êxito das escolas inclusivas devia ser feito através de mudanças em diversos domínios, destacando-se: o currículo, as instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extra-escolares (UNESCO, 1994).

A Declaração de princípios da Carta de Luxemburgo, adoptada em Novembro de 1996, na sequência do Programa Hélios II, vem reforçar a necessidade de uma Escola para Todos e para cada Um, que deve assegurar um ensino de qualidade e adaptar-se à pessoa, colocando-a no centro de todo o projecto educativo. Vem

também sublinhar que as condições para o adequado desenvolvimento da pessoa se devem processar ao longo de toda a vida.

No quadro da presidência portuguesa da União Europeia, o Ministério da Educação de Portugal organizou, em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação Especial (AEDEE), a Audição Parlamentar *Young Voices: Meeting Diversity in Education*. Deste encontro, realizado em Setembro de 2007, e em que participaram jovens com NEE de 29 países (do ensino secundário, profissional e superior), resultou a Declaração de Lisboa – Pontos de vista dos jovens sobre Educação Inclusiva, na qual definiram direitos, necessidades, desafios e recomendações para que se verifique uma educação inclusiva de sucesso.

Afirmam os jovens: “Temos direito às mesmas oportunidades que os outros, mas com o apoio necessário para responder às nossas necessidades. As necessidades específicas de cada um não podem ser ignoradas.” (AEDEE, 2008, p. 21).

Os jovens consideraram necessitar das condições adequadas para que se processe uma boa educação inclusiva (apoios, recursos, professores formados, motivados e informados), reforçando que esta tem muitos benefícios para toda a gente. E concluíram os próprios jovens: “Compete-nos construir o nosso futuro. Temos de remover barreiras dentro de nós e dos outros. Temos de crescer para além da nossa deficiência – então o mundo aceitar-nos-á melhor.” (AEDEE, 2008, p. 23)

Adoptada em Nova Iorque em 30 de Março de 2007, só a 7 de Maio de 2009 foi aprovada pela Assembleia da República Portuguesa (resolução da Assembleia da República n.º 56/2009 e publicada em Diário da República a 30 de Julho) a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Sob o lema: “Nada sobre nós sem nós” o objecto desta Convenção é o de “promover, proteger e garantir o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de Julho, art.º 1º). No que diz respeito à Educação, o artigo 24º desta Convenção assume-se como aquele onde mais nos devemos deter já que refere que os “Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida.” (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de Julho, art.º 24º)

Em Outubro de 2009, realizou-se a Conferência Global sobre Educação Inclusiva “Confrontando a Lacuna: Direitos, Retórica, Realidade” – Retorno a Salamanca, comemorando os 15 anos da “Declaração de Salamanca”.

Desta Conferência resultou uma Resolução, em três pontos, em que os participantes signatários reafirmam o compromisso da Declaração de Salamanca e se comprometem a desenvolver um sistema de educação inclusiva em todos os países do mundo. No sítio Web da *Inclusion International*, lê-se que os mesmos participantes saúdam, também, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, nomeadamente o artigo 24 que “dá novo ímpeto ao Direito Humano da Educação Inclusiva para tornar-se um processo no qual crianças e alunos da rede oficial de escolas sejam apoiados para alcançar o seu potencial académico e social e envolve a remoção de barreiras ambientais, atitudes, comunicação, currículos, ensino, socialização e avaliação de todos os níveis.”

Esta resolução apela também a agências internacionais como a UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial para que aumentem e priorizem os seus esforços para apoiar o desenvolvimento da educação inclusiva.

Uma medida inovadora, tomada nesta Resolução, é a da INICIATIVA 24, tida como um veículo para criar melhor educação para todos através do desenvolvimento da educação inclusiva.

Nesta Conferência Global sobre Educação, foi ainda apresentado “*A Global Report*” – *Better Education for All: When We’re Included Too – People with an Intellectual Disability and their families Speak out on Education for All, Disability and Inclusive Education*. Este estudo concluiu que, nos últimos 15 anos, crianças e jovens com deficiência intelectual ou outras deficiências, demonstraram que a inclusão funciona e é possível (Inclusion International, 2009).

3. O reconhecido direito e apoio à diferença

A nível europeu, a preocupação com a educação especial mantém-se. Desta forma, as temáticas prioritárias de estudo da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação Especial, para os anos 2009 a 2013, são as práticas educativas inclusivas e a formação de professores tendo em conta a sua importância na aquisição de competências naquela área. No Projecto Teacher Education for

Inclusion (que teve início em 2009 e termina em 2012) estão envolvidos 60 especialistas de 26 países europeus bem como a UNESCO, a OCDE e a Comissão Europeia. No final deste projecto, será elaborado um perfil de competências para os professores do ensino regular onde serão levadas em consideração as atitudes e os conhecimentos assumidos como fundamentais para o desenvolvimento de práticas inclusivas (DGIDC, 2011, p. 4).

A Comissão Europeia tem já em marcha a “Estratégia Europeia para a Deficiência”. Conforme descrito no seu sítio da Web, o objectivo é o de possibilitar às pessoas com deficiência uma vida como a de qualquer outra pessoa bem como usufruir de todos os direitos que possuem enquanto cidadãos da União Europeia. A Estratégia assenta os seus intuítos na eliminação das barreiras com que as pessoas com deficiência se deparam. As áreas prioritárias da intervenção são: acessibilidade, participação, igualdade, emprego, educação e formação, protecção social, saúde e acção externa.

Ao nível da educação e formação a grande prioridade é: “Promover a inclusividade do ensino e da aprendizagem ao longo da vida para os alunos e os estudantes com deficiências.” (Comissão Europeia, 2010, p. 9)

Também o Estado português tem tido preocupações crescentes relativamente ao apoio e protecção às pessoas com deficiência.

A Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto, vem definir “as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.” (art.º 1º). Reafirma o art.º 34º desta Lei, que é competência do Estado a adopção das medidas adequadas que assegurem o “acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante, nomeadamente, a afectação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação.”

Já a Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto, tem como objectivos a prevenção e proibição da discriminação em função da deficiência ou de um risco agravado de saúde, enquadrando a sanção de quaisquer actos que impliquem uma violação, recusa ou condicionamento de qualquer direito fundamental (art.º 1º).

3.1. O movimento de institucionalização e o movimento de desinstitucionalização

Ao longo da década de 70 e parte da década de 80, o número de estabelecimentos de educação especial cresceu grandemente no nosso país (Bairrão, 1998). Contudo, com o progressivo envolvimento do Ministério da Educação na educação das crianças e jovens com deficiência, estas passam a ser cada vez mais integradas nas escolas do ensino regular.

Em 1995, a Portaria n.º 1095/95, de 6 de Setembro (que sofreu alterações pela Portaria n.º 52/97, de 21 de Janeiro), definia as condições de acesso e frequência de estabelecimentos de educação especial sem fins lucrativos, em conformidade com os princípios da gratuidade do ensino e da obrigatoriedade de frequência do ensino básico por parte de alunos com necessidades educativas especiais (conforme DL n.º 35/90, de 25 de Janeiro).

A referida legislação viria a ser revogada pela Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro, que veio “garantir as condições de educação para os alunos que frequentam as associações e cooperativas de ensino especial, estimulando também o reforço da acção destas instituições como recursos educativos ao dispor das escolas de ensino regular, em parceria com os apoios aí existentes para os alunos com necessidades educativas especiais.”

Previa o DL n.º 319/91 no seu artigo 12º que, quando qualquer uma das medidas previstas no Regime Educativo Especial fosse “comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno”, este podia ser encaminhado para frequentar uma instituição de educação especial.

Contudo, com o passar dos anos e com as resoluções internacionais que foram sendo tomadas, e das quais (como já vimos) Portugal tem sido membro integrante, veio a defender-se a permanência de TODOS os alunos nas escolas do ensino regular.

Em 2006, é aprovado o PAIPDI – 1º Plano de Acção para a Integração de Pessoas com Deficiência ou Incapacidade, para o período de 2006 a 2009 (Resolução do Conselho de Ministros 120/2006, de 21 de Setembro).

Pretende-se, entre outras medidas, consolidar e desenvolver o modelo de reconversão das instituições de educação especial em Centros de Recursos tornando-

se, em simultâneo, mais apertadas as redes no momento de decisão de quais os alunos que devem ser encaminhados para as referidas instituições.

Em 2008 inicia-se, formalmente, o processo de acreditação dos Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) cujo objectivo principal é o de “apoiar a inclusão das crianças e jovens com deficiências e incapacidade, em parceria com as estruturas da comunidade, no que se prende com o acesso ao ensino, à formação, ao trabalho, ao lazer, à participação social e à vida autónoma, promovendo o máximo potencial de cada indivíduo.” (Aviso n.º 22914/2008, de 3 de Setembro, preâmbulo). Nesta reorientação das escolas especiais, passa a ser imprescindível o trabalho de parceria com os agrupamentos de escolas, operacionalizando-se uma prestação de serviços especializados orientados para os alunos do ensino regular, professores, famílias e comunidade educativa em geral. Presentemente, são 74 os Centros de Recursos para a Inclusão que dão suporte aos alunos com deficiência nas escolas. Os números demonstram as mudanças que temos vindo a reportar. Dados do Ministério da Educação quanto à percentagem de alunos com necessidades educativas especiais em escolas de educação especial indicam que, em 1995, era de 20% tendo caído para 0,4% em 2005 e para apenas 0,2% em 2009 (DGIDC, 2009, p. 45).

Actualmente assistimos, também, a um movimento de desinstitucionalização das crianças e jovens com deficiência que se pode definir como uma “diminuição de abordagens institucionais tradicionais, a favor de serviços baseados na comunidade” (Bacharach, citado por Instituto Nacional para a Reabilitação [INR], 2010, p. 10).

O INR levou a cabo um Estudo do qual resultou um “*Guia de Recomendações e Orientações para a Desinstitucionalização das Crianças e Jovens com Deficiência*” (INR, 2010) onde são apresentadas medidas que deverão promover a integração progressiva dessas crianças e jovens nas famílias e redes comunitárias de proximidade.

De uma forma genérica, podemos referir que na 1ª Linha de Acção (*Garantir o direito à informação*), é proposta, entre outras, a divulgação de informação nas Creches, Jardins de Infância e nos Estabelecimentos dos diversos graus de ensino. Na 2ª Linha de Acção (*Optimizar as respostas ao nível da comunidade*), fala-se da Intervenção Precoce como sendo uma estratégia fulcral na prevenção da institucionalização (INR, 2010).

De referir que é intenção do Ministério da Educação que, em 2013, todas as escolas de educação especial estejam a funcionar como CRI e que não haja mais ingressos de alunos em escolas especiais (DGIDC, 2009). Neste domínio, contudo, podemos realçar alguma contradição: aquando da publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, foram revogados os artigos 6.º das Portarias n.º 1102/97 e n.º 1103/97, ambas de 3 de Novembro, respeitantes aos encaminhamentos de alunos para estabelecimentos de ensino especial. A 7 de Fevereiro, o Despacho n.º 3064/2008 vem determinar que os alunos que nesse ano lectivo frequentam as instituições a que se referem as Portarias supra mencionadas, têm “assegurada a manutenção dessa frequência”, “enquanto os respectivos pais ou encarregados de educação pretendam a continuidade da mesma”. Quatro meses volvidos, apenas, a Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, faz a primeira alteração ao DL n.º 3/2008. Entre estas alterações, encontra-se o aditamento de um novo artigo relativo às instituições de educação especial que têm por missão “a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais que requeiram intervenções especializadas e diferenciadas que se traduzam em adequações significativas do seu processo de educação ou de ensino e aprendizagem, comprovadamente não passíveis de concretizar, com a correcta integração, noutra estabelecimento de ensino ou para as quais se revele comprovadamente insuficiente esta integração” (art.º 4.º-A). Além de reconhecer o “papel de relevo” das instituições de educação especial, o Estado repristina os dois artigos das Portarias n.º 1102/97 e 1103/97 acima referidos, abrindo de novo espaço à possibilidade de encaminhamento de alunos para as escolas de educação especial.

O documento Grandes Opções do Plano, do Governo português, para os anos de 2010 a 2013, na 3.ª Opção – “Melhorar e Alargar o Acesso à Educação, Reforçar o Ensino Superior, Investir na Ciência e na Cultura”, assume que irá “também ser aprofundada a dimensão inclusiva da educação especial, designadamente através do estudo de modalidades de diagnóstico precoce na educação pré-escolar e no 1.º ciclo, da caracterização da população educativa com necessidades educativas especiais, e da monitorização da aplicação do quadro legal em vigor, tendo em vista a identificação dos ajustamentos necessários e a definição de políticas integradas com outras áreas.” (Ministério das Finanças e da Administração Pública, 2010, pp. 43-44).

4. Tornar as escolas mais inclusivas

Segundo Porter (2009), para tornar as escolas mais inclusivas é necessário tomar sete medidas, nomeadamente, (i) desenvolver um plano para a mudança e transição, e ter em conta que, para que tal aconteça, são necessários entre 3 a 5 anos; (ii) todos os elementos da escola têm de saber como atender eficazmente a população diversificada de alunos sendo, por isso, necessário investir na formação dos professores e directores de escola, assim como na formação dos novos professores; (iii) compreender que também os professores necessitam de apoio para aceitar e encarar o desafio de tornar as escolas mais inclusivas, pelo que será necessário trabalhar com eles e com as respectivas associações; (iv) começar por criar modelos positivos de sucesso – partilhar o sucesso e as estratégias nas salas de aula, nas escolas e nas comunidades; (v) identificar um quadro de líderes e de inovadores (a todos os níveis) e apoiá-los na construção de redes de trabalho onde possam produzir e partilhar conhecimento único com as suas comunidades; (vi) identificar e partilhar as “melhores práticas”, tendo em conta a investigação e o conhecimento que já existem e que podem ser ampliados através das experiências locais; (vii) compreender que a inovação e a mudança que farão a diferença necessitam de recursos (o que significa dinheiro e pessoas).

Será importante atentarmos, também, nas palavras de Rune J.Simeonsson (2009a). Este investigador e professor aponta alguns factores para que sejam reduzidas as barreiras ambientais, do ponto de vista da acção dos docentes: (i) necessidade de desenvolverem um currículo baseado no ponto em que o aluno se encontra por oposição a um currículo padrão; (ii) escolha de métodos através dos quais cada aluno possa aprender tão rápida e aprofundadamente quanto possível; (iii) compreensão de que a relação professor-aluno é essencial e necessita de ser desenvolvida. Defende, ainda, que a participação do aluno deve ser promovida pelo professor através de atitudes como a utilização de palavras e actos que comunicam sentimentos positivos aos alunos, a transmissão de que os contributos de cada um são valorizados e de que há um sentimento de pertença de cada um à sala de aula ou do encorajamento para que os alunos se apoiem mutuamente (Simeonsson, 2009a).

Para Ainscow (1997), 3 factores surgem como principais para que as salas de aula se possam tornar mais inclusivas: (i) a planificação das aulas para o grupo turma como um todo; (ii) utilização efectiva dos principais recursos de que o professor dispõe

(os alunos); (iii) improvisação, ou seja, a capacidade de ir alterando e adaptando as actividades e estratégias à medida que vai recebendo o feedback dos seus alunos.

O autor destaca também a importância da constante reflexão sobre o trabalho e sobre as actividades que vão sendo desenvolvidas. Uma reflexão que se quer não apenas individual mas também em equipa. O sentir da escola como um todo, é também importante na forma como se perspectiva o trabalho em sala de aula. Sempre que se verifica uma união de princípios partilhada por todos os intervenientes na escola (direcção, professores, funcionários, alunos, pais, etc.) é mais fácil uma permanente actualização e melhoria da intervenção no sentido de responder a todos e cada um.

4.1. Documentos promotores de uma escola mais inclusiva

No âmbito da promoção de uma escola mais inclusiva, um documento recente reveste-se de alguma inovação. O Índice para a Inclusão assume-se como um “recurso de apoio ao desenvolvimento das escolas” (Booth & Ainscow, 2002, p. 5). Este documento “pode ajudar todos que procuram progredir e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção.” (Booth & Ainscow, 2002, p.5). Ao ser colocado em prática nas Escolas, o Índice para a Inclusão pretende apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola.

Outros documentos, fruto de projectos europeus, constituem-se como ferramentas de avaliação da prática em sala de aula inclusiva. É o caso do *Aide Mémoire* que, conjuntamente com o *Fit to Learn Bookmark*, se constituem como ferramentas de avaliação da prática em sala de aula inclusiva. Estes documentos foram dois dos vários produtos resultantes do projecto europeu IRIS – Improvement through Research in the Inclusive School. Este projecto, que teve a duração de 3 anos (2006-2009), foi uma parceria entre 6 países: Bélgica (comunidade francesa); Áustria, Portugal (Évora e Porto), Suécia, Espanha (Catalunha) e Reino Unido.

O grande propósito do *Aide Mémoire* e do *Fit to Learn Bookmark* é o de ajudar os professores a: (i) “Avaliar o nível da sua prática inclusiva relativamente a condições adequadas para a aprendizagem e instrução positiva”; (ii) “Aumentar o nível de práticas inclusivas nestas áreas”; (iii) “Aumentar o nível de consciência das boas práticas que podem satisfazer as necessidades de TODAS as crianças, apesar das

suas necessidades individuais”; (iv) “Identificar as suas necessidades individuais para a formação contínua”; (v) “Usar uma checklist para avaliar a qualidade da inclusão ou avaliação” (Candeias et al., 2009a, p. 46).

O *Bookmark* é um documento síntese (do *Aide Mémoire*), de carácter mais prático e funcional, passível de ser utilizado frequentemente, diariamente, como instrumento rápido de reflexão individual. Já o *Aide Mémoire* é um documento mais extenso que pode funcionar como reflexão e melhoria da prática, individual e colectiva.

Neste sentido, o *Aide Mémoire* pode constituir-se como documento de partida de reflexão pessoal que, posteriormente, se alargará à implementação do Índice para a Inclusão em toda a Escola. O Índice apresenta todos os passos a seguir para que as escolas possam ser mais inclusivas, em que o resultado é fruto de um trabalho de equipa envolvendo todas as pessoas da comunidade escolar.

De acordo com Ainscow, Booth e Dyson, as escolas devem procurar promover valores inclusivos pois, ao fazê-lo, estarão a contribuir para uma sociedade mais baseada nesses mesmos valores inclusivos (2006, p. 2). Um desses valores passa pela crença de que a educação é um direito humano básico que se constitui como alicerce para uma sociedade mais justa. Os mesmos autores destacam que o intuito da inclusão é reduzir as atitudes exclusivas e discriminatórias. Aqui incluem-se as atitudes relacionadas com a idade, classe social, etnia, religião, sexo e conhecimentos. Não se foca apenas no indivíduo mas também na forma como os ambientes, as políticas, as culturas e as estruturas são capazes de reconhecer e valorizar a diversidade.

No que respeita às características gerais da inclusão nas escolas, os referidos autores consideram-na como: (i) o processo que permite o aumento da participação dos estudantes (e conseqüente diminuição da exclusão) no currículo, na cultura e comunidade da escola local; (ii) a reestruturação das culturas, políticas e práticas nas escolas de forma a corresponderem à diversidade dos estudantes da sua localidade e (iii) a presença, participação e sucesso de todos os estudantes vulneráveis a pressões de exclusão e não somente os que têm deficiência ou que são referidos como tendo necessidades educativas especiais (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, p. 25). Os autores também destacam a importância da participação da comunidade escolar, pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade.

5. A necessidade de um sistema de classificação das NEE

A identificação/classificação de crianças de forma a determinar o tipo de apoios educativos de que necessitam, constitui-se como um importante tópico que tem vindo a sofrer mudanças na mesma proporção em que se vão alterando as políticas e o modo de olhar para essas mesmas crianças quanto aos apoios a receber e onde os receber.

Florian e cols. (2006) referem cinco aspectos que se constituem como propósitos de um sistema de classificação: (i) classificar para identificar e intervir; (ii) classificar para ir ao encontro das expectativas dos pais (porque querem perceber qual o problema que o seu filho apresenta e que eles próprios não são a causa desse problema e porque querem que o seu filho usufrua dos apoios adequados); (iii) classificar para, em função dessa mesma classificação, usufruir dos seus direitos legais; classificar para garantir equidade educativa, através da diferenciação pedagógica adequada; (iv) classificar para desenvolver a elegibilidade do aluno para os sistemas de apoio e (v) classificar para poder realizar comparações a nível internacional.

Em 1975, Nicholas Hobbs, psicólogo norte-americano, escrevia no relatório do *Project on Classification of Exceptional Children*: a “Classificação pode afectar profundamente o que acontece com uma criança.” (p.5) Hobbs (1975) alerta para os efeitos da classificação que podem ser prejudiciais ou benéficos. Como exemplo refere: (i) as crianças categorizadas e rotuladas como diferentes podem ser permanentemente estigmatizadas. No entanto, essa categorização é importante para definir legislação, recursos, etc.; (ii) um diagnóstico errado pode levar a que sejam elaborados programas educativos inadequados. Contudo, o conhecimento pode permitir uma avaliação com razoável precisão e, portanto, garantir uma intervenção correcta.

Florian e cols. (2006) alertam, também, para os riscos da classificação em educação já que esta reforça as diferenças dos indivíduos aos quais se dirigem os programas especializados. Referindo outros autores, Florian e cols (2006) sublinham que a classificação pode conduzir a uma excessiva identificação de crianças pertencentes a certos grupos minoritários e sócio-económicos, a uma redução das expectativas e à criação e manutenção de sistemas segregados de acompanhamento.

A classificação pode, ainda, estigmatizar as crianças, levar a uma rejeição por parte dos seus pares e a uma baixa auto-estima. Ainda assim, os sistemas de classificação são uma forma de organizar a informação e, simultaneamente, uma estrutura que orienta a intervenção.

Hobbs (1975) destacava também os perigos de as classificações se centrarem na criança individualmente, não sendo considerada a sua família, a sua escola ou a sua comunidade, realçando a importância de a criança ser vista e entendida nos vários ambientes.

Nas recomendações e prioridades sugeridas por Hobbs (1975), encontramos a formação dos profissionais que trabalham com crianças, nomeadamente quanto aos problemas relativos à classificação e rotulagem bem como uma formação que reúna vários profissionais de diversas áreas que possibilite uma melhoria na comunicação entre eles. Fala também na necessidade de melhorar os sistemas de classificação para um mais profundo conhecimento da criança e para estabelecer melhores programas educativos para essas mesmas crianças. Defende, igualmente, mais investigação que conduza a um aperfeiçoamento dos sistemas de classificação e, conseqüentemente, a uma melhor intervenção.

Com efeito, a qualidade da intervenção parece estar directamente ligada a um bom diagnóstico do qual devem fazer parte profissionais de diferentes áreas.

No nosso país, como noutros, este tem sido um aspecto alvo de reflexão ainda que, nem sempre, a prática acompanhe a teoria.

Um estudo levado a cabo na 2ª metade da década de noventa, sobre o processo e as modalidades de apoio para os alunos com necessidades educativas especiais a frequentar as escolas públicas do ensino básico (Bairrão, 1998), originou algumas conclusões, de entre as quais aqui destacamos a da situação “muito deficitária” do processo de identificação e de confirmação das necessidades dos alunos, sublinhando-se que a “falta de equipas pluridisciplinares impede um conhecimento adequado das necessidades e das potencialidades das crianças e impede também um planeamento rigoroso de medidas e de estratégias a aplicar, bem como da sua avaliação.” (p. 312)

Em 1999, um Parecer do Conselho Nacional de Educação alertava para a escassez/inexistência de equipas multidisciplinares, levando a que a identificação das necessidades dos alunos e subsequente intervenção fosse, maioritariamente,

realizada apenas pelo professor ou educador o que, naturalmente, se revestia de pouco rigor. O CNE afirmava mesmo que a “falta de interiorização do conceito de NEE, a insuficiência de técnicos adequados, o contexto escolar onde, com frequência, o professor se sente impotente perante as dificuldades de aprendizagem dos alunos, constroem o quadro propício a uma sinalização de crianças em que estas, por vezes, são apressadamente rotuladas de deficientes.” (Parecer n.º 3/99, ponto 33)

6. O processo de avaliação das NEE por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)

Uma das principais mudanças introduzidas pelo DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, situa-se, precisamente, ao nível dos procedimentos de referenciação e avaliação, nomeadamente, com a introdução da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Refere o ponto 3 do art.º 6º, que do “relatório técnico-pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por diferentes instrumentos de acordo com o contexto da sua aplicação, tendo por referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.” (DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio)

O Programa Educativo Individual (PEI) constitui-se, então, como o documento “que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação” (art.º 8º), ou seja, é o instrumento principal quanto à “operacionalização e eficácia da adequação do processo de ensino e de aprendizagem.” (DGIDC, 2008)

O PEI terá de integrar “os indicadores de funcionalidade, bem como os factores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à actividade e participação do aluno na vida escolar, obtidos por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, em termos que permitam identificar o perfil concreto de funcionalidade.” (art.º 9º, ponto 2)

Sendo coordenado pelo educador de infância, professor do 1º Ciclo ou pelo director de turma (conforme o nível de educação ou de ensino do aluno), o PEI é elaborado “conjunta e obrigatoriamente” (art.º 10º) pelo próprio coordenador do PEI, pelo docente de educação especial e pelo encarregado de educação. Podem ainda

participar (sempre que se verifique necessário) outros elementos como por exemplo: psicólogo, terapeuta da fala, fisioterapeuta, auxiliar de acção educativa, entre outros.

Três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, e sempre “que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo” (art.º 14º) deverá ser elaborado um Plano Individual de Transição (PIT) que procurará assegurar uma eficaz transição para a vida pós-escolar, promovendo a autonomia do jovem e a sua adequada inserção na sociedade.

6.1. O que é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

A 22 de Maio de 2001, a 54ª Assembleia Mundial de Saúde aprovou a *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* com o intuito de ser utilizada por todos os países membros da Organização Mundial de Saúde (OMS), da qual Portugal é parte integrante, como podemos ler no sítio da Web da World Health Organization (WHO). Este documento surge da revisão da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICIDH*).

Só 2 anos mais tarde surgiu a versão oficial em língua portuguesa da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A CIF apresenta como objectivos: (i) “proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo dos determinantes da saúde, dos resultados e das condições relacionadas com a saúde”; (ii) “estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde”; (iii) “permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo” e (iv) “proporcionar um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde.” (OMS, 2004, p. 9)

Esta Classificação foi aceite pelas Nações Unidas como uma das classificações sociais, sendo referida e englobada nas Normas Padronizadas para a Igualdade de Oportunidades, podendo ser aplicada em áreas como: trabalho, segurança social, seguros, economia, política social, desenvolvimento de políticas e de legislação em geral, alterações ambientais e educação (OMS, 2004). A CIF pode, portanto, ser aplicada a um nível individual, institucional e/ou social (OMS, 2005).

6.2. A estrutura da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

O quadro que se segue representa uma visão geral do documento:

	Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade		Parte 2: Factores Contextuais	
Componentes	Funções e Estruturas do Corpo	Actividades e Participação	Factores Ambientais	Factores Pessoais
Domínios	. Funções do Corpo . Estruturas do Corpo	Áreas Vitais (tarefas, acções)	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade	Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
Constructos	. Mudanças nas funções do corpo (fisiológicas) . Mudanças nas estruturas do corpo (anatômicas)	. Capacidade . Execução de tarefas num ambiente padrão . Desempenho/Execução de tarefas no ambiente habitual	. Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	. Impacto dos atributos de uma pessoa
Aspectos positivos	Integridade funcional e estrutural	Actividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
Aspectos negativos	Deficiência	Limitação da Actividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

Figura 1 - Visão geral da CIF (OMS, 2004, p. 14)

Como podemos ver, a CIF está organizada em duas partes que, por sua vez, também se subdividem em dois componentes: (i) Funcionalidade e Incapacidade - (a) Funções e Estruturas do Corpo e (b) Actividades e Participação e (ii) Factores Contextuais – (c) Factores Ambientais e (d) Factores Pessoais. Cada um destes componentes apresenta diversos domínios e, cada domínio, várias categorias. São também utilizados os qualificadores, ou seja, “códigos numéricos que especificam a

extensão ou magnitude da funcionalidade ou da incapacidade” numa determinada categoria ou “em que medida um factor ambiental facilita ou constitui um obstáculo” (OMS, 2004, p. 14).

Para a sua operacionalização é preciso conhecer alguns conceitos, tal como aparecem definidos no próprio documento (OMS, 2004):

- Funções do Corpo – “funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas);” (p. 13)
- Estruturas do Corpo – “partes anatómicas do corpo, tais como órgãos, membros e seus componentes;” (p. 13)
- Deficiências – “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como um desvio importante ou uma perda;” (p. 13)
- Actividade – “execução de uma tarefa ou acção por um indivíduo;” (p. 13)
- Participação – “envolvimento de um indivíduo numa situação de vida real;” (p. 13)
- Limitações da Actividade – “dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de actividades;” (p. 13)
- Restrições na participação – “problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações de vida real;” (p. 13)
- Factores Ambientais – “ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida;” (p. 13)
- Funcionalidade – “termo genérico (“chapéu”) para as funções do corpo, actividades e participação. Ele indica os aspectos positivos da interacção entre um indivíduo, (com uma condição de saúde) e os seus factores contextuais (ambientais e pessoais);” (p. 186)
- Incapacidade – “termo genérico (“chapéu”) para deficiências, limitações da actividade e restrições na participação. Ele indica os aspectos negativos da interacção entre um indivíduo (com uma condição de saúde) e os seus factores contextuais (ambientais e pessoais);” (p. 186)
- Facilitadores – “factores ambientais que, através da sua ausência ou presença, melhoram a funcionalidade e reduzem a incapacidade de uma pessoa;” (p.187)
- Barreiras – “factores ambientais que, através da sua ausência ou presença, limitam a funcionalidade e provocam incapacidade;” (p.188)
- Capacidade – qualificador que indica “a aptidão de um indivíduo para executar uma tarefa ou uma acção;” (p. 17)

- Desempenho – qualificador que indica “o que o indivíduo faz no seu ambiente de vida habitual;” (p. 17)

Estes dois qualificadores podem ser aplicados com ou sem dispositivos de auxílio ou assistência pessoal, isto é, ainda que um dispositivo ou a assistência pessoal não eliminem a deficiência, podem suprimir as limitações da funcionalidade em determinados domínios.

De referir que os Factores Pessoais (integrados nos Factores Ambientais) não são classificados na CIF já que são o histórico de vida e estilo de vida de cada pessoa (ex: sexo, raça, idade, hábitos, nível de instrução, características psicológicas, etc.). Contudo, são importantes na medida em que podem determinar os resultados de várias intervenções (OMS, 2004).

A CIF procura explicar a incapacidade e a funcionalidade através de uma abordagem “biopsicossocial” integrando alguns dos aspectos do tradicional modelo médico e do modelo social. Como referido no próprio documento, o modelo médico vê a incapacidade como “um problema da pessoa, causado directamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais.” Já o modelo social encara essa mesma incapacidade como um “problema criado pela sociedade” e não como um “atributo do indivíduo” (OMS, 2004, pp. 21-22). A CIF procura, assim, uma visão que englobe os aspectos biológico, individual e social, ou seja, é “uma classificação das características de saúde das pessoas dentro do contexto das situações individuais de vida e dos impactos ambientais.” (OMS, 2004, p. 215)

As interacções que se efectuam entre os componentes da CIF podem ser representadas pelo seguinte diagrama:

Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

De referir que todo o DL n.º 3/2008 refere-se à utilização da CIF, versão generalista. No entanto, o Manual de Apoio à Prática (DGIDC, 2008) já faz sempre alusão à versão para Crianças e Jovens fazendo o Ministério da Educação apelo à sua utilização nas escolas (apesar de ser uma versão experimental). A sua estrutura organizativa é idêntica à da versão acima referida. A diferença está nos 237 novos códigos que respeitam, especificamente, a conteúdos relativos à infância e adolescência pelo que, ao conhecer-se a forma como se opera com a CIF, versão generalista, conhece-se a forma como se opera com a CIF-CJ.

A CIF utiliza um sistema alfa-numérico de codificação em que: **b** (*body*) respeita às funções do corpo; **s** (*structure*) respeita às estruturas do corpo; **d** (*domain*) se refere às actividades e participação (pode ser substituído por a ou p, para designar actividades e participação respectivamente); **e** (*environment*) respeita aos factores ambientais. A seguir a cada uma das letras, colocam-se os códigos numéricos em que: o 1º código numérico (um dígito) reporta-se ao capítulo; o 2º código numérico (dois dígitos) aponta para a categoria e o 3º código numérico (um dígito cada) para cada uma das sub-categorias.

Todos os 3 componentes classificados na CIF são qualificados através da mesma escala genérica:

xxx.0 – Não há problema	0-4%
xxx.1 – Problema LIGEIRO	5-24%
xxx.2 – Problema MODERADO	25-49%
xxx.3 – Problema GRAVE	50-95%
xxx.4 – Problema COMPLETO	96-100%
xxx.8 – Não especificado	
xxx.9 – Não aplicável	

Um problema pode significar uma deficiência (ao nível das funções ou estruturas do corpo), uma limitação ou restrição (ao nível, respectivamente, das actividades ou participação) ou uma barreira (ao nível dos factores ambientais). Ao

nível dos factores ambientais, são também considerados facilitadores quando é um factor que favorece o indivíduo. Neste caso, coloca-se o sinal + antes do qualificador.

Tomemos o seguinte exemplo: **código: b1670.3**

- b – Funções do corpo
- 1 – Capítulo das funções mentais
- 67 – Funções mentais da linguagem
- 0 – Recepção da linguagem
- . 3 – Deficiência (problema) grave

O código: **b1670.3** representa que existe uma deficiência grave na recepção da linguagem, no âmbito das funções mentais específicas da linguagem.

Do mesmo modo, o código: **e130.2**

- e – Factores ambientais
- 1 – Capítulo dos produtos e tecnologia
- 30 – Produtos e tecnologias para a educação
- . 2 – Barreira moderada

indica que os produtos e tecnologias para a educação são uma barreira moderada.

Por analogia, o código: **e130+2** indica que os produtos e tecnologias para a educação são um facilitador moderado.

6.3. Utilidade e aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Diversos investigadores/pesquisadores de várias partes do mundo têm direccionado os seus estudos para este novo modelo de classificação da incapacidade e da saúde, nomeadamente, no que respeita à sua aplicabilidade.

Allan e cols. (2006) consideram que é fundamental partilhar a mesma linguagem e a mesma estrutura conceptual de trabalho para assegurar a colaboração entre profissionais de diferentes áreas assim como realizar uma abordagem biopsicossocial no que respeita aos cuidados de saúde. Neste sentido, consideram a CIF um valioso contributo para que tal se verifique e defendem a divulgação/ensino da estrutura e linguagem CIF junto dos actuais e futuros profissionais de saúde.

Também Simeonsson e cols. (2006) enunciam numerosos contributos da CIF-CJ nas práticas, nas políticas e na investigação. Sustentam que o bem-estar social, o

sistema legal e a educação pública são serviços que estão interligados no que respeita ao apoio a crianças, sendo que, agora, existe um sistema de classificação com aplicação directa naquelas áreas podendo os diferentes profissionais utilizar uma linguagem comum. Florian e cols. (2006) destacam, por seu lado, que a CIF (i) fornece uma visão holística da funcionalidade do indivíduo, (ii) centra-se nas limitações à actividade em vez de se focar na deficiência física ou mental, (iii) documenta o papel do ambiente que pode actuar como facilitador ou barreira à funcionalidade da criança, (iv) não é específica de uma só área, podendo facilitar a interdisciplinaridade, fundamental na intervenção com crianças com incapacidade.

Simeonsson (2009b) defende que a CIF-CJ fornece, pela primeira vez, uma linguagem comum que pode ser usada por profissionais da área da saúde, da reabilitação, do trabalho social e da educação, no sentido de descrever a funcionalidade das crianças e adultos com deficiência, nos vários ambientes e disciplinas (p. 71). Defende, também, que a CIF: (i) fornece as bases para uma avaliação diferenciada; (ii) dá ênfase ao perfil individual de funcionalidade; (iii) clarifica os diagnósticos clínicos e de co-morbilidade; (iv) apoia o fornecimento de serviços e apoia com base no perfil de funcionalidade ao invés de se basear em categorias administrativas ou em diagnósticos médicos; (v) aumenta a relação entre a avaliação e o planeamento de uma intervenção individualizada; (vi) fornece códigos para identificar os resultados da intervenção; (vii) evidencia os progressos documentados pela gradação e hierarquização da mudança na funcionalidade; e (viii) gera sumários estatísticos de indivíduos ou populações definidos pelas suas características funcionais. (p. 72)

No que respeita à área social, Saleeby (2007) propõe que a CIF passe também a ser utilizada em conjunto com a “abordagem das capacidades” (*capability approach*). Esta abordagem foca-se na vida que uma pessoa pode ter – o que pode ou não fazer e no que pode ou não ser (p. 219). Como refere, cada vez mais indivíduos com incapacidade vivem e participam activamente na comunidade pelo que, de forma igualmente crescente, os Assistentes Sociais têm de trabalhar com este tipo de população. A CIF pode, assim, preparar estes profissionais no que respeita aos conceitos e terminologia relacionados com a incapacidade, fornecendo-lhes um esquema de classificação capaz de os ajudar na avaliação da funcionalidade do

indivíduo, na identificação de pontos fracos e fortes e na escolha de intervenções adequadas.

Ainda que em Portugal o seu impacto não esteja a sentir-se grandemente em muitas áreas, nos Estados Unidos da América, por exemplo, as potencialidades da CIF vêm, de há alguns anos a esta parte, a ser alvo de pesquisa. Debra B. Homa (2007), por exemplo, debruçou-se quanto à sua aplicação na ajuda à colocação em posto de trabalho (*job placement*). Os profissionais de reabilitação desempenham um papel importante nesse domínio, sendo fundamental uma perspectiva multidimensional do indivíduo, isto é, uma perspectiva que permita conhecer o indivíduo em todas as suas dimensões e contextos próprios (por exemplo: conhecer as suas competências laborais bem como as barreiras do ambiente de trabalho). O quadro conceptual da CIF corresponde, pois, a uma abordagem ecológica do indivíduo o que permite aos técnicos de reabilitação identificar de forma mais específica e precisa os subsistemas ou factores ambientais que exercem impacto no sucesso da colocação em posto de trabalho de pessoas com incapacidade (Homa, 2007).

6.4. A CIF como quadro de referência no processo de avaliação das NEE

6.4.1. As vozes concordantes

Segundo as palavras de Luís Capucha (DGIDC, 2008), “a CIF representa um progresso no campo da intervenção em reabilitação e especificamente na educação especial” chamando “a atenção para os problemas das pessoas e para os obstáculos existentes no meio”. Exige, também, “uma avaliação mais fina e ajustada, fazendo com que os apoios cheguem a quem deles mais necessita, e a construção de programas educativos individuais mais precisos e rigorosos.” (p. 9)

Tendo em conta o aparecimento de alguma contestação e preocupação quanto à aplicação da CIF na identificação de crianças/jovens com necessidades de uma educação especial, o Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CPRG) encomendou um estudo, que desse resposta a essas dúvidas, a Donald McAnaney, da Plataforma Europeia para a Reabilitação. Esta é uma rede dos principais fornecedores europeus de serviços de reabilitação para pessoas com incapacidade e outros grupos desfavorecidos que reúne 27 organizações de 16 países. O documento,

datado de Agosto de 2007, integra o Manual de Apoio à Prática – Educação Especial (DGIDC, 2008) distribuído a todas as escolas após a saída do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro.

McAnaney (2008) sustenta que é “essencial que as limitações a nível funcional e a nível da actividade, bem como as barreiras ambientais sejam contempladas na Declaração de Necessidades e, por consequência, no PEI” (p. 92). Desta forma, a CIF, ao fazer uma abordagem biopsicossocial do indivíduo, torna-se num documento recomendado para a elaboração do perfil de funcionalidade do aluno. O mesmo autor apresenta ainda um conjunto de características da CIF que refere serem fundamentais na definição de uma avaliação englobante do processo de necessidades de educação. Destas, podemos destacar: o facto de a CIF ser “ideal para identificar as necessidades e os pontos fortes do aluno, bem como os obstáculos e os elementos facilitadores do ambiente” já que “assume a incapacidade como uma interacção dinâmica entre a pessoa e factores contextuais” (p. 92) por oposição a modelos meramente médicos ou sociais e também o facto de o sistema de qualificação da CIF possibilitar “à equipa de avaliação especificar o grau de capacidades, necessidades, barreiras e facilitadores, bem como indicar aqueles que são passíveis de mudança, seja através da intervenção, dos apoios disponibilizados ou das alterações a realizar no ambiente.” (McAnaney, 2008, p. 93)

A validar o uso da CIF na educação estão também as conclusões dos estudos efectuados pelo projecto da União Europeia *Measuring Health and Disability in Europe – Supporting Policy Development – MHADIE*. Durante dois anos (de 2005 a 2007), elementos de onze países europeus, investigaram a validade da CIF na documentação e análise da deficiência de forma a melhor servir as necessidades das políticas de desenvolvimento, monitorização e avaliação. Conforme revelado no sítio Web do MHADIE, a pesquisa efectuada demonstrou a fiabilidade, utilidade e valor da classificação e modelo CIF na harmonização dos dados relativos às populações e sectores da Europa. Entre outros aspectos concluiu, também, que a estrutura da CIF é útil na recolha de dados relevantes para a política educativa, incluindo o desenvolvimento de critérios de elegibilidade de crianças e jovens para os serviços mais adequados.

Para Rune Simeonsson (2009b), a CIF-CJ pode ser utilizada na intervenção precoce, na educação especial e nos contextos de formação ocupacional/profissional,

adoptando o seu quadro dimensional na prática e na respectiva avaliação e classificação da funcionalidade. O autor fala também da necessidade de utilizar instrumentos e ferramentas de avaliação que permitam definir a codificação CIF-CJ. Advoga, ainda, a criação de linhas orientadoras que sirvam de indicadores da funcionalidade de uma condição específica, considerando que essa criação poderá ajudar a aplicar a CIF-CJ em práticas multidisciplinares de avaliação e intervenção.

6.4.2. As vozes discordantes

Não obstante todo o conjunto de vantagens apontadas pelos autores anteriormente referidos, existem vários investigadores/pesquisadores que demonstram cepticismo quanto à utilização da CIF como quadro de referência na avaliação das NEE.

Correia e Lavrador (2010) desenvolveram um estudo exploratório sobre a utilidade da CIF em educação, à luz do DL n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, de forma a perceber se os dados resultantes da avaliação obtidos por referência à CIF podiam servir de base à elaboração de um PEI para um aluno com necessidades educativas especiais.

Dados do estudo, que envolveu 21 indivíduos de 7 Agrupamentos de Escolas do Distrito de Vila Real, levaram à conclusão, por parte dos autores, que “a CIF não é uma classificação que sirva os interesses dos alunos com NEE, muito menos para determinar a elegibilidade de um aluno com possíveis NEE para serviços de Educação Especial e conseqüente elaboração de um PEI” (p. 57). Para esta conclusão contribuíram também os pareceres de especialistas sobre o uso da CIF em educação, recolhidos por Correia em 2007 através de e-mail. James Kauffman, por exemplo, terá referido que “o uso da CIF na educação especial constituirá um erro sério, mesmo trágico. As definições clínicas/de saúde e as educacionais não são de forma alguma apropriadas para os mesmos processos e profissões” (Correia & Lavrador, 2010, p. 18). Entre outros peritos, os autores referem também Judith Hollenweger, representante do campo da educação na *Rehabilitaion International* que, à época, terá dito que “seria prematura a sua utilização” já que a “CIF não foi criada para substituir outros processos de categorização, como por exemplo o “autismo”, mas sim para providenciar informação adicional... Como é usada esta informação adicional e como

devem ser elaborados instrumentos práticos que a possam tornar real e aplicável são questões ainda por responder.” (Correia & Lavrador, 2010, p. 19)

Já em Junho de 2008, esta mesma autora esteve presente no Encontro Temático de Educação Especial, realizado em Lisboa, tendo proferido uma comunicação sobre *A utilização da CIF-CJ nos sistemas educativos: a experiência Suíça*. Nesta ocasião, Judith Hollenweger defendeu que (i) a “CIF-CJ pode ser usada como ferramenta conceptual para compreender a ‘incapacidade’ e as ‘necessidades especiais’ no contexto da educação”; que (ii) a “CIF-CJ pode ajudar a organizar a planificação cooperativa por parte dos diferentes profissionais e ajudar na tomada de decisão” e que (iii) a “CIF-CJ pode ajudar a organizar os processos para determinar a elegibilidade para o apoio especial ou para a necessidade de recursos adicionais nos sistemas educativos” (Hollenweger, 2008).

Também o Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI), no seu sítio Web, se pronunciou em 2007 sobre a utilização da CIF na avaliação de alunos com NEE considerando tal intenção como “um equívoco” (FEEI, 2007, p. 3). Para os docentes da área de Educação Especial/Educação Inclusiva de várias Instituições de Ensino Superior que fazem parte do FEEI, esta “tentativa de criar uma nítida separação entre os alunos com e sem condição de deficiência em contextos educacionais” afigura-se “como uma decisão cientificamente errada e que não promove a Educação Inclusiva como é entendida pelas comunidades que a praticam e investigam.” (FEEI, 2007, p. 3).

6.5. A operacionalização da CIF no sistema educativo português

Quase em simultâneo com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, e como já anteriormente aludimos, foi editado o Manual de Apoio à Prática – Educação Especial (DGIDC, 2008) que, além de trazer esclarecimentos sobre o novo diploma, trouxe também um conjunto de documentos/modelos de suporte ao novo processo de avaliação/intervenção tendo a CIF como quadro de referência: Formulário para a Referenciação, Preparação Individual de Reunião de Equipa, Roteiro de Avaliação, Checklist da CIF, Relatório Técnico-Pedagógico e Programa Educativo Individual.

O esquema abaixo apresenta as fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação:

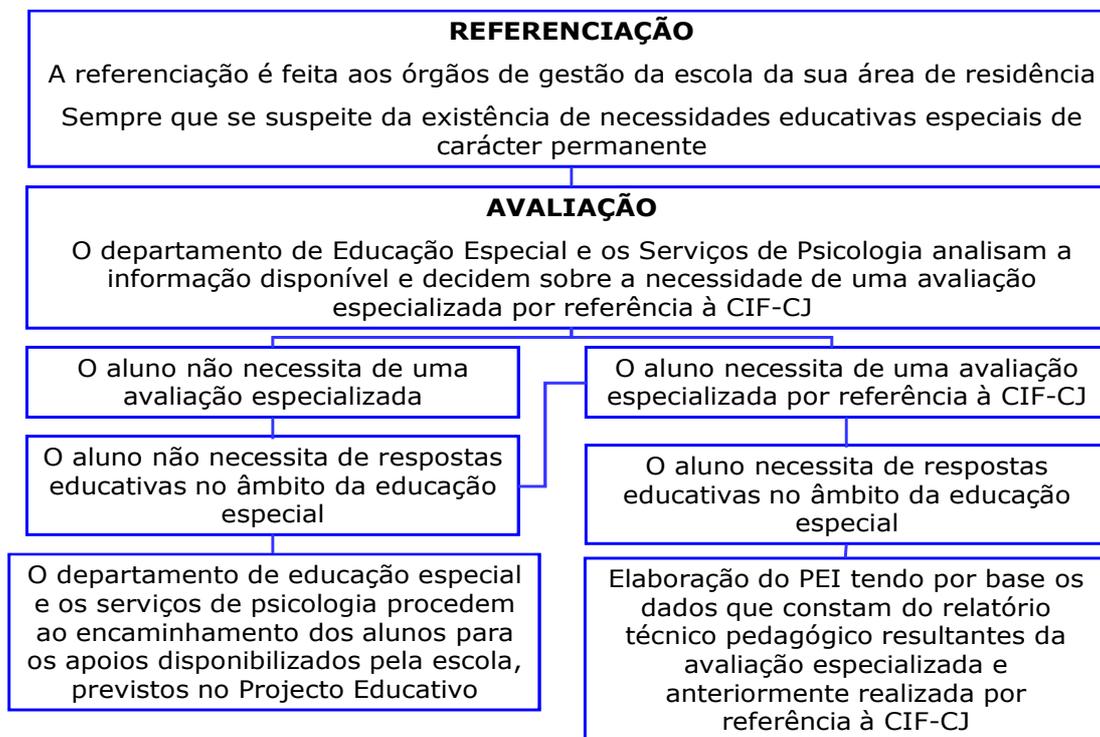


Figura 3 - Fases inerentes ao processo de referenciação e avaliação (DGIDC, 2008, p. 24)

De uma forma genérica, e como refere o Manual de Apoio à Prática (DGIDC, 2008), após a referenciação é preciso que, perante a informação já existente, se decida da necessidade, ou não, de realizar uma avaliação especializada. Uma vez confirmada esta necessidade, reúne-se a equipa pluridisciplinar (cada elemento recebe e preenche, previamente, o documento *Preparação individual de reunião de equipa*) que deverá ser formada por aqueles que intervêm junto do aluno, como por exemplo: docente da turma/director de turma, docente de educação especial, encarregado de educação, técnico de serviço social, terapeutas, psicólogo, serviços de saúde, assistente operacional, entre outros que se considerem. Esta equipa analisa a informação já disponível e decide: o que é ainda necessário avaliar, quem vai avaliar e como se vai avaliar, preenchendo o *Roteiro de avaliação*. Esta avaliação tem como quadro de referência a CIF-CJ, contemplando os componentes da funcionalidade e da

incapacidade e os factores contextuais bem como as interacções que se estabelecem entre eles.

Recolhida a informação, a Equipa reúne novamente, analisa os dados, preenche a *Checklist* e elabora o *Relatório Técnico Pedagógico* no qual se explicita o *Perfil de Funcionalidade* do aluno, focando os aspectos da actividade e participação, as funções e estruturas do corpo e se descrevem os facilitadores e as barreiras que influenciam essa mesma funcionalidade. Neste documento são também descritos os motivos por que o aluno tem necessidades educativas especiais e são apresentadas as respostas e medidas educativas a aplicar e que constituirão a base da elaboração do *Programa Educativo Individual*.

Todo este processo deverá ficar terminado no prazo de 60 dias, com a aprovação do PEI em Conselho Pedagógico após o que será homologado pelo Director da Escola.

6.6. A operacionalização da CIF na Educação noutros países

Sendo a CIF um documento da Organização Mundial de Saúde, todos os seus 193 países membros a aplicam nalgum dos contextos em que pode ser utilizada, como referido no website da WHO.

No campo da educação, parece estar a crescer o número de países que encontram nela vantagens dada a sua abordagem biopsicossocial do indivíduo.

Em Itália, por exemplo, o *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* (MIUR), *Dipartimento per l'Istruzione*, colocou em marcha o *Progetto ICF – Dall modello ICF dell'OMS alla progettazione per l'inclusione*. Este projecto, que se iniciou no ano lectivo 2010-2011 e termina no final do ano lectivo 2011-2012, tem como intuito “identificar as modalidades de aplicação da cultura do modelo CIF na escola, de acordo com os factores contextuais e com a área das actividades e participação na comunidade escolar, com a finalidade de oferecer um produto generalizável em vários contextos para o melhoramento da inclusão escolar” (MIUR, 2010a, p. 4). As escolas italianas puderam, assim, apresentar projectos de aplicação da CIF no processo de inclusão escolar e, após aprovação superior, colocá-los em prática no presente ano lectivo. Estes mesmos projectos, no final da sua concretização, “fornecerão elementos úteis para a elaboração de um *Documento*

conclusivo e de *Linhas Guia* que as instituições escolares de todo o sistema formativo poderão, não obstante as prerrogativas da sua própria autonomia, utilizar no processo de inclusão” (MIUR, 2010b, webpage, p. 2).

Ainda em Itália, entre 2007 e 2009, desenvolveu-se o projecto *I CARE (Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa)*, destinado, especificamente “aos problemas de inclusão escolar e social das crianças com incapacidade” tal como referido no respectivo sítio da internet. Tratou-se de um Plano nacional de formação e pesquisa, dirigido aos docentes, sobre diversas temáticas, nas quais foi também abordada a CIF.

De referir, ainda, que em Itália existe uma entidade privada que realiza formação (inicial e contínua) de operadores sócio-sanitários sobre a CIF – a Disability Italian Network.

A Suíça é outro dos países empenhado no estudo da CIF quanto à sua aplicação na educação. Como refere Hollenweger (2011), foram já introduzidos nalgumas escolas, a um nível local e cantonal, instrumentos e procedimentos baseados na CIF. Está também a decorrer um projecto com a duração de 3 anos (2010-2013) em que vários profissionais (nacionais e internacionais) colaboram entre si, pesquisando, reflectindo, reunindo informação sobre a temática CIF e educação (Guerdan, 2010). Está, assim, a trabalhar-se na elegibilidade de crianças, no sistema educativo, com base na CIF.

Também no Japão se está a estudar a possibilidade de aplicação prática da CIF como instrumento para a colaboração entre vários profissionais com vista à elaboração do plano educativo individual (Tokunaga, 2008). Um estudo envolvendo 5 alunos, os seus professores e outros profissionais que trabalhavam com esses mesmos alunos, permitiu concluir que a CIF é um instrumento útil na colaboração entre os diversos profissionais. No que respeita à elaboração do plano educativo individual com base na CIF, concluiu-se ser necessária mais pesquisa e que se devia produzir um manual sobre como usar a CIF (Tokunaga, 2008).

Noutros países reconheceu-se já, também, que a CIF poderá desempenhar um papel importante no domínio da educação. Em 2003, o *Australian Institute of Health and Welfare (AIHW)*, desenvolveu o *ICF Australian User Guide* com o objectivo de este ser um complemento à classificação CIF e de apoiar os utilizadores australianos a compreender essa mesma classificação, informá-los sobre as actuais e as potenciais

aplicações do documento bem como providenciar aconselhamento sobre como começar. Aponta, inclusivamente, várias áreas em que a CIF pode ser aplicada, nomeadamente: no ensino, planeamento e educação; na recolha de dados sobre a incapacidade e sobre serviços de reabilitação; na concepção de novos métodos de avaliação ou de vários métodos relacionados entre si tendo por referência um quadro comum; na utilização de códigos detalhados em serviços específicos, clínicos ou terapêuticos.

O AIHW (2003) refere também que uma das áreas de aplicação da CIF que tem sido estudada, situa-se ao nível da avaliação das necessidades de apoio educativo de crianças com incapacidade.

A Comunidade Flamengo da Bélgica tem estado também empenhada no estudo da CIF relativamente à sua aplicação na educação. Além do próprio Ministério da Educação, outras entidades têm vindo a desenvolver e/ou a colaborar em projectos que venham a sustentar a utilização da CIF na caracterização biopsicossocial dos alunos. No âmbito do projecto europeu DAFFODIL (*Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning*), do qual fazem parte parceiros da Bélgica, Suécia, Noruega, Hungria, Ilhas Virgens Britânicas, Roménia e Portugal, têm-se desenvolvido e disseminado trabalhos na área. No caso concreto da Bélgica (Flandres), estudos concluem da importância da definição de necessidades educativas especiais baseadas, não no modelo médico da incapacidade individual, mas sim nas reais necessidades educativas e na CIF (Lebeer et al., 2009). Outros projectos, nomeadamente sobre avaliação da criança com doença crónica em função da educação inclusiva, utilizaram também a CIF (entre outros modelos) como quadro de referência (Van Trimpont, 2010). A Comunidade Flamengo Belga continua a demonstrar o seu interesse nas potencialidades da CIF no domínio da educação, procurando divulgá-la junto dos actores que intervêm com as crianças com necessidades educativas especiais e solicitando, mesmo, a cooperação de Portugal no esclarecimento relativo à operacionalização da CIF no sistema educativo (Saragoça & Candeias, 2011; Lebeer, Van Trimpont & Saragoça, 2011).

CAPÍTULO II: CONCEPTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

1. Enquadramento legal

A atenção dada à formação dos docentes, no decorrer da sua vida profissional, ganha força devido ao aumento da complexidade de que se reveste a actividade docente no que respeita à necessidade de melhoria da qualificação da população portuguesa (Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação [DGRHE], 2007).

A própria Comissão das Comunidades Europeias (CCE) assume que a docência é “uma profissão cada vez mais complexa” com exigências e desafios crescentes (2007, p. 2).

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro) e com as alterações e aditamentos pela Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto, aborda os princípios gerais sobre a formação de educadores e professores sublinhando que esta assenta em oito princípios (art.º 33): (a) Formação inicial de nível superior; (b) Formação contínua com vista à completação e actualização da formação inicial; (c) Formação flexível que possibilite a reconversão e mobilidade dos docentes; (d) Formação integrada (preparação científico-pedagógica e articulação teórico-prática); (e) Formação baseada em práticas metodológicas afins das utilizadas pelos docentes na sua prática; (f) Formação que propicie uma atitude crítica e actuante em relação à realidade social; (g) Formação que conduza à inovação e à investigação, relacionada com a actividade educativa; (h) Formação participada que se dirija a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem.

O Estatuto da Carreira Docente (ECD), inclusivamente, estabelece o direito à formação e informação para o exercício da função educativa (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, art.º 6º). A frequência de formação contínua (ou de formação especializada) é, inclusive, um factor decisor para a progressão na carreira docente (ECD, art.º 37º).

Numa perspectiva de “aprendizagem ao longo da vida”, realça-se que a formação académica e a formação profissional inicial não habilitam os docentes com todos os conhecimentos e competências de que irão necessitar ao longo da sua

carreira (CCE, 2007) pelo que, para além da formação inicial (que, actualmente, se situa ao nível da licenciatura), todos os docentes têm de realizar formação em serviço.

Como refere a Comissão das Comunidades Europeias (2007), seria benéfico se os docentes “fossem incentivados, e apoiados ao longo de toda a carreira, a alargar e desenvolver as suas competências por meios formais, informais e não formais e se pudessem ver a aprendizagem formal e não formal pertinente reconhecida.” (p. 14)

A acima mencionada Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu art.º 38º, reconhece aos educadores, professores e outros profissionais da educação, o direito à formação contínua, formação esta que “deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.” (art.º 38º, ponto 2)

Já o Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro) estabelece o Regime Jurídico da Formação Contínua e pretende realçar a “valorização pessoal e profissional do docente, em estreita articulação com o trabalho que desenvolve a nível do seu estabelecimento de educação ou de ensino.” (ponto 3)

São, assim, definidos como objectivos fundamentais da formação contínua: (a) o melhoramento na qualidade do ensino e da aprendizagem, com actualização e aprofundamento constantes de conhecimentos teóricos e práticos; (b) o aperfeiçoamento das competências profissionais; (c) o estímulo à autoformação, à investigação e inovação educacional; (d) a obtenção de capacidades, competências e saberes conducentes a uma maior autonomia das escolas e dos seus projectos educativos; (e) o incentivo a processos de mudança; (f) o auxílio a programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações. (art.º 3º)

O Artigo 7º do supra citado Decreto-Lei define as modalidades de acções de formação contínua: (a) Cursos de formação; (b) Módulos de formação; (c) Frequência, com aproveitamento, de disciplinas singulares em instituições de ensino superior; (d) Seminários; (e) Oficinas de Formação; (f) Estágios; (g) Projectos e (h) Círculos de Estudos.

A Portaria n.º 345/2008, de 30 de Abril vem definir as condições em que os docentes podem usufruir de dispensas de formação, nomeadamente, no País ou no estrangeiro. No âmbito desta Portaria, define-se que a formação deverá ocorrer, preferencialmente, na componente não lectiva (caso seja formação da iniciativa da administração educativa) ou nos períodos de interrupção dessa mesma actividade lectiva (quando se trate de formação da iniciativa do docente) (artigos 2º e 3º).

São identificados, também, os prazos e os procedimentos para os pedidos de dispensa para formação.

Relativamente à formação especializada, é também a CCE que considera benéfico que os docentes tenham “a oportunidade e a disponibilidade de tempo para estudarem com o objectivo de obterem qualificações suplementares e para participarem em estudos e investigações a um nível de ensino mais elevado.” (2007, p. 14)

A Educação Especial é uma das áreas na qual podem ser organizados cursos que qualifiquem os docentes para o exercício de outras funções educativas, funções estas consideradas essenciais ao funcionamento das escolas e ao desenvolvimento do sistema educativo (DGRHE, 2007).

Neste âmbito, o Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março, estabelece os perfis de formação na formação especializada de professores (definida no Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril) nas várias áreas, incluindo a Educação Especial. As competências a desenvolver passam pela: análise crítica; intervenção; formação, supervisão e avaliação e consultoria. Destas, podemos referir: (i) Identificar necessidades educativas especiais, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; (ii) Apoiar a formação contínua de professores de ensino regular e cooperar na formação dos professores especializados e dos órgãos de administração e gestão das escolas; (iii) Assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação. (Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março)

Ainda de destacar que é ao Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua que “compete proceder à acreditação das entidades formadoras e das acções de formação contínua de professores, acompanhar o processo de avaliação do sistema de formação contínua e, bem assim, a acreditação dos cursos de formação especializada.” (Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio)

Com a saída do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, a CIF passou a ser o documento de referência na avaliação dos alunos com NEE.

Os docentes sentiram, então, necessidade de conhecer o documento em causa bem como a sua operacionalização no sistema de ensino.

A formação na área foi surgindo gradualmente de forma a capacitar os docentes e técnicos intervenientes na avaliação dos alunos para uma utilização eficaz e eficiente do novo paradigma de avaliação das NEE.

O Ministério da Educação, tendo em conta a necessidade de os docentes (com ou sem formação especializada) progredirem e actualizarem conhecimentos e de se prepararem para a “utilização de novos instrumentos de trabalho, como os que decorrem da operacionalização da CIF-CJ” promoveu um plano de formação contínua a nível nacional, que envolveu “cerca de 3000 docentes” e que se realizou com a cooperação de várias instituições de ensino superior (DGIDC, 2009, p. 11). Esta formação, no entanto, não abrangeu todos os docentes que necessitariam de conhecimentos no novo documento de referência na avaliação de crianças/jovens com NEE.

2. Análise de necessidades de formação como estratégia de formação de professores

Volvidos cerca de três anos e meio sobre a nova legislação, parece-nos pertinente tentar perceber que formação receberam, até ao momento, os docentes de educação especial bem como que necessidades sentem ainda quanto à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE.

De uma forma genérica, parece-nos importante repensar a formação inicial dos docentes, incluindo no seu currículo esta nova forma de avaliar/intervir junto dos alunos com NEE bem como possibilitar aos professores em exercício a assimilação dos novos conteúdos (Esteve, 1995).

Para melhor entendermos o conceito de necessidade, podemos recorrer a uma classificação de Stufflebeam (referido por Rodrigues & Esteves, 1993). Temos assim que as necessidades podem ser entendidas como: (i) *discrepâncias ou lacunas*; (ii) *mudança ou direcção desejada por uma maioria*; (iii) *direcção em que se prevê que*

ocorra um melhoramento e (iv) *algo cuja ausência ou deficiência provocam prejuízo ou cuja presença é benéfica*. O primeiro aspecto fundamenta-se nos trabalhos de Kauffman que encara a necessidade como “uma discrepância mensurável entre os resultados actuais e os resultados esperados ou entendidos como convenientes” (Kauffman, 1973, citado por Rodrigues & Esteves, 1993, p. 16). Quanto ao segundo conceito, está mais relacionado com os termos querer ou preferência, procurando precisar as necessidades sentidas pelas pessoas ou grupos. O terceiro item foca-se no futuro e baseia-se na previsão de tendências e problemas. Finalmente, o último conceito de necessidade apela à enumeração do que é prejudicial e a estudos das variáveis que clarifiquem quando há benefícios ou prejuízos em consequência da sua ausência ou presença (Rodrigues & Esteves, 1993).

Ao longo dos anos, vários autores têm vindo a estudar a análise das necessidades na formação de professores partindo da premissa de que conhecendo-se essas necessidades se poderá intervir adequadamente, ou seja, facultar a esses docentes a formação nos conteúdos e actividades que precisam para melhorar a sua prática.

Com efeito, parece-nos importante combinar a “oferta” à “procura” de formação tentando ajustar a formação dada à formação desejada (Rodrigues & Esteves, 1993).

Segundo as autoras, esta perspectiva de análise de necessidades, além de permitir recolher e analisar informação que permita planificar, conduzir e avaliar a acção, possibilita também um maior envolvimento do formando que vê consideradas as suas expectativas, os seus interesses, as suas dificuldades.

Citando, ainda, Rodrigues e Esteves (1993), no que respeita às actividades de formação, a análise de necessidades destina-se a verificar as necessidades dos indivíduos a formar, com o objectivo de: “ajustá-los à organização/sistema, dando-lhes a ilusão de participar responsabilmente nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação (e à mudança) e/ou satisfazer as suas lacunas, tornando o formando e os seus problemas e dificuldades no verdadeiro centro do processo formativo.” (p. 23)

Um estudo desenvolvido por Estrela, Eliseu e Amaral (2007), propôs-se analisar 79 dissertações e teses de mestrado e doutoramento elaboradas entre 1991 e 2004, com temáticas versando a formação contínua de professores. Os autores encontraram conclusões e recomendações nesses trabalhos, parecendo-nos

pertinente referir algumas delas: (i) quanto à formação contínua, que é entendida como uma forma de actualização e desenvolvimento profissional, deverá ser o professor a planificá-la, privilegiando-se metodologias de formação activas, baseadas na reflexão das práticas dos professores e na ligação escola-docente; (ii) em relação às necessidades de formação contínua dos professores, a educação especial surgiu como uma das seis temáticas mais consideradas; (iii) foram valorizadas estratégias formativas centradas no trabalho colaborativo e na reflexão sobre as práticas; (iv) os docentes destacaram a necessidade de uma maior conjugação entre necessidades dos professores e oferta formativa.

Em conclusão, os autores referem que “talvez seja altura de ouvirmos as leituras que os professores fazem do seu real e investirmos em modelos de formação que os envolvam em situações de investigação e de investigação acção” (Estrela, 2001, referido por Estrela, Eliseu & Amaral, 2007, p. 317).

Genericamente, podemos destacar que para que se proceda a uma análise de necessidades de formação dos docentes, é necessário recorrer a formas de pesquisa científica que possibilitem recolher informação clara que oriente e conduza a acção. Uma dessas formas é através do questionário que surge como uma das técnicas de recolha de informação passível de chegar a amplas populações podendo os dados tratar-se de forma relativamente fácil (Rodrigues & Esteves, 1993).

3. A importância das atitudes e percepções face à formação

Segundo Prantkanis e Greenwald (referidos por Candeias, 1997a, p. 458), que em 1989 apresentaram o seu modelo sociocognitivo, a atitude é uma “representação cognitiva”, “representada na memória por um rótulo do objecto, um sumário avaliativo e uma estrutura de conhecimento que serve de suporte à avaliação.” Ou seja, as atitudes retratam a construção cognitiva que o individuo desenvolve a partir das percepções que faz do objecto e em função dessas percepções organiza avaliações de carácter cognitivo, emocional e comportamental acerca do objecto, neste caso em relação à implementação da CIF.

Como refere Alcántara (1998) as atitudes são “modos profundos de se encarar a si próprio e à realidade.” (p. 9). Este autor aponta algumas das características das atitudes das quais podemos referenciar: (i) são “adquiridas”; (ii) são “estáveis,

perduráveis, difíceis de alterar”, ainda que sejam dinâmicas e, portanto, se possam modificar; (iii) são “determinantes do nosso comportamento”; (iv) envolvem as componentes cognitiva, afectiva e conativa. (Alcántara, 1998, p. 9)

Também Candeias (1997b) faz referência a estudos que evidenciam que “as atitudes fortes podem ser importantes fontes de identificação, resistência à mudança e exercem efeitos muito importantes na percepção e no comportamento.” (p. 25)

Tendo em conta estes entendimentos sobre o conceito de atitudes, compreende-se que, não obstante a sua dificuldade, é possível educar e trabalhar as atitudes. Conhecer as atitudes dos docentes de educação especial relativamente ao uso do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE é, portanto, um meio importante para que possam ser cultivadas e orientadas para os objectivos a alcançar.

4. A formação na CIF – alguns estudos

4.1. Estudos realizados em Portugal

No dia 7 de Março de 2011, o Ministério da Educação apresentou publicamente os resultados do estudo: “Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008”, coordenado por Manuela Sanches Ferreira com a consultoria de Rune J. Simeonsson, que incidiu sobre quatro grandes áreas: (i) utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis; (ii) procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico; (iii) medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis; (iv) recursos e apoios disponibilizados pela escola (Simeonsson & Ferreira, 2010).

Relativamente ao primeiro ponto (*utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos elegíveis e não elegíveis*), as conclusões do estudo indicam que, com base na CIF como quadro de referência, as escolas estão a ser capazes de “descrever de forma diferenciada os alunos elegíveis e não elegíveis para os serviços de educação especial, estando a decisão sobre a elegibilidade a ser tomada com base no perfil de funcionalidade do aluno” (Simeonsson et al., 2010, p. 314). Concluiu-se, também, que os participantes consideram que a CIF trouxe “um

maior rigor na avaliação e, conseqüentemente, um maior conhecimento dos alunos.” (Simeonsson et al., 2010, p. 320)

Como principais dificuldades no que se relaciona à aplicação da CIF, os participantes realçam a atribuição dos qualificadores e a selecção dos códigos, bem como a falta de instrumentos de avaliação e escassa colaboração dos serviços de saúde com a escola (Simeonsson et al., 2010).

A equipa que levou a cabo o projecto deixa, no final, algumas recomendações em vários domínios (Direcção da Escola, Docentes, Instituições de Ensino Superior/Entidades Formadoras, Investigadores e Ministério da Educação).

Destas, podemos realçar (no que respeita aos docentes), a “elaboração de um perfil de funcionalidade de modo a integrar e descrever a discrepância entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno permitindo uma melhor adequação entre a avaliação e a intervenção nos contextos educativos.” (Simeonsson et al., 2010, p. 337).

Relativamente às Instituições de Ensino Superior/Entidades Formadoras, recomenda-se que a formação contínua se debruce, entre outros, sobre “a formação no modelo biopsicossocial incidindo na promoção de competências para a descrição do perfil de funcionalidade (...)” (Simeonsson et al., 2010, p. 337) e sobre o uso da CIF.

Para os investigadores, sugere-se que se desenvolva “um conjunto de códigos chave relacionados com a participação educacional dos alunos (...)” bem como de “instrumentos de avaliação centrados nos Factores Ambientais (...)” (Simeonsson et al., 2010, p. 338)

Relativamente ao Ministério da Educação, recomenda-se a continuação da utilização da CIF como quadro de referência na avaliação especializada e na elaboração do perfil de funcionalidade, a articulação entre os Ministérios da Educação e da Saúde no que concerne à avaliação das Funções e Estruturas do Corpo por referência à CIF, entre outros aspectos.

As conclusões deste estudo, no que respeita aos constrangimentos apresentados pela comunidade educativa (falta de documentos que utilizem linguagem CIF-CJ, escassa colaboração dos profissionais de saúde, poucos instrumentos de avaliação adequados, necessidades de formação) são consentâneas com os resultados de outros estudos.

Em 2009, utilizando uma metodologia qualitativa, foi desenvolvido um Estudo de Caso da análise e implementação da CIF em 3 escolas/agrupamentos do ensino básico e secundário da região Alentejo (Candeias et al., 2009a), incidindo sobre quatro dimensões: (i) Formação Profissional; (ii) Trabalho de Equipa; (iii) Impacto da utilização da CIF, (iv) Processo de Sinalização-Avaliação-Classificação-Intervenção. Este estudo permitiu concluir ser urgente: (i) formação em avaliação – domínios e componentes de funcionalidade que especifiquem e aprofundem os critérios da CIF; (ii) desenvolver instrumentos de avaliação e compilar os já existentes e (iii) apostar na formação de professores e outros técnicos no domínio do trabalho de equipa e gestão do tempo.

Um outro estudo (este, quantitativo), realizado por Candeias, Saragoça e Gato (2010) procurou caracterizar a formação recebida pelos professores de educação especial do Alentejo (n=110) bem como recolher as suas atitudes face à implementação da CIF. Os resultados, apresentados em Lausanne, Suíça, e em Évora (2º *Seminário Internacional de Educação Inclusiva*) revelaram que cerca de 41% dos docentes receberam formação antes de começar a utilizar a CIF e cerca de 52% depois de começarem a utilizar a CIF. Apenas 53,3% receberam formação na utilização da CIF-CJ. A maior parte dos respondentes referiu que a formação recebida foi ministrada por Universidade (46,2%), tendo 45,8% recebido formação dada por equipa da DREALENTEJO. Os dados revelaram ainda que a formação teve uma duração média de 25 horas (mínimo de 5 horas e máximo de 46 horas), desejando os docentes que a formação tivesse uma duração média de 30 horas (mínimo = 20h e máximo = 58h). Importante também sublinhar que 65% dos docentes manifestaram necessidade de mais formação na CIF.

Quanto às atitudes favoráveis ao uso da CIF, os docentes de educação especial do Alentejo consideram: (i) é um instrumento útil que favorece a identificação de facilitadores e barreiras à actividade e participação; (ii) é uma classificação biopsicossocial da funcionalidade; (iii) permite traçar um perfil de funcionalidade; (iv) ajuda a planear a intervenção educativa; (v) a tomada de decisão é partilhada; (vi) o trabalho em equipa multidisciplinar e (vi) há interacção entre os profissionais/criação de linguagem comum.

Relativamente a atitudes desfavoráveis ao uso da CIF, os docentes sublinharam: (i) formação não suficiente; (ii) formação pouco centrada na prática; (iii)

processo moroso e (iv) não utilização da CIF por todos os intervenientes no processo (ex.: Técnicos da área da Saúde).

4.2. Estudos Internacionais

A formação em serviço no uso da CIF tem suscitado interesse também noutros países que não apenas Portugal. Um estudo quase-experimental foi desenvolvido junto de 113 profissionais de serviços de habilitação, procurando investigar os efeitos da formação contínua no conhecimento, compreensão e utilização da CIF-CJ (Pless et al., 2009).

Neste estudo foram comparados dois sub-grupos: indivíduos já com um ano de prática na CIF e CIF-CJ e indivíduos que nunca tinham trabalhado com aqueles documentos. Os resultados permitiram concluir que os profissionais que utilizavam os conhecimentos da formação recebida, já tinham conhecimento sobre a CIF/CIF-CJ e tinham atitude positiva sobre o documento antes da formação, beneficiaram mais com a formação. A sua capacidade para aplicar os conhecimentos na sua prática também aumentou. Consideram, portanto, os autores, que os profissionais com conhecimento prévio do documento devem focar-se no desenvolvimento, entendimento e aplicação da CIF/CIF-CJ no seu dia-a-dia, enquanto os profissionais para os quais o documento é uma novidade, devem focar-se na obtenção de conhecimento relativo aos objectivos, termos e componentes daquela estrutura de trabalho.

Em conclusão, Pless e cols. (2009) recomendam que a formação contínua no uso da CIF e CIF-CJ seja adaptada a diferentes grupos de profissionais, em função do seu grau de conhecimento daqueles instrumentos.

Estudos italianos desenvolvidos pelo *Disability Italian Network* (Leonardi et al., 2005), atestam a utilidade de formação na CIF para o esclarecimento de dúvidas e sobre a forma correcta como deve ser aplicado o documento. Ainda que tendo sido desenvolvida sob a perspectiva da utilização da CIF na saúde, esta formação teve como público-alvo profissionais de várias áreas, entre elas, a educação. A formação foi dividida em 2 cursos: Curso Básico CIF (8 h de duração sobre: princípios básicos, estrutura e aplicação nos diferentes domínios) e Curso Avançado CIF (3 dias mais 3 meses de ensino à distância sobre: checklist e codificação dos elementos CIF).

No Japão, estudos sobre os materiais de formação e o uso da CIF-CJ no domínio das necessidades educativas especiais, concluíram ser urgente o desenvolvimento de materiais de formação para utilização daquela classificação na prática com alunos com NEE. Realçam, também, a necessidade de desenvolver diferentes tipos de formação (sejam de carácter mais expositivo, sejam workshops, seja formação online ou outros), com conteúdos que se adequem às necessidades dos formandos (Tokunaga & Tanaka, 2009).

Na Bélgica (Comunidade Flamengo), o Ministério da Educação local elaborou uma proposta com vista à melhoria do apoio à aprendizagem (European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE], 2009). Esta proposta sugere que, primeiramente, se determine o “nível de adaptação curricular e o apoio necessário, tendo em conta as necessidades específicas da criança” (EADSNE, 2009) seguindo o modelo CIF, aplicado através de uma matriz em que as necessidades especiais são definidas pelo grau de apoio educativo exigido pelo aluno e pelas dificuldades que reflecte. Para a confirmação dessas necessidades (referenciadas pelos docentes) foram «ouvidos» os Psicólogos dos Serviços de Psicologia Escolar que utilizaram os novos critérios e a nova matriz: na Web foi criada uma base de dados manual e electrónica bem como um sistema de ajuda e uma aplicação onde esses Psicólogos podiam registar os seus comentários. Ficou demonstrado que, ainda que a utilização da nova matriz seja um “sistema válido e fiável”, é necessário investir na formação de professores para que as escolas sejam mais competentes no atendimento às crianças com necessidades especiais de forma inclusiva. Também os Psicólogos escolares necessitam de formação na CIF-CJ para que possam realizar, mais eficazmente, uma avaliação biopsicossocial do aluno (EADSNE, 2009).

5. A Formação de Professores e a Escola Inclusiva

Em 1994, um dos olhares da Declaração de Salamanca foi já para o recrutamento e treino do pessoal docente, afirmando que a “preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas.” (p. 24)

No *Open File on Inclusive Education* (UNESCO, 2003a, p. 6), também se sustenta que o desenvolvimento de uma equipa de docentes qualificados em práticas

inclusivas é fundamental para a campanha da educação especial. Daqui decorre a necessidade de os próprios professores desenvolverem novas capacidades sendo vital que os docentes (de educação especial e do ensino regular) recebam formação continuada e sustentada na área da educação inclusiva (UNESCO, 2003b).

Com efeito, embora o conceito de inclusão e os princípios por que se rege seja aplaudido pela grande maioria dos profissionais da educação, nem sempre esses mesmos profissionais pautam a sua actividade diária conforme o discurso teórico.

Daí que a formação de professores para uma escola inclusiva tenha sido uma das áreas estudadas pelo (já anteriormente referido) Projecto europeu IRIS. Neste âmbito foi desenvolvida uma investigação nos países parceiros do projecto com o intuito de, entre outras questões, recolher informação sobre a opinião dos docentes e outros agentes educativos sobre os contributos e o papel que a formação de professores deveria assumir no âmbito da escola inclusiva (Pomar et al., 2009). Relativamente à formação inicial e contínua, os entrevistados destacaram que estas deveriam centrar-se: (i) no desenvolvimento de “competências pessoais e relacionais”; (ii) no domínio dos “conhecimentos e competências práticas de intervenção na sala de aula”; (iii) no domínio dos “conhecimentos acerca de variadas NEE” e (iv) na aquisição e/ou aprofundamento dos “conhecimentos sobre factores pessoais e sociais envolvidos no desenvolvimento e na aprendizagem.” (p. 62)

Já quanto à formação contínua e especializada, os agentes educativos envolvidos no estudo destacaram a necessidade de mais conhecimentos para aplicação de instrumentos de avaliação e de diagnóstico considerando também importante a partilha de experiências entre profissionais.

Ainda que este estudo tenha sido desenvolvido em distintos países europeus, os entrevistados apresentaram semelhanças nas respostas podendo afirmar-se, em resumo, que a formação de professores para uma escola inclusiva (mesmo a nível europeu), deverá visar conteúdos: (i) de carácter reflexivo, nomeadamente, sobre os valores, sobre o papel do professor, dos alunos, dos pais; (ii) de carácter comportamental e atitudinal, visando desenvolver competências sociais e relacionais, ajuda, cooperação, etc.; (iii) de carácter teórico e metodológico, relativos, por ex., a metodologias que visem promover o potencial individual e na aprendizagem activa e (iv) de carácter especializado em função das diferentes necessidades educativas especiais (Pomar et al., 2009).

A *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) debruça-se, desde há 15 anos, sobre as várias temáticas directa ou indirectamente ligadas à educação especial, necessidades educativas especiais e inclusão, numa dimensão europeia, com o objectivo principal de melhorar políticas e práticas que dêem resposta às necessidades de todos os alunos apresentando, no seu sítio da internet, um conjunto de documentos úteis a todos os agentes educativos.

Para que a escola seja, de facto, inclusiva, é necessário que a avaliação dos alunos também o seja. Num relatório de 2007, a EADSNE faz algumas recomendações em função de alguns princípios que considera essenciais. Esta organização assume que são os professores de turma que têm de implementar o processo de avaliação inclusiva pelo que devem possuir atitudes, formação, apoio e recursos adequados. E a formação (inicial, contínua e especializada) constitui-se como uma via fundamental para dotar os docentes dos conhecimentos e competências apropriados, por exemplo quanto a atitudes positivas face à diferença, quanto a informação e instrumentos que apoiem a avaliação e a consequente elaboração do PEI, entre outros (Watkins, 2007).

Como já anteriormente referimos, o projecto *Teacher Education for Inclusion*, levado a cabo também pela European Agency for Development in Special Needs Education, continua as suas actividades de pesquisa no âmbito da formação de professores, tendo como principais questões: (i) De que professores necessitamos, numa escola do séc. XXI, para uma sociedade inclusiva? e (ii) Quais são as competências essenciais dos professores para uma escola inclusiva? Na página da internet encontram-se já alguns documentos resultantes daquelas pesquisas.

Recordamos neste espaço, também, uma das medidas consideradas essenciais por Porter (2009) para que a Escola possa ser mais inclusiva: a formação dos novos professores, dos professores que já exercem a sua actividade e dos directores de escola, formação essa que deve dar conhecimentos e capacidades para que a escola e as salas de aula sejam eficazes no atendimento à diversidade de alunos.

Na mesma linha de pensamento está Rodrigues (2006) que propõe que a formação dos docentes contemple, primeiramente, conteúdos relacionados com as deficiências mais ligeiras entendidas no contexto mais global da diversidade humana o que possibilitará ao professor promover a inclusão e realizar uma intervenção mais

ajustada. Também Candeias (2009) atribui à formação de professores um papel fundamental na efectivação do trabalho pedagógico com os alunos com NEE, em particular no que respeita a técnicas especializadas de avaliação inclusiva.

O Conselho Nacional de Educação, no seu Parecer n.º 8/2008, sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”, realça a formação de professores “como estratégia de mudança”. Observa, assim, que a “formação de professores deve ter suporte científico sólido e apoiar-se nas didácticas e no aprofundamento das práticas pedagógicas” (ponto 7). O CNE refere a importância de funções como as de tutoria, trabalho colaborativo ao nível da resolução de problemas e da gestão do currículo, para as quais a formação inicial e contínua desempenham um papel determinante.

Estudos mais recentes estão a debruçar-se sobre o uso do portefólio na formação de professores para a avaliação inclusiva. Este documento está a ser progressivamente encarado como instrumento de avaliação e de formação útil, seja na formação de professores seja na implementação de modelos mais activos, dinâmicos e inclusivos de intervenção e avaliação da aprendizagem (Candeias et al., 2010).

As recomendações feitas pela EADSNE, no seu sítio da internet, não são apenas dirigidas aos docentes e a toda a escola. Endereçam-se, também, às políticas educativas sobre a avaliação (geral e específica das NEE) onde, mais uma vez, aparece referenciado o papel importante da formação que deve enfatizar a avaliação como resolução de problemas e como identificação dos pontos fortes e das capacidades dos alunos e que são indispensáveis para sustentar o processo de aprendizagem desses mesmos alunos.

De forma genérica, e pegando nas palavras de Rebocho, Saragoça e Candeias (2009) cremos que a “formação de professores deve orientar-se para ajudar os professores a desprenderem-se de um ensino estereotipado e a tornarem-se mais receptivos aos outros, através da tolerância e da colaboração. Deste modo estarão mais preparados para um ensino que promova a contextualização e integração dos saberes, em equipas pluridisciplinares, tornando maior a capacidade de reconhecer o carácter multidimensional dos problemas e das suas soluções.” (p.46)

Para concluir este tema, queremos realçar o importante contributo do Projecto IRIS no que respeita à formação de docentes. De facto, em resultado dos 3 anos de investigação sobre as Concepções e Práticas de Educação Inclusivas foi concebido um pacote de formação que pode actuar como apoio à mudança de práticas não só

em Portugal mas também noutros países da União Europeia. O mencionado pacote de formação contém módulos versando: Clima na Sala de Aula, Trabalho em Equipa na Sala de Aula Inclusiva, Sistemas de Apoio em Diferentes Situações Inclusivas, Avaliação Inclusiva, Programas Educativos Individuais e Adequações Curriculares, Estratégias e Práticas na Sala de Aula Inclusiva e o *Aide Mémoire* que, juntamente com o *Fit to Learn Bookmark* se apresentam como uma nova ferramenta de avaliação da prática em sala de aula inclusiva. Para além de divulgado em Seminário realizado no final de 2009, o pacote de formação está também disponível na internet, podendo ser consultado e descarregado por todos os interessados. Para a elaboração deste pacote de formação contribuíram (entre diversos estudos e pesquisas realizadas) as conclusões de uma entrevista, no âmbito do projecto IRIS, efectuada a docentes dos vários países parceiros, que referiram que a inclusão está relacionada com valores, cultura escolar e social e práticas de ensino, sendo necessário mudar mentalidades, crenças, atitudes, comportamentos (Grácio et al., 2009).



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE



II PARTE

ESTUDO EMPÍRICO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo pretendemos apresentar o *desenho* da investigação desenvolvida que, nas palavras de Freixo, “é o plano lógico elaborado e utilizado pelo investigador para obter respostas às questões de investigação.” (2010, p. 181)

1. Opções Metodológicas

Das várias definições de “método”, propostas por tantos outros autores, seleccionámos a realizada por Alfonso Tujillo Ferrari (cit. por Freixo, 2010, p. 79) que refere que “método é a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objectivo.”

Ao longo da nossa investigação que, no dizer de Tuckman, é “uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (2000, p. 5) utilizámos, portanto, o método científico já que procurámos estudar o problema em causa “da maneira mais racional possível, de modo a evitar enganos, procurando sempre evidências e provas para as ideias, conclusões e afirmações.” (Freixo, 2010, p. 76)

Para o problema que nos propusemos estudar optámos, assim, por uma metodologia de carácter quantitativo já que contribui para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos podendo ainda os resultados ser generalizados e os acontecimentos ser preditos e controlados (Freixo, 2010).

2. Contextualização e delineamento dos objectivos de investigação

2.1. Objectivos

2.1.1. Objectivo Geral

- Caracterizar as necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE.

2.1.2. Objectivos Específicos

- Caracterizar a formação recebida e as necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE;

- Compreender a relação entre a idade, número de anos de experiência profissional, número de alunos com NEE de carácter permanente e número total de alunos do Agrupamento e a formação recebida na utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE;

- Conhecer as atitudes dos docentes de educação especial face à formação no âmbito da utilização do referencial CIF-CJ (nomeadamente, limitações e potencialidades percebidas da formação recebida), no processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE nomeadamente quanto às limitações e potencialidades;

- Compreender a relação entre a idade, número de anos de experiência profissional, número de alunos com NEE de carácter permanente e número total de alunos do Agrupamento e as limitações e potencialidades percebidas da formação recebida na utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE;

- Conhecer as necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE;

- Compreender a relação entre a idade, número de anos de experiência profissional, número de alunos com NEE de carácter permanente e número total de alunos do Agrupamento e as necessidades de formação percebidas pelos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE.

3. Constituição da Amostra/Caracterização da Amostra

Num trabalho de investigação, nem sempre é possível estudar a totalidade da população sobre a qual se pretende realizar esse trabalho. Desta forma, a amostra designa um conjunto de elementos por referência ao grupo de maior dimensão que é a população (Santos, 2005).

No presente estudo, a população alvo (ou universo) foi a dos docentes de educação especial que exercem funções nas escolas/agrupamentos de escolas do ensino público de Portugal Continental. Dados da DGIDC (2009, p. 43) apontam para a existência de 4.779 docentes de educação especial mais 500 em serviço na Intervenção Precoce, num total de 5279 docentes.

A amostra é casual pois foi utilizado um processo de recolha “que assegura que todo e qualquer elemento da população tem probabilidade calculável e diferente de zero de ser escolhido para integrar a amostra.” (Vicente, Reis & Ferrão, cit. por D’Oliveira, 2002, p. 59) Este tipo de amostra apresenta duas vantagens consideráveis: (i) a possibilidade de demonstrar a representatividade da amostra e (ii) a possibilidade de, estatisticamente, estimar o nível de confiança com o qual se aplicam ao Universo os resultados da amostra (Hill & Hill, 2009).

A relação entre o número de sujeitos da população e o número de sujeitos da amostra determina a possibilidade, ou não, de generalização dos dados recolhidos sendo que, “quanto maior for a dimensão da amostra, mais aumenta a representatividade desta, ou seja, mais os seus parâmetros se aproximam dos da população.” (Freixo, 2010, p. 187)

Também Hill e Hill (2009) falam da *extrapolação das conclusões*, destacando que, se a amostra do Universo for representativa desse Universo, poder-se-á aceitar,

com algum nível de confiança, que as conclusões retiradas do estudo (através da amostra) se possam extrapolar ao Universo.

Réjean Huot (referido por Freixo, 2010) organizou uma tabela sobre a relação entre a dimensão da amostra e a dimensão da população. Podemos assim inferir que para uma população de cerca de 5000 unidades estatísticas a amostra seria de 357 indivíduos. Os 913 respondentes ao nosso questionário constituem, portanto, um número bem acima do considerado necessário para uma boa representatividade.

3.1. Caracterização dos respondentes

Quadro 1 - Idade dos participantes no estudo

	N.º	%
De 23 a 29 anos	82	9
De 30 a 34 anos	110	12
De 35 a 39 anos	133	14,6
De 40 a 44 anos	158	17,3
De 45 a 49 anos	219	24
De 50 a 54 anos	156	17,1
De 55 a 63 anos	48	5,3
Não responde	7	0,8
Total	913	100

Como se pode observar no quadro 1, as idades dos participantes situam-se entre os 23 e os 63 anos, sendo que 24% têm entre 45 e 49 anos, 17,3% estão entre os 40 e os 44 anos e 17,1% entre os 50 e os 54 anos. Nos extremos inferiores estão os docentes entre os 23 e os 29 anos (9%) e entre os 55 e os 63 anos (5,3%).

Quadro 2 - Situação profissional dos participantes

	N.º	%
Quadro do Agrupamento	535	58,6
Quadro de Zona Pedagógica	61	6,7
Destacado(a)	52	5,7
Contratado(a)	261	28,6
Não responde	4	0,4
Total	913	100

A grande maioria dos docentes que participou no estudo faz já parte dos Quadros do Agrupamento (conforme números do quadro 2). Quer isto dizer que 58,6%

desses docentes tem um vínculo efectivo e de continuidade com a respectiva escola. Curiosamente, a segunda maior percentagem verifica-se nos docentes ainda contratados (28,6%), logo sem vínculo à escola.

Quadro 3 - Número de anos de experiência profissional em educação especial

	N.º	%
De 0 a 5 anos	345	37,8
De 6 a 10 anos	197	21,6
De 11 a 15 anos	149	16,3
De 16 a 20 anos	88	9,6
De 21 a 25 anos	67	7,3
De 26 a 30 anos	31	3,4
De 31 a 33 anos	7	0,8
Não responde	29	3,2
Total	913	100

Relativamente à experiência profissional em educação especial, e como se pode ver no quadro acima, 37,8% dos docentes que responderam ao questionário têm entre 0 e cinco anos de serviço naquela área específica ao passo que 21,6% têm de 6 a 10 anos de experiência em educação especial. As percentagens mais baixas situam-se entre aqueles que têm entre 26 a 30 anos de serviço nesta área específica de educação (3,4%) e entre 31 a 33 anos (0,8%).

Quadro 4 - Número total de alunos do Agrupamento de Escolas onde lecciona

	N.º	%
Menos de 300	30	3,3
De 300 a 600	109	11,9
De 601 a 900	159	17,4
De 901 a 1200	176	19,3
De 1201 a 1500	163	17,9
Mais de 1500	224	24,5
Não responde	52	5,7
Total	913	100

Quanto ao número total de alunos do Agrupamento a que pertencem os docentes participantes no estudo, a maior percentagem (24,5%) lecciona em grupos de escolas com mais de 1500 alunos, conforme quadro supra, face a uma menor quantidade de docentes que trabalha em Agrupamentos com menos de 300 alunos (3,3%). As restantes percentagens dividem-se de forma mais ou menos aproximada relativamente ao número total de alunos.

Quadro 5 - Número total de alunos com NEE de carácter permanente no Agrupamento de escolas

	N.º	%
Menos de 15	35	3,8
De 15 a 30	168	18,4
De 31 a 45	244	26,7
Mais de 45	449	49,2
Não responde	17	1,9
Total	913	100

A grande maioria dos respondentes ao questionário (49,2%) lecciona em Agrupamentos de escolas com mais de 45 alunos com NEE de carácter permanente. Em Agrupamentos com 31 a 45 alunos de educação especial, trabalham 26,7% dos participantes neste estudo. Mais reduzida (18,4%) é a percentagem de profissionais que trabalha em grupos de escolas com 15 a 30 alunos e ainda menor a dos docentes que leccionam em locais em que, na sua totalidade, existem menos de 15 alunos de educação especial. (cf. Anexos 1 a 7)

4. Procedimentos

“Os procedimentos são o caminho através do qual o investigador se propõe obter os dados, para responder ao seu problema de investigação.” (Santos, 2005, p. 40)

Após a definição do tema a estudar, em função da sua actualidade e pertinência no âmbito da educação especial, bem como dos conhecimentos teóricos e práticos que já detínhamos, passámos à revisão da literatura, quer nacional quer internacional. Nesta sequência decidimo-nos pelo instrumento de recolha de dados (questionário) ao que se sucedeu a sua construção. Depois de passado a um painel de juízes e de realizadas as adaptações necessárias, a etapa seguinte foi a do pedido de autorização, ao sistema de monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, da DGIDC (em conformidade com o Despacho n.º 15847/2007, DR 2ª série, n.º 140 de 23 de Julho), para aplicação do inquérito junto dos docentes de educação especial a exercer funções nos estabelecimentos de ensino público de Portugal Continental. Autorização esta que foi, naturalmente, concedida.

A colaboração (primeiro) da DREA - Direcção Regional de Educação do Alentejo e (depois) das outras quatro DRE's -Direcções Regionais de Educação (Algarve, Lisboa e Vale do Tejo, Centro e Norte) foi fundamental na disseminação do instrumento de recolha de informação. Assim, da DREA foi enviado um primeiro ofício para as outras DRE's solicitando a colaboração na disseminação do questionário junto das Escolas/Agrupamentos de escolas da respectiva área de abrangência. Após esta fase, cada Escola/Agrupamento de escolas divulgou o questionário junto dos seus docentes de educação especial que responderam e reenviaram o documento em questão (de administração directa) para um endereço de e-mail especificamente criado para o efeito.

Os ofícios foram enviados na segunda quinzena do mês de Maio e a data limite para recepção dos questionários foi o dia 10 de Junho de 2011. Alguns questionários foram recebidos posteriormente a essa data mas foram, igualmente, considerados.

Em seguida, passámos à análise dos dados para a qual foi utilizado o programa informático de tratamento de dados PASW - Statistics Data Document.

5. Cuidados Éticos

Os cuidados éticos estiveram presentes no desenvolvimento de todo o trabalho. Foi garantida e assegurada aos participantes, a confidencialidade das respostas dadas bem como o anonimato dos participantes.

Ainda que chegando por e-mail, os questionários foram impressos (sem qualquer referência ao seu autor) e devidamente numerados.

6. Instrumentos de Recolha de Dados

6.1. O Questionário

O questionário, que nas palavras de Quivy e Campenhoudt (1998, p. 188) “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional (...), às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e sociais (...)”, foi o instrumento escolhido para proceder à recolha da informação considerada

necessária para o nosso estudo. Como refere Freixo (2010), o questionário permite organizar, normalizar e controlar os dados, sendo também um meio para confirmar ou infirmar as hipóteses da investigação.

Esta opção teve também por base o facto de, assim, podermos chegar a um maior número de pessoas e de podermos quantificar os dados realizando diversas análises de correlação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Construído o instrumento de recolha de dados, realizámos um pré-teste junto de um grupo de pessoas com características semelhantes às da população do questionário (cinco docentes de educação especial) com indicação para que respondessem ao referido questionário, verificassem o tempo dispendido nessa resposta, identificassem eventuais omissões, incongruências e nos transmitissem as suas opiniões, comentários e até sugestões para enriquecimento e aperfeiçoamento do documento.

Como bem referem vários autores, é muito importante a realização deste pré-teste, ou teste-piloto, junto de várias pessoas que, ainda que não fazendo parte da amostra, são parte intencional do teste (Tuckman, 2000; Hill & Hill, 2009). Afirmam Hill e Hill que, em geral, “o tempo gasto em consulta para verificar o questionário é tempo bem gasto.” (2009, p. 166)

As questões elaboradas debruçaram-se quer sobre factos e características dos indivíduos (medidas objectivas) – Partes I e II – quer sobre opiniões, atitudes e percepções dos respondentes (medidas subjectivas) – Parte III.

A grande maioria das questões constituiu-se como perguntas fechadas (tendo os inquiridos de escolher entre duas ou mais opções).

Relativamente às questões para medir a intensidade das opiniões, atitudes e percepções, optámos por uma escala de classificação numérica (1, 2, 3, 4, com a seguinte correspondência: 1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=concordo; 4=concordo totalmente), também conhecida por escala de Lickert (Foddy, 1996; Freixo, 2010). Esta escala é, habitualmente, composta por 5 níveis de igual amplitude entre si (Tuckman, 2000). Contudo, optámos por apenas quatro níveis, omitindo o nível respeitante a: *não concordo nem discordo*, de forma a evitar que os respondentes assinalassem sistematicamente essa opção.

O questionário foi organizado sob várias dimensões, utilizando quer *medidas objectivas* quer *medidas subjectivas* (nomenclatura utilizada por Freixo, 2010):

Dimensão 1: Caracterização da formação recebida na utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE - pretende-se caracterizar a formação recebida pelos docentes de educação especial na área da CIF, através de perguntas fechadas de resposta Sim/Não e uma pergunta de escolha múltipla entre várias opções:

- Conhecer as circunstâncias em que foi recebida a formação: (i) no decorrer da formação inicial; (ii) no decorrer da formação especializada; (iii) no âmbito de formação contínua; (iv) auto-formação.
- Identificar as entidades que organizaram a formação: (i) equipa da escola do docente; (ii) Equipa da Direcção Regional de Educação; (iii) Serviços Centrais do Ministério da Educação; (iv) Centro de Formação de Professores; (v) Estabelecimento de Ensino Superior.
- Conhecer os profissionais envolvidos na formação: (i) docentes de educação especial; (ii) docentes do ensino regular; (iii) assistentes operacionais; (iv) técnicos (terapeutas da fala, fisioterapeutas); (v) Psicólogos; (vi) Direcção da Escola.
- Identificar a acreditação da formação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.
- Conhecer os conteúdos abordados na formação: (i) enquadramento legal da educação especial; (ii) princípios básicos da CIF; (iii) estrutura da CIF; (iv) componentes da funcionalidade e incapacidade; (v) componentes dos factores contextuais; (vi) trabalho em equipa; (vii) selecção dos códigos a utilizar; (viii) atribuição dos qualificadores.
- Conhecer o tipo de abordagens durante a formação: (i) distribuição de instrumentos de avaliação standardizados que permitem qualificar as diferentes categorias; (ii) apresentação de casos práticos/estudos de caso; (iii) realização de trabalhos individuais; (iv) realização de trabalhos em grupo; (v) carácter meramente expositivo.
- Conhecer a duração da formação recebida: (i) de 0 a 10 horas; (ii) de 11 a 20 horas; (iii) de 21 a 30 horas; (iv) de 31 a 40 horas; (v) de 41 a 50 horas; (vi) mais de 50 horas.

Dimensão 2: Conhecer as limitações e potencialidades da formação recebida na utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE – pretende-se conhecer aquilo que os

docentes de educação especial percebem como sendo limitações ou potencialidades da formação recebida na área da CIF, através de questões de escala: discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente:

- Identificar se: (i) a formação recebida é insuficiente para a prática pedagógica; (ii) se os instrumentos fornecidos não são úteis à prática; (iii) a formação recebida permite descrever o perfil de funcionalidade do aluno; (iv) a formação capacitou para a qualificação do grau de limitação apresentado pela criança/jovem, de modo objectivo; (v) facilita a elaboração do PEI; (vi) é suficiente para operacionalizar a CIF na prática quotidiana; (vii) permite melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens; (viii) os instrumentos fornecidos são úteis à prática pedagógica; (ix) é suficiente para a prática.
- Conhecer as modalidades de formação consideradas mais adequadas: (i) no âmbito da formação inicial; (ii) curso de formação; (iii) seminário; (iv) oficina de formação; (v) círculo de estudos; (vi) e-learning.
- Identificar os profissionais a envolver na formação: (i) apenas docentes de educação especial; (ii) docentes do ensino regular; (iii) assistentes operacionais; técnicos (terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos); (iv) direcção da escola; (v) outro(s).

Dimensão 3: Conhecer as necessidades de formação dos docentes de educação especial face à utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE – pretende-se conhecer o que é ainda sentido como necessidade de formação na área da CIF pelos docentes de educação especial, através de questões de escala: discordo totalmente, discordo, concordo, concordo totalmente:

- Conhecer o número de horas de formação de que os docentes ainda necessitam;
- Conhecer os conteúdos em que ainda consideram necessitar de formação: (i) estrutura da CIF; (ii) funções e estruturas do corpo; (iii) actividades e participação; (iv) factores ambientais; (v) factores pessoais, (vi) selecção dos códigos a utilizar; (vii) atribuição dos qualificadores; (viii) elaboração do relatório técnico-pedagógico; (ix) definição das respostas e medidas a adoptar; (x) elaboração do PEI; (xi) discussão de casos práticos; (xii) distinção entre os qualificadores desempenho e qualidade; (xiii) instrumentos de avaliação; (xiv) identificação de facilitadores e barreiras à participação; (xv) diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para a educação

especial; (xvi) gestão/dinamização de reuniões de equipa; (xvii) trabalho em equipa/trabalho colaborativo).

Naturalmente, na formulação das perguntas que compuseram o instrumento de investigação houve o cuidado de obedecer a determinadas regras. Referimos apenas algumas: clareza quanto ao tipo de informação solicitada, relevância da pergunta para os inquiridos, construção sintáctica de pouca complexidade, ausência de expressões na negativa e dupla negativa, elaboração de perguntas neutras (que não tendam a uma só resposta – positiva ou negativa), colocação de apenas uma pergunta em cada enunciado (Foddy, 1996; Hill & Hill, 2009; Freixo, 2010).

O documento final respeitou, também, as regras sugeridas por Hill e Hill (2009) quanto aos aspectos formais como introdução, apresentação gráfica e estética, entre outros (cf. Anexo 8).

7. Análise e descrição de resultados

Os estudos de caracterização previstos nos objectivos realizaram-se com base em estatísticas descritivas, tendo sido utilizado o programa informático de tratamento de dados PASW - Statistics Data Document.

7.1. Caracterização da Formação Recebida

Relativamente à formação recebida, as questões versaram diversos aspectos, nomeadamente: (i) em que circunstâncias foi recebida a formação; (ii) que entidades organizaram essa mesma formação; (iii) quais os profissionais envolvidos; (iv) a formação foi ou não acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua; (v) que conteúdos foram abordados; (vi) qual o tipo de abordagem/técnica aplicado e (vii) a duração, em horas, da formação recebida.

7.1.1. Circunstâncias em que foi recebida formação

Quadro 6 - Circunstâncias em que foi recebida a formação

	SIM		NÃO		N.R. ¹		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Formação inicial	84	9,2	660	72,3	169	18,5	913	100
Formação especializada	261	28,6	488	53,5	164	18	913	100
Formação contínua	536	58,7	264	28,9	113	12,4	913	100
Auto-formação	601	65,8	191	20,9	121	13,3	913	100

Quanto a este aspecto, e como podemos observar através do quadro 6, apenas 9,2% dos respondentes refere ter recebido formação no âmbito da sua formação inicial. Esta percentagem aumenta significativamente quando nos referimos à formação especializada com 28,6% (261 em 749) a afirmar que recebeu formação nessa ocasião. Maior ainda é o número de docentes de educação especial que recebeu formação sobre a CIF no âmbito da formação contínua (58,7%).

A maioria (65,8%, isto é, 601 em 792) afirma ter realizado auto-formação na área da CIF. (cf. Anexos 9 a 11)

Relativamente a estes dados, não é surpreendente o escasso número de docentes (84 em 748) que recebeu formação na área da CIF no âmbito da sua formação inicial já que a CIF é de utilização obrigatória somente desde 2008, data da publicação do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. A maior parte dos docentes (536 em 800) realizou formação contínua indiciando o interesse e também a necessidade de adquirir conhecimentos nesta área específica de trabalho.

7.1.2. Que entidades organizaram a formação

Quadro 7 - Entidades organizadoras da formação

	SIM		NÃO		N.R.		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Equipa da escola	135	14,8	394	43,2	384	42,1	913	100
Equipa da Direcção Regional de Educação	183	20	365	40	365	40	913	100
Serviços Centrais do Ministério da Educação	158	17,3	379	41,5	376	41,2	913	100
Centro de Formação de Prof.	317	34,7	271	29,7	325	35,6	913	100
Estabelecimento de Ensino Superior	363	39,8	236	25,8	325	35,6	913	100

¹ Legenda: Não Responde.

O quadro 7 apresenta uma síntese das respostas, onde percebemos que somente 14,8% dos participantes no estudo (i.e.135 em 529) realizou formação organizada por equipa da própria escola e 20% (183 em 548 indivíduos) por uma equipa da respectiva Direcção Regional de Educação. Este número é ainda inferior (17,3%, ou seja, 158 em 537) quando questionados sobre a frequência de formação realizada pelos serviços centrais do Ministério da Educação. As maiores percentagens verificam-se na participação em acções de formação organizadas por Centros de Formação de Professores (34,7% - 317 em 588 respondentes) e por estabelecimentos de Ensino Superior (39,8% - 363 em 599). (cf. Anexos 12 a 16)

Neste domínio, os Estabelecimentos de Ensino Superior e os Centros de Formação de Professores parecem ter sido as entidades que mais formação ofereceram aos docentes ou, pelo menos, foi daquela que os respondentes ao inquérito mais usufruíram. De referir que era sugestão do Ministério da Educação que, à medida que cada um dos docentes de educação especial fosse recebendo formação na área da CIF, pudesse disseminar os conhecimentos recebidos junto da sua comunidade escolar. Numa primeira fase, imediatamente antes e logo após a publicação do DL n.º 3/2008, equipas pertencentes às Direcções Regionais de Educação, tiveram como missão divulgar e (in)formar os docentes quanto à utilização do referencial CIF no processo de avaliação e intervenção com as crianças e jovens com NEE. No entanto, segundo os dados dos nossos inquiridos, essa medida parece não ter tido impacto significativo.

7.1.3. Profissionais envolvidos na formação

Quadro 8 - Profissionais envolvidos na formação

	SIM		NÃO		N.R.		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Docentes de educação especial	746	81,7	17	1,9	150	16,4	913	100
Docentes do ensino regular	304	33,3	301	33	308	33,7	913	100
Assistentes operacionais	26	2,8	479	52,5	408	44,7	913	100
Técnicos (terapeutas da fala, fisioterapeutas)	234	25,6	344	37,7	335	36,7	913	100
Psicólogos	422	46,2	214	23,4	277	30,3	913	100
Direcção da escola	84	9,2	425	46,5	404	44,2	913	100

Nesta vertente, e conforme quadro 8, a grande maioria (i.e., 81,7%) dos respondentes refere que a formação envolveu docentes de educação especial mas apenas 33,3% diz ter realizado formação onde também estiveram presentes docentes do ensino regular. Esta percentagem desce drasticamente quando nos referimos ao envolvimento de assistentes operacionais (2,8%).

Quanto ao envolvimento de técnicos (como terapeutas e fisioterapeutas), 25,6% dos respondentes assumem que aqueles também participaram na formação CIF, um número que aumenta para 46,2% quando questionados sobre o envolvimento dos psicólogos na formação.

Muito limitada é a percentagem de docentes que afirma ter realizado formação na área da CIF que tenha envolvido a Direcção da Escola (9,2%). (cf. Anexos 17 a 22)

O processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com NEE, tendo a CIF como quadro de referência, envolve o trabalho conjunto de vários elementos da comunidade educativa que intervêm ou intervirão com a criança. Daí que, para dar sentido ao trabalho da equipa pluridisciplinar, todos os profissionais que a integram deverão conhecer a CIF e como operacionalizar o respectivo processo. Como seria de esperar, a grande maioria frequentou acções de formação em que participaram docentes de educação especial (746 em 863). Muito abaixo ficou a participação de docentes do ensino regular (304 em 605) e ainda menor foi a presença de assistentes operacionais (26 em 505). De relembrar, a este propósito, que, no caso dos alunos com NEE de carácter permanente, isto é, com problemáticas de baixa incidência e alta intensidade, os assistentes operacionais desempenham um papel importante no acompanhamento da vida escolar desses alunos. Daí se entende que também será importante que estes conheçam a operacionalização do processo de avaliação e intervenção.

A alta percentagem de envolvimento de Psicólogos (referidos por 422 em 636 respondentes) e de outros técnicos (234 em 578) indicia a sua importância na avaliação e intervenção de alunos com NEE. Já um número que poderá surpreender, é o da baixa participação de elementos das Direcções das Escolas nas acções de formação na área da CIF (presentes na formação de 84 dos 509 respondentes), tendo em conta que compete ao Director homologar o PEI de cada um dos alunos com NEE de carácter permanente.

7.1.4. Acreditação pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Quadro 9 - Acreditação da formação pelo CCPCF

SIM		NÃO		N.R.		TOTAL	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
552	60,5	181	19,8	180	19,7	913	100

Analisando a resposta à questão sobre a acreditação da formação pelo CCPFC, nota-se que a maioria dos docentes de educação especial (60,5%) realizou formação acreditada na CIF pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Esta acreditação constitui, habitualmente, um estímulo à participação em acções de formação já que a obtenção de créditos de formação é indispensável à progressão na carreira docente. (cf. Anexo 23)

7.1.5. Conteúdos abordados na formação

Quadro 10 - Conteúdos abordados na formação

	SIM		NÃO		N.R.		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Enquadramento legal da educação especial	536	58,7	55	6	322	35,3	913	100
Princípios básicos da CIF	736	80,6	24	2,6	153	16,8	913	100
Estrutura da CIF	742	81,3	14	1,5	157	17,2	913	100
Componentes da funcionalidade e incapacidade	715	78,3	31	3,4	167	18,3	913	100
Componentes dos factores contextuais	662	72,5	57	6,2	194	21,2	913	100
Trabalho em equipa	643	70,4	74	8,1	196	21,5	913	100
Seleção dos códigos a utilizar	663	72,6	72	7,9	178	19,5	913	100
Atribuição dos qualificadores	677	74,2	65	7,1	171	18,6	913	100

No que concerne aos conteúdos da formação recebida, e conforme é possível verificar no quadro 10, a maioria dos respondentes (58,7%, i.e., 536 em 913) afirmou ter sido feito o enquadramento legal da educação especial. A formação frequentada pelos docentes de educação especial que responderam ao questionário abordou, em grande percentagem, os princípios básicos e a estrutura da CIF (80,6% e 81,3%, respectivamente, isto é, 736 em 913 e 742 em 913). Foram também referidos em

grande número (78,3%, ou seja, por 715 em 746) os factores da funcionalidade e da incapacidade e, na ordem dos cerca de 70% dos respondentes assinalam que a formação versou conteúdos como: componentes dos factores contextuais, o trabalho em equipa, a selecção dos códigos a utilizar e a atribuição dos qualificadores. (cf. Anexos 24 a 31)

Estes conteúdos parecem-nos ser os essenciais para a colocação em prática de todo o processo de avaliação e intervenção por referência à CIF pelo que seria de esperar que fossem trabalhados na formação.

7.1.6. Tipo de abordagem/técnica utilizada

Quadro 11 - Abordagens durante a formação

	SIM		NÃO		N.R.		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Fornecidos instrumentos de avaliação que permitem qualificar as diferentes categorias	411	45	287	31,4	215	23,5	913	100
Apresentados casos práticos/estudos de caso	676	74	77	8,4	160	17,5	913	100
Realização de trabalhos individuais	465	50,9	241	26,4	207	22,7	913	100
Realização de trabalhos em grupo	643	70,4	107	11,7	163	17,9	913	100
Privilegiou-se carácter meramente expositivo	180	19,7	492	53,9	241	26,4	913	100

No que respeita às abordagens aplicadas durante a formação (quadro n.º 11), 45% dos inquiridos (411 em 698) diz terem sido fornecidos instrumentos de avaliação estandardizados que permitem qualificar as diferentes categorias. A maioria dos docentes (74%, i.e., 676 dos 753) afirma terem sido apresentados casos práticos/estudos de caso. 50,9% (465 em 706) dos respondentes assinala que no decorrer da formação foi possível realizar trabalhos individuais e 70,4% (643 em 750) que foram realizados trabalhos em grupo.

Já quanto ao método utilizado, apenas 19,7% dos respondentes (180 em 672) classificou como tendo privilegiado o carácter meramente expositivo. (cf. Anexos 32 a 37)

Neste domínio, queremos salientar a existência de 31,4% dos docentes (287 em 698) que referem que, na formação, não foram fornecidos instrumentos de

avaliação que permitam qualificar as diferentes categorias. Positivo é de assinalar que apenas 19,7% dos respondentes (180 em 672) refere que foi privilegiado o carácter meramente expositivo na formação frequentada.

7.1.7. Duração da formação recebida

Quadro 12 - Duração da formação recebida

	N.º	%
0 a 10 horas	112	12,3
11 a 20 horas	73	6,9
21 a 30 horas	171	18,7
31 a 40 horas	39	4,3
41 a 50 horas	230	25,2
Mais de 50 horas	150	16,4
Não responde	148	16,2
Total	913	100

Questionados sobre a duração da formação que receberam, 25,2% dos respondentes apontam para um total de 41 a 50 horas. 18,7% referem ter recebido entre 21 a 30 horas e 16,4% mais de 50 horas de formação na totalidade. As percentagens mais baixas registam-se nos itens: 0 a 10 horas (12,3%), 11 a 20 horas (6,9%) e 31 a 40 horas (4,3%). (cf. Anexo 38)

Analisando as correlações entre as variáveis idade e número de anos de experiência profissional e a variável: recebi formação no âmbito da formação especializada, é possível perceber (através da tabela do anexo 39) que existe uma correlação negativa e significativa entre elas, indiciando que quanto mais idade têm e mais experiência profissional apresentam, menos formação realizaram naquele âmbito. Por outro lado, a correlação positiva e significativa entre as variáveis idade e números de anos de experiência profissional e as variáveis: recebi formação especializada no âmbito da formação contínua e realizei auto-formação, indicia que os docentes mais velhos e com mais anos de serviço efectuaram mais formação nestas áreas.

Ainda em relação às variáveis idade e experiência profissional e as variáveis das entidades organizadoras da formação, há correlações positivas e significativas sobretudo com as variáveis: formação organizada por equipa da Direcção Regional de Educação e formação organizada por Serviços Centrais do Ministério da Educação.

Os docentes mais velhos e com mais tempos de serviço em educação especial parecem ter sido os que realizaram mais formação com atribuição de créditos pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, dadas as correlações positivas e significativas entre essas variáveis.

7.2. Caracterização das atitudes/opiniões quanto às limitações e potencialidades da formação recebida

7.2.1. Limitações/potencialidades da formação recebida

Quadro 13 - Limitações/potencialidades da formação

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		N.R.		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Insuficiente para a prática	74	8,1	313	34,3	381	41,7	102	11,2	43	4,7	913	100
Instrumentos não úteis à prática	254	27,8	410	44,9	153	16,8	36	3,9	60	6,6	913	100
Permite descrever o Perfil de Funcionalidade	19	2,1	146	16	607	66,5	97	10,6	44	4,8	913	100
Capacitou para qualificação grau de limitação, de modo objectivo	36	3,9	295	32,3	479	52,5	48	5,3	55	6	913	100
Facilita a elaboração do PEI	21	2,3	123	13,5	603	66	112	12,3	54	5,9	913	100
Suficiente para operacionalizar a CIF	45	4,9	320	35	445	48,7	55	6	48	5,3	913	100
Permite melhorar qualidade do ensino/aprend.	29	3,2	208	22,8	538	58,9	81	8,9	57	6,2	913	100
Instrumentos úteis à prática pedag.	15	1,6	157	17,2	579	63,4	97	10,6	65	7,1	913	100
Suficiente para a prática	85	9,3	439	48,1	298	32,6	33	3,66	58	6,4	913	100

Em relação à formação realizada pelos docentes de educação especial, interessou também conhecer que limitações e/ou que potencialidades consideraram ter-se verificado, conforme quadro 13.

Desta forma, podemos perceber que 52,9% dos respondentes (i.e., 483 em 870) consideram que a formação que receberam é **insuficiente para a sua prática**. Ainda assim, a grande maioria, 72,7% (664 em 853), discorda/discorda totalmente quanto à **não utilidade à prática pedagógica dos instrumentos fornecidos** o que é compatível com a resposta à afirmação inversa em que 74% (676 em 848) considera **úteis os instrumentos fornecidos**. Percentagem semelhante (77,1%, i.e., 704 em

869), é a dos docentes que assume que a formação recebida permite **descrever o perfil de funcionalidade** do aluno.

Também a maioria dos profissionais (57,8% - 527 em 907) concorda/concorda totalmente em como a formação os capacitou quanto à **qualificação do grau de limitação** apresentado pela criança ou jovem, de modo objectivo. Essa percentagem é já de 78,3% (ou seja, 715 em 859) quando nos referimos à **facilidade na elaboração do PEI**.

54,7% dos docentes concorda/concorda totalmente quando levados à reflexão sobre se a formação foi **suficiente para operacionalizar a CIF** na prática quotidiana sendo, portanto, menor, a percentagem daqueles que têm opinião contrária – 39,9% (ou seja, em 865 respondentes, 500 consideram que a formação foi suficiente para operacionalizar a CIF e 365 acham que não).

É considerável a percentagem de docentes que sente que a formação recebida lhes permite **melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens** (67,8% concordam/concordam totalmente com esta afirmação, i.e., 619 dos 856 respondentes). (cf. Anexos 40 a 48)

7.2.2. Modalidades de formação consideradas mais adequadas

Quadro 14 - Modalidades de formação

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		N.R.		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
	Formação Inicial	10	1,1	35	3,8	363	39,8	485	53,1	20	2,2	913
Curso de Formação	9	1	70	7,7	422	46,2	214	23,4	198	21,7	913	100
Seminário	43	4,7	214	23,4	256	28	55	6	345	3,8	913	100
Oficina de Formação	6	0,7	43	4,7	450	49,3	249	27,3	165	18,1	913	100
Círculo de Estudos	25	2,7	182	19,9	283	31	67	7,3	356	39	913	100
e-learning	77	8,4	243	26,6	187	20,5	36	3,9	370	40,5	913	100

Relativamente às modalidades de formação que julgam ser mais adequadas, é muito expressiva a opinião dos docentes no que se refere à necessidade de a CIF ser trabalhada logo na **formação inicial** de professores – 92,9% concorda/concorda

totalmente (848 em 893 docentes). De sublinhar também que, destes, 53,1% expressa de forma mais veemente a sua opinião, concordando totalmente.

Imediatamente a seguir, as modalidades **Curso de Formação** e **Oficina de Formação** são aquelas que merecem a concordância do maior número de docentes – 69,6% (636 em 715) e 76,6% (699 em 748).

Com percentagens de concordância bem menores, estão as modalidades **Seminário** (34% - 311 em 568) e **Círculo de Estudos** (38,3 – 350 em 557).

Os docentes de educação especial não demonstram grande interesse na formação via **e-learning** – apenas 24,4% (223 em 543) concorda/concorda totalmente que esta seria a modalidade mais útil de formação na CIF. (cf. Anexos 49 a 54)

Parece-nos, assim, que a utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças e jovens com NEE deve ser conteúdo obrigatório nos cursos de formação inicial de professores. As outras modalidades a investir, e segundo estes dados obtidos, deverão ser os Cursos de Formação e as Oficinas de Formação, que poderão revestir-se de carácter mais prático.

7.2.3. Profissionais a envolver na formação

Quadro 15 - Profissionais a envolver na formação

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		N.R.		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Apenas docentes de educação especial	318	34,8	294	32,2	133	14,6	79	8,7	89	9,7	913	100
Docentes do ensino regular	18	2	37	4,1	448	49,1	323	35,4	87	9,5	913	100
Assistentes operacionais	59	6,5	205	22,5	346	37,9	131	14,3	172	18,8	913	100
Técnicos (terapeutas da fala, fisio., psic.)	8	1	13	1,4	439	48,1	384	42,1	68	7,4	913	100
Direcção da escola	14	1,5	57	6,2	439	48,1	271	29,7	132	14,5	913	100
Outro(s)	14	1,5	33	3,6	21	2,3	21	2,3	824	90,3	913	100

No que respeita aos profissionais que os docentes consideram que deveriam ser envolvidos na formação, a maior parte discorda/discorda completamente que

devam ser **apenas os docentes de educação especial** (67%, i.e., 612 em 824), registando-se, mesmo, elevado grau de discordância. Uma expressiva maioria, 84,5% (771 em 826) acha que os **docentes do ensino regular** também devem receber formação na área assim como 90,2% (823 em 845) quanto aos **técnicos** (terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos) manifestando, aliás, alto grau de concordância.

Significativa é também a percentagem de docentes (77,8% - 710 em 781) que concorda/concorda totalmente com o envolvimento da direcção da escola na formação na área da CIF, percentagem essa bem menor quando falamos dos **assistentes operacionais** (52,5% - 477 docentes em 845). (cf. Anexos 55 a 59)

Parece claro, portanto, que os docentes de educação especial consideram que os vários intervenientes no processo educativo devem receber formação na área da CIF, com destaque para os docentes de ensino regular e técnicos. Ainda assim, 23,3% dos inquiridos (212 em 824) concorda/concorda totalmente com o facto de a formação envolver apenas docentes de educação especial.

Quanto aos *outros profissionais a envolver na formação*, 5,1% dos docentes consideram que a formação não deve envolver outros elementos, enquanto 4,6% responde afirmativamente. Destes, e através da análise de conteúdo, podemos mencionar que os médicos de família e outros profissionais da área da saúde (como enfermeiros, neuropediatras, pedopsiquiatras) foram referidos por 37 dos docentes. Trinta e quatro docentes consideram que a formação deve envolver todos os intervenientes na equipa pluridisciplinar (docentes de educação especial, docentes do ensino regular, psicólogos, direcção da escola) e um número muito significativo de docentes (24) apontou os pais e encarregados de educação como elementos que também devem receber formação na área da CIF. Em menor número (7) foram focados os Técnicos de Serviço Social e os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (1).

Para terminar, há a referir que 67,8% dos respondentes concordam/concordam totalmente, com a afirmação *Sinto ainda dificuldades na utilização da CIF* face aos 30% que discordam/discordam totalmente (o que quer dizer que, em 893 respondentes, 619 docentes assumem dificuldades na utilização da CIF enquanto 274 consideram não possuir qualquer dificuldade nessa utilização). (cf. Anexo 60).

Estudando as correlações entre as variáveis, e da análise da tabela do anexo 61, é possível perceber que há uma correlação positiva e significativa entre a idade e o número de anos de experiência profissional e o interesse nas modalidades de formação *oficina de formação* e *círculo de estudos*.

Os dados indiciam também que quanto mais idade têm os docentes de educação especial, maior é a necessidade de formação na forma como *trabalhar em equipa ou trabalho colaborativo*.

Outros dados que também podemos retirar são que existe uma correlação negativa e significativa entre idade e número de anos de experiência profissional e as variáveis: (i) *a formação que recebi permite-me melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens* e (ii) *os instrumentos fornecidos na formação são úteis à minha prática pedagógica*, o que indicia que quanto mais idade e mais experiência profissional apresentam, menos encaram como sendo uma limitação estes aspectos da formação recebida.

Curioso é também verificar a correlação negativa e significativa entre as mesmas variáveis idade e experiência profissional e a variável: *considero que a formação deverá envolver apenas docentes de educação especial*, manifestando abertura e interesse no envolvimento de outros profissionais.

7.3. Caracterização das atitudes quanto às necessidades de formação

Neste domínio procurámos: (i) detectar o número de horas de formação que os docentes de educação especial ainda consideram necessitar bem como (ii) que conteúdos gostariam de ver abordados nessa mesma formação.

7.3.1. Horas de formação ainda necessárias

Sobre o número de horas de formação ainda necessário, a maior parte dos participantes (74%) optou por não responder, face aos 11,9% que discordam/discordam totalmente sobre a necessidade de mais horas de formação e aos 14% que concordam/concordam totalmente.

Relativamente aos respondentes, e através da análise de conteúdo da resposta ao número de horas de horas de formação ainda necessário, as opiniões expressaram-se conforme o quadro seguinte:

Quadro 16 – Análise do número de horas de formação ainda necessário

Número de horas de formação	N.º de respondentes
5 horas	2
8 horas	4
5 a 10 horas	1
10 horas	15
12 horas	1
15 horas	16
15 horas (especialmente para jovens surdos)	1
15 a 25 horas	1
20 horas	16
20 a 25 horas	1
22 horas	1
24 horas	1
25 horas	187
25 horas anuais	4
25 a 30 horas	2
25 a 50 horas	7
30 horas	15
35 horas	3
50 horas	194
50 horas práticas	2
50 a 75 horas	1
59 horas	1
60 horas	11
75 horas	4
90 horas	1
100 horas	13
100 horas práticas	1
369 horas	1
É difícil quantificar	4
Depende da qualidade e da consistência da formação	7

Como podemos observar no quadro 16, a grande maioria dos respondentes (194) refere necessitar de mais 50 horas de formação. Outro número significativo de docentes (187) fala na necessidade de mais 25 horas de formação.

7.3.2. Conteúdos a abordar na formação

Quadro 17 - Conteúdos em que é necessária formação

	Discordo totalmente		Discordo		Concordo		Concordo totalmente		N.R.		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Estrutura da CIF	60	6,6	288	31,5	353	38,7	64	7	148	16,2	913	100
Funções e estruturas do corpo	42	4,6	227	24,9	427	46,8	80	8,8	17	15	913	100
Actividades e participação	41	4,5	240	26,3	411	45	86	9,4	135	14,8	913	100
Factores ambientais	37	4,1	225	24,6	430	47,1	88	9,6	133	14,6	913	100
Factores pessoais	36	3,9	218	23,9	422	46,2	83	9,1	154	16,9	913	100
Seleção dos códigos a utilizar	31	3,4	167	18,3	475	52	140	15,3	100	11	913	100
Atribuição dos qualificadores	21	2,3	142	15,6	471	51,6	192	21	87	9,5	913	100
Elaboração do relatório técnico-pedagógico	38	4,2	243	26,6	414	45,3	120	13,1	98	10,7	913	100
Definição das respostas e medidas a adoptar	42	4,6	239	26,2	413	45,2	108	11,8	111	12,2	913	100
Elaboração do PEI	54	5,9	289	31,7	366	40,1	69	7,6	135	14,8	913	100
Discussão de casos práticos	21	2,3	134	14,7	481	52,7	174	19,1	103	11,3	913	100
Distinção entre qualificadores: desempenho e capacidade	23	2,5	149	16,3	495	54,2	145	15,9	101	11,1	913	100
Instrumentos de avaliação	12	1,3	90	9,9	484	53	265	29	62	6,8	913	100
Métodos de avaliação	8	0,9	88	9,6	488	53,5	237	26	92	10,1	913	100
Identificação de facilitadores e barreiras	31	3,4	227	24,9	409	44,8	103	11,3	143	15,7	913	100
Diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para ed.especial	28	3,1	145	15,9	424	46,4	250	27,4	66	7,2	913	100
Gestão/dinamização de reuniões de equipa	44	4,8	300	32,9	465	50,9	75	8,2	29	3,2	913	100
Trabalho em equipa/trabalho colaborativo	70	7,7	381	41,7	377	41,3	54	5,9	31	3,4	913	100
Mais formação	21	2,3	138	15,1	425	46,5	301	33	28	3,1	913	100

O quadro 17 apresenta uma síntese dos resultados respeitantes aos conteúdos nos quais os docentes consideram precisar ainda de mais formação.

Assim, relativamente à **estrutura da própria CIF**, nomeadamente, capítulos, domínios e categorias, há uma diferença de cerca de 7 pontos percentuais entre os

que discordam/discordam totalmente e os que concordam/concordam totalmente sobre a necessidade de formação neste aspecto, em favor destes últimos (38,1% e 45,7%, respectivamente, isto é, em 765 respondentes, 348 discordam e 417 concordam).

Em relação às **funções e estruturas do corpo, actividades e participação, factores ambientais e factores pessoais**, as percentagens de docentes de educação especial que afirmam necessitar ainda de formação nesta área (concordando/concordando totalmente com as afirmações apresentadas), são todas elas mais altas do que aqueles que discordam/discordam totalmente, situando-se sempre muito perto ou acima dos 55%.

Diferença maior nota-se na necessidade de mais formação na **selecção dos códigos** a utilizar em que 67,3% (615 em 813) assume posição favorável face aos 21,7% (198) que não precisa de mais formação neste item. Mais elevada ainda é a percentagem de respondentes que afirma a necessidade de formação na **atribuição dos qualificadores** – 72,6% por contraponto aos 17,9% que discorda totalmente ou apenas discorda dessa afirmação (respectivamente, 663 e 163 em 826).

Relativamente aos itens: **elaboração do relatório técnico-pedagógico e definição das respostas e medidas a adoptar**, os docentes continuam a demonstrar a necessidade de mais formação em percentagens semelhantes (30,8% - 58,4% no primeiro item; 30,8% - 57% no segundo item).

Quanto às necessidades de formação adicional sobre a forma **como elaborar o PEI**, há uma diferença de cerca de dez pontos percentuais entre os que concordam/concordam totalmente (47,7%) e entre os que discordam/discordam totalmente (37,6%), o que significa 435 e 343 respondentes, respectivamente, em 802.

Já quanto à necessidade de **discutir casos práticos** nas sessões de formação, verifica-se uma expressiva percentagem de 88,8% de docentes (655 em 810) que concorda/concorda totalmente.

A distinção entre os **qualificadores desempenho e capacidade** é outro factor a merecer opinião favorável quanto à necessidade de formação da grande maioria dos docentes – 70,1% (640 em 812).

O mesmo se verifica quanto aos itens: necessidade de formação em **instrumentos de avaliação** e em **métodos de avaliação** (82% [749 em 851] e 79,5% [725 em 821], respectivamente).

Não tão altas mas, ainda assim, expressivas, são as necessidades de formação no que respeita à **identificação dos facilitadores e das barreiras à participação** (56,1% diz concordar ou concordar totalmente, enquanto 28,3% discorda ou discorda totalmente, ou seja, em 770 docentes, 512 assume essa necessidade face aos 258 que opinam de forma diferente).

É também significativa a percentagem de docentes de educação especial a manifestar necessidade numa formação que ajude a **diferenciar entre alunos elegíveis e alunos não elegíveis para a educação especial** (73,8%, i.e., 674 em 847).

Em relação à formação na **gestão/dinamização de reuniões de equipa**, a maior parte também manifesta necessidade nessa área, com 59,1% dos respondentes (540 em 884) a concordarem/concordarem totalmente com a declaração. No entanto, em relação às necessidades de formação sobre como **trabalhar em equipa/trabalho colaborativo**, as opiniões dividem-se de forma quase equitativa – 49,4% discorda/discorda totalmente desta afirmação (451 em 882) e 47,2% assume-se em conformidade com aquela necessidade (431 nos mesmos 882).

Por fim, é significativa a percentagem dos docentes de educação especial que concorda/concorda totalmente com a necessidade de **mais formação na área da CIF** – 79,5% (726 em 885). (cf. Anexos 62 a 81)

Face a este dados, podemos concluir que, de uma forma genérica, os docentes de educação especial continuam a sentir necessidades de formação em vários conteúdos relacionados com a utilização do referencial CIF-CJ na avaliação e intervenção com crianças e jovens com NEE. No entanto, alguns conteúdos são percebidos como sendo mais necessários do que outros. Relativamente àqueles que reúnem maior consenso na necessidade de formação, podemos destacar: (1) discussão de casos práticos; (2) instrumentos de avaliação; (3) métodos de avaliação; (4) diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para a educação especial; (5) distinção entre os qualificadores desempenho e capacidade e (6) selecção dos códigos a utilizar.

Com menores percentagens de concordância mas, ainda assim, acima dos 50%, estão conteúdos como: (1) gestão/dinamização de reuniões de equipa; (2) elaboração do relatório técnico-pedagógico (perfil de funcionalidade, descrição dos

facilitadores e barreiras); (3) definição das respostas e medidas a adoptar; (4) factores ambientais; (5) identificação de facilitadores e barreiras à participação; (6) funções e estruturas do corpo; (7) factores pessoais e (8) actividades e participação.

Com números abaixo dos 50% dos respondentes, estão as necessidades de formação em conteúdos como: (1) estrutura da CIF (capítulos, domínios, categorias) e (2) elaboração do PEI.

A análise da tabela do anexo 82, revela algumas interessantes correlações negativas e significativas entre a experiência profissional e as variáveis: (i) *considero necessitar de mais horas de formação* e as *necessidades de formação ao nível de* (ii) *estrutura da CIF*, (iii) *funções e estruturas do corpo* e (iv) *actividades e participação*.

Estas parecem, pois, ser áreas menos procuradas para formação pelos docentes com mais experiência profissional.

De referir a correlação positiva e significativa entre as variáveis: número *total de alunos com NEE de carácter permanente* e número *total de alunos do Agrupamento de Escolas*, com as *necessidades de formação em instrumentos e em métodos de avaliação*, isto é, quanto maior o número de alunos do Agrupamento (com NEE e total) maior a necessidade de desenvolver conhecimentos naquelas áreas.

Há também uma correlação positiva e significativa entre o número de alunos com NEE de carácter permanente e a necessidade de formação na distinção entre os qualificadores desempenho e capacidade, ou seja, quantos mais alunos com NEE existem, mais formação os docentes desejam receber naquela área.

De assinalar ainda, uma correlação negativa e significativa entre idade e experiência profissional e a necessidade de formação na *selecção dos códigos a utilizar* e na *definição das respostas e medidas a adoptar*. A mesma correlação negativa e significativa verifica-se entre experiência profissional e as necessidades de *formação ao nível da elaboração do PEI* e da *identificação de facilitadores e barreiras à participação*. Estas correlações parecem indiciar que, de facto, quanto maior a idade e a experiência profissional, maior o domínio de conhecimentos e práticas, o que conduz a uma menor necessidade de formação.



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE



CONCLUSÃO



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

1. Notas conclusivas

Promover uma sociedade com valores mais inclusivos é uma campanha que move diversos actores por todo o mundo. E para uma sociedade mais inclusiva, há que aceitar as diferenças e combater atitudes discriminatórias que vão além das deficiências, estendendo-se à etnia, religião, classe social... A inclusão não pode ser somente uma preocupação da escola. No entanto, neste domínio como em tantos outros, a escola assume-se como veículo decisivo para a sua propagação num ambiente mais amplo. Daí que compartilhemos da afirmação que define como objectivo máximo da educação inclusiva “alargar o acesso à educação, promover a plena participação e dar oportunidade aos alunos vulneráveis à exclusão, de realizarem o seu potencial.” (AEDEE, 2009, p. 15)

Um dos factores decisivos para a assunção de práticas mais inclusivas nas escolas passa pela formação dos diversos agentes educativos. (Porter, 2009; Candeias, 2009; AEDEE, 2009)

Reunindo alguns princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva, fruto de inúmeros estudos nos diversos países europeus, a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial menciona que a formação para a inclusão deve envolver todos os docentes, logo na sua formação inicial, versando conteúdos que potenciem: (i) a “diferenciação e resposta às diferentes necessidades”; (ii) o “trabalho colaborativo com pais e famílias” e (iii) “colaboração e trabalho em equipa”. Mas sublinha que também se deve providenciar: (i) “formação de professores especializados”; (ii) “momentos formativos de partilha entre professores de diferentes serviços e sectores”; (iii) “formação de directores de escola” e (iv) cursos “de formação para formadores em educação inclusiva”. (AEDEE, 2009, p. 18)

O trabalho em equipa é um dos aspectos considerados por diversos autores como fundamental na promoção de uma escola que responda de forma adequada a todos os seus alunos (Ainscow, 1997; Booth & Ainscow; 2002; AEDEE, 2009). Este trabalho em equipa aplica-se, não apenas aos docentes, mas a toda a comunidade educativa, incluindo pais e encarregados de educação. Para tal, é importante reconhecer que os diferentes olhares de cada um dos elementos sobre o mesmo aspecto constituem, simultaneamente, um desafio e uma vantagem (Halvorsen & Neary, 2009). É também essencial perceber que o trabalho em equipa é mais do que o

encontro de diversas pessoas. Burke (referido por Halvorsen & Neary, 2009), aponta oito características do trabalho em equipa: entendimento, comunicação aberta, confiança e apoio mútuos, gestão das diferenças de cada elemento, utilização selectiva da equipa, capacidades apropriadas dos elementos e liderança.

Estes são aspectos a ter igualmente presentes quando se reúne a equipa pluridisciplinar no que concerne ao desenvolvimento de todo o processo de avaliação e intervenção com os alunos, por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, versão para crianças e jovens (CIF-CJ). Esta medida (legitimada pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro), constituiu-se como uma das que mais agitou o meio educativo, nomeadamente no que se refere à educação especial. Ainda que alvo de contestação, a necessidade de um sistema de classificação que permitisse clarificar quais os alunos a carecer de apoios especializados, era reivindicada há muito.

Em Portugal, dados de 2005 do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação indicavam que “1 em cada 16 alunos tinha medidas de educação especial” (DGIDC, 2009, p. 8), número este que tinha tendência para continuar a crescer. Na educação especial encontravam-se desde alunos cuja língua materna não é o português até alunos de minorias étnicas e em risco ambiental/social.

Como referem McLaughlin e cols. (2006), um argumento que continua a utilizar-se para justificar qualquer tipo de classificação, é o de “garantir que as escolas mantenham a necessária capacidade para fornecer os apoios adicionais que os alunos com problemas de aprendizagem requerem. Estes apoios incluem ensino especializado, pessoal com formação adequada e financiamento adicional.” (p. 54)

O Ministério da Educação encontrou na CIF um “instrumento precioso” por não se basear na rotulagem dos alunos, por valorizar as capacidades e por centrar a atenção na relação com o meio, conduzindo à identificação de “respostas para desenvolver competências pessoais e remover as barreiras sociais e ambientais.” (DGIDC, 2009, pp. 13-14)

Sendo um documento da Organização Mundial de Saúde, a operacionalização da CIF no meio escolar tem encontrado alguma resistência por parte da comunidade educativa a que não será certamente alheio o facto de os docentes terem recebido pouca formação antes de se depararem com a obrigatoriedade de utilização do

documento no processo de avaliação e intervenção de crianças/jovens com NEE. (cf. Candeias, Saragoça & Gato, 2010)

O presente estudo, que abrangeu 913 docentes de educação especial de todo o país, permite-nos caracterizar a formação recebida no âmbito da CIF. Desta forma, podemos referir que 58,7% dos docentes realizou formação contínua na área face aos apenas 28,6% que fez formação na CIF no âmbito da sua formação especializada e um número ainda menor que a recebeu aquando da formação inicial (9,2%). Uma grande percentagem de docentes (65,8%) afirma ter realizado auto-formação.

Quanto às entidades organizadoras dessa mesma formação, 39,8% dos docentes diz terem sido estabelecimentos de ensino superior e 34,7% aponta os Centros de Formação de Professores. As Direcções Regionais de Educação foram as organizadoras da formação frequentada por 20% dos docentes e os Serviços Centrais do Ministério da Educação organizaram 17,3% da formação. Apenas 14,8% realizou formação desenvolvida por equipa da sua escola.

Na formação estiveram maioritariamente envolvidos docentes de educação especial (81,7%) seguidos pelos psicólogos que também estiveram presentes em 46,2% da formação realizada. Percentagens mais baixas, encontramos quando nos referimos a docentes do ensino regular (33,3%), a técnicos, como terapeutas da fala ou fisioterapeutas (25,6%) e um número muito baixo relativamente aos elementos das direcções das escolas (9,2%) e assistentes operacionais (2,8%).

A maior parte dos docentes (60,5%) realizou formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua o que lhes permitiu a obtenção de créditos necessários à progressão na carreira.

Quanto aos conteúdos abordados na formação, 81,3% assinalou a estrutura da CIF, 80,6% referiu os princípios básicos da CIF e 78,3% os factores da funcionalidade e incapacidade. Com percentagens ligeiramente inferiores, e muito semelhantes entre si (pouco acima dos 70%), foram abordados a atribuição dos qualificadores, os componentes dos factores contextuais, a selecção dos códigos a utilizar e o trabalho em equipa.

Durante a formação, e segundo responderam 74% dos docentes de educação especial, foram apresentados casos práticos/estudos de caso e, em 70,4% das situações realizaram-se trabalhos em grupo. Também foram desenvolvidos trabalhos individuais (em 50,9% das formações). 45% dos docentes consideram que os

instrumentos de avaliação fornecidos permitem qualificar as diferentes categorias da CIF. O carácter meramente expositivo da formação recebida foi referido por 19,7% dos docentes.

Relativamente à duração da formação, 12,3% recebeu um total de 0 a 10 horas. A maior percentagem (25,2%) realizou entre 41 a 50 horas e 16,4% realizou mais de 50 horas de formação no total.

Não obstante o número de horas de formação, 52,9% concorda/concorda totalmente que a formação recebida é insuficiente para a prática. Também 39,9% discorda/discorda totalmente que a formação realizada seja suficiente para a operacionalização da CIF. A maioria dos docentes (67,8%) admite sentir ainda dificuldades na utilização da CIF e 79,5% concorda/concorda totalmente com a necessidade de mais formação na área da CIF. Dos participantes que perspectivaram o número de horas ainda necessárias, a maioria (194) afirma necessitar de mais 50 horas de formação. Cento e oitenta e sete docentes dizem precisar de mais 25 horas para melhor operacionalizarem o processo por referência à CIF.

Ainda assim, 77,1% concorda/concorda totalmente que podem agora descrever o perfil de funcionalidade do aluno, 78,3% admite que a formação recebida lhes facilita a elaboração do PEI e 67,8% considera que lhes permite melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens.

Os dados do nosso estudo permitem-nos também definir um perfil de formação mais adequado em função das limitações e potencialidades da formação recebida e das necessidades manifestadas pelos respondentes.

Desta forma, e quanto às modalidades de formação na área da CIF, é inegável que esta deve acontecer logo na formação inicial de docentes (92,9% concorda/concorda totalmente). Os cursos de formação e as oficinas de formação são as outras modalidades que os docentes de educação especial consideram ser mais úteis para desenvolver conhecimentos ao nível da operacionalização da CIF.

Fica também claro que a formação não se deve dirigir apenas a docentes de educação especial. O trabalho em equipa pluridisciplinar, indispensável ao desenrolar de todo o processo de avaliação/intervenção, só poderá efectuar-se de forma produtiva se todos os seus intervenientes conhecerem a estrutura e o conteúdo da CIF. Assim, e além dos docentes de educação especial, os outros elementos considerados preferenciais são os terapeutas da fala, fisioterapeutas e psicólogos

(90,2% dos respondentes assim o consideram) e, em percentagem elevada também, os docentes do ensino regular (84,5%). Os elementos das direcções das escolas que, segundo os participantes no nosso estudo, têm estado pouco presentes nas acções de formação na área da CIF, recolhem 77,8% de opinião afirmativa quanto à sua participação em formações sobre o tema. Os assistentes operacionais são os menos referidos mas, ainda assim, são mencionados por 52,5% dos docentes de educação especial. Foi possível, ainda, ficar a conhecer outros elementos que os professores consideram que devem ser envolvidos na formação. Na análise de conteúdo à pergunta *Outro(s)*, os respondentes deram três respostas muito claras: isto é, desejam que quer os médicos de família (e outros profissionais de saúde) quer os pais/encarregados de educação recebam formação na área da CIF, naturalmente, porque fazem também eles parte da desejada e fundamental equipa pluridisciplinar. Os participantes no inquérito também julgaram necessário o envolvimento simultâneo, em formação, de todos os intervenientes no processo.

Quanto aos conteúdos a abordar, destacamos aqui os mais referidos pelos docentes de educação especial, com mais de 60 % dos interesses: (i) instrumentos de avaliação; (ii) métodos de avaliação; (iii) diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para a educação especial; (iv) atribuição dos qualificadores; (v) discussão de casos práticos e (vi) distinção entre os qualificadores desempenho e capacidade.

A análise da correlação entre as variáveis idade, número de anos de experiência profissional, número de alunos com NEE de carácter permanente e número total de alunos do Agrupamento também nos permitiu chegar a algumas conclusões. Os dados indiciam que os docentes mais velhos e com mais experiência profissional realizaram mais formação contínua e auto-formação e que esses mesmo docentes realizaram menos formação na área da CIF no âmbito da sua formação especializada, provavelmente, dada a recente introdução da Classificação no sistema educativo. Também participaram em menos acções de formação organizadas por estabelecimentos de ensino superior e realizaram mais formação acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Também foi possível encontrar correlações negativas e significativas entre a experiência profissional e as variáveis: (i) *considero necessitar de mais horas de formação* e as *necessidades de formação ao nível de* (ii) *estrutura da CIF*, (iii) *funções*

e estruturas do corpo e (iv) actividades e participação que parecem então ser áreas menos procuradas para formação pelos docentes com mais experiência profissional.

Os dados do nosso estudo são, afinal, consentâneos com os de outros estudos levados a efeito em Portugal. Recordamos o estudo de Candeias, Saragoça e Gato (2010) em que 65% dos docentes (n=110) demonstraram a necessidade de mais formação na CIF. No aspecto relativo às entidades organizadoras de formação, a maior percentagem também apontou ter sido um estabelecimento de ensino superior. Analogamente, estudos de Candeias e cols. (2009) concluíram que era urgente formação em avaliação, desenvolvimento de instrumentos de avaliação e compilação dos já existentes.

De igual forma, os resultados do Projecto da avaliação externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, permitiram assinalar que os docentes manifestam dificuldade na atribuição dos qualificadores e na selecção dos códigos, assim como denunciam a falta de instrumentos de avaliação. É também sugerido por este estudo que os docentes, ao elaborarem o perfil de funcionalidade, descrevam a diferença entre a capacidade com auxílio e o desempenho do aluno (Simeonsson et al, 2010). De facto, e como já referimos anteriormente, estes quatro aspectos aparecem no nosso estudo como alguns dos principais conteúdos que os docentes desejam ver abordados na formação, ou seja, são as áreas em que ainda manifestam pouco à vontade no que se refere ao uso da CIF como quadro de referência na avaliação e intervenção de crianças e jovens.

Ainda a este propósito podemos socorrer-nos das questões-chave para políticas e práticas da European Agency for Development in Special Needs Education, na qual se destaca que os profissionais da escola devem poder frequentar formação adequada sobre métodos de avaliação e serem capazes de utilizar diversas metodologias e instrumentos de avaliação que incidam nos diferentes domínios da avaliação (Watkins, 2007).

Os dados obtidos poderão ser identicamente úteis a outros países, como será o caso da Suíça, da Bélgica ou outros, que têm vindo a desenvolver projectos e actividades para aplicação da CIF no processo de elegibilidade de crianças/jovens para usufruírem de apoios especializados.

2. Implicações práticas

Creemos que os resultados do nosso estudo, e tendo em conta que nele participaram 913 docentes de educação especial de todo o país, são de grande impacto e poderão ajudar no desenvolvimento de acções de formação mais adequadas às necessidades destes importantes actores no desenvolvimento de todo o processo de utilização do referencial CIF-CJ no âmbito do processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com NEE.

Ficou claro que, independentemente da formação já recebida, os docentes de educação especial continuam a manifestar a necessidade de mais formação naquele domínio. Revelam, igualmente, os agentes educativos que desejam ver envolvidos nessa formação e que não passam apenas pelos próprios docentes de educação especial, já que os contributos de uma equipa pluridisciplinar são fundamentais para uma correcta avaliação e intervenção com os alunos com NEE. Ao ficarmos também a conhecer os conteúdos que mais pertinência apresentam e as modalidades de formação que consideram mais adequadas, as entidades formadoras encontram, neste estudo, uma boa base de trabalho. Recordamos aqui as palavras de Rodrigues e Esteves (1993), no que respeita à análise das necessidades dos indivíduos a formar, que indicam como objectivos dessa análise os de ajustar os sujeitos à organização/sistema transmitindo-lhes a ideia de que estão a participar de forma responsável nas decisões o que leva a uma diminuição na resistência à formação e à mudança. O outro objectivo é o de preencher as lacunas do formando, fazendo dele e dos seus problemas e dificuldades, o foco do processo formativo.

3. Estudos futuros

Tendo em conta que o referencial CIF-CJ está a ser operacionalizado há relativamente pouco tempo, e face aos escassos estudos ainda existentes sobre o tema, parece-nos interessante e benéfico continuar a estudá-lo.

Conhecer as atitudes dos docentes de educação especial face à CIF bem como perceber como está a ser recebida e trabalhada nas escolas de todo o país será com certeza útil também para a organização de acções de formação mais ajustadas aos intervenientes. Como vimos, as atitudes são determinantes na forma de

percepcionar a realidade. Podem, por isso, funcionar como travão ou alavanca para a actividade. Estudando-as, conhecendo-as, poderemos agir sobre elas com vista ao objectivo considerado ideal.

4. Limitações da investigação

Este estudo teve, e como já sublinhámos anteriormente, a participação de uma amostra de 913 indivíduos de Portugal Continental. Parece-nos, por isso, que os dados obtidos são passíveis de representar a população estudada. Contudo, temos também de referir que num grande número de itens do instrumento de pesquisa, há uma considerável percentagem de respondentes que não assinalaram qualquer resposta.

Fica, por fim, uma palavra de esperança no processo de construção de uma escola mais inclusiva em que todos os alunos possam partilhar sucessos e insucessos e ver atendidas as suas diversidades, numa construção activa da própria personalidade e da sociedade que se quer mais tolerante, mais acolhedora e potenciadora de mais qualidade de vida.

Em Dezembro de 2010 foi aprovada em Conselho de Ministros a Estratégia Nacional para a Deficiência 2011-2013 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, de 14 de Dezembro). O *Eixo 3 - Autonomia e Qualidade de Vida* promete continuar com o processo de desinstitucionalização de crianças com NEE. Promete proporcionar a cada aluno com medidas educativas especiais, as condições para que atinja os objectivos definidos no seu PEI. Promete promover a formação dos assistentes operacionais das escolas com alunos com NEE. Promete reforçar a formação específica aos professores de educação especial. Promete promover a transição dos alunos com NEE entre os diferentes níveis de ensino e para o mercado de trabalho.

Vamos acreditar...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE]. (2008). *Vozes jovens – Ao encontro da diversidade na educação*. Consultado através de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-voices-meeting-diversity-in-education/EPH-PT.pdf>
- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial [AEDEE]. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva – Recomendações para decisores políticos*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Allan, C., Campbell, W., Guptill, C., Stephenson, F., & Campbell, K. (2006). A conceptual model for interprofessional education: The International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). *Journal of Interprofessional Care*, 20, 235-245.
- Alcántara, J. A. (1998). *Como educar as atitudes*. Venda Nova-Amadora: Plátano Edições Técnicas.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *A Convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Australian Institute of Health and Welfare [AIHW]. (2003). *ICF Australian User Guide. Version 1.0*. Canberra: Author. Retrieved from <http://aihw.gov.au/publication-detail/?id=6442467517>

Aviso n.º 22914/2008, de 3 de Setembro. *Diário da República*. 2ª Série. N.º 170.
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bairrão, J. (Coord.). (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão - Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (A. B. da Costa, & J. V. Pinto, Trads.). Sintra: Cidadãos do Mundo.

Candeias, A. (1997a). *Poderemos, efectivamente, falar de uma escola multidimensional?* Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 1 (1). 455-466.

Candeias, A. (1997b). *Atitudes face à escola – um estudo exploratório com alunos do 3º ciclo do ensino básico*. Évora: Publicações Universidade de Évora. Colecção Ciências Humanas e Sociais. Vol. 7.

Candeias, A. A. (2009). Avaliação inclusiva - Uma avaliação centrada na compreensão do potencial de desenvolvimento. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: concepções e práticas* (pp. 21-37). Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

Candeias, A. A., Rosário, A. C., Saragoça, M. J., Rebocho, M., Pastor, G., Coincas, J., & Rocha, O. (2009a, Maio). Challenges to educational assessment and intervention: Reflections on the experience of implementation of ICF in Portugal. Paper presented at the International Conference - Changing Practices in Inclusive Schools, Universidade de Évora, Évora - Portugal. Abstract retrieved from http://www.irisconference.uevora.pt/doc/Livro_Resumos.pdf

-
- Candeias, A. A. (Coord.), De Vreese, J. C., Ljusberg, A. L., Brodin, J., Falcó, C. N., Calzada, J. L. et al. (2009b). *Teachers training course: Improvement through research in the inclusive school. Teachers training course*. CIEP-Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora.
- Candeias, A. A., Saragoça, M. J. & Gato, A. (2010, Setembro). Attitudes à l'égard de la CIF dans les équipes de l'enseignement spécial au Portugal. Document présenté au Symposium International: Handicap et classifications: concepts, applications et pratiques professionnelles. Lausanne, Suisse.
- Candeias, A., Silva, J., Rosário, A. C., Grácio, L., Rebocho, M. & Saragoça, M. J. (2010). O uso do portefólio na formação de professores para a educação inclusiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (3). 57-66.
- Center for Special Education Finance (2004). *Educating Students with Disabilities: Comparing Methods for Explaining Expenditure Variation – Special Education Expenditure Project*. Consultado em: <http://www.csef-air.org/publications/seep/national/Rpt7.pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu, Bruxelas, 3 de Agosto. Consultado em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:PT:PDF>
- Comissão Europeia (2010). *Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras*. Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, Bruxelas. Consultado em: <http://www.inr.pt/content/1/40/uniao-europeia>
- Constituição da República Portuguesa. Lei Constitucional nº. 1/2005, de 12 de Agosto. Sétima revisão constitucional. *Diário da República*, 1ª Série-A. N.º 155. Assembleia da República.



Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M., & Lavrador, R. S. (2010). *A utilidade da CIF na educação - Um estudo exploratório*. Instituto de Educação: Universidade do Minho.

Declaração de Rectificação n.º 12/2008, de 18 de Março. *Diário da República*, 1ª Série. N.º 55. Assembleia da República.

Declaração de rectificação n.º 406/2010, de 2 de Março. *Diário da República*, 2ª série. N.º 42. Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 101. Ministério da Educação e Investigação Científica.

Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de Maio. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 100. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de Abril. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 76. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 21. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 193. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro (com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro, pelo Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro, pelo Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio e pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro). *Diário da República – 1ª Série-A*. N.º 259. Ministério da Educação.



Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de Novembro. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 254.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de Abril, *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 95. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de Maio. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 108.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 15.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 73.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 30.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 14.
Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 4. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 193.
Ministério da Saúde.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 120.
Ministério da Educação.

Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril. *Diário da República*. 2ª Série. N.º 140.
Secretaria de Estado da Educação e Inovação.



Despacho n.º 10856/2005 (2ª série), de 13 de Maio. *Diário da República. 2ª Série. N.º 93.* Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 15847/2007, de 23 de Julho. *Diário da República. 2ª Série. N.º 140.* Ministério da Educação. Gabinete da Ministra.

Despacho n.º 3064/2008, de 7 de Fevereiro. *Diário da República. 2ª Série. N.º 27.* Gabinete do Secretário de Estado da Educação.

Despacho n.º 30265/2008, de 24 de Novembro. *Diário da República. 2ª Série. N.º 22.* Ministério da Educação. Gabinete da Ministra.

Despacho n.º 7158/2011, de 11 de Maio. *Diário da República. 2ª Série. N.º 91.* Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de Julho. *Diário da República. 2ª Série. N.º 149.* Ministério da Educação.

Despacho Conjunto n.º 198/99, de 3 de Março. *Diário da República. 2ª Série. N.º 52.*

Despacho Conjunto n.º 891/99, de 19 de Outubro. *Diário da República. 2ª Série. N.º 244.* Ministérios da Educação, da Saúde e do Trabalho e da Solidariedade.

Despacho Conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho. *Diário da República. 2ª Série. N.º 175.* Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho.

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro. *Diário da República. 1ª Série-B. N.º 3.* Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro. *Diário da República. 1ª Série-B. N.º 215.* Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro. *Diário da República – 1ª Série-B. N.º*
5. Ministério da Educação.

Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de Março. *Diário da República. 1ª Série-B. N.º*
52. Ministério da Educação

Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro. *Diário da República. 2ª Série. N.º*
35. Ministério da Educação. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da
Educação.

D' Oliveira, T. (2002). *Teses e dissertações: Recomendações para a elaboração e
estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: RH Editora.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2008).
Educação Especial, manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação.

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2009).
*Desenvolvimento da educação inclusiva: Da retórica à prática. Resultados do plano
de acção 2005-2009*. Estoril: Autor.

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular [DGIDC]. (2011).
Boletim. N.º 9. Fevereiro. Consultado em:
<http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=158>

Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação [DGRHE]. (2007). *Política de
Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão
professor* (2ª ed.; pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

-
- Estrela, A., Eliseu, M. P., & Amaral, A. (2007). Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In A. Estrela (Org.). *Investigação em educação - Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 309-319). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE]. (2009). *EuroNews em Necessidades Especiais de Educação*. Edição n.º 19. Consultado em: <http://www.european-agency.org/news/euronews/euronews-19>
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L., & Holland, A. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part I. Issues in the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 36-45.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fórum de Estudos de Educação Inclusiva [FEEI]. (2007). *Tomada de posição do Fórum de Estudos de Educação Inclusiva (FEEI) sobre a utilização da CIF como paradigma na avaliação de alunos com NEE*. Consultado em: http://www.fmh.utl.pt/feei/index.php?option=com_content&task=view&id=87&Itemid=
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia científica - Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Grácio, M. L., Borralho, A., Candeias, A., Pomar, C., Chaleta, E., Pires, H., & Ljusberg, A.-L. (2009). O estado da arte em educação inclusiva: O pensamento de profissionais detentores de boas práticas. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 49-60). Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

-
- Guerdan, V. (2010, Setembro). *La CIF: une réponse aux besoins des professionnels?* Document présenté au Symposium International: Handicap et classifications: concepts, applications et pratiques professionnelles. Lausanne, Suisse. Consultado em: <http://giffoch.org/238>
- Halvorsen, T. & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools – tools and strategies for success*. Uppere Saddle River: Pearson.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hobbs, N. (1975). *The futures of children: Categories, labels, and their consequences. Center for the studies of families and children. (Highlights, Summary, and Recommendations for the Final Report of the Project on Classification of Exceptional Children)*. Nashville, TN: Vanderbilt University.
- Hollenweger, J. (2008, June). *Using ICF-CY in education systems: The Swiss Experience*. Paper presented at Encontro Temático - Educação Especial, Centro de Congressos, Lisboa.
- Hollenweger, J. (2011). Development of an ICF-based eligibility procedure for education in Switzerland. *BMC Public Health* 2011, 11.
- Homa, D. (2007). Using the international classification of functioning, Disability and Health (ICF) in job placement. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 29, 277-286.
- Hough, J. & Caulfeild, D. (2008). *Evaluating social participation: applications of ICF & ICF-CY*. Report on the 14th Annual North American Collaborating Center Conference on the ICF. Québec City, Québec, Canada. Consultado em: http://www.cihiconferences.ca/icfconference/icf_report.pdf

Inclusion International (2009). *Better Education for All: When we're included too. A global report – People with an intellectual disability and their families speak out on Education for all, disability and Inclusive Education*. INICO. Salamanca. Consultado em:

http://inclusion-international.org.cluster.cwcs.co.uk/wp-content/uploads/Better-Education-for-All_Global-Report_October-2009.pdf

Instituto Nacional para a Reabilitação [INR]. (2010). *Guia de Recomendações e Orientações para a Desinstitucionalização das Crianças e Jovens com Deficiência*. Lisboa: Autor. Consultado em:

<http://www.inr.pt/content/1/1054/desinstitucionalizacao-de-criancas-jovens-com-deficiencia>

Lebeer, J., Struyf, E., Maeyer, S., Wilssens, M., Denys, A., Timbremont, B. et al. (2009). *Identifying special needs in Flanders (BE): putting a new learning support framework to the test*. Consultado em:

http://www.daffodilproject.org/userfolders/b49f3bcb172d965a423df129a2fd0f3f/18_identify_ingsenflanders_preslebeereusuhmleiden.pdf

Lebeer, J., Van Trimpont, I. & Saragoça, M.J. (2011, Abril). *De Internationale Classificatie van het Menselijke Functioneren en Gezondheid (ICF); kader voor een dynamische, handelings – en contextgerichte, inclusiegerichte diagnostiek*. Comunicação apresentada em Studiedag VCLB, Brussels. Consultado em:

http://www.daffodilproject.org/userfolders/b49f3bcb172d965a423df129a2fd0f3f/78_icfkader_lebeer_vclb260411.pdf

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 217. Assembleia da República.

Lei n.º 38/2004, de 18 de Agosto. *Diário da República*. 1ª Série-A. N.º 194. Assembleia da República.



Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República. 1ª Série - A. N.º 166.* Assembleia da República.

Lei n.º 46/2006, de 28 de Agosto. *Diário da República. 1ª Série. N.º 165.* Assembleia da República.

Lei n.º 3/2008, de 18 de Janeiro. *Diário da República. 1ª Série. N.º 13.* Assembleia da República.

Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio. *Diário da República. 1ª Série. N.º 91.* Assembleia da República.

Lei n.º 71/2009, de 6 de Agosto. *Diário da República. 1ª Série. N.º 151.* Assembleia da República.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. *Diário da República. 1ª Série. N.º 166.* Assembleia da República.

Lei n.º 39/2010, de 2 de Setembro. *Diário da República. 1ª Série. N.º 171.* Assembleia da República.

Leonardi, M., Bickenbach, J., Raggi, A., Sala, M., Guzzon, P., Valsecchi, M. R., ..., Martinuzzi, A. (2005). Training on the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF): The ICF-DIN basic and the ICF-DIN advanced course developed by the Disability Italian Network. *The Journal of Headache and Pain, 6*, 159-164.

Madureira, I. (2005). Avaliação pedagógica: Processos de identificação de necessidades educativas especiais. In I. Sim Sim (Org.), *Necessidades educativas especiais: dificuldades da criança ou da escola?* (pp. 27-46). Lisboa: Texto Editores.

McAnaney, D. (2008). *O contributo da CIF (versão para crianças e jovens) para a Educação Especial*. In Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. *Educação Especial, manual de apoio à prática* (pp. 87-101). Lisboa: Ministério da Educação.

McLaughlin, M. J., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman et al. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities: Part II. Implementing classification systems in schools. *The Journal of Special Education*, vol. 40, 1, 46-58.

Ministério das Finanças e da Administração Pública (2010). *Grandes Opções do Plano-2010-2013*. Lisboa: Autor. Consultado em:
http://www.parlamento.pt/OrcamentoEstado/Documents/gop/GOP_2010-2013_VF.pdf

Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l' Istruzione (2010a). *Progetto ICF. Dal modello ICF dell' OMS alla progettazione per l'inclusione*. Consultado em:
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/560fcfe2-dde3-4d28-9aa0-05eb1d4ed13e/progetto_icf.pdf

Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l' Istruzione (2010b). *Progetto ICF. Dal modello ICF dell' OMS alla progettazione per l'inclusione. Bando per la presentazione di progetti finalizzati all'applicazione del modello ICF nella scuola*. Consultado em:
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/bd930ca5-7772-42eb-a0fc-47114a57cab3/bando_icf.pdf

Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2004). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.

Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2005). *Guia do principiante – para uma linguagem comum de funcionalidade, incapacidade e saúde*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.



Parecer n.º 3/99, de 17 de Fevereiro. *Diário da República. 2ª Série. N.º 40.* Conselho Nacional de Educação.

Parecer n.º 8/2008, de 24 de Novembro. *Diário da República. 2ª Série. N.º 228.* Conselho Nacional de Educação.

Pless, M., Ibragimova, N., Adolfsson, M., Björck-Akesson, E., & Granlund, M. (2009). Evaluation of in-service training in using the ICF and ICF version for children and youth. *Journal of Rehabilitation Medicine, 41*, 451-458.

Pomar, C., Grácio, L., Borralho, A., Candeias, A., Pires, H., Chaleta, E., ..., Ljusberg, A.-L. (2009). Formação de professores para a escola inclusiva: Algumas perspectivas europeias. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 61-72). Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

Portaria n.º 611/93, de 29 de Junho. *Diário da República. 1ª Série-B. N.º 150.* Ministério da Educação.

Portaria n.º 1095/95, de 6 de Setembro. *Diário da República. 1ª Série-B. N.º 206.* Ministério da Educação.

Portaria n.º 52/97, de 21 de Janeiro. *Diário da República. 1ª Série. N.º 17.* Ministério da Educação.

Portaria n.º 1102/97, de 3 de Novembro. *Diário da República. 1ª Série-B. N.º 254.* Ministério da Educação.

Portaria n.º 1103/97, de 3 de Novembro. *Diário da República. 1ª Série-B. N.º 254.* Ministério da Educação.

Portaria n.º 345/2008, de 30 de Abril. *Diário da República. 1ª Série. N.º 84.* Governo. Ministra da Educação.

Porter, G. (2009, Setembro). *Elevar o patamar para tornar as escolas inclusivas – A estratégia: Nada de desculpas*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional Educação Inclusiva, Lisboa. Consultado em:
<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Rebocho, M., Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2009). Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. A. Candeias (Coord.), *Educação inclusiva: Concepções e práticas* (pp. 38-48). Évora: CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de Setembro. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 183. Conselho de Ministros.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 97/2010, de 14 de Dezembro. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 240. Conselho de Ministros.

Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de Julho. *Diário da República*. 1ª Série. N.º 146. Assembleia da República.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

Rodrigues, A., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Saleeby, P. W. (2007). Applications of a capability approach to disability and the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) in social work practice. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 6, 217-232.

-
- Santos, N. R. (2005). *Projectos de investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Évora: Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora (NEPUE).
- Saragoça, M. J., & Candeias, A. (2011, Abril). *International Classification, Disability and Health in Portuguese Educational System*. Paper presented at Studiedag VCLB, Brussels.
- Simeonsson, R. J. (2009a, Setembro). *Participação, Inclusão e Direitos das Crianças*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional Educação Inclusiva, Lisboa. Consultado em:
<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>
- Simeonsson, R. J. (2009b). ICF-CY: A universal tool for documentation of disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6, 70-72.
- Simeonsson, R., Leonardi, M., Bjork-Akesson, E., Hollenweger, D., Martinuzzi, A. & TenNapel, H. (2006, Outubro, Novembro). *ICF-CY: a universal tool for practice policy and research*. Paper presented at Meeting of WHO Collaborating Centres for the family of International Classifications, Tunis, Tunisia. Consultado em:
<http://ebookbrowse.com/whofic2006-p107-icf-cy-a-universal-tool-for-practice-policy-and-research-pdf-d97708047>
- Simeonsson, R. J. & Ferreira, M. S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Sumário Executivo*. Ministério da Educação. DGIDC. Consultado em:
<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>
- Simeonsson, R. J., Ferreira, M. S., Maia, M., Pinheiro, S., Tavares, A. & Alves, S. (2010). *Projecto da Avaliação Externa da Implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008. Relatório final*. Consultado em:
<http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=6>

-
- Stoer, R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Análise Social*, vol. 19, 793-822.
- Tokunaga, A. (2008). The attempt of the practical applications of International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) as a tool for collaboration among various professionals. *NISE Bulletin*, vol. 9, 1-26.
- Tokunaga, A. & Tanaka, K. (2009). *Implementation of Development Training Materials to Utilize ICF-CY for Special Needs Education (SNE) in Japan*. Paper presented at Meeting of the WHO collaborating centres for the family of international classifications. 10-16 October. Seoul, Republic of Korea. Consultado em: http://www.who.int/classifications/network/WHOFIC2009_D035p_Tokunaga.pdf
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha.
- UNESCO (1998). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- UNESCO (2003a). *Open file on inclusive education. Supporting materials for managers and administrators*. Paris: Autor. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132164e.pdf>
- UNESCO (2003b). *Open file on inclusive education. Supporting materials for managers and administrators*. Paris: Autor. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>



Van Trimpont, I. (2010, Setembro). *Assessing functions of children with chronic illness in function of inclusive education*. Paper presented at First Daffodil Summer Course on Innovative Assessment of Functioning Oriented at Development and Inclusive Learning, Universidade de Évora, Évora/Portugal.

Watkins, A. (Ed.). (2007). *Processo de avaliação em contextos inclusivos: questões-chave para políticas e práticas*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

Sítios da Internet pesquisados e de interesse para a temática:

Comissão Europeia. http://ec.europa.eu/news/justice/101115_pt.htm

Disability Italian Network [DIN].

http://www.icfinitaly.it/servlet/page?_pageid=53&_dad=picf&_schema=PICF

European Agency for Development in Special Needs Education [EADSNE].

<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Inclusion International

<http://www.inclusion-international.org/priorities/education/projects-and-activities/projects-and-activities-education-3/>

Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa [I CARE]. <http://www.icarefoggia.it/>

Improvement Through Research in The Inclusive School [I.R.I.S.]

<http://www.irisproject.eu/>

Instituto Nacional para a Reabilitação [INR]. <http://www.inr.pt/content/1/54/aplicacao-implementacao-cif>

Measuring Health and Disability in Europe – Supporting Policy and Development – [MHADIE]. <http://www.mhadie.it/>

World Health Organization [WHO]. <http://www.who.int/classifications/icf/en/>



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE



ANEXOS



MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR

Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

Anexo 1 – Média de idades dos respondentes

Idade dos respondentes						
	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Idade	906	40	23	63	42,45	8,390
Valid N (listwise)	906					

Anexo 2 – Tabela de frequência de intervalos da idade dos respondentes

Idade					
		Frequenc y	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	De 23 a 29 anos	82	9,0	9,1	9,1
	De 30 a 34 anos	110	12,0	12,1	21,2
	De 35 a 39 anos	133	14,6	14,7	35,9
	De 40 a 44 anos	158	17,3	17,4	53,3
	De 45 a 49 anos	219	24,0	24,2	77,5
	De 50 a 54 anos	156	17,1	17,2	94,7
	De 55 a 63 anos	48	5,3	5,3	100,0
	Total	906	99,2	100,0	
Missing	System	7	,8		
Total		913	100,0		

Anexo 3 – Tabela de frequência da idade dos respondentes

		Idade			
		Frequen cy	Percent	Valid Percent	Cumula- tive Percent
Valid	23	1	,1	,1	,1
	25	5	,5	,6	,7
	26	5	,5	,6	1,2
	27	16	1,8	1,8	3,0
	28	28	3,1	3,1	6,1
	29	27	3,0	3,0	9,1
	30	27	3,0	3,0	12,0
	31	15	1,6	1,7	13,7
	32	19	2,1	2,1	15,8
	33	24	2,6	2,6	18,4
	34	25	2,7	2,8	21,2
	35	28	3,1	3,1	24,3
	36	31	3,4	3,4	27,7
	37	21	2,3	2,3	30,0
	38	29	3,2	3,2	33,2
	39	24	2,6	2,6	35,9
	40	32	3,5	3,5	39,4
	41	31	3,4	3,4	42,8
	42	34	3,7	3,8	46,6
	43	30	3,3	3,3	49,9
	44	31	3,4	3,4	53,3
	45	41	4,5	4,5	57,8
	46	40	4,4	4,4	62,3
	47	45	4,9	5,0	67,2
	48	55	6,0	6,1	73,3
	49	38	4,2	4,2	77,5
	50	32	3,5	3,5	81,0
	51	36	3,9	4,0	85,0
	52	42	4,6	4,6	89,6
	53	25	2,7	2,8	92,4
	54	21	2,3	2,3	94,7
	55	16	1,8	1,8	96,5
	56	12	1,3	1,3	97,8
	57	2	,2	,2	98,0
58	8	,9	,9	98,9	
59	5	,5	,6	99,4	
60	2	,2	,2	99,7	
61	2	,2	,2	99,9	
63	1	,1	,1	100,0	
	Total	906	99,2	100,0	
Missin g	System	7	,8		
Total		913	100,0		

Anexo 4 – Média do número de anos de experiência profissional

N.º Anos Exp. Prof.					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
NªAnosExp	884	0	33	9,86	7,651
Valid N (listwise)	884				

Anexo 5 – Situação profissional dos respondentes

Statistics		
Sit.Prof.		
N	Valid	909
	Missing	4

Situação Profissional					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Quadro do Agrupamento	535	58,6	58,9	58,9
	Quadro de Zona Pedagógica	61	6,7	6,7	65,6
	Destacado(a)	52	5,7	5,7	71,3
	Contratado(a)	261	28,6	28,7	100,0
	Total	909	99,6	100,0	
Missing	System	4	,4		
Total		913	100,0		

Anexo 6 – Número total de alunos do Agrupamento de Escolas

Statistics

N^oTotalAlunos

N	Valid	861
	Missing	52

N.ºTotal_Alunos_AE

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Menos de 300	30	3,3	3,5	3,5
	De 300 a 600	109	11,9	12,7	16,1
	De 601 a 900	159	17,4	18,5	34,6
	De 901 a 1200	176	19,3	20,4	55,1
	De 1201 a 1500	163	17,9	18,9	74,0
	Mais de 1500	224	24,5	26,0	100,0
	Total	861	94,3	100,0	
Missing	System	52	5,7		
Total		913	100,0		

Anexo 7 – Número total de alunos com NEE do Agrupamento de Escolas

Statistics

N^oAI.NEE

N	Valid	896
	Missing	17

Nº Alunos_AE_NEE

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Menos de 15	35	3,8	3,9	3,9
	De 15 a 30	168	18,4	18,8	22,7
	De 31 a 45	244	26,7	27,2	49,9
	Mais de 45	449	49,2	50,1	100,0
	Total	896	98,1	100,0	
Missing	System	17	1,9		
Total		913	100,0		

Anexo 8 – Instrumento de pesquisa utilizado

Quest. n.º: |__|__|__|__|

PROJECTO DAFFODIL*Dynamic Assessment of Functioning and Oriented at Development and Inclusive Learning²***– QUESTIONÁRIO –****(N.º de Registo: 0136100002)****– Estudo da Caracterização das Necessidades de Formação dos Docentes de Educação Especial Face à Utilização do Referencial CIF-CJ no âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em crianças/jovens com NEE –**

Com este questionário pretende-se caracterizar as necessidades de formação dos docentes de Educação Especial face à utilização do referencial CIF-CJ no processo de avaliação e intervenção em crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Toda a informação recolhida é confidencial e anónima pelo que agradecemos que não registe qualquer informação que possa identificá-lo(a).

Estimamos que 20 minutos sejam tempo suficiente para responder a todas as perguntas.

Agradecemos, desde já, a sua preciosa colaboração, reencaminhando o questionário depois de preenchido!

Muito Obrigada!**I Parte – Caracterização do(a) Docente e do Agrupamento Onde Exerce Funções**

Assinale com X as características que correspondem à sua situação específica:

1. Idade: _____ anos

2. Situação Profissional:

- | | | | |
|--------------------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| 2.1. Quadro do Agrupamento | <input type="radio"/> | 2.3. Destacado(a) | <input type="radio"/> |
| 2.2. Quadro de Zona Pedagógica | <input type="radio"/> | 2.4. Contratado(a) | <input type="radio"/> |

3. Número de anos de experiência profissional em Educação Especial: _____ anos.

4. Número total de alunos do Agrupamento de Escolas (AE) onde lecciona:

- | | | | |
|-------------------|-----------------------|---------------------|-----------------------|
| 4.1. Menos de 300 | <input type="radio"/> | 4.4. De 901 a 1200 | <input type="radio"/> |
| 4.2. De 300 a 600 | <input type="radio"/> | 4.5. De 1201 a 1500 | <input type="radio"/> |
| 4.3. De 601 a 900 | <input type="radio"/> | 4.6. Mais de 1500 | <input type="radio"/> |

5. Número de alunos com NEE de carácter permanente no AE onde lecciona:

- | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------|-----------------------|
| 5.1. Menos de 15 | <input type="radio"/> | 5.3. De 31 a 45 | <input type="radio"/> |
| 5.2. De 15 a 30 | <input type="radio"/> | 5.4. Mais de 45 | <input type="radio"/> |



² O Projecto DAFFODIL é apoiado pelo Programa Europeu *Sócrates-Comenius*

... / ...

II Parte – Caracterização da Formação Recebida na Utilização do Referencial CIF–CJ no Âmbito do Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

1. Relativamente ao tipo de formação que recebeu na área da CIF, responda a **todos** os itens com “Sim” ou “Não” [para cada item, em linha, coloque um X no espaço correspondente (○)].

AFIRMAÇÕES	SIM	NÃO
1. Recebi formação na área da CIF:		
1.1. no decorrer da formação inicial	○	○
1.2. no decorrer da minha formação especializada	○	○
1.3. no âmbito de formação contínua	○	○
1.4. em seminários, workshops	○	○
2. Realizei auto-formação na área da CIF	○	○

Nota: Caso não tenha realizado formação na área da CIF, continue o questionário na III Parte.

3. A formação que recebi, na área da CIF, foi organizada por:		
3.1. Equipa da minha escola	○	○
3.2. Equipa da Direcção Regional de Educação	○	○
3.3. Serviços centrais do Ministério da Educação	○	○
3.4. Centro de Formação de Professores	○	○
3.5. Estabelecimento de Ensino Superior	○	○
3.6. Outro (indique qual): _____	○	○
4. A formação que frequentei, na área da CIF, envolveu:		
4.1. Docentes de educação especial	○	○
4.2. Docentes do ensino regular	○	○
4.3. Assistentes operacionais	○	○
4.4. Técnicos (terapeutas da fala, fisioterapeutas)	○	○
4.5. Psicólogos	○	○
4.6. Direcção da Escola	○	○
4.7. Outro(s) (indique qual): _____	○	○
5. A formação que realizei na área da CIF foi acreditada pelo Conselho Científico–Pedagógico da Formação Contínua (fornecendo créditos para progressão na carreira docente)	○	○
6. Os conteúdos da referida formação versaram:		
6.1. o enquadramento legal da Educação Especial	○	○
6.2. os princípios básicos da CIF	○	○
6.3. a estrutura da CIF	○	○
6.4. as componentes da funcionalidade e incapacidade	○	○
6.5. as componentes dos factores contextuais	○	○
6.6. o trabalho em equipa	○	○
6.7. a selecção dos códigos a utilizar	○	○
6.8. a atribuição de qualificadores	○	○

... / ...

... / ...

7. Durante a formação em questão:

- 7.1. Foram fornecidos instrumentos de avaliação estandardizados que permitem qualificar as diferentes categorias
- 7.2. Foram apresentados casos práticos/estudos de caso
- 7.3. Houve lugar à realização de trabalhos individuais
- 7.4. Houve lugar à realização de trabalhos em grupo
- 7.5. Privilegiou-se o carácter meramente expositivo

2. A Formação que recebi, na área da CIF, teve um total de (assinale com X a resposta adequada à sua situação, contabilizando o número total de horas de formação recebida):

- 2.1. 0 a 10 horas 2.4. 31 a 40 horas
- 2.2. 11 a 20 horas 2.5. 41 a 50 horas
- 2.3. 21 a 30 horas 2.6. Mais de 50 horas

III Parte – Recolha de Atitudes Face à Formação no Âmbito da Utilização do Referencial CIF–CJ no Processo de Avaliação e Intervenção em Crianças/Jovens com NEE

1. Pretende-se conhecer a sua opinião sobre a formação na utilização do referencial CIF–CJ no processo de avaliação e intervenção das NEE.

Assim, solicitamos-lhe que refira o seu grau de concordância com as afirmações abaixo apresentadas, colocando um X na coluna correspondente à sua opinião (considere a seguinte escala: 1= Discordo totalmente; 2= Discordo; 3= Concordo; 4= Concordo totalmente).

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4
1. A formação que recebi é insuficiente para a minha prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Os instrumentos fornecidos na formação não são úteis à minha prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A formação que recebi permite-me descrever o perfil de funcionalidade do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A formação que recebi capacitou-me para a qualificação do grau de limitação apresentado pela criança ou jovem, de modo objectivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A formação que recebi facilita a elaboração do PEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A formação que me foi ministrada foi suficiente para operacionalizar a CIF na minha prática quotidiana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A formação que recebi permite-me melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Os instrumentos fornecidos na formação são úteis à minha prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. A formação que recebi é suficiente para a minha prática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Considero que necessito de mais formação na área da CIF.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

... / ...

... / ...

- | | | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 11. Sinto ainda dificuldades na utilização da CIF. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Necessito de formação na gestão/dinamização de reuniões de equipa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Necessito de formação sobre como trabalhar em equipa/trabalho colaborativo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Considero fundamental que o tema CIF seja abordado na formação inicial de docentes. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Considero que a modalidade mais útil para a formação na CIF é: | | | | |
| 15.1. Curso de Formação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15.2. Seminário | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15.3. Oficina de Formação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15.4. Círculo de Estudos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15.5. e-learning | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15.6. Outro (s) (Indique qual) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Considero que a formação deverá envolver: | | | | |
| 16.1. Apenas docentes de educação especial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16.2. Docentes do ensino regular | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16.3. Assistentes Operacionais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16.4. Técnicos (terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16.5. Direcção da Escola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16.6. Outro (s) (Indique qual) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Considero necessitar de mais horas de formação (indique o número de horas:) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Sinto ainda necessidades de formação ao nível de: | | | | |
| 18.1. Estrutura da CIF (capítulos, domínios, categorias)..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.2. Funções e Estruturas do corpo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.3. Actividades e Participação..... | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.4. Factores Ambientais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.5. Factores Pessoais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.6. Selecção dos códigos a utilizar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.7. Atribuição dos qualificadores | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.8. Elaboração do relatório técnico-pedagógico (perfil de funcionalidade, descrição dos facilitadores e barreiras) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.9. Definição das respostas e medidas a adoptar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.10. Elaboração do PEI | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.11. Discussão de casos práticos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.12. Distinção entre os qualificadores: desempenho e capacidade | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.13. Instrumentos de avaliação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.14. Métodos de avaliação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.15. Identificação de facilitadores e barreiras à participação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18.16. Diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para a educação especial | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Anexo 9 – Tabela de frequência – formação inicial

Formação na área da CIF_ formação inicial

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	84	9,2	11,3	11,3
	Não	660	72,3	88,7	100,0
	Total	744	81,5	100,0	
Missing	System	169	18,5		
Total		913	100,0		

Anexo 10 - Tabela de frequência – formação especializada

Formação na área da CIF_ formação especializada

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	261	28,6	34,8	34,8
	Não	488	53,5	65,2	100,0
	Total	749	82,0	100,0	
Missing	System	164	18,0		
Total		913	100,0		

Anexo 11- Tabela de frequência – formação contínua

Formação na área da CIF_ formação contínua

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	536	58,7	67,0	67,0
	Não	264	28,9	33,0	100,0
	Total	800	87,6	100,0	
Missing	System	113	12,4		
Total		913	100,0		

Anexo 12 - Tabela de frequência – Auto-formação

Auto-formação na área da CIF					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	601	65,8	75,9	75,9
	Não	191	20,9	24,1	100,0
	Total	792	86,7	100,0	
Missing	System	121	13,3		
Total		913	100,0		

Anexo 13 - Tabela de frequência – formação organizada por equipa da escola

Formação organizada por_ equipa da escola					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	135	14,8	25,5	25,5
	Não	394	43,2	74,5	100,0
	Total	529	57,9	100,0	
Missing	System	384	42,1		
Total		913	100,0		

Anexo 14 - Tabela de frequência – formação por Direcção Regional de Educação

Formação organizada por_ equipa da Direcção Regional de Educação					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	183	20,0	33,4	33,4
	Não	365	40,0	66,6	100,0
	Total	548	60,0	100,0	
Missing	System	365	40,0		
Total		913	100,0		

Anexo 15 - Tabela de frequência – formação organizada por serviços centrais do Ministério da Educação

Formação organizada por serviços centrais do Ministério da Educação

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	158	17,3	29,4	29,4
	Não	379	41,5	70,6	100,0
	Total	537	58,8	100,0	
Missing	System	376	41,2		
Total		913	100,0		

Anexo 16 - Tabela de frequência – formação organizada por Centro de Formação de Professores

Formação organizada por Centro de Formação de Professores

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	317	34,7	53,9	53,9
	Não	271	29,7	46,1	100,0
	Total	588	64,4	100,0	
Missing	System	325	35,6		
Total		913	100,0		

Anexo 17 - Tabela de frequência – formação organizada por estabelecimento de ensino superior

Formação organizada por estabelecimento de Ensino Superior

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	363	39,8	60,6	60,6
	Não	236	25,8	39,4	100,0
	Total	599	65,6	100,0	
Missing	System	314	34,4		
Total		913	100,0		

Anexo 18 - Tabela de frequência – formação envolvendo docentes de educação especial

Formação envolveu docentes de educação especial

		Frequenc		Valid	
		y	Percent	Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	746	81,7	97,8	97,8
	Não	17	1,9	2,2	100,0
	Total	763	83,6	100,0	
Missing	System	150	16,4		
Total		913	100,0		

Anexo 19 - Tabela de frequência – formação envolvendo docentes do ensino regular

Formação envolveu docentes do ensino regular

		Frequenc		Valid	
		y	Percent	Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	304	33,3	50,2	50,2
	Não	301	33,0	49,8	100,0
	Total	605	66,3	100,0	
Missing	System	308	33,7		
Total		913	100,0		

Anexo 20 - Tabela de frequência – formação envolvendo assistentes operacionais

Formação envolveu assistentes operacionais

		Frequenc		Valid	
		y	Percent	Percent	Cumulative Percent
Valid	Sim	26	2,8	5,1	5,1
	Não	479	52,5	94,9	100,0
	Total	505	55,3	100,0	
Missing	System	408	44,7		
Total		913	100,0		

Anexo 21 - Tabela de frequência – formação envolvendo técnicos

Formação envolveu técnicos (terapeutas da fala, isioterapeutas)

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	234	25,6	40,5	40,5
	Não	344	37,7	59,5	100,0
	Total	578	63,3	100,0	
Missing	System	335	36,7		
Total		913	100,0		

Anexo 22 - Tabela de frequência – formação envolvendo psicólogos

Formação envolveu psicólogos

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	422	46,2	66,4	66,4
	Não	214	23,4	33,6	100,0
	Total	636	69,7	100,0	
Missing	System	277	30,3		
Total		913	100,0		

Anexo 23 - Tabela de frequência – formação envolvendo direcção da escola

Formação envolveu direcção da escola

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	84	9,2	16,5	16,5
	Não	425	46,5	83,5	100,0
	Total	509	55,8	100,0	
Missing	System	404	44,2		
Total		913	100,0		

Anexo 24 - Tabela de frequência – formação acreditada pelo CCPFC

**Formação acreditada_ Conselho Científico-Pedagógico da
Formação Contínua**

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	552	60,5	75,3	75,3
	Não	181	19,8	24,7	100,0
	Total	733	80,3	100,0	
Missing	System	180	19,7		
Total		913	100,0		

Anexo 25 - Tabela de frequência – conteúdos: enquadramento legal

Conteúdos_enquadramento legal Ed.Especial

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	536	58,7	90,7	90,7
	Não	55	6,0	9,3	100,0
	Total	591	64,7	100,0	
Missing	System	322	35,3		
Total		913	100,0		

Anexo 26 - Tabela de frequência – conteúdos: princípios básicos da CIF

Conteúdos_ princípios básicos da CIF					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	736	80,6	96,8	96,8
	Não	24	2,6	3,2	100,0
	Total	760	83,2	100,0	
Missing	System	153	16,8		
Total		913	100,0		

Anexo 27 - Tabela de frequência – conteúdos: estrutura da CIF

Conteúdos_ estrutura da CIF					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	742	81,3	98,1	98,1
	Não	14	1,5	1,9	100,0
	Total	756	82,8	100,0	
Missing	System	157	17,2		
Total		913	100,0		

Anexo 28 - Tabela de frequência – conteúdos: componentes da funcionalidade e incapacidade

Conteúdos_ componentes da funcionalidade e incapacidade					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	715	78,3	95,8	95,8
	Não	31	3,4	4,2	100,0
	Total	746	81,7	100,0	
Missing	System	167	18,3		
Total		913	100,0		

Anexo 29 - Tabela de frequência – conteúdos: componentes dos factores contextuais

Conteúdos_ componentes dos factores contextuais

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	662	72,5	92,1	92,1
	Não	57	6,2	7,9	100,0
	Total	719	78,8	100,0	
Missing	System	194	21,2		
Total		913	100,0		

Anexo 30 - Tabela de frequência – conteúdos: trabalho em equipa

Conteúdos_ trabalho em equipa

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	643	70,4	89,7	89,7
	Não	74	8,1	10,3	100,0
	Total	717	78,5	100,0	
Missing	System	196	21,5		
Total		913	100,0		

Anexo 31 - Tabela de frequência – conteúdos: selecção dos códigos a utilizar

Conteúdos_ selecção dos códigos a utilizar

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	663	72,6	90,2	90,2
	Não	72	7,9	9,8	100,0
	Total	735	80,5	100,0	
Missing	System	178	19,5		
Total		913	100,0		

Anexo 32 - Tabela de frequência – conteúdos: atribuição os qualificadores

Conteúdos atribuição dos qualificadores

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	677	74,2	91,2	91,2
	Não	65	7,1	8,8	100,0
	Total	742	81,3	100,0	
Missing	System	171	18,7		
Total		913	100,0		

Anexo 33 - Tabela de frequência – instrumentos permitem qualificar categorias

Fornecidos instrumentos de avaliação estandardizados que permitem qualificar as diferentes categorias

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	411	45,0	58,9	58,9
	Não	287	31,4	41,1	100,0
	Total	698	76,5	100,0	
Missing	System	215	23,5		
Total		913	100,0		

Anexo 34 - Tabela de frequência – casos práticos/estudos de caso

Apresentados casos práticos/estudos de caso

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	676	74,0	89,8	89,8
	Não	77	8,4	10,2	100,0
	Total	753	82,5	100,0	
Missing	System	160	17,5		
Total		913	100,0		

Anexo 35 - Tabela de frequência – realização de trabalhos individuais

Realização de trabalhos individuais

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	465	50,9	65,9	65,9
	Não	241	26,4	34,1	100,0
	Total	706	77,3	100,0	
Missing	System	207	22,7		
Total		913	100,0		

Anexo 36 - Tabela de frequência – Realização de trabalhos em grupo

Realização de trabalhos em grupo

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	643	70,4	85,7	85,7
	Não	107	11,7	14,3	100,0
	Total	750	82,1	100,0	
Missing	System	163	17,9		
Total		913	100,0		

Anexo 37 - Tabela de frequência – carácter expositivo

Privilegiou-se carácter meramente expositivo

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Sim	180	19,7	26,8	26,8
	Não	492	53,9	73,2	100,0
	Total	672	73,6	100,0	
Missing	System	241	26,4		
Total		913	100,0		

Anexo 38 - Tabela de frequência – horas de formação recebida

		Total de horas de formação recebida			
		Frequenc y		Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 a 10 horas	112	12,3	14,6	14,6
	11 a 20 horas	63	6,9	8,2	22,9
	21 a 30 horas	171	18,7	22,4	45,2
	31 a 40 horas	39	4,3	5,1	50,3
	41 a 50 horas	230	25,2	30,1	80,4
	Mais de 50 horas	150	16,4	19,6	100,0
	Total	765	83,8	100,0	
Missing	System	148	16,2		
Total		913	100,0		

Anexo 39 – Correlação entre variáveis – 1ª dimensão

Nonparametric Correlations

	Idade	NºAnosExp	NºTotalAlunos	NºAl.NEE
Form.in.	,084	,093	-,049	-,050
Form.Esp.	-,393**	-,425**	-,076*	-,149**
Form.cont.	,246**	,285**	,059	,068
Aut.Form.	,128**	,180**	,047	-,004
F_Org. equipa da escola	,114**	,119**	,086	,100*
F_Org. Direcção Reg.Ed.	,223**	,272**	-,080	-,010
F_Org. Serv.Centrais ME	,281**	,314**	-,115**	-,061
F_Org_Centro Form Prof.	,192**	,200**	,107*	,070
F_Org_Estab.Ensino Sup.	-,192**	-,191**	,005	-,052
F_Freq. Doc.Ed.Especial	,009	,022	,013	-,032
F_Freq.Doc.Ens.Regular	,018	-,013	-,012	-,099*
F_Freq. Ass.Operacionais	,016	-,023	-,033	-,132**
F_Freq. Técnicos	,016	,024	-,056	-,085*
F_Freq. Psicólogos	,056	,077	-,010	-,140**
F_Freq.Direcção Escola	,121**	,047	,046	-,005
F_Freq. Outro(s)	,167**	,119	,116	,031
F_CCP-Form.Cont.	,193**	,168**	,047	,040
Cont_Enq..legal Ed.Esp.	,040	,000	-,071	-,009
Cont_Princípios Bás.CIF	,015	,012	-,020	-,013
Cont_Estrutura CIF	,003	-,010	-,006	,001
Cont_Comp.Func.Incapac.	-,011	,001	-,032	-,064
Cont_Comp.Fact.Contextuais	,009	,037	-,016	-,054
Cont_Trabalho em Equipa	,000	,050	,030	-,059
Cont_Selecção Cód.Utilizar	,106**	,098**	,072	,004
Cont_Atribuição Qualificad.	,049	,069	,019	-,029
D_F_Instr.av.estandard.	,026	-,051	-,009	-,053
D_F_Casos práticos	,059	,060	,102**	,055
D_F_Trabalhos individuais	,090*	,087*	,011	,016
D_F_Trabalhos em grupo	,093*	,122**	,050	,012
D_F_Carácter expositivo	-,077*	-,081*	-,093*	-,035
Horas form.recebidas	,166**	,180**	,018	,045

Anexo 40 - Tabela de frequência – formação insuficiente para a prática

Formação recebida_ insuficiente para a prática

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	74	8,1	8,5	8,5
	Discordo	313	34,3	36,0	44,5
	Concordo	381	41,7	43,8	88,3
	Concordo totalmente	102	11,2	11,7	100,0
	Total	870	95,3	100,0	
Missing	System	43	4,7		
Total		913	100,0		

Anexo 41 - Tabela de frequência – instrumentos não úteis

Instrumentos fornecidos_ não úteis à prática pedagógica

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	254	27,8	29,8	29,8
	Discordo	410	44,9	48,1	77,8
	Concordo	153	16,8	17,9	95,8
	Concordo totalmente	36	3,9	4,2	100,0
	Total	853	93,4	100,0	
Missing	System	60	6,6		
Total		913	100,0		

Anexo 42 - Tabela de frequência – permite descrever perfil de funcionalidade

Formação recebida_ permite descrever perfil de funcionalidade do aluno

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	19	2,1	2,2	2,2
	Discordo	146	16,0	16,8	19,0
	Concordo	607	66,5	69,9	88,8
	Concordo totalmente	97	10,6	11,2	100,0
	Total	869	95,2	100,0	
Missing	System	44	4,8		
Total		913	100,0		

Anexo 43 - Tabela de frequência – qualificação do grau de limitação

Formação recebida_ capacitou para a qualificação do grau de limitação apresentado pela criança ou jovem, de modo objectivo

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	36	3,9	4,2	4,2
	Discordo	295	32,3	34,4	38,6
	Concordo	479	52,5	55,8	94,4
	Concordo totalmente	48	5,3	5,6	100,0
	Total	858	94,0	100,0	
Missing	System	55	6,0		
Total		913	100,0		

Anexo 44 - Tabela de frequência – facilita elaboração do PEI

Formação recebida facilita elaboração do PEI					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	21	2,3	2,4	2,4
	Discordo	123	13,5	14,3	16,8
	Concordo	603	66,0	70,2	87,0
	Concordo totalmente	112	12,3	13,0	100,0
	Total	859	94,1	100,0	
Missing	System	54	5,9		
Total		913	100,0		

Anexo 45 - Tabela de frequência – suficiente para operacionalizar CIF

Formação suficiente para operacionalizar CIF na prática quotidiana					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	45	4,9	5,2	5,2
	Discordo	320	35,0	37,0	42,2
	Concordo	445	48,7	51,4	93,6
	Concordo totalmente	55	6,0	6,4	100,0
	Total	865	94,7	100,0	
Missing	System	48	5,3		
Total		913	100,0		

Anexo 46 - Tabela de frequência – permite melhorar qualidade ensino/aprendizagem

Formação recebida_permite melhorar qualidade do ensino e das aprendizagens

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	29	3,2	3,4	3,4
	Discordo	208	22,8	24,3	27,7
	Concordo	538	58,9	62,9	90,5
	Concordo totalmente	81	8,9	9,5	100,0
	Total	856	93,8	100,0	
Missing	System	57	6,2		
Total		913	100,0		

Anexo 47 - Tabela de frequência – instrumentos úteis à prática

Instrumentos fornecidos_úteis à prática pedagógica

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	15	1,6	1,8	1,8
	Discordo	157	17,2	18,5	20,3
	Concordo	579	63,4	68,3	88,6
	Concordo totalmente	97	10,6	11,4	100,0
	Total	848	92,9	100,0	
Missing	System	65	7,1		
Total		913	100,0		

Anexo 48 - Tabela de frequência – formação suficiente para a prática

Formação recebida_suficiente para a prática

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	85	9,3	9,9	9,9
	Discordo	439	48,1	51,3	61,3
	Concordo	298	32,6	34,9	96,1
	Concordo totalmente	33	3,6	3,9	100,0
	Total	855	93,6	100,0	
Missing	System	58	6,4		
Total		913	100,0		

Anexo 49 - Tabela de frequência – fundamental formação CIF na formação inicial

Fundamental_tema CIF abordado na formação inicial de docentes

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	10	1,1	1,1	1,1
	Discordo	35	3,8	3,9	5,0
	Concordo	363	39,8	40,6	45,7
	Concordo totalmente	485	53,1	54,3	100,0
	Total	893	97,8	100,0	
Missing	System	20	2,2		
Total		913	100,0		

Anexo 50 - Tabela de frequência – modalidade mais útil: curso de formação

Modalidade mais útil_ formação na CIF_Curso de Formação

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	9	1,0	1,3	1,3
	Discordo	70	7,7	9,8	11,0
	Concordo	422	46,2	59,0	70,1
	Concordo totalmente	214	23,4	29,9	100,0
	Total	715	78,3	100,0	
Missing	System	198	21,7		
Total		913	100,0		

Anexo 51 - Tabela de frequência – modalidade mais útil: seminário

Modalidade mais útil_ formação na CIF_Seminário

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	43	4,7	7,6	7,6
	Discordo	214	23,4	37,7	45,2
	Concordo	256	28,0	45,1	90,3
	Concordo totalmente	55	6,0	9,7	100,0
	Total	568	62,2	100,0	
Missing	System	345	37,8		
Total		913	100,0		

Anexo 52 - Tabela de frequência – modalidade mais útil: oficina de formação

Modalidade mais útil_ formação na CIF_ Oficina de Formação

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	6	,7	,8	,8
	Discordo	43	4,7	5,7	6,6
	Concordo	450	49,3	60,2	66,7
	Concordo totalmente	249	27,3	33,3	100,0
	Total	748	81,9	100,0	
Missing	System	165	18,1		
Total		913	100,0		

Anexo 53 - Tabela de frequência – modalidade mais útil: círculo de estudos

Modalidade mais útil_ formação na CIF_ Círculo de Estudos

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	25	2,7	4,5	4,5
	Discordo	182	19,9	32,7	37,2
	Concordo	283	31,0	50,8	88,0
	Concordo totalmente	67	7,3	12,0	100,0
	Total	557	61,0	100,0	
Missing	System	356	39,0		
Total		913	100,0		

Anexo 54 - Tabela de frequência – modalidade mais útil: e-learning

Modalidade mais útil_ formação na CIF é_e-learning

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	77	8,4	14,2	14,2
	Discordo	243	26,6	44,8	58,9
	Concordo	187	20,5	34,4	93,4
	Concordo totalmente	36	3,9	6,6	100,0
	Total	543	59,5	100,0	
Missing	System	370	40,5		
Total		913	100,0		

Anexo 55 - Tabela de frequência – formação deve envolver: apenas docentes de educação especial

Formação deve envolver_ apenas docentes de educação especial

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	318	34,8	38,6	38,6
	Discordo	294	32,2	35,7	74,3
	Concordo	133	14,6	16,1	90,4
	Concordo totalmente	79	8,7	9,6	100,0
	Total	824	90,3	100,0	
Missing	System	89	9,7		
Total		913	100,0		

Anexo 56 - Tabela de frequência – formação deve envolver: docentes do ensino regular

Formação deve envolver docentes do ensino regular					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	18	2,0	2,2	2,2
	Discordo	37	4,1	4,5	6,7
	Concordo	448	49,1	54,2	60,9
	Concordo totalmente	323	35,4	39,1	100,0
	Total	826	90,5	100,0	
Missing	System	87	9,5		
Total		913	100,0		

Anexo 57 - Tabela de frequência – formação deve envolver: assistentes operacionais

Formação deve envolver assistentes operacionais					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	59	6,5	8,0	8,0
	Discordo	205	22,5	27,7	35,6
	Concordo	346	37,9	46,7	82,3
	Concordo totalmente	131	14,3	17,7	100,0
	Total	741	81,2	100,0	
Missing	System	172	18,8		
Total		913	100,0		

Anexo 58 - Tabela de frequência – formação deve envolver: técnicos

Formação deve envolver_técnicos (terapeutas da fala, fisioterapeutas, psicólogos)

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	9	1,0	1,1	1,1
	Discordo	13	1,4	1,5	2,6
	Concordo	439	48,1	52,0	54,6
	Concordo totalmente	384	42,1	45,4	100,0
	Total	845	92,6	100,0	
Missing	System	68	7,4		
Total		913	100,0		

Anexo 59 - Tabela de frequência – formação deve envolver: direcção da escola

Formação deve envolver_direcção da escola

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	14	1,5	1,8	1,8
	Discordo	57	6,2	7,3	9,1
	Concordo	439	48,1	56,2	65,3
	Concordo totalmente	271	29,7	34,7	100,0
	Total	781	85,5	100,0	
Missing	System	132	14,5		
Total		913	100,0		

Anexo 60 - Tabela de frequência – dificuldades na utilização da CIF

		Dificuldades na utilização da CIF			
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	39	4,3	4,4	4,4
	Discordo	235	25,7	26,3	30,7
	Concordo	537	58,8	60,1	90,8
	Concordo totalmente	82	9,0	9,2	100,0
	Total	893	97,8	100,0	
Missing	System	20	2,2		
Total		913	100,0		

Anexo 61 – Correlação entre variáveis – 2ª dimensão

Nonparametric Correlations

	Idade	NªAnosExp	NºAl.NEE	NªTotalAlunos
Idade	1,000	,736**	,136**	,082*
NªAnosExp	,736**	1,000	,177**	,103**
NºAl.NEE	,136**	,177**	1,000	,500**
NªTotalAlunos	,082*	,103**	,500**	1,000
1. Form. insuf. prática	-,027	-,054	,021	,020
2. Instrumentos não úteis	-,019	-,018	-,036	-,081*
3. Descrição Perfil Funcion.	-,011	,024	-,013	,037
4. Qualificação grau limitação	,000	,016	-,036	-,036
5. Facilita Elaboração PEI	-,030	-,002	-,004	,032
6. Form. suficiente prática	,027	,053	-,023	,017
7. Melhorar Ens./Aprend.	-,103**	-,125**	-,065	,023
8. Instrumentos úteis prática	-,100**	-,100**	-,024	,036
9. Formação suficiente	,037	,033	-,030	-,037
10. Nec.mais formação CIF	-,081*	-,092**	-,008	,002
11. Dificuldades utiliz. CIF	-,032	-,061	-,019	-,014
12. Form. gestão/dinam.reun.	,016	-,051	,006	,009
13. Form. Trab.equipa	,079*	,042	,061	,031
14. CIF na formação inicial	,050	,064	-,035	-,035
15.1. Mod.+ útil Curso Form.	,019	-,050	-,004	-,001
15.2. Mod.+ útil Seminário	-,067	-,112**	-,082	-,076
15.3. Mod.+ útil Oficina Form.	,130**	,115**	,049	,064
15.4. Mod.+ útil Círculo Estudos	,110**	,105*	-,032	,058
15.5. Mod.+ útil e-learning	,049	,070	,031	,028
16.1. F_envolver só doc.EE	-,117**	-,136**	,009	-,053
16.2. F_env.doc.Ens.Regular	,000	,025	-,039	-,022
16.3. F_env.Ass.Operacionais	,023	-,022	-,063	-,054
16.4. F_env. Técnicos	,003	-,008	-,020	,010
16.5. F_env.Direcção Escola	,028	-,005	-,067	-,059
16.6. F_env. Outros(s)	,150	,047	-,246*	-,192

Anexo 62 - Tabela de frequência – necessidades: estrutura da CIF

Necessidades_ formação_ Estrutura da CIF (capítulos, domínios, categorias)

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	60	6,6	7,8	7,8
	Discordo	288	31,5	37,6	45,5
	Concordo	353	38,7	46,1	91,6
	Concordo totalmente	64	7,0	8,4	100,0
	Total	765	83,8	100,0	
Missing	System	148	16,2		
Total		913	100,0		

Anexo 63 - Tabela de frequência – necessidades: funções e estruturas do corpo

Necessidades_ formação_ Funções e Estruturas do Corpo

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	42	4,6	5,4	5,4
	Discordo	227	24,9	29,3	34,7
	Concordo	427	46,8	55,0	89,7
	Concordo totalmente	80	8,8	10,3	100,0
	Total	776	85,0	100,0	
Missing	System	137	15,0		
Total		913	100,0		

Anexo 64 - Tabela de frequência – necessidades: actividades e participação

Necessidades_ formação_ Actividades e Participação					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	41	4,5	5,3	5,3
	Discordo	240	26,3	30,8	36,1
	Concordo	411	45,0	52,8	88,9
	Concordo totalmente	86	9,4	11,1	100,0
	Total	778	85,2	100,0	
Missing	System	135	14,8		
Total		913	100,0		

Anexo 65 - Tabela de frequência – necessidades: factores ambientais

Necessidades_ formação_ Factores Ambientais					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	37	4,1	4,7	4,7
	Discordo	225	24,6	28,8	33,6
	Concordo	430	47,1	55,1	88,7
	Concordo totalmente	88	9,6	11,3	100,0
	Total	780	85,4	100,0	
Missing	System	133	14,6		
Total		913	100,0		

Anexo 66 - Tabela de frequência – necessidades: factores pessoais

Necessidades formação Factores Pessoais					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	36	3,9	4,7	4,7
	Discordo	218	23,9	28,7	33,5
	Concordo	422	46,2	55,6	89,1
	Concordo totalmente	83	9,1	10,9	100,0
	Total	759	83,1	100,0	
Missing	System	154	16,9		
Total		913	100,0		

Anexo 67 - Tabela de frequência – necessidades: selecção dos códigos

Necessidades formação Selecção dos códigos a utilizar					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	31	3,4	3,8	3,8
	Discordo	167	18,3	20,5	24,4
	Concordo	475	52,0	58,4	82,8
	Concordo totalmente	140	15,3	17,2	100,0
	Total	813	89,0	100,0	
Missing	System	100	11,0		
Total		913	100,0		

Anexo 68 - Tabela de frequência – necessidades: atribuição dos qualificadores

Necessidades_ formação_ Atribuição dos qualificadores					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	21	2,3	2,5	2,5
	Discordo	142	15,6	17,2	19,7
	Concordo	471	51,6	57,0	76,8
	Concordo totalmente	192	21,0	23,2	100,0
	Total	826	90,5	100,0	
Missing	System	87	9,5		
Total		913	100,0		

Anexo 69 - Tabela de frequência – necessidades: elaboração do relatório técnico pedagógico

Necessidades_ formação_ Elaboração do relatório técnico-pedagógico (perfil de funcionalidade, descrição dos facilitadores e barreiras)					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	38	4,2	4,7	4,7
	Discordo	243	26,6	29,8	34,5
	Concordo	414	45,3	50,8	85,3
	Concordo totalmente	120	13,1	14,7	100,0
	Total	815	89,3	100,0	
Missing	System	98	10,7		
Total		913	100,0		

Anexo 70 - Tabela de frequência – necessidades: definição das respostas e medidas educativas

		Necessidades_ formação_ Definição das respostas e medidas a adoptar			
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	42	4,6	5,2	5,2
	Discordo	239	26,2	29,8	35,0
	Concordo	413	45,2	51,5	86,5
	Concordo totalmente	108	11,8	13,5	100,0
	Total	802	87,8	100,0	
Missing	System	111	12,2		
Total		913	100,0		

Anexo 71 - Tabela de frequência – necessidades: elaboração do PEI

		Necessidades_ formação_ Elaboração do PEI			
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	54	5,9	6,9	6,9
	Discordo	289	31,7	37,1	44,1
	Concordo	366	40,1	47,0	91,1
	Concordo totalmente	69	7,6	8,9	100,0
	Total	778	85,2	100,0	
Missing	System	135	14,8		
Total		913	100,0		

Anexo 72 - Tabela de frequência – necessidades: discussão de casos práticos

Necessidades_ formação_ Discussão de casos práticos

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	21	2,3	2,6	2,6
	Discordo	134	14,7	16,5	19,1
	Concordo	481	52,7	59,4	78,5
	Concordo totalmente	174	19,1	21,5	100,0
	Total	810	88,7	100,0	
Missing	System	103	11,3		
Total		913	100,0		

Anexo 73 - Tabela de frequência – necessidades: distinção entre qualificadores desempenho e capacidade

Necessidades_ formação_ Distinção entre os qualificadores: desempenho e capacidade

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	23	2,5	2,8	2,8
	Discordo	149	16,3	18,3	21,2
	Concordo	495	54,2	61,0	82,1
	Concordo totalmente	145	15,9	17,9	100,0
	Total	812	88,9	100,0	
Missing	System	101	11,1		
Total		913	100,0		

Anexo 74 - Tabela de frequência – necessidades: instrumentos de avaliação

Necessidades_ formação_ Instrumentos de avaliação					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	12	1,3	1,4	1,4
	Discordo	90	9,9	10,6	12,0
	Concordo	484	53,0	56,9	68,9
	Concordo totalmente	265	29,0	31,1	100,0
	Total	851	93,2	100,0	
Missing	System	62	6,8		
Total		913	100,0		

Anexo 75 - Tabela de frequência – necessidades: métodos de avaliação

Necessidades_ formação_ Métodos de avaliação					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	8	,9	1,0	1,0
	Discordo	88	9,6	10,7	11,7
	Concordo	488	53,5	59,4	71,1
	Concordo totalmente	237	26,0	28,9	100,0
	Total	821	89,9	100,0	
Missing	System	92	10,1		
Total		913	100,0		

Anexo 76 - Tabela de frequência – necessidades: facilitadores e barreiras à participação

Necessidades_ formação_ Identificação de facilitadores e barreiras à participação

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	31	3,4	4,0	4,0
	Discordo	227	24,9	29,5	33,5
	Concordo	409	44,8	53,1	86,6
	Concordo totalmente	103	11,3	13,4	100,0
	Total	770	84,3	100,0	
Missing	System	143	15,7		
Total		913	100,0		

Anexo 77 - Tabela de frequência – necessidades: diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis

Necessidades_ formação_ Diferenciação entre alunos elegíveis e não elegíveis para educação especial

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	28	3,1	3,3	3,3
	Discordo	145	15,9	17,1	20,4
	Concordo	424	46,4	50,1	70,5
	Concordo totalmente	250	27,4	29,5	100,0
	Total	847	92,8	100,0	
Missing	System	66	7,2		
Total		913	100,0		

Anexo 78 - Tabela de frequência – necessidades: gestão/dinamização de reuniões de equipa

Necessidade_ formação na gestão/dinamização de reuniões de equipa

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	44	4,8	5,0	5,0
	Discordo	300	32,9	33,9	38,9
	Concordo	465	50,9	52,6	91,5
	Concordo totalmente	75	8,2	8,5	100,0
	Total	884	96,8	100,0	
Missing	System	29	3,2		
Total		913	100,0		

Anexo 79 - Tabela de frequência – necessidades: como trabalhar em equipa/trabalho colaborativo

Necessidade_ formação sobre como trabalhar em equipa/trabalho colaborativo

		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	70	7,7	7,9	7,9
	Discordo	381	41,7	43,2	51,1
	Concordo	377	41,3	42,7	93,9
	Concordo totalmente	54	5,9	6,1	100,0
	Total	882	96,6	100,0	
Missing	System	31	3,4		
Total		913	100,0		

Anexo 80 - Tabela de frequência – necessidades: mais formação na área da CIF

Necessidade de mais formação na área da CIF					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	21	2,3	2,4	2,4
	Discordo	138	15,1	15,6	18,0
	Concordo	425	46,5	48,0	66,0
	Concordo totalmente	301	33,0	34,0	100,0
	Total	885	96,9	100,0	
Missing	System	28	3,1		
Total		913	100,0		

Anexo 81 - Tabela de frequência – dificuldades na utilização da CIF

Dificuldades na utilização da CIF					
		Frequenc		Valid	Cumulative
		y	Percent	Percent	Percent
Valid	Discordo totalmente	39	4,3	4,4	4,4
	Discordo	235	25,7	26,3	30,7
	Concordo	537	58,8	60,1	90,8
	Concordo totalmente	82	9,0	9,2	100,0
	Total	893	97,8	100,0	
Missing	System	20	2,2		
Total		913	100,0		

Anexo 82 – Correlação entre variáveis – 3ª dimensão

Nonparametric Correlations

	Idade	NªAnosExp	NºAl.NEE	NªTotalAlunos
Idade	1,000	,736**	,136**	,082*
NªAnosExp	,736**	1,000	,177**	,103**
NºAl.NEE	,136**	,177**	1,000	,500**
NªTotalAlunos	,082*	,103**	,500**	1,000
17. Nec.mais horas Formação	-,179**	-,161*	-,079	,020
18.1. Nec.F_Estrutura CIF	-,023	-,097**	,004	-,013
18.2. Nec.F_Funções/Estrut.	-,057	-,129**	-,051	-,067
18.3. Nec.F_Act./Participação	-,052	-,078*	,007	,028
18.4. Nec.F_Fact.Ambientais	-,037	-,063	,037	,032
18.5. Nec.F_Fact.Pessoais	-,019	-,042	,061	,029
18.6. Nec.F_Selecção Códig.	-,069*	-,088*	,018	,036
18.7. Nec.F_Atrib.Qualificador	-,034	-,023	,012	,011
18.8. Nec.F_Relat.Téc.Ped.	-,046	-,061	,031	,053
18.9. Nec.F_Respostas / Med.	-,088*	-,118**	,028	,015
18.10. Nec.F_Elaboração PEI	-,063	-,093*	-,003	,045
18.11. Nec.F_Disc.Casos Prt.	-,025	-,001	,037	,064
18.12. Nec.F_Qualificadores	-,022	,010	,086*	,032
18.13. Nec.F_Instr.Avaliação	-,060	-,008	,102**	,082*
18.14. Nec.F_Métodos Av.	-,031	,015	,122**	,092*
18.15. Nec.F_Facilit/Barreiras	-,071	-,084*	,015	,025
18.16. Nec.F_Alunos elegíveis	-,029	-,024	-,045	,011