

Universidad de Huelva

Departamento de Educación



Evaluación y planificación de la intervención en Educación Especial : un estudio realizado en Algarve

**Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:**

Sandra Maria Domingues Gonçaves Correia

Fecha de lectura: 15 de septiembre de 2017

Bajo la dirección de las doctoras:

Margarita Córdoba Pérez

Carolina Sousa

Huelva, 2017



UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**Programa de Doctorado: LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD
MULTICULTURAL**



**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

**Evaluación y planificación de la intervención en
Educación Especial**

Un estudio realizado en Algarve

Sandra Maria Domingues Gonçalves Correia

Huelva, 2017

UNIVERSIDAD DE HUELVA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

**Programa de Doctorado: LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD
MULTICULTURAL**



**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

**Evaluación y planificación de la intervención en
Educación Especial**

Un estudio realizado en Algarve

Sandra Maria Domingues Gonçalves Correia

Directores:

Dra. Margarita Córdoba Pérez

Dra. Carolina Silva Sousa

Huelva, mayo de 2017

À memória de Cristóvão Correia João,
Pai, poeta, visionário...

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Margarita Córdoba Pérez, pela infinita generosidade, supervisão científica, conhecimento e paciência...

À minha orientadora, Professora Carolina Sousa, pela incansável disponibilidade, supervisão científica, conhecimento e paciência...

À Professora Jerónima Ipland, pelos sábios conselhos, pela amizade...

Ao Joaquim, por tudo...

À minha mãe, por ter acreditado...

À Cris, à Carla, à Sofia e à Maria, porque tudo fizeram para me ajudar...

Ao meu diretor, Carlos Fernandes, por sempre me ter facilitado a vida...

Aos diretores dos CFAE, Celeste, Fernanda e Manuel Nora, pela ajuda concedida...

Aos docentes de Educação Especial do Algarve, pelo apoio e colaboração...

Aos meus alunos, pelo carinho que recebo todos os dias...

À Tina, por ter assumido tudo sozinha...

Resumo

A publicação do DL n.º 3/2008, em que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) surge como o referencial teórico para a avaliação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), e, no ano seguinte, a publicação do DL n.º 281/2009, que refere que o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP) deve ser delineado por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ), introduziram mudanças substantivas no modo de entender e de responder aos alunos com deficiência e incapacidade. Este contexto suscitou o interesse pela compreensão deste fenómeno, pelo que realizámos três estudos independentes, de natureza diferente, a fim de o clarificar. Assim, a presente investigação teve como principais objetivos conhecer as perceções dos docentes de Educação Especial, em exercício de funções educativas no distrito de Faro (Algarve), acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação especializada de alunos com NEEcp e o modo como passam dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção. Optámos por uma metodologia multiparadigmática que agrega a vertente quantitativa, com recurso ao questionário, aplicado a 265 indivíduos, e à análise estatística (descritiva e inferencial), e a vertente qualitativa, através da análise documental de roteiros de avaliação, relatórios técnico-pedagógicos e programas educativos individuais e, ainda, da análise de conteúdo às entrevistas semiestruturadas aplicadas a quatro especialistas.

Os resultados dos três estudos demonstraram que os docentes se sentem preparados para aplicar a CIF-CJ e que consideram proveitosa a sua utilização. Entre outras, foram apontadas as seguintes vantagens: a identificação do grupo-alvo de Educação Especial; distinção entre dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais e dificuldades de aprendizagem resultantes de défices funcionais ou estruturais; contribuição para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços; uniformização da linguagem utilizada pelos diversos intervenientes no processo de avaliação (presente nos perfis de funcionalidade); melhoria na articulação entre profissionais e serviços e entre a escola e a família; trabalho de equipa; participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Foram apuradas algumas diferenças entre as perceções dos professores, sobretudo no que diz respeito ao tempo de serviço em Educação Especial. Em síntese, concluímos que a CIF-CJ, enquanto suporte técnico e teórico, pode ser uma ferramenta de grande utilidade na descrição do funcionamento humano, operando como uma alternativa válida às classificações fundamentadas em aspetos etiológicos ou de diagnóstico, porquanto permite documentar a funcionalidade, colocando a ênfase naquilo que o indivíduo é capaz de fazer (potencialidades).

Nas conclusões, evidenciamos algumas ilações que se nos afiguram mais pertinentes, apresentamos possíveis linhas de investigação a partir da nossa e, uma vez que a necessidade de formação emergiu das percepções dos docentes inquiridos, apontámos para a criação de um dispositivo de formação, destinado a docentes dos vários níveis de ensino, referente à aplicação da CIF-CJ, cujo objetivo primeiro será dotá-los de conhecimentos teórico-práticos que lhes permitam partir dos resultados da avaliação para a planificação da intervenção.

Palavras-chave: CIF-CJ, NEE, Educação Especial e avaliação especializada

Resumen

La publicación del DL n.º 3/2008, en el que la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) surge como el referencial teórico para la evaluación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y, al año siguiente, la publicación del DL n.º 281/2009, que refiere que el Plan Individual de Intervención Temprana debe ser delineado por referencia a la Clasificación Internacional de Funcionalidad, Incapacidad y Salud, versión para la Infancia y Adolescencia (CIF-IA), introdujeron cambios sustantivos en el modo de entender y responder a los alumnos con deficiencia y discapacidad. Este contexto suscitó el interés por la comprensión de este fenómeno, por lo que realizamos tres estudios independientes, de naturaleza diferente, para aclararlo. Así, la presente investigación tuvo como principales objetivos conocer las percepciones de los docentes de Educación Especial, en ejercicio de funciones educativas en el distrito de Faro (Algarve), acerca de la utilización de la CIF-IA en la evaluación especializada de alumnos con NEEcp y el modo en que pasan de los resultados de la evaluación para la planificación de la intervención. Hemos optado por una metodología multiparadigmática que agrega la vertiente cuantitativa, con recurso al cuestionario, aplicado a 265 individuos, y al análisis estadístico (descriptivo e inferencial), y la vertiente cualitativa, a través del análisis documental de guiones de evaluación, informes técnico-pedagógicos y programas educativos individuales y, además, del análisis de contenido a las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cuatro especialistas.

Los resultados de los tres estudios demostraron que los docentes se sienten preparados para aplicar la CIF-IA y que consideran provechosa su utilización. Entre otras, se señalaron las siguientes ventajas: la identificación del grupo objetivo de Educación Especial; distinción entre dificultades de aprendizaje resultantes de problemas ambientales y dificultades de aprendizaje resultantes de déficits funcionales o estructurales; contribución para mejorar la colaboración entre los distintos agentes y servicios; uniformidad del lenguaje utilizado por los diversos actores en el proceso de evaluación (presente en los perfiles de funcionamiento); mejora en la articulación entre profesionales y servicios y entre la escuela y la familia; trabajo en equipo; la participación más activa de los padres/responsables de la educación en la vida escolar de sus educandos. Se constataron algunas diferencias entre las percepciones de los profesores, sobre todo en lo que se refiere al tiempo de servicio en Educación Especial. En síntesis, concluimos que la CIF-IA, como soporte técnico y teórico, puede ser una herramienta de gran utilidad en la descripción del funcionamiento humano, operando como una alternativa válida a las clasificaciones fundamentadas en aspectos etiológicos o de diagnóstico, ya que permite

documentar el funcionamiento, poniendo el énfasis en lo que el individuo es capaz de hacer (potencial).

En las conclusiones, evidenciamos algunas ilaciones que nos parecen más pertinentes, presentamos posibles líneas de investigación a partir de la nuestra y, puesto que la necesidad de formación surgió de las percepciones de los docentes encuestados, apuntamos a la creación de un dispositivo de formación, destinado a docentes de los diversos niveles de enseñanza, referente a la aplicación de la CIF-IA, cuyo objetivo primero será dotarlos de conocimientos teórico-prácticos que les permitan partir de los resultados de la evaluación para la planificación de la intervención.

Palabras clave: CIF-IA, NEE, Educación Especial y evaluación especializada

Abstract

The main purpose of this research was to understand the Special Education Teachers' perceptions, while carrying out their educational functions in the district of Faro, on the use of the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF-CY) in the specialised evaluation of students with Special Educational Needs (SEN) and also on the way in which they pass from the evaluation results to the Intervention Planning.

The publication of DL no. 3/2008, in which the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) appears as the theoretical frame for the evaluation of students with Special Educational Needs (SEN), and in the following year, the Decree No. 281/2009, which states that the Individual Early Intervention Plan (IEIP) should be delineated by reference to the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth version (ICF-CY), have introduced substantive changes in the comprehension and the response to students with disabilities. This context has aroused interest in understanding this phenomenon and we have therefore carried out three independent studies, of a different nature, in order to clarify it.

The results of the three studies showed that teachers feel prepared to apply the ICF-CY and that they consider it useful. Among others, the following advantages were identified: the identification of the target group of Special Education; distinction between learning difficulties resulting from environmental problems and learning difficulties resulting from functional or structural deficits; collaboration between the various actors and services; standardization of the language used by the various stakeholders in the evaluation process (present in the functional profiles); improvement in the articulation between professionals and services and between the school and the family; team work; more active participation of parents/guardians in the school life of their learners. Some differences were detected between teachers' perceptions, especially regarding the length of service in Special Education. In summary, we concluded that the ICF-CY, as a technical and theoretical support, can be a very useful tool in the description of human functioning, operating as a valid alternative to the classifications based on etiological or diagnostic aspects, as it allows us to document the functionality, placing the emphasis on what the individual is capable of doing (potentialities).

Keywords: ICF-CY, SEN, Special Education and Specialized Evaluation

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO ESPECIAL	7
<i>Introdução</i>	7
1. INCLUSÃO E NECESSIDADES ESPECIAIS DE EDUCAÇÃO	7
1.1. <i>Evolução do conceito de NEE</i>	10
1.2. <i>NEE: distinção entre caráter temporário e caráter permanente</i>	12
1.3. <i>Construindo a educação Inclusiva</i>	13
1.4. <i>Contextualizando a Educação Especial em Portugal</i>	16
1.5. <i>A multifuncionalidade do docente de Educação Especial</i>	21
1.6. <i>Intervenção direta dos Docentes de Educação Especial por referência ao DL n.º 3/2008</i>	24
<i>Síntese</i>	26
CAPÍTULO II – AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	27
<i>Introdução</i>	27
2. <i>Processo de referenciação</i>	27
2.1. <i>Processo de avaliação e identificação de NEE</i>	30
2.2. <i>Dos modelos médico e social ao biopsicossocial</i>	33
2.3. <i>A CIF: historial e apresentação</i>	35
2.4. <i>A CIF: caracterização e utilização</i>	40
2.4.1. <i>Modelo de funcionalidade e de incapacidade</i>	44
2.5. <i>O surgimento da versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ)</i>	45
2.6. <i>Estudos recentes sobre a utilização da CIF</i>	49
<i>Síntese</i>	60
CAPÍTULO III – PERCEÇÕES SOCIAIS	63
<i>Introdução</i>	63
3.1. <i>Perceção: da definição ao conceito</i>	63
3.2. <i>Distinção entre perceção e sensação</i>	67
3.3. <i>Os tipos de perceção</i>	68
3.4. <i>As desordens da perceção</i>	70
3.5. <i>Importância da perceção e da categorização na formação de impressões</i>	70
3.6. <i>Realidade e perceção</i>	72
3.7. <i>Da perceção à perceção social</i>	73
3.8. <i>A Psicologia da Gestalt</i>	75
3.9. <i>Psicologia da Gestalt versus behaviorismo</i>	78
3.9.1. <i>O conceito de insight</i>	79
3.10. <i>A perceção de si próprio e a perceção do outro</i>	79
3.11. <i>O conceito de cognição social e a construção percetiva</i>	83
3.12. <i>Influência das primeiras impressões na perceção social</i>	84
3.13. <i>A perceção social e a teoria da atribuição</i>	90
<i>Síntese</i>	95
CAPÍTULO IV – FORMAÇÃO DOCENTE	99
<i>Introdução</i>	99
4.1. <i>Modalidades e práticas na formação docente</i>	99
4.1.1. <i>O caso específico da formação contínua</i>	108
4.1.1.1. <i>Protagonistas da formação: formador e formandos</i>	116

4.1.2. Particularidades da formação especializada	119
4.2. Breve reflexão sobre a formação	121
Síntese	126
CAPITULO V – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	127
5. Problemática do estudo e questões orientadoras	127
5.1. Definição do problema	127
5.2. Objetivos e desenho do estudo	130
5.3. Amostra do estudo	134
5.4. Técnicas de recolha e análise de dados	135
5.4.1. Questionário	135
5.4.1.1. Análise estatística	138
5.4.2. Técnica documental	139
5.4.3. Entrevistas aos especialistas	140
CAPITULO VI – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO PRINCIPAL	149
Introdução	149
6.1. Descrição da amostra	150
6.2. Resultados do questionário	160
6.2.1. Análise de consistência interna	160
6.2.2. Descrição global dos resultados	161
6.2.3. Comparação de médias	163
6.2.4. Correlação entre questões	167
6.2.5. Respostas às questões orientadoras do estudo	176
6.2.5.1. “ – Os docentes de Educação Especial sentem-se preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada?”	176
6.2.5.2. “ – Que vantagens equacionam os docentes na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ em relação à articulação entre serviços e entre intervenientes?”	177
6.2.5.3. “ – Que constrangimentos têm sentido os docentes de Educação Especial na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ?”	179
6.2.5.4. “ – Que efeitos consideram os docentes de Educação Especial que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas?”	181
6.2.5.5. “ – Será que existem diferenças na aceitação e aplicação do referencial da CIF-CJ pelos docentes de Educação Especial decorrentes da idade, tempo de serviço, nível educativo ou meio geográfico?”	183
6.2.5.5.1. Diferenças decorrentes da idade	183
Comparação entre as faixas etárias “de 41 a 50 anos” e “>= 51 anos”	210
6.2.5.5.2. Diferenças decorrentes do tempo de serviço em Educação Especial	215
6.2.5.5.3. Diferenças decorrentes do nível educativo	272
6.2.5.5.4. Diferenças decorrentes do meio geográfico	349
Síntese	356
CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO II	361
Introdução geral	361
7.1. Dislexia: da definição do conceito à caracterização	362

7.2. Participantes _____	364
7.3. A primeira fase do processo de avaliação especializada _____	366
Introdução _____	366
7.3.1. Método _____	366
7.3.2. Apresentação de resultados _____	367
Considerações e síntese _____	371
7.4. Do perfil de funcionalidade à tomada de decisão _____	374
Introdução _____	374
7.4.1. Método _____	374
7.4.2. Apresentação de resultados _____	376
Considerações e síntese _____	386
7.5. Dos resultados da avaliação à planificação da intervenção _____	390
Introdução _____	390
7.5.1. Método _____	390
7.5.2. Apresentação dos resultados _____	391
Síntese _____	402
CAPÍTULO VIII – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DO ESTUDO III	405
Introdução _____	405
8.1. Participantes _____	405
8.2. Método _____	406
8.3. Apresentação dos resultados _____	407
8.3.1. Formação sobre a CIF-CJ _____	409
8.3.2. Trabalho no âmbito da CIF-CJ _____	413
8.3.3. Aplicação da CIF-CJ _____	419
8.3.4. Funcionalidade e intervenção _____	429
Síntese _____	435
CAPÍTULO IX – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	437
Introdução _____	437
9.1. Formação no âmbito da CIF-CJ _____	438
9.2. Trabalho no âmbito da CIF-CJ _____	440
9.3. Aplicação da CIF-CJ _____	441
9.4. Do perfil de funcionalidade à planificação da intervenção _____	441
9.5. Vantagens decorrentes da aplicação da CIF-CJ _____	443
9.6. Constrangimentos sentidos durante o processo de avaliação especializada _____	445
9.7. Considerações gerais sobre o modelo de avaliação preconizado pela CIF-CJ _____	447
Síntese _____	450
CONCLUSÕES	453
CONCLUSIONES	465
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	477
ÍNDICE DE APÊNDICES	499

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 - Uma visão estrutural da CIF (OMS, 2003, 2004; WHO, 2007)	39
Figura 2.2 - Interações entre os componentes da CIF (OMS, 2004)	44
Figura 5.1 - Desenho da investigação (esquema próprio)	134
Figura 6.1 – Distribuição dos docentes por idades	151
Figura 6.2 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço total	152
Figura 6.3 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço em Educação Especial.	152
Figura 6.4 – Distribuição da amostra por classes etárias em frequências relativas	153
Figura 6.5 – Repartição dos docentes por sexo em frequências relativas	154
Figura 6.6 – Habilitações académicas dos respondentes	155
Figura 6.7 – Divisão dos professores por intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	156
Figura 6.8 – Formação especializada	157
Figura 6.9 – Distribuição da amostra pelos grupos de docência	158
Figura 6.10 – Tipologia da escola em frequências relativas	159
Figura 6.11 – Localização geográfica da escola	160
Figura 7.1. Funções do corpo	368
Figura 7.2 - Atividades e participação	370
Figura 7.3 - Fatores ambientais	371
Figura 7.4 - Funções do corpo	379
Figura 7.5 - Atividades e participação	382
Figura 7.6 - Fatores ambientais	384
Figura 7.7 – Correspondências, em percentagem, entre as dificuldades por referência à CIF-CJ e as medidas da planificação da intervenção	397
Figura 7.8 – Correspondências, em percentagem, entre os fatores ambientais e as estratégias da planificação da intervenção	402

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 2.1- Uma visão geral da CIF (OMS, 2004)	41
Tabela 5.1 - Estrutura do questionário	136
Tabela 5.2 – Estrutura da entrevista	142
Tabela 6.1 – Parâmetros descritivos dos docentes inquiridos	150
Tabela 6.2 – Repartição da amostra por intervalos de idade	153
Tabela 6.3 – Distribuição da amostra por tempo de serviço em Educação Especial	155
Tabela 6.4 - Distribuição dos docentes estudados pela tipologia da escola	158
Tabela 6.5 – Resultado do teste “Alpha de Cronbach”	161
Tabela 6.6 – Dados descritivos das respostas ao questionário	162
Tabela 6.7 – Dados descritivos das respostas ao questionário listados por ordem decrescente de médias	162
Tabela 6.8 – Teste t-Student à média 2.5	164
Tabela 6.9 – Teste t-Student à média 3	166
Tabela 6.10 - Correlação de Pearson: teste à relação entre Q5 e Q13	168
Tabela 6.11 – Tabela de correlação do teste t-Student para Q5 e Q13	168
Tabela 6.12 - Correlação de Pearson: teste à relação entre Q10 e Q18	169
Tabela 6.13 – Tabela de correlação do teste t-Student para Q10 e Q18	169
Tabela 6.14 – Correlação de Pearson: teste à relação entre Q12 e Q18	170
Tabela 6.15 – Tabela de correlação do teste t-Student para Q12 e Q18	171
Tabela 6.16 – Correlação de Pearson: teste à relação entre Q14 e Q19	172
Tabela 6.17 – Tabela de correlação do teste t-Student para Q14 e Q19	172
Tabela 6.18 - Correlação de Pearson: teste à relação entre Q16 e Q21	173
Tabela 6.19 - Tabela de correlação do teste t-Student para Q16 e Q21	173
Tabela 6.20 – Correlação de Pearson: teste à relação entre Q17 e Q22	174
Tabela 6.21 - Tabela de correlação do teste t-Student para Q17 e Q22	175
Tabela 6.22 – Parâmetros descritivos das questões emparelhadas	175
Tabela 6.23 - Coeficientes de correlação de Pearson	176
Tabela 6.24 - Parâmetros descritivos de Q1	177
Tabela 6.25 – Teste t-Student à média 2.5 para Q1	177
Tabela 6.26 – Parâmetros descritivos relativos a Q5, Q9, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q21 e Q22	178
Tabela 6.27 – Teste t-Student à média 2.5 para Q5, Q9, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q21 e Q22	179
Tabela 6.28 – Parâmetros descritivos relativos a Q4, Q8, Q11 e Q20	180

Tabela 6.29 – Teste t-Student à média 2.5 para Q4, Q8, Q11 e Q20	180
Tabela 6.30 - Parâmetros descritivos relativos a Q6, Q12, Q14, Q18 e Q19	182
Tabela 6.31 - Teste t-Student à média 2.5 para Q6, Q12, Q14, Q18 e Q19	182
Tabela 6.32 - Teste do Qui-quadrado (χ^2) à análise da diferença de proporções - idade	184
Tabela 6.33 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “de 31 a 40 anos”	185
Tabela 6.34 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus faixa etária I	187
Tabela 6.35 – Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “de 31 a 40 anos”	189
Tabela 6.36 - Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “de 41 a 50 anos”	191
Tabela 6.37 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus faixa etária II	192
Tabela 6.38 - Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “de 41 a 50 anos”	194
Tabela 6.39 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “ ≥ 51 anos”	196
Tabela 6.40 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus faixa etária III	197
Tabela 6.41 - Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “ ≥ 51 anos”	200
Tabela 6.42 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “de 41 a 50 anos”	201
Tabela 6.43 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus faixa etária IV	202
Tabela 6.44 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “ ≥ 51 anos”	206
Tabela 6.45 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus faixa etária V	207
Tabela 6.46 – Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “ ≥ 51 anos”	210
Tabela 6.47 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “de 41 a 50 anos” e “ ≥ 51 anos”	211
Tabela 6.48 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus faixa etária VI	212
Tabela 6.49 – Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “de 41 a 50 anos” e “ ≥ 51 anos”	215
Tabela 6.50 - Teste do Qui-quadrado (χ^2) à análise da diferença de proporções	216
Tabela 6.51 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “ ≤ 5 anos” e “de 6 a 10 anos”	218
Tabela 6.52 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE I	219

Tabela 6.53 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 6 a 10 anos”	222
Tabela 6.54 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “<= 5 anos” e “de 11 a 15 anos”	223
Tabela 6.55 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE II	224
Tabela 6.56 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 11 a 15 anos”	227
Tabela 6.57 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “<= 5 anos” e “de 16 a 20 anos”	228
Tabela 6.58 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE III	230
Tabela 6.59 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 16 a 20 anos”	232
Tabela 6.60 – Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “<= 5 anos” e “de >= 21 anos”	234
Tabela 6.61 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE IV	235
Tabela 6.62 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “>= 21 anos”	238
Tabela 6.63 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “<= 5 anos” e “de >= 21 anos”	239
Tabela 6.64 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE V	241
Tabela 6.65 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 11 a 15 anos”	243
Tabela 6.66 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 6 a 10 anos” e “de 16 a 20 anos”	245
Tabela 6.67 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE VI	246
Tabela 6.68 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 16 a 20 anos”	249
Tabela 6.69 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 6 a 10 anos” e “>= 21 anos”	250
Tabela 6.70 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE VII	252
Tabela 6.71 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “>= 21 anos”	254
Tabela 6.72 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 11 a 15 anos” e “de 16 a 20 anos”	256
Tabela 6.73 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE VIII	257
Tabela 6.74 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 11 a 15 anos” e “>= 21 anos”	261
Tabela 6.75 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE IX	263

Tabela 6.76 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 11 a 15 anos” e “>= 21 anos”	265
<hr/>	
Tabela 6.77 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 16 a 20 anos” e “>= 21 anos”	267
Tabela 6.78 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus intervalos de TS em EE X	269
Tabela 6.79 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 16 a 20 anos” e “>= 21 anos”	271
<hr/>	
Tabela 6.80 - Teste do Qui-quadrado (χ^2) à análise da diferença de proporções	273
Tabela 6.81 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EB1”	275
Tabela 6.82 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo I	276
Tabela 6.83 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias JI e EB1	278
Tabela 6.84 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EB1JI”	280
Tabela 6.85 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo II	281
Tabela 6.86 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias JI e EB1JI	284
Tabela 6.87 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EB1”	285
Tabela 6.88 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo III	286
Tabela 6.89 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EB23”	290
Tabela 6.90 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo IV	291
Tabela 6.91 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias JI e EB23	293
Tabela 6.92 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “ES”	295
Tabela 6.93 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo V	296
Tabela 6.94 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “EB1JI”	300
Tabela 6.95 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo VI	301
Tabela 6.96 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e EB1JI	303
Tabela 6.97 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “EB1”	305
Tabela 6.98 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo VII	306
Tabela 6.99 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e EB1	309
Tabela 6.100 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “EB23”	310
Tabela 6.101 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo VIII	311
Tabela 6.102 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e EB23	314
Tabela 6.103 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “ES”	315
Tabela 6.104 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo IX	316
Tabela 6.105 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e ES	319

Tabela 6.106 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1JI” e “EBI”	320
Tabela 6.107 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo X	321
Tabela 6.108 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1JI e EBI	324
Tabela 6.109 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1JI” e “EB23”	325
Tabela 6.110 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo XI	326
Tabela 6.111 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1JI e EB23	329
Tabela 6.112 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1JI” e “ES”	330
Tabela 6.113 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo XII	331
Tabela 6.114 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1JI e ES	334
Tabela 6.115 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EBI” e “EB23”	335
Tabela 6.116 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo XIII	336
Tabela 6.117 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EBI” e “ES”	340
Tabela 6.118 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo XIV	341
Tabela 6.119 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB23” e “ES”	345
Tabela 6.120 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus nível educativo XV	346
Tabela 6.121 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB23 e ES	348
Tabela 6.122 - Teste do Qui-quadrado (χ^2) à análise da diferença de proporções	350
Tabela 6.123 - Parâmetros descritivos relativos às categorias “Rural” e “Urbana”	352
Tabela 6.124 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus localização geográfica da escola	353
Tabela 6.125 – Tabela síntese da comparação entre os meios geográficos rural e urbano	356
Tabela 7.1 - Caracterização dos professores	365
Tabela 7.2 - Caracterização dos psicólogos	365
Tabela 7.3 - Funções do corpo	367
Tabela 7.4 - Atividades e participação	369
Tabela 7.5 - Fatores ambientais	370
Tabela 7.6 - Funções do corpo	377
Tabela 7.7 - Atividades e participação	380
Tabela 7.8 - Fatores ambientais	383
Tabela 7.9 - Síntese da análise de conteúdo	385
Tabela 7.10 - Correspondência A G1	392
Tabela 7.11 - Correspondência A G2	392
Tabela 7.12 - Correspondência A G3	393

Tabela 7.13 - Correspondência A G4	393
Tabela 7.14 - Correspondência A G5	394
Tabela 7.15 - Correspondência A G6	394
Tabela 7.16 – Correspondência A G7	394
Tabela 7.17 - Correspondência A G8	395
Tabela 7.18 - Correspondências das dificuldades	396
Tabela 7.19 - Correspondência B G1	397
Tabela 7.20 - Correspondência B G2	398
Tabela 7.21 - Correspondência B G3	398
Tabela 7.22 - Correspondência B G4	399
Tabela 7.23 - Correspondência B G5	399
Tabela 7.24 - Correspondência B G6	399
Tabela 7.25 - Correspondência B G7	399
Tabela 7.26 - Correspondência B G8	400
Tabela 7.27 - Correspondências dos fatores ambientais	401
Tabela 8.1 – Caracterização das participantes	406
Tabela 8.2 – Temas e Categorias – Resultados gerais da AC	408
Tabela 8.3 – Resultados do 1.º tema da AC	412
Tabela 8.4 – Resultados do 2.º tema da AC	417
Tabela 8.5 – Resultados do 3.º tema da AC	425
Tabela 8.6 – Resultados do 4.º tema da AC	432

Abreviaturas e siglas

CCPFC	Conselho Científico-pedagógico da Formação Contínua
CEI	Currículo Específico Individual
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CIF-CJ	CIF, versão para Crianças e Jovens
CFAE	Centro de Formação de Associação de Escolas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEE	Docente de Educação Especial
DL	Decreto-Lei
EB	Ensino Básico
ECD	Estatuto da Carreira Docente
EE	Educação Especial
ES	Escola Secundária
IPI	Intervenção Precoce na Infância
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MEC	Ministério da Educação e Ciência
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEcp	Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente
OMS	Organização Mundial de Saúde
PE	Projeto Educativo
PEI	Programa Educativo Individual
PIIP	Plano Individual de Intervenção Precoce
SNIPi	Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

Introdução

A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala. A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, as negociações, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula. (Fernandes, 2008, pp. 62-63)

Reiterando as ideias-força da frase citada, na Declaração de Lisboa (2007), jovens com NEE, oriundos de 29 países, manifestaram-se relativamente àquilo que entendem como educação inclusiva: uma educação que tem lugar numa escola com condições adequadas, onde são disponibilizados os apoios necessários, quer em termos materiais, quer em termos humanos; uma educação orientada por professores bem formados e informados, motivados e que compreendam as necessidades dos alunos; uma educação partilhada e concertada, em que haja articulação entre docentes e demais atores educativos; uma educação que respeite os princípios da equidade, em que os processos de avaliação sejam claros e justos; uma educação que potencie o desenvolvimento das aprendizagens, que incentive o livre arbítrio, a autodeterminação e as tomadas de decisão informadas.

Estes princípios, que lembram, na sua essência, a Declaração de Salamanca (1994), impõem, desde logo, a necessidade de se repensar a “escola para todos”, advogada por Ainscow (1995) e aceite pelos vários agentes educativos, o que significa, antes de mais, refletir acerca das políticas e das práticas no domínio da Educação Especial. Neste campo de ação, reconhecendo-se a premência de se satisfazerem as necessidades educativas específicas dos alunos, mediante uma adaptação constante aos distintos estilos e ritmos de aprendizagem, há que cambiar o eixo de perspetivação, considerando que a participação é a chave mestra de qualquer processo de inclusão (Pais & Monteiro, 2002).

Na linha da participação, enquanto finalidade primeira de qualquer processo inclusivo, a instituição escola deve garantir o sucesso de todos os alunos, equacionando itinerários diferenciados com vista à adequação curricular entendida como necessária (Roldão, 1999). Tal pressuposto, orientador da ação docente, conduz à flexibilização, à inovação curricular e à participação ativa e significativa, isto é, à verdadeira inclusão.

Nos últimos anos, temos testemunhado uma série de alterações significativas na Educação Especial, fruto de um manancial de legislação recente, nomeadamente o DL n.º 3/2008 e o DL n.º 281/2009. Estes dois diplomas repercutem-se, impreterivelmente, nas práticas docentes regulares e especiais, sobretudo no que diz respeito à avaliação de alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente (NEEcp), bem como à planificação das respostas educativas consideradas adequadas. A entrada em vigor destes normativos trouxe para o panorama educativo português a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), primeiro, com o DL n.º 3/2008, na sua versão para adultos, e, posteriormente, com o DL n.º 281/2009, na sua versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ), como um referencial teórico para a avaliação especializada. Assim, tendo por base esta avaliação, que é efetuada por equipas pluridisciplinares, constituídas em função de cada caso, os alunos que manifestam acentuadas dificuldades em vários domínios de vida, decorrentes de défices funcionais ou estruturais, passam a constituir o grupo-alvo da Educação Especial.

A aplicação da CIF na avaliação especializada de alunos não foi consensual, tendo surgido, nos meios escolar e académico, algumas vozes contestatárias que incidem, essencialmente, na falta de formação dos docentes e de outros técnicos, na escassez de instrumentos e materiais de apoio e, ainda, no facto de se tratar de um documento da saúde. Destarte, tendo por base a constatação crítica da realidade que se vive atualmente nas escolas, no que se refere à aplicação do referencial teórico da CIF, pareceu-nos pertinente aprofundar esse conhecimento, com vista a uma utilização mais prática e funcional da metodologia de avaliação que lhe está subjacente.

O objetivo primordial desta classificação é fornecer uma linguagem uniformizada e padronizada que possibilite a descrição de estados de saúde e de estados relacionados com a saúde, definindo as componentes da saúde e alguns indicadores de bem-estar relacionados com a saúde. A CIF introduziu igualmente os conceitos de Funcionalidade e de Incapacidade, viabilizando o registo de perfis de funcionalidade e assinalando fenómenos multidimensionais decorrentes da interação entre os indivíduos e o seu ambiente físico e social, baseando-se, para o efeito, na integração dos modelos médico e social (OMS, 2004; WHO, 2007).

Para integrar os distintos aspetos da funcionalidade, é utilizada uma abordagem biopsicossocial, a qual procura fornecer uma visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: a biológica, a individual e a social. Pressupõe, por conseguinte, uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano, o que reclama a implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo de avaliação e de intervenção. Como menciona Leite (2005), “um rótulo clínico tem

um valor muito relativo no que respeita à intervenção pedagógica, sendo preferível um processo consistente e coerente de avaliação do aluno” (p. 14).

A presente investigação deriva, portanto, da apreciação crítica da realidade portuguesa, vivenciada atualmente nas escolas e nos agrupamentos algarvios, sobretudo no que concerne à aplicação do referencial teórico proposto pela CIF, e de uma preocupação acrescida relativamente à falta de formação nesta área específica. Deste modo, tendo por base a experiência adquirida no exercício de funções docentes em Educação Especial e na formação de professores, decidimos empreender uma investigação que, dada a sua complexidade, compreende três estudos distintos.

O primeiro estudo, cujo instrumento de recolha de dados foi o questionário, teve como objetivo principal conhecer as perceções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp, uma vez que estes são elementos indispensáveis à aplicação da metodologia de avaliação por ela preconizada e, posteriormente, programam/planificam a intervenção dos alunos em função dos seus perfis de funcionalidade e, idealmente, das suas potencialidades.

O segundo estudo teve como objetivo verificar se, perante o mesmo caso (um caso ficcionado de um aluno disléxico), os docentes de Educação Especial convergiam num perfil de funcionalidade idêntico, numa primeira fase, na escolha das (sub)categorias a avaliar, numa segunda fase, na qualificação das mesmas e, numa terceira fase, na planificação da intervenção (tendo em conta os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ). Utilizámos a técnica de análise documental (roteiros, relatórios técnico-pedagógicos e programas educativos), tendo, para o efeito, construído grelhas específicas para a recolha e análise dos dados.

No terceiro estudo, que decorreu da necessidade de aprofundar alguns tópicos, depois de analisados os dados dos dois primeiros, perspetivando uma análise compreensiva dos fenómenos, recorremos ao inquérito por entrevista. Nesse sentido, entrevistámos quatro docentes de Educação Especial, duas com formação complementar em Psicologia, todas elas com um currículo bastante significativo no âmbito da avaliação em Educação Especial e do trabalho direto com alunos com NEE.

No que diz respeito aos aspetos estruturais, a presente investigação divide-se em duas partes, enquadramento teórico e estudos empíricos. A primeira parte inclui quatro capítulos, que constituem o marco teórico desta investigação, e a segunda abarca cinco, um dedicado ao enquadramento metodológico, três aos estudos empíricos independentes e um que versa a discussão dos resultados.

No enquadramento teórico, no primeiro capítulo, referente à Educação Especial, abordaremos os conceitos de inclusão, de educação inclusiva e de NEE, fazendo a distinção entre as necessidades de caráter temporário e as de caráter permanente. Apresentaremos uma panorâmica da Educação Especial no contexto português atual, destacando o papel do docente de Educação Especial, no que se refere às competências de análise crítica, de intervenção, de formação e de consultoria, passando pelos grupos de docência em Educação Especial e culminando nas áreas e conteúdos curriculares específicos a lecionar.

O segundo capítulo, alusivo à avaliação em Educação Especial, inclui o processo de referenciação, a avaliação e a identificação das NEE, a passagem dos modelos médico e social ao biopsicossocial, a apresentação da CIF, os modelos de funcionalidade e incapacidade, o aparecimento da versão para crianças e jovens (CIF-CJ) e estudos recentes sobre a CIF/CIF-CJ.

O terceiro capítulo, respeitante às perceções sociais, abarca a definição de conceitos e uma breve apresentação histórica do tema, os tipos de perceção, as desordens percetivas, o confronto entre a noção de realidade e a noção de perceção, a perceção de si próprio com a perceção do outro, a cognição social com a construção percetiva e, posteriormente, além da Gestalt, abordaremos o conceito de perceção social que adotámos nesta investigação.

O quarto capítulo aborda a temática da formação docente e compreende a legislação específica neste âmbito, dando-se uma ênfase particular à situação da docência em Educação Especial. Neste sentido, abordaremos a formação especializada, a formação contínua, o referencial legislativo do Estatuto da Carreira Docente (ECD) e caracterizaremos as distintas modalidades de formação, recorrendo a conceções teóricas de autores de referência e ressaltando o estatuto de formadores e formandos.

Na segunda parte, o quinto capítulo, relativo ao enquadramento metodológico, compreende a problemática do estudo e as questões orientadoras, definindo-se o problema, os objetivos, o desenho de investigação e a amostra. Seguidamente, apresentaremos as técnicas de recolha e análise de dados, designadamente o questionário, a análise estatística, a técnica documental e a entrevista às especialistas.

No sexto capítulo, dedicado ao primeiro estudo empírico, apresentaremos os resultados, começando pela descrição da amostra, tendo em conta a idade e a experiência profissional, o sexo, as habilitações literárias, o tempo de serviço em Educação Especial, a formação especializada, o grupo de docência, a tipologia de escola e o meio geográfico em que está inserida. Posteriormente, efetuaremos a análise de consistência interna e prosseguiremos com a descrição global dos resultados, a comparação de médias, a correlação entre questões e iremos ao encontro dos objetivos enunciados.

No sétimo capítulo, iremos apresentar os resultados do segundo estudo empírico, incluindo as três fases do processo de avaliação: o momento da escolha das categorias e da divisão de tarefas; o momento da decisão relativamente aos qualificadores a aplicar e às medidas de Educação Especial a adotar. Em primeiro lugar, faremos uma introdução geral, conceptualizando estruturalmente os três estudos sequenciais realizados, apresentando de seguida a problemática da dislexia, em termos de conceitos e caracterização e os participantes. Na sequência, apresentaremos os três estudos identificados, os quais, por serem independentes, podem ser analisados isoladamente.

No oitavo capítulo, dedicado ao terceiro estudo, iniciaremos a exposição com a caracterização das participantes, prosseguindo com a descrição do processo de codificação, o método utilizado e a apresentação dos resultados gerais da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas às quatro especialistas.

O nono capítulo contempla a discussão dos resultados, a qual se organizou em torno de sete eixos distintos: a formação no âmbito da CIF-CJ; o trabalho no âmbito da CIF-CJ; a aplicação da CIF-CJ; do perfil de funcionalidade à planificação da intervenção; as vantagens decorrentes da aplicação da CIF-CJ; os constrangimentos sentidos durante o processo de avaliação especializada; as considerações gerais sobre o modelo de avaliação preconizado pela CIF.

Nas conclusões, de acordo com os objetivos traçados, responderemos às questões orientadoras desta investigação. Assim, referiremos se os docentes se encontram ou não preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada, enumeraremos as vantagens equacionadas e os constrangimentos sentidos na aplicação deste referencial teórico, bem como os efeitos desta avaliação no planeamento da intervenção e na orientação das práticas. Seguidamente, abordaremos o tema das diferenças, decorrentes da idade, do tempo de serviço, do nível educativo ou do meio geográfico, relativamente à aceitação e à aplicação do referencial teórico da CIF-CJ pelos docentes de Educação Especial. Prosseguiremos com algumas considerações generalistas sobre a temática em apreço e terminaremos com as limitações inerentes ao processo de investigação e as implicações que esperamos que a mesma venha a ter num futuro a curto/médio prazo.

Introdução

Trilharemos, neste capítulo, dedicado à Educação Especial, aqui entendida de modo abrangente, os primeiros passos do marco teórico que sustentará o nosso trabalho. Começaremos por definir o conceito de inclusão, distinguindo-o do de integração, enfatizando o seu caráter transformador, organizacional e estruturante. Depois, recorrendo a autores de referência, abordaremos o conceito de NEE, situando a sua evolução na linha do tempo; a seguir, passaremos a distinguir as NEE de caráter temporário das NEE de caráter permanente, apresentando a sua caracterização, realçando a importância da articulação com a família e restantes atores educativos e definindo estratégias preventivas e modos de atuação.

Seguidamente, de uma forma breve, apresentaremos os momentos mais marcantes da história da inclusão, destacando documentos incontornáveis como, por exemplo, a Declaração de Salamanca. Prosseguiremos com a contextualização da Educação Especial em Portugal, com base nos normativos em vigor e em documentos estruturantes de referência. Ulteriormente, esclareceremos, a partir do Despacho-Conjunto n.º 198/99, os perfis de formação especializada dos professores de Educação Especial, especificando as competências que devem desenvolver. Por fim, tendo como pano de fundo o DL n.º 3/2008, elencaremos as áreas curriculares específicas lecionadas pelo professor de Educação Especial, tecendo algumas considerações sobre o perfil desejável do mesmo numa intervenção de qualidade.

1. Inclusão e Necessidades Especiais de Educação

Encontramo-nos num tempo em que as fronteiras se aboliram praticamente em todo o Mundo civilizado, em que viajar pela Internet se sobrepõe a qualquer obstáculo geofísico de deslocação: fronteiras, montanhas, ciclones e tufões em qualquer parte do Planeta, reduzindo distâncias e fazendo-nos lembrar que tudo é relativo (...). Assim, este processo de mudança motiva o desenvolvimento da globalização das sociedades, à qual os indivíduos terão de se adaptar pela múltipla, dispersa e contínua difusão de valores culturais e atitudinais. (Sousa, 2009, sublinhado nosso, p. 1)

A inclusão é, acima de tudo, um processo de mudança, uma mudança global e globalizante,

um caminho, um percurso sem início definido e sem fim à vista. Neste sentido, o conceito de inclusão não se define facilmente, encontrando-se em constante oscilação, razão pela qual Franco (2011) prefere a designação “percursos inclusivos”. Trata-se de um conceito que, não raras vezes, gera alguma confusão com outro de natureza distinta: o de integração. Enquanto o primeiro é abrangente e se focaliza em todos os alunos, visando uma mudança na cultura, na organização e nas práticas, o segundo é algo redutor e centra-se num câmbio da própria Educação Especial, deixando de lado a educação regular (Cabero & Córdoba, 2009). Corroborando esta ideia, Correia (2002) salienta a importância de se perceber o que é a inclusão:

O conceito de inclusão, ou seja, a inserção total do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos, nas escolas regulares ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende colocar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade (...) [é algo] muito positivo, permitindo o desenvolvimento de comunidades mais ricas e mais profícuas.

(Correia, 2002, sublinhado nosso, p. 19)

A convivência com a diferença reveste-se de um carácter qualitativo plural, já que todos os agentes educativos retiram benefícios da inclusão (Fonseca, 2014). Todavia, averiguamos que nem sempre o conceito de inclusão é usado da mesma forma; na verdade, difere em função do grupo, do contexto e da situação, não originando, desta maneira, uma definição una, que seja universalmente aceite no campo das políticas educativas (Ainscow, 2013).

A inclusão surge, portanto, na linha de “escola para todos”, pleiteada por Ainscow (1995), como uma mudança que deverá ocorrer, concomitantemente, nos agentes educativos, nas escolas e na sociedade. Paralelamente, parafraseando Niza (2012), para se poder falar de uma escola norteada pelas premissas da inclusão e da participação, deve dinamizar-se uma pedagogia diferenciada e ativa, centrada na cooperação e na partilha. Estes princípios deverão, segundo a metáfora que pedimos de empréstimo a Niza (1996), orientar o trânsito de uma escola para todos.

Leitão (2006) aborda a inclusão sob um outro ponto de vista, definindo-a como uma maneira de “proporcionar a todos, e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e aprendizagem possíveis” (p. 34). Na perspectiva do autor, todos os alunos, e não apenas alguns, devem ser aceites e ajudados pelos pares, “num clima onde ser diferente é um valor” (p. 34), no seio de uma escola realmente inclusiva.

Rodrigues (2003) vai ainda mais longe e põe em causa a existência de uma escola

inclusiva numa sociedade que não prima pelos valores da inclusão, considerando que, “se os valores da escola não tiverem uma expressão no seu exterior, [eles] carecerão de sustentabilidade e de sentido” (p. 91). Norteados por esta premissa, e tendo em conta que a escola não é uma ilha nem se deve apartar da comunidade, o autor elege a denominação “educação inclusiva”, apelando à relevância que o processo inclusivo deve ter na família, nos docentes, na escola e na comunidade envolvente, *lato sensu*, numa sociedade inclusiva, sob pena de se tornar ineficaz.

Os princípios orientadores de uma sociedade inclusiva, isto é, que é capaz de aceitar, respeitar e valorizar as diferenças individuais, têm constituído um processo gradual que pressupõe alterações, em primeiro lugar, na escola, enquanto instituição educativa, e, posteriormente, no quotidiano dos alunos nas salas de aula (Correia, 2002).

A inclusão em geral e a educação inclusiva dos alunos com NEE em particular são princípios orientadores do sistema educativo português. Os agrupamentos de escolas, os professores, os alunos, o pessoal auxiliar das escolas e as famílias não põem em causa, actualmente, os fundamentos deste princípio. (Leite, 2010a, p. 15)

Não obstante, segundo Leite (2010a), por vezes, o entendimento que os agentes educativos têm da inclusão é um pouco reducente, uma vez que se esgota no domínio da socialização, “raramente se questionando as suas implicações curriculares” (p. 15). Com efeito, a escola, em sentido restrito, e a sala de aula, em sentido alargado, surgem como cenários privilegiados de uma inclusão autêntica (Leite, 2010a):

Os processos de diferenciação curricular individualizados constituem a pedra angular da educação inclusiva e implicam decisões fundamentadas e críticas, por parte dos professores, quer sobre as adequações curriculares a realizar para acesso ao currículo comum, quer sobre as formas específicas de desenvolvimento curricular com acentuado grau de afastamento desse currículo. (p. 15)

Assim, segundo a mesma autora (Leite, 2010b), a cada vez maior diversidade da população escolar, proveniente da massificação do ensino, evidenciou a necessidade de “encarar o currículo como um processo de decisões que se vão tomando sucessivamente nas várias instâncias organizativas do sistema de ensino” (p. 35). O professor assume, deste modo, um papel preponderante na gestão da sala de aula e do currículo, reconstruindo-o face às

necessidades específicas dos seus alunos (Leite, 2010b), incluindo, naturalmente, aqueles que apresentam NEE.

O conceito de NEE tem evoluído muito nos últimos anos, existindo presentemente uma conceção mais ampla da Educação para Todos, uma conceção segundo a qual a inserção destes alunos nas escolas do ensino regular é, acima de tudo, um direito. Nesta perspetiva integradora e holística, Sousa (2009) explica claramente como se deve praticar a inclusão: “Praticar a inclusão e a democracia na escola, no hospital, no consultório, é valorizar a diversidade e a liberdade, é assumir uma filosofia em que a diversidade fortalece os intervenientes oferecendo-lhes maiores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (p. 1).

1.1. Evolução do conceito de NEE

O conceito de NEE foi introduzido pelo *Warnock Report*, em 1978, e veio revolucionar as perspetivas de intervenção no campo educativo-pedagógico com crianças ou jovens que manifestavam dificuldades nos contextos escolares. Este sugere a atuação do educador/professor, tendo em conta as necessidades da criança ou do jovem e visa potencializar o seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. De acordo com este relatório, as necessidades especiais de educação podem ser de três tipos distintos: a necessidade de meios especiais para o acesso ao currículo, incluindo técnicas especializadas de ensino; a necessidade de beneficiar de um currículo especial ou com ligeiras alterações; e a necessidade de atenção individualizada, tendo em conta a estrutura social e o clima emocional em que decorre a ação educativa.

Para Madureira e Leite (2003), a utilização gradual da designação abrangente de “Necessidades Educativas Especiais” facultou, simultaneamente, uma conceção socialmente menos estigmatizante das dificuldades dos alunos e uma mudança das práticas de intervenção na Educação Especial, porquanto estas se alargaram às crianças e jovens que, ao longo do seu percurso escolar, manifestam lacunas na aprendizagem.

As NEE poderão ser entendidas como o resultado de uma dificuldade de interação adequada entre o indivíduo e o seu meio envolvente, em que ocupam lugar de destaque a família e a comunidade educativa (Sanches & Teodoro, 2006). Por conseguinte, de acordo com Sanches (1996), ter NEE não significa, necessariamente, ter uma deficiência física ou intelectual, visão corroborada, em 1999, no parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), onde se menciona

que o *Warnock Report* veio afastar o enfoque médico nas deficiências dos alunos para um enfoque na aprendizagem escolar de um currículo ou de um programa educativo, representando a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo.

Numa tentativa de operacionalização do conceito de NEE, Ruivo (1998) considera-o como um desfasamento existente entre o nível de realização da criança e aquilo que se espera que ela seja capaz de fazer tendo em conta a sua idade cronológica. Nesta mesma linha, Davidson (Parecer n.º 1/99 do CNE, 1999) encara os alunos com NEE como necessitando de condições adequadas para a aprendizagem, demonstrando acentuadas dificuldades para aprender, se/quando comparados com a maioria dos alunos da sua idade. Para Sanches (1996), essas condições implicam, como já referimos anteriormente, que a família e a comunidade educativa assumam uma posição de destaque no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, pelo que:

o processo educativo deverá processar-se num meio o menos restritivo possível, privilegiando a sala de aula regular e alargando-se à escola, à família, à comunidade, ao lugar onde se processa o quotidiano da criança e do jovem, mobilizando recursos humanos e materiais. (Sanches, 1996, p. 15)

Uma boa relação Família/Escola é imprescindível para a inclusão positiva dos alunos com NEE, ajudando a promover e a garantir, numa perspetiva sistémica, a satisfação das necessidades educativas das crianças. Esta interação gera contributos importantes para essa inclusão, tais como: o reforço de autoconfiança, a coragem e o sentido de pertença a um grupo; a preocupação mútua na implementação de modelos de comportamento; e a articulação com os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo da criança ou do jovem; um processo avaliativo claro e objetivo (Pacheco, 1998; Sanches, 1996).

Deste modo, a colaboração entre docentes e pais leva “à criação de uma dinâmica própria de uma equipa de trabalho” (Sanches, 1996, p. 15), permitindo a sua participação efetiva no processo educativo através da comunicação frequente e da partilha de informações. Paralelamente, atenuam-se fronteiras entre os papéis dos profissionais, adotando-se uma atitude de abertura e partilha de saberes e experiências e recomenda-se, de forma diligente, o trabalho direto com as famílias, com os diferentes elementos das escolas e da comunidade mais alargada. Um maior envolvimento, dentro de um marco comum e compreensivo, amplia as redes de interajuda e provoca maior (co)responsabilização (Declaração de Salamanca, 1994; Córdoba, Ipland & Moya, 2004; Sanches & Teodoro, 2007).

É também essencial a responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo dos alunos com necessidades especiais, para que os representantes políticos comecem a considerar, cada vez mais, estas questões no desenvolvimento das políticas educativas nacionais e locais (Sanches & Teodoro, 2007).

Leitão (2006) reitera esta posição ao referir que a educação inclusiva é um imperativo da sociedade democrática e que “Gerir processos complexos de mudança envolve, nos vários níveis sistémicos, (...) a organização dos recursos, a avaliação e a regulação do sistema, (...) competências, incentivos [e] um plano de acção” (p. 3). Neste âmbito, para uma adequada intervenção sistémica, há que fazer a distinção entre NEE de carácter temporário e NEE de carácter permanente.

1.2. NEE: distinção entre carácter temporário e carácter permanente

De acordo com Correia (1997), as NEE de carácter temporário são as que exigem a modificação parcial do currículo escolar, adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento (por exemplo, problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita ou do cálculo; problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções cognitivas superiores, ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico, social e emocional). Ruivo, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena (1998) defendem a tese de que estes alunos demandam, sobretudo, uma educação diversificada e de qualidade (e não uma intervenção da Educação Especial), devendo enquadrar-se nas NEE de carácter temporário, isto é, aquelas que, mediante a mobilização de fatores ambientais facilitadores, podem ser ultrapassadas.

Numa perspetiva educacional, Ruivo et al. (1998) apontam os alunos com problemas de baixa frequência e alta intensidade, com uma etiologia biológica, inata ou congénita, como aqueles que têm NEE de carácter permanente. Nestes problemas, estão incluídas as alterações sensoriais, como a surdez, a cegueira e a baixa visão, as alterações motoras, como a paralisia cerebral, as alterações nas funções mentais, como o autismo, a Síndrome de Down, a Síndrome de Rett, a Síndrome de Kanner e a Síndrome de Asperger, entre outros de índole estrutural ou funcional.

Os mesmos autores referem ainda que estes alunos devem ser identificados o mais cedo possível, porquanto necessitam de tratamentos específicos e serviços de reabilitação, devendo,

através de programas de Intervenção Precoce, proceder-se de forma preventiva com as crianças que já manifestam défices; em contexto escolar, no sentido de minorar e apoiar as suas necessidades educativas específicas, estes alunos reclamam mais recursos humanos e, naturalmente, materiais especializados e adaptados.

1.3. Construindo a educação inclusiva

A inclusão é definida como a colocação, a tempo inteiro, de um aluno numa turma de ensino regular, da mesma faixa etária, com os necessários suportes e serviços para [que ele possa] aceder ao currículo regular e facilitar a aprendizagem. (Downing, 2008, p. 6)

Em 1986, nos Estados Unidos da América, com a Regular Education Initiative (REI), surgiu o conceito de inclusão, na linha do movimento iniciado na Dinamarca nos anos 50 que, tendo como pano de fundo o princípio de “normalização” da educação dos alunos com NEE, pretendia acabar com o isolamento e a institucionalização destas crianças nas escolas especiais, com vista à sua integração no sistema de ensino regular. Emergiu, assim, a necessidade de uma corresponsabilização por parte dos serviços de Educação Especial e do ensino regular para, em conjunto, definirem respostas eficazes face às necessidades especiais de educação dos alunos (Correia, 1997).

Neste enquadramento, despontou, em Inglaterra e nos Estados Unidos, um movimento que levou à assinatura da Declaração de Salamanca (1994), a qual constituiu, por um lado, um marco histórico e, por outro, um ponto de viragem. Em Salamanca, 92 países e 25 organizações internacionais comprometeram-se a pôr em prática os princípios fundamentais das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994, p. 21)

O conceito abrangente de Escola para Todos, defendido por esta declaração em 1994 e

reiterado pela Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva, que decorreu em Salamanca, em 2009, desviou a atenção da problemática individual para o conjunto de suportes/recursos que poderão/deverão estar ao alcance de qualquer criança/jovem que, em dado momento do seu percurso escolar, tenha necessidades especiais de educação. Deste modo, o processo educativo deve concretizar-se num meio o menos restritivo possível, privilegiando o espaço da sala de aula regular e alargando-se à Escola, à Família e à Comunidade, isto é, a todos os contextos quotidianos da criança/do jovem, mobilizando os recursos humanos e materiais considerados adequados (Correia, 1995).

A crescente mutação que se vai operando na sociedade atual exige uma educação de qualidade para todos, que contribua para a construção de comunidades assentes na cooperação, na parceria, na participação e na solidariedade, em que o paradigma dominante seja “Todos para a Escola” e uma “Escola para Todos” (Lopes, 1997). Esta visão é corroborada por César (2003, p. 119), que considera a escola como um local onde se celebra a diversidade como fonte de riqueza, e não como algo a banir, um local onde os pares se entrem ajudam, onde se melhora continuamente com aquilo que cada um tem para oferecer, independentemente do sexo, da idade, da nacionalidade, do grupo étnico, da religião ou de quaisquer outras condições.

A aceitação do conceito de educação inclusiva implica que a colocação de alunos com NEE não se paute unicamente pela questão dos direitos humanos, mas antes que sejam reconhecidos e identificados os resultados da inclusão e avaliadas as necessidades específicas dos alunos, assim como a existência, ou não, de recursos que possam aumentar a inclusão. Neste diapasão, Ferreira (2007) acentua a importância do acesso a um meio o menos restritivo possível:

Não parecendo existir na prática um entendimento unívoco acerca da inclusão, ela pode ser definida como a proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, de forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade. (p. 59)

Na perspetiva análoga de Contreras e Valencia (1997), “As possibilidades educativas e de integração da criança com deficiências não é tema que se debata, uma vez que todos têm direito, não apenas à educação, mas sim à educação em função das suas próprias possibilidades ou particularidades” (p. 383). Estas autoras observam que, incrementando um trabalho conjunto entre pais e profissionais, “pode mostrar-se e demonstrar-se que é possível exigir o direito e

aspiração da criança deficiente a uma educação normal e regularizadora”. (Contreras & Valencia, 1997, p. 384)

Partilhando este ponto de vista, Leite (2005) defende que “o trabalho a desenvolver junto de alunos com NEE se deve integrar num processo de sucessivos ajustamentos curriculares que, actualmente, são necessários em todas as escolas e turmas, face à heterogeneidade da população escolar” (p. 10). Assim, a flexibilidade e a diferenciação curricular despontam como características de um currículo tipo aberto, que dá primazia às “aprendizagens consideradas socialmente necessárias e relevantes a uma dada sociedade e a cada um dos indivíduos, para nela se poderem inserir de forma simultaneamente adaptada e inovadora.” (Leite, 2005, p. 12)

Recorrendo a um processo guiado pela diferenciação curricular, é exequível adaptar o Currículo Nacional aos vários contextos em que é trabalhado, ou seja, parte-se do geral para o particular, considerando primeiro a região, depois a escola, posteriormente a turma e, por último, o aluno, a quem se ajusta de modo cada vez mais preciso (Leite, 2005). Correia (2003) também considera que:

o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija, importando perceber, no entanto, que ele nasce com um fim, o de inserir as crianças com NEE severas nas escolas regulares das suas residências. (p. 16)

Segundo Stainback e Stainback (1999), é necessário promover estratégias destinadas a criar ambientes educativos mais ricos para todos. Trata-se, efetivamente, de um processo contínuo de melhoria da escola, que tem de utilizar todos os recursos disponíveis e possíveis, especialmente humanos, para promover a aprendizagem e a participação dos alunos, no seio de uma comunidade local (Ainscow, 1999).

A Escola assume uma importância relevante na vida dos alunos, preparando-os para o futuro, através de um nível de instrução mais elevado ou, se este não for possível, através do desenvolvimento de competências sociais ou funcionais, que lhes permitam manter a atividade e facilitar a sua participação na comunidade (Nunes, 2001).

Os alunos com NEE, principalmente aqueles que apresentam défices cognitivos acentuados, têm experiências de vida muito limitadas, limitações essas inerentes às suas dificuldades intelectuais, linguísticas, motoras e sensoriais, às quais a educação inclusiva tem a obrigação de responder (Nunes, 2001).

Para a implementação efetiva de um modelo inclusivo nas escolas do ensino regular, os professores têm de desenvolver competências que lhes permitam fomentar processos de ensino-aprendizagem que respondam às necessidades educativas de todos os discentes. O desenvolvimento de uma atitude positiva em relação à integração e à inclusão escolares é uma aprendizagem construída que exige tempo (Correia, 1997), requer esforço e um grande envolvimento (Madureira & Leite, 2003).

Rodrigues (2006) esclarece que “o conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar” (p. 2) e, ainda, que qualquer escola que se proponha colocar em prática uma política de Educação Inclusiva necessita de “desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o contributo ativo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e, desta forma, atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006, p. 2).

1.4. Contextualizando a Educação Especial em Portugal

Tendo por base o referencial teórico proposto pela CIF, em 2004, o Ministério da Educação publicou um documento orientador para a classificação das diversas patologias, cujo objetivo era ajudar a definir as medidas de Educação Especial, considerando a distinção, clarificada anteriormente, entre as NEE de caráter temporário e as NEE de caráter permanente.

No entendimento de Capucha (2008), a distinção entre as problemáticas de caráter temporário e as de caráter prolongado/permanente era fundamental, “dadas as perplexidades, excessos e contradições notadas no sistema educativo” (p. 17). A maioria dessas dificuldades “incide nos processos de referenciação e de avaliação das crianças com necessidades educativas especiais” (p. 17) e os erros cometidos ao longo deste processo provocaram efeitos negativos no atendimento aos alunos, independentemente da origem das suas dificuldades, e na organização geral da escola. No Relatório sobre NEE, o Ministério da Educação (2005) considerou que:

o termo Necessidades Educativas Especiais inclui alunos com capacidades de diferentes níveis, que demonstrem dificuldades na aprendizagem e cognição, comunicação e interação, nos aspetos físicos e sensoriais, e/ou comportamentais, emocionais e de desenvolvimento social.
(p. 3)

Ulteriormente, Capucha (2008) considerou que manifestam NEE de carácter permanente os alunos com dificuldades de aprendizagem resultantes “da descoincidência entre o capital social e cultural da família de origem e aquele que é requerido pela escola” e aqueles “cujas dificuldades resultam de alterações em estruturas e funções do corpo com carácter permanente” (p. 7), as quais provocam desvantagens, quando comparados com os demais, face aos vários contextos de vida e ao que estes lhes oferecem e exigem.

O Ministério da Educação assumiu a definição acima referida como a mais apropriada para circunscrever este domínio de ação, indicando que o conceito em Portugal tem contornos fluidos que não são entendidos de forma análoga pelos vários atores educativos, nomeadamente: pais, professores de ensino regular, professores especializados, psicólogos, médicos de família e especialistas, técnicos de saúde, entre outros. Assim, passou a nortear-se pelo conceito operativo tripartido de NEE sugerido pela OCDE: Deficiências, Dificuldades e Desvantagens (DDD).

Passamos, então, a discriminar as três categorias de NEE: a primeira, Categoria A, refere-se às deficiências e abrange os alunos cujas necessidades educativas resultam de causas orgânicas ou biológicas identificadas, como, por exemplo, autismo e paralisia cerebral; a segunda, Categoria B, refere-se às dificuldades e compreende os alunos cujas necessidades educativas não decorrem de uma causa orgânica, nem de fatores de desvantagem social, como, por exemplo, alunos com comportamentos de oposição ou com sobredotação; a Categoria C, referente às desvantagens, inclui os alunos cujas necessidades educativas advêm de fatores ambientais adversos (físicos, sociais, socioeconómicos, culturais, atitudinais ou linguísticos), como, por exemplo, alunos pertencentes ao grupo étnico cigano ou imigrantes (Ministério da Educação, 2005).

No sentido de proporcionar uma resposta apropriada aos **alunos com NEE de carácter temporário**, foi publicado, a 20 de outubro de 2005, o Despacho normativo n.º 50, o qual oferecia medidas de apoio, como os planos de recuperação e de acompanhamento, entre outras medidas a aplicar no âmbito do Projeto Curricular de Turma (PCT). Nestes casos, os alunos beneficiavam de apoios disponibilizados pela escola, previstos no PEE (Capucha, 2008, p. 16).

O Despacho normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro, veio revogar o Despacho normativo n.º 50, ressaltando no preâmbulo que, no âmbito da promoção do sucesso escolar, “a autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento de escolas assume particular importância na gestão e na aplicação do currículo”, devendo adaptá-lo às características específicas dos alunos. Torna-se, portanto, “imperativo criar as condições necessárias,

disponibilizando ofertas curriculares complementares que permitam a todos os alunos colmatar dificuldades de aprendizagem”. Neste sentido, o artigo 24.º, referente à reorientação do percurso escolar, veio ressaltar a importância, caso se verifiquem retenções, dos alunos serem “acompanhados pelo serviço de orientação escolar, de modo que possam ser propostas as medidas mais adequadas ao seu percurso escolar, nomeadamente percursos curriculares alternativos, programas integrados de educação e formação, cursos de educação e formação ou cursos vocacionais.”

Quase dois anos mais tarde, o Despacho normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro, revogou o Despacho normativo 24-A/2012, tendo clarificado alguns conceitos e simplificado procedimentos, nomeadamente os que se referiam à concretização do período de acompanhamento extraordinário dos alunos dos 4.º e 6.º anos, possibilitando aos discentes mais fracos a superação das dificuldades detetadas. Além disso, foram efetuados acertos na concretização das provas finais do 9.º ano, que passaram a ser realizadas em duas fases, o que facultou aos discentes uma segunda oportunidade, após um período de estudo, no sentido de recuperarem os resultados da sua aprendizagem.

Este diploma clarifica e discrimina, no n.º 1 do art.º 20.º, as várias medidas de promoção do sucesso escolar que a escola/agrupamento, no âmbito da sua autonomia, deve adotar. Entre elas, destacam-se: medidas de apoio ao estudo, orientadas para a satisfação de necessidades específicas, que assegurem um acompanhamento mais eficaz; apoio ao estudo, no 1.º ciclo, com vista a apoiar os alunos na aquisição de métodos de estudo e de trabalho e ao reforço de conteúdos nas disciplinas de Português e de Matemática; constituição temporária de grupos de homogeneidade relativa, em disciplinas estruturantes, em termos de desempenho escolar; coadjuvação em sala de aula (valorização de experiências e de práticas colaborativas); adoção, em condições excecionais, de percursos específicos, nomeadamente percursos curriculares alternativos (PCA) e programas integrados de educação e formação (PIEF), adaptados aos perfis únicos dos alunos; encaminhamento, mediante o parecer de psicólogos, para percursos vocacionais de ensino; acompanhamento extraordinário de alunos de 1.º e 2.º ciclos; acompanhamento a alunos que transitem para o 2.º e o 3.º ciclos com classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática. O n.º 2 do mesmo artigo prevê ainda que o plano de acompanhamento pedagógico de turma ou individual seja traçado, realizado e avaliado, quando necessário, em articulação com outros técnicos educativos e em contacto regular com os encarregados de educação. No n.º 3, o despacho alude aos planos de acompanhamento pedagógico, a elaborar pelos professores titulares de turma, no caso do 1.º ciclo, ou pelo conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos, para os alunos que revelem, em algum momento

do seu percurso, dificuldades de aprendizagem numa qualquer disciplina. Os planos devem incluir estratégias de recuperação que concorram para atenuar as insuficiências constatadas.

De entre as estratégias acima elencadas, no seu Art.º 22.º, o Despacho normativo n.º 13/2014 contemplava uma novidade, a constituição de grupos de homogeneidade relativa, isto é, a formação de grupos temporários de alunos com características similares, na mesma turma ou em turmas diferentes, com o propósito de superar as dificuldades detetadas e de desenvolver capacidades comprovadas, apadroando, assim, a igualdade de oportunidades no percurso escolar. As atividades a desenvolver com estes grupos podem realizar-se em períodos de duração distintos, consoante as necessidades reveladas pelos discentes. Este diploma contempla os alunos que denunciam uma elevada capacidade de aprendizagem, competindo a sua identificação, bem como a definição de atividades e de estratégias para otimizar o seu desempenho, aos professores titulares de turma no 1.º ciclo e aos conselhos de turma nos 2.º e 3.º ciclos.

O mesmo despacho observa ainda, no art.º 23.º, um período de acompanhamento extraordinário para os alunos internos de 1.º e de 2.º ciclos, os quais podem beneficiar de prolongamento do ano letivo, sendo este obrigatório no caso de reprovação. O art.º 24.º, relativo à reorientação do percurso escolar, estabelece que, no caso de retenção, os alunos devem ser acompanhados pelos serviços de orientação escolar, no sentido de serem propostas as medidas mais adaptadas à sua situação, designadamente os PCA, Os PIEF e os cursos vocacionais. Vale ainda destacar os casos especiais de progressão, que contemplam, concomitantemente, alunos que revelam capacidades excecionais de aprendizagem e alunos retidos em anos não terminais de ciclo que demonstrem ter adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para o final do respetivo ciclo (art.º 25.º).

Atualmente, encontra-se em vigor o Despacho normativo n.º 17-A/2015, o qual, baseado na experiência que decorreu da aplicação dos anteriores, define as regras da avaliação dos alunos na disciplina de inglês no 1.º ciclo e ajusta os procedimentos de avaliação às novas regras definidas na gestão curricular para os Estabelecimentos de Ensino com Contrato de Autonomia ou do Ensino Particular e Cooperativo, mantendo as mesmas medidas de promoção do sucesso educativo.

Quanto às respostas apropriadas para os outros discentes, o Ministério da Educação, através do DL n.º 3/2008, tendo por base o referencial teórico da CIF, definiu como **alunos com NEE de carácter permanente** aqueles que apresentam acentuadas dificuldades de aprendizagem e de participação, no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e de limitações de grau acentuado ao nível das

funções e estruturas do corpo, num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (visão, audição e outros), mental (intelectual, linguagem, emocional, psicossocial global), neuromusculoesquelético, voz e fala, entre outros. As limitações que estas crianças e jovens apresentam ao nível da sua funcionalidade implicam a adoção, de forma sistemática e contínua, de medidas e de recursos especiais de educação. Esta definição é reiterada pela DGIDC (2011):

O atual quadro legislativo distingue as necessidades educativas que resultam de desvantagens de ordem social, cultural e económica, passíveis de ser ultrapassadas através de um ensino de qualidade no quadro da gestão da diversidade, daquelas que efetivamente requerem apoios e recursos adicionais altamente especializados. (p. 13)

Destacamos o caráter permanente dos problemas acima enumerados, conquanto as NEE devam ser apreciadas numa ótica biopsicossocial, em que, por um lado, nem sempre a deficiência se traduz numa dificuldade e, por outro lado, uma deficiência ligeira pode, por vezes, traduzir-se em dificuldades graves no desempenho e na funcionalidade da criança ou do jovem, isto é, tudo vai depender da influência do ambiente sobre o indivíduo (WHO, 2007).

Nesta perspetiva, a Educação Especial pretende responder às NEE dos alunos que apresentam limitações significativas ao nível da atividade e participação, resultantes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente, através da mobilização de serviços especializados que promovam o seu potencial de funcionamento biopsicossocial (Capucha, 2008). Neste sentido, a Educação Especial, sendo um fator ambiental, configura ela própria um facilitador do desempenho dos discentes.

Em Portugal, estima-se que estes alunos com alterações funcionais e estruturais de caráter permanente correspondam a 1,8% da população escolar. Com base no DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, estes alunos passaram a constituir o grupo-alvo da Educação Especial, através de um processo de avaliação especializada, por referência à CIF, efetuada por uma equipa pluridisciplinar.

O Currículo Nacional do Ensino Básico, reiterado pelo Ministério da Educação em 2007, na publicação das competências essenciais deste nível de ensino norteia a intervenção educativa, valorizando a organização do ambiente educativo mediante uma abordagem sistémica e ecológica; a organização do grupo, do espaço e do tempo; a organização do meio institucional; e a relação com os pais e outros parceiros educativos.

O Programa do XVII Governo português reconhece, também, em matéria de política educativa, no preâmbulo da Portaria n.º 212/2009, “a necessidade de implementar políticas de

mudança estrutural de modo a conseguir uma educação de qualidade para todos, tornando a escola mais inclusiva”. Reconhece ainda a importância de colocar em prática “medidas legislativas orientadas para a reorganização e gestão dos recursos humanos”, pelo que justifica a necessidade de conhecimentos adicionais e de competências habilitacionais para a docência “em áreas nas quais é já evidente a ausência de recursos docentes nos domínios da educação especial”.

1.5. A multifuncionalidade do docente de Educação Especial

O Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 3 de março, que define os perfis de formação especializada dos professores, identifica oito áreas de perfil para os docentes, as quais equivalem a outros tantos níveis de coordenação ou gestão intermédia. A cada perfil estão atribuídos objetivos que qualificam a função da respetiva área. Estes perfis e respetivos objetivos constam no Anexo ao despacho-conjunto, sendo que o primeiro perfil, “**A** - Área de formação especializada de educação especial”, visa qualificar os docentes para o exercício das funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de indivíduos com NEE.

De acordo com este despacho, os docentes de Educação Especial deverão desenvolver **competências de análise crítica**, a saber: interpretar a escola e a organização do currículo à luz dos contributos teóricos das ciências da educação na vertente das NEE; fundamentar o processo de tomada de decisão em procedimentos de investigação e de inovação educacional; posicionar-se face a modelos de resposta às NEE e aos quadros conceptuais que os fundamentam.

Os docentes deverão desenvolver também **competências de intervenção**, nomeadamente: identificar NEE, limitações físicas e desvantagens sociais no quadro do desenvolvimento social e educativo dos alunos; aplicar técnicas de aconselhamento e de diferenciação pedagógica; apoiar ativamente a diversificação de estratégias e de métodos educativos, de maneira a promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens; proceder a transformações e adaptações do currículo regular decorrentes das NEE; desenvolver, como docentes, programas em áreas específicas de aprendizagem ou no âmbito de intervenções curriculares alternativas para alunos com deficiências de baixa incidência, nomeadamente cegos, surdos ou multideficientes; incrementar o desenvolvimento das medidas relativas a alunos com NEE (nessa altura previstas no DL n.º 319/91, de 23 de agosto; atualmente,

consignadas no DL n.º 3/2008); organizar programas de educação parental e intervir em processos de envolvimento dos pais na educação precoce, na educação escolar e na formação profissional dos seus filhos, nos respetivos projetos de integração educacional e social; intervir na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspetiva de fomento da qualidade e da inovação educativa; dinamizar a conceção e o desenvolvimento de projetos educativos da escola que respondam às características da população escolar e mobilizem os recursos locais existentes.

Os docentes de Educação Especial devem desenvolver ainda **competências de formação**, de supervisão e de avaliação: 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; apoiar os professores de ensino regular, na sala de aula, em tarefas de diferenciação pedagógica, para uma melhor gestão de turmas heterogéneas em processos de educação inclusiva, numa escola para todos; proceder ao diagnóstico de NEE dos alunos, tendo como referenciais o currículo e os padrões do desenvolvimento social correspondentes à idade cronológica, em articulação com o desenvolvimento dos projetos educativos das escolas.

Além das competências acima enumeradas, os docentes de Educação Especial devem desenvolver **competências de consultoria**: apoiar os órgãos de direção executiva e de coordenação pedagógica das escolas e os professores na conceção de projetos educativos e curriculares que propiciem uma gestão flexível dos currículos e a sua adequação às realidades locais, aos interesses e às capacidades dos alunos; assessorar e apoiar os centros de formação das associações de escolas no planeamento e execução de programas de formação.

Nos últimos anos, em Portugal, tem vindo a ser reformulado o Estatuto da Carreira Docente, verificando-se diversificadas alterações nos estatutos profissionais dos Educadores de Infância e dos Professores. A regulamentação do Quadro de Educação Especial veio, no artigo 6.º, definir um quadro próprio, configurando os seguintes grupos de docência (DL n.º 20/2006, de 31 de janeiro, DL n.º 27/2006, de 10 de fevereiro):

EE 1 – Grupo de recrutamento 910 – “Apoio a crianças e jovens com graves problemas cognitivos, com graves problemas motores, com graves problemas de comportamento, com graves perturbações da personalidade ou da conduta, com multideficiência e para o apoio em intervenção precoce na infância.”

EE 2 – Grupo de recrutamento 920 – “Apoio a crianças e jovens com surdez moderada, severa ou profunda, com graves problemas de comunicação, linguagem ou fala.”

EE 3 – Grupo de recrutamento 930 – “Apoio educativo a crianças e jovens com cegueira ou baixa visão.”

A categoria de docentes de Educação Especial engloba Educadores de Infância e Professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, pertencentes aos quadros de pessoal docente dos estabelecimentos de educação ou de ensino públicos, detentores de qualificação profissional para a docência e de formação especializada em Educação Especial, de acordo com os normativos em vigor, que optaram por essa carreira docente, passando qualquer destes docentes a poder exercer funções em todos os estabelecimentos educativos/escolares onde se enquadrem as crianças e os jovens com NEE.

Considerando o artigo 7.º do referido despacho, “quando a satisfação das necessidades do sistema educativo o exija (...) pode ser autorizada (...) a oposição a concurso externo de indivíduos que, não sendo detentores de qualificação profissional para a docência, são detentores de habilitação própria para a docência para os grupos carenciados ou para os grupos onde não exista formação inicial qualificada.” Por conseguinte, quando os agrupamentos de escolas não podem contar com docentes especializados, para apoiar as crianças com NEE, são destacados docentes sem especialização para lhes concederem apoio educativo (DGIDC, 2008).

Como já referimos, a ação educativa dos docentes de Educação Especial tem um caráter transversal, caracterizando-se pela abrangência da sua intervenção, não só ao nível da faixa etária dos alunos atendidos, mas ao nível da especificidade das suas problemáticas. De acordo com os documentos estruturantes de cada agrupamento, Projeto Educativo e Regulamento Interno, cumpre aos serviços de Educação Especial ou ao departamento de Educação Especial, constituídos por todos os docentes de Educação Especial que exercem funções num agrupamento, colaborar com o Conselho Pedagógico e com a Gestão, no sentido de assegurar o acompanhamento do percurso escolar dos alunos com NEE de caráter permanente, de acordo com o DL n.º 3/2008, na perspetiva da promoção da qualidade educativa.

Esta estrutura de gestão intermédia rege-se por um regimento interno, onde constam o âmbito e a finalidade da sua intervenção, isto é, a educação inclusiva e o respeito pela diversidade. Os serviços de Educação Especial visam promover a existência de condições que assegurem a participação, a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, ao abrigo do DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro, ao nível do pré-escolar, do 1.º, do 2.º e do 3.º ciclos do EB e do ES.

Os serviços de Educação Especial não constituem formalmente um departamento (os docentes de Educação Especial pertencem ao departamento das expressões, de acordo com o estipulado no n.º 2 do artigo 4.º do DL n.º 200/2007), mas funcionam como tal, reunindo-se mensalmente, após a reunião de Conselho Pedagógico. O DL n.º 137/2012, de 2 de julho, no número três do artigo 43, veio trazer mudanças consideráveis ao atual enquadramento do “subdepartamento” de Educação Especial, uma vez que refere que o número de departamentos curriculares é definido no regulamento interno de cada agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, no campo de ação da autonomia pedagógica e curricular; aponta ainda, no número cinco do mesmo artigo, para a figura do coordenador de departamento curricular como um detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional. Este será eleito pelo respetivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo (número sete do artigo 43). É por esta razão que, em muitos agrupamentos de escolas, já se constituiu o departamento de Educação Especial.

1.6. Intervenção direta dos Docentes de Educação Especial por referência ao DL n.º 3/2008

O artigo 28.º do DL n.º 3/2008, referente ao serviço docente, define claramente a intervenção direta dos docentes de Educação Especial, quando, no número um, refere que: “as áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º, os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo e os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º são lecionados por docentes de Educação Especial.”

As áreas curriculares específicas definidas no n.º 2 do artigo 18.º são adequações curriculares, quando estas se traduzem na introdução de áreas curriculares específicas que não façam parte da estrutura curricular comum, a saber: leitura e escrita em Braille; orientação e mobilidade; treino de visão; atividade motora adaptada; reeducação da leitura e da escrita, preparação da transição para a vida pós-escolar, entre outras.

Os conteúdos mencionados no n.º 3 do mesmo artigo referem-se à adequação do currículo dos alunos surdos com ensino bilingue, consistindo na introdução de áreas curriculares específicas para a primeira língua (L1), segunda língua (L2) e terceira língua (L3): *a*) a língua gestual portuguesa (L1), do pré-escolar ao ES; *b*) o português como segunda língua (L2), do

pré-escolar ao ensino secundário; c) a introdução de uma língua estrangeira escrita (L3), do 3.º ciclo do EB ao ES.

Os conteúdos curriculares referidos no n.º 3 do artigo 21.º, currículo específico individual, são os seguintes: conteúdos conducentes à autonomia pessoal e social do aluno, no âmbito do desenvolvimento de competências pessoais e sociais; conteúdos que conduzam ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional centradas nos vários contextos de vida; conteúdos que permitam melhorar a comunicação, a participação e o desempenho nos vários ambientes; conteúdos que promovam a organização do processo de transição para a vida pós-escolar, no âmbito da construção dos Planos Individuais de Transição.

No número cinco, o artigo 28.º aponta também, como responsabilidade do docente de Educação Especial, o “apoio à utilização de materiais didáticos adaptados e tecnologias de apoio”.

As modalidades específicas de Educação, para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência, são igualmente lecionadas pelos docentes de Educação Especial.

Sendo certo que, considerando o acima exposto, a legislação portuguesa atual define objetivamente a ação do docente de Educação Especial, é precisamente no processo contínuo de adaptação aos contextos educativos que reside a chave de uma intervenção de qualidade.

En este proceso de adaptación y convergencia se reflejan los cambios y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas de los sistemas de enseñanza y aprendizaje, y como consecuencia de los mismos intentamos exponer los procesos que conlleva este aprendizaje, adquiriendo una formación a través de metodologías activas que faciliten adquirir las competencias profesionales que su formación exige. (Ipland, 2014, p. 42)

Com efeito, recorrendo aos ensinamentos de Ferreira (2007), percebemos que um professor competente e “inclusivo se singulariza, efetivamente, por ser um profissional que, acreditando nos pressupostos subjacentes à inclusão, parece perceber as diferenças como valor” (p. 215), avalia positivamente os procedimentos inclusivos, reconhece a relevância dos seus conhecimentos e está particularmente disponível para adotar uma postura flexível na implementação das adaptações necessárias.

Síntese

Neste primeiro capítulo teórico, apresentámos várias definições de inclusão, consoante a visão de diferentes autores. Conquanto não exista uma que seja partilhada internacionalmente ao nível das políticas educativas, todas elas aludem à importância da participação dos alunos, ao trabalho de equipa e aos contextos educativos e organizacionais. Separámos conceptualmente a inclusão da integração, colocando o enfoque na perspectiva holística da primeira e na componente restritiva da segunda, que se resume à mera integração física (Correia, 2002; Franco, 2011; Cabero & Córdoba, 2009).

Posteriormente, tendo por base autores consagrados, apresentámos uma perspectiva histórica do conceito de NEE, ressaltando as noções que sobressaem na literatura: a de que existe uma assincronia entre o nível de realização do aluno e aquilo que é expectável para alguém da sua faixa etária (Ruivo, 1998); a de que decorrem de dificuldades de interação entre o indivíduo e o meio circundante (CNE, 1999; Sanches & Teodoro, 2006). Na sequência, diferenciámos as NEE de carácter temporário das NEE de carácter permanente, salientando que as primeiras constituem um desafio para a educação regular, que deve ser diversificada e de qualidade, enquanto as segundas consignam problemas estruturais e funcionais que exigem uma resposta específica e especializada por parte da Educação Especial (Ruivo et al., 1998). Distinguímos ainda problemas de baixa frequência e alta intensidade de problemas de alta frequência e baixa intensidade, que constituem, respetivamente, NEE de carácter permanente e NEE de carácter temporário, ressaltando o carácter preventivo da Intervenção Precoce, a importância da articulação com a família e com os outros atores educativos e dos recursos físicos e humanos de que necessitam.

Depois, abordámos o tema da educação inclusiva, apresentando as perspectivas de diferentes autores (Correia, 1997; Ferreira, 2007; Leite, 2005; Madureira & Leite, 2003; Nunes, 2001; Rodrigues, 2006) e destacámos algumas referências determinantes no percurso mundial da inclusão, como a REI e a Declaração de Salamanca. Avançámos, seguidamente, para a contextualização da Educação Especial em Portugal, apresentando os normativos legais que regulamentam as respostas educativas previstas para os alunos com NEE de carácter temporário e de carácter permanente.

Por último, focalizámo-nos no docente de Educação Especial, considerando os perfis de formação especializada e as competências adequadas ao exercício da sua função (Despacho-Conjunto n.º 198/99) e discriminámos as áreas curriculares específicas que deve lecionar (DL n.º 3/2008), analisando o perfil almejado numa intervenção de qualidade.

Introdução

Sendo a avaliação em Educação Especial, mais especificamente a avaliação especializada de alunos, o nosso objeto de estudo, torna-se necessário contextualizá-la nos planos processual, conceptual e legislativo.

Principiaremos por caracterizar o processo de referenciação, indicando todos os passos do mesmo e enfatizando o papel dos docentes de ensino regular, uma vez que são eles, na maioria das vezes, os primeiros a detetar as dificuldades dos alunos. Seguidamente, descreveremos os procedimentos inerentes ao processo de avaliação e identificação das NEE, de acordo com a literatura e tendo por base as orientações da European Agency (2007), seguindo-se a apresentação da situação atual em Portugal.

Depois, explicaremos os conceitos de incapacidade e de funcionalidade à luz de dois modelos opostos, o médico e o social, que deram origem ao biopsicossocial; continuaremos com a apresentação da CIF, no que se refere à sua história, enquanto classificação da OMS, à sua armadura conceptual, às finalidades a que se propõe, aos objetivos que visa e às suas diversas aplicações; segue-se uma caracterização pormenorizada dos seus constructos e componentes, bem como dos domínios e dos aspetos positivos e negativos, facilitadores e barreiras, respetivamente; prosseguiremos com uma abordagem multidimensional da funcionalidade e da incapacidade, recorrendo a exemplos práticos elucidativos e enaltecendo o seu carácter estruturante.

Enquadraremos, posteriormente, o aparecimento da versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) no contexto atual, salientando os aspetos positivos da sua utilização em educação e, por último, apontaremos os estudos que têm sido realizados no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF(CJ).

2. Processo de referenciação

Partindo de uma ideia já apresentada no capítulo anterior, lembramos que, nas palavras de Bairrão (1998):

São os casos de baixa frequência e de alta intensidade aqueles que exigem mais recursos e meios adicionais para apoiar as suas necessidades educativas. São, como sabemos, os casos de deficiências sensoriais, motoras, autismo, etc. que, felizmente, têm uma prevalência baixa, mas que são muito exigentes em recursos humanos e materiais. (...) os problemas de alta frequência e de baixa intensidade... são aqueles casos de crianças com problemas de saúde, de aprendizagem, de comportamento e de socialização... que irão ter problemas de aprendizagem se não forem devidamente atendidas. É este grupo que aflige a escola e a que esta geralmente responde com medidas de educação especial; no entanto, estes casos relevam sobretudo de uma educação de qualidade e diversificada e não da educação especial (pp. 29 e 30).

Geralmente, os problemas de baixa frequência e alta intensidade, decorrentes de défices biológicos, inatos ou congénitos e os problemas de alta frequência e baixa intensidade, que não advêm de qualquer tipo de défice (Bairrão, 1998), dão origem a diferentes processos de referenciação das crianças. Os primeiros são pouco frequentes, sendo normalmente identificados pelos serviços de saúde, de segurança social e de educação, através das equipas de IPI; os segundos são geralmente identificados pelos professores, uma vez que é na escola que se manifestam (Simeonsson, 1994; Bairrão, 1998; Madureira, 2005).

Neste sentido, o SNIPI, criado pelo DL n.º 281/2009, através da ação coordenada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, chama a si a função de despistar, detetar e sinalizar as crianças que estão em “risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo” (risco estabelecido) ou em “risco grave de atraso de desenvolvimento” (art.º 2.º), risco biológico, intervindo em função das necessidades do contexto familiar de cada uma. Esta é, acima de tudo, uma intervenção participada que envolve a comunidade, através da criação de mecanismos articulados de suporte social, e facilita a integração escolar posterior (Bairrão, 1998; Sousa, 2003).

Os alunos com problemas de alta frequência e baixa intensidade constituem, em termos educacionais, um grupo cada vez maior, o que exige por parte das escolas uma educação de qualidade, potenciadora de desenvolvimento e de aprendizagem, capaz de contrariar o insucesso e o abandono escolares, tão característicos deste grupo, caracterizada por práticas de diferenciação pedagógica e pela diversificação de estratégias (Bairrão, 1998; Capucha, 2008; Madureira, 2005).

Com o propósito de dar resposta às necessidades específicas de cada aluno, cabe ao professor titular de turma/grupo, quando se apercebe de que algum deles apresenta dificuldades de aprendizagem que possam sugerir a existência de NEE, sinalizá-las para que, posteriormente, se proceda a uma avaliação holística e integradora, em equipa multidisciplinar, no sentido de

se planificar e programar uma intervenção educativa adequada e concertada (Lopes, 2010; Madureira, 2005).

A sinalização destes alunos, por parte dos professores, implica, numa primeira análise, capacidade de autoavaliação, de forma crítica e reflexiva, sobre as práticas que desenvolvem (Madureira & Leite, 2003), no sentido de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características e necessidades específicas do grupo/turma e, numa segunda análise, exige competências diretamente relacionadas com a avaliação dos alunos (Madureira, 2005).

Como referem Rangel e Sousa (2012), “o ensino, a aprendizagem [e] a avaliação constituem processos associados, consorciados, mutuamente recorrentes, cujo propósito e conceção [se] associam a fundamentos pedagógicos e [a] princípios didáticos, que constituem [as] suas referências” (p. 39).

De facto, a reflexão do professor sobre o conjunto de fatores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (os conteúdos do programa, os recursos utilizados, o sucesso na implementação de estratégias e de metodologias, entre outros) permite-lhe tomar decisões sobre os passos seguintes do seu trabalho. Além disso, ajuda-o a perceber se as necessidades educativas dos seus alunos transcorrem de problemas intrínsecos ou se, pelo contrário, derivam do contexto de ensino-aprendizagem em que estão inseridos, ou seja, da sua própria prática letiva (Alves, 2004; Madureira, 2005; European Agency, 2007).

A escolaridade obrigatória para todos os alunos, incluindo, evidentemente, aqueles que apresentam NEE, fez com que a sua identificação, no seio do grupo/turma, coubesse aos docentes. São eles que, na convivência diária com os discentes, se apercebem das suas áreas fracas, das suas lacunas pontuais e das suas dificuldades persistentes; no entanto apercebem-se também das suas potencialidades, da sua motivação e do seu interesse, fatores determinantes para ultrapassar os obstáculos que vão surgindo ao longo do percurso (Madureira, 2005).

Neste enquadramento, empenhados na construção de uma escola cada vez mais inclusiva, os professores têm denunciado uma grande preocupação com a identificação de alunos que patenteiem NEE. Todavia, a sinalização destes alunos implica uma tomada de decisão que condicionará o seu percurso escolar daí em diante, uma vez que:

exige sempre a formulação de juízos de valor sobre os conhecimentos e competências dos alunos e, nessa medida, confronta o professor com situações dilemáticas, nas quais as dúvidas e incertezas que experimenta podem constituir fonte de mal-estar pessoal e profissional.” (Madureira, 2005, p. 28)

Com efeito, para Madureira (2005), esta identificação nem sempre se reveste do rigor necessário, isto é, por vezes, não se norteia por princípios sistemáticos de avaliação educativa, conduzindo a decisões pouco fundamentadas, imprudentes e precipitadas, fruto de um sentimento generalizado de impotência dos professores face às dificuldades crescentes dos alunos.

Tornam-se, portanto, condições *sine qua non* para uma identificação adequada das NEE, em primeiro lugar, o conhecimento e a natureza do conceito por parte dos professores e, em segundo lugar, a adoção de procedimentos sistematizados de avaliação, quer a um nível mais restrito, através da avaliação diagnóstica e formativa na sala de aula, quer a um nível mais alargado, através da avaliação especializada, levada a cabo por um conjunto de profissionais oriundos de distintas áreas, isto é, de uma equipa pluridisciplinar (Correia, 2012).

A legislação atualmente em vigor em Portugal, o DL n.º 3/2008, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 21/2008, define claramente, no capítulo II, no seu art.º 5.º, os procedimentos inerentes ao processo de referenciação, “a qual deve ocorrer o mais precocemente possível, (...) [devendo detetar-se] os fatores de risco associados às limitações ou incapacidades” (p. 3). A referenciação pode decorrer de uma iniciativa dos pais/encarregados de educação da criança ou do jovem, dos serviços/equipas de intervenção precoce, dos docentes ou de outros técnicos ou serviços que intervêm com ela/eles ou que tenham conhecimento da eventual existência de NEE. Para este efeito, deve ser preenchido um formulário de referenciação, que será entregue aos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas da área da residência da criança ou do jovem, onde se discriminam os motivos que lhe deram origem, devendo anexar-se toda a documentação considerada relevante para o processo de avaliação.

2.1. Processo de avaliação e identificação de NEE

A informação sobre o processo de aprendizagem dos alunos, recolhida através da avaliação contínua, formativa e diagnóstica, no sentido de estimar a aquisição e o desenvolvimento de competências, assim como os níveis de desempenho nas múltiplas áreas curriculares, constitui um fator capital a considerar no processo de avaliação. Esta avaliação compreensiva deve escorar-se no currículo e pressupõe a utilização de materiais pedagógicos e didáticos no

contexto de sala de aula, traduzindo-se, em termos pedagógicos, numa análise de resultados conducente à adequação desse mesmo currículo (Madureira, 2005).

Uma escola para todos significa, antes de mais, um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afectivo, independentemente das respectivas condições de partida. (Sim-Sim, 2005, p. 7)

O conceito abrangente e relativo de NEE, que, como já referimos no capítulo precedente, apareceu pela primeira vez no *Warnock Report* (1978), traduziu-se no afastamento progressivo do paradigma médico-psicológico, que conduziu a processos de estigmatização e discriminação de alunos com deficiência. De facto, o conceito de NEE constituiu-se como uma categoria referente a um grupo alegadamente homogéneo, onde cabiam alunos com dificuldades de aprendizagem de distintas origens, sendo percecionado pelos agentes educativos como deficitário num qualquer aspeto do seu desenvolvimento (Capucha, 2008; Correia, 2012; Madureira, 2005).

Esta visão é partilhada pela European Agency (2007), a qual defende a adoção de um modelo de avaliação baseado numa abordagem educacional interativa, capaz de apoiar as tomadas de decisão sobre o processo de ensino-aprendizagem e que tenha em consideração a influência ambiental, afastando-se do modelo médico, centrado na deficiência. Esta nova focalização resultou da perceção partilhada pelos países de que a segregação aumenta quando se coloca o enfoque na abordagem “médica” do processo de avaliação e, seguindo o mesmo raciocínio, a abordagem educacional pode ampliar as circunstâncias de uma inclusão bem-sucedida, uma vez que atenta nas áreas fortes do aluno, invocando-as frequentemente no delineamento de estratégias de ensino.

Partindo do pressuposto de que a subjetividade está presente em todo e qualquer processo de avaliação, e sabendo que as NEE “não podem ser compreendidas apenas com base nas características individuais dos alunos, devendo antes ser perspectivadas tendo em conta o contexto social, educativo e pedagógico em que emergem” (Madureira, 2005, p. 30), ementamos a definição operacional de avaliação da European Agency (2007):

O processo de avaliação refere-se às formas como os professores, e outros profissionais intervenientes na educação do aluno, recolhem e, posteriormente, utilizam a informação sobre o nível dos resultados atingidos pelos alunos e/ou sobre o seu desenvolvimento nas diferentes áreas (académica, comportamental e social). (p. 14)

Esta definição operacional engloba as metodologias e os procedimentos de avaliação inicial e contínua, salientando a existência de diferentes agentes no processo de avaliação: os professores, os técnicos especializados da escola (psicólogos, terapeutas, educadores sociais, etc.), os técnicos de outros serviços/organismos exteriores à escola, os pais/encarregados de educação e, sempre que possível, os próprios alunos. A recolha de informação relativa ao processo de avaliação não se restringe ao aluno, antes se alarga aos vários contextos de aprendizagem, incluindo o ambiente familiar, social e atitudinal (Correia, 2002; European Agency, 2007; DGE, 2015).

Segundo a European Agency (2007), o processo de avaliação é determinante na identificação das NEE e, conquanto existam nítidas diferenças na forma como a informação do processo de avaliação é recolhida e utilizada em cada país, todos eles reconhecem a necessidade de identificar, com exatidão e rigor, as NEE dos alunos; todos eles adotam procedimentos legais explícitos para a identificação inicial das necessidades educativas dos discentes que manifestam dificuldades. Porém, a forma como as necessidades são identificadas diverge de país para país, adotando cada um deles o seu próprio conjunto de procedimentos.

A avaliação inicial dos alunos que indiciam a existência de NEE, segundo a European Agency (2007), pode servir duas finalidades distintas: a identificação associada a uma decisão oficial de reconhecimento da presença de necessidades educativas que requerem recursos adicionais para apoio à aprendizagem; a recolha de informações que possam servir de base à elaboração de programas de aprendizagem, em que a avaliação se focaliza nas áreas fortes e fracas que os alunos revelam nas diversas áreas curriculares. Tais esclarecimentos são, repetidamente, utilizados de maneira formativa, possivelmente como ponto de partida para a construção dos Planos Educativos Individuais, ao invés de funcionarem, simplesmente, como uma avaliação prévia.

A European Agency (2007) refere ainda que a maioria dos países possui abordagens “em escala graduada” para a identificação de alunos com NEE, num processo que se inicia com o relato das dificuldades pelos professores e que, mais tarde, envolve outros especialistas da escola e, por último, especialistas de outros organismos e serviços exteriores à escola. Esta sequência de recolha de informação relativa às áreas fortes e fracas dos alunos é cada vez mais pormenorizada e especializada e está altamente associada ao envolvimento de especialistas provenientes de distintas áreas, como é, por exemplo, o caso da saúde e da psicologia, entre outras (Bartolomeis, 1999).

Em Portugal, o DL n.º 3/2008, no art.º 6.º, veio clarificar o processo de avaliação especializada, ao mencionar os procedimentos que, logo após a referenciação da criança ou do jovem, o órgão de gestão deve desencadear. São eles: solicitar ao departamento de Educação Especial e ao serviço de psicologia um relatório técnico-pedagógico conjunto, onde constem os contributos dos restantes intervenientes no processo, as razões que determinam as eventuais NEE do aluno, bem como a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade; requerer ao departamento de Educação Especial a determinação dos apoios especializados, das adequações no processo de ensino e de aprendizagem de que o aluno deve beneficiar e, se for caso disso, das tecnologias de apoio; assegurar a participação ativa e o consentimento dos pais ou encarregados de educação; homologar o relatório técnico-pedagógico e determinar as suas implicações práticas.

Quando se considerar que a situação de necessidades educativas não justifica a intervenção do departamento de Educação Especial, este, em estreita articulação com os serviços de psicologia, deverá encaminhar os alunos para os apoios disponibilizados pela escola que melhor se adequem às suas situações particulares.

Do relatório técnico-pedagógico devem constar os resultados decorrentes da avaliação especializada, realizada em equipa pluridisciplinar, obtidos por referência à CIF-CJ, de que falaremos adiante, os quais devem servir de base à elaboração do PEI. Este relatório é parte integrante do processo individual do aluno, devendo a avaliação ficar concluída num prazo máximo de 60 dias úteis após a referenciação.

2.2. Dos modelos médico e social ao biopsicossocial

Para compreender e explicar a incapacidade e a funcionalidade, há a considerar dois modelos conceptuais antagónicos: o “modelo médico” e o “modelo social”. O primeiro encara a incapacidade como um problema do indivíduo, consequência direta da doença, do trauma ou de qualquer outro problema de saúde, que requer assistência médica, sob a forma de tratamento individual, por profissionais, com vista à cura total ou, caso isso não seja possível, à adaptação à sua nova condição; o segundo encara a incapacidade como um problema criado pela sociedade, realçando a integração plena do indivíduo nessa mesma sociedade, sendo que, neste caso, a incapacidade não é um atributo próprio, mas um conjunto complexo de condições, criadas essencialmente pelo ambiente social (OMS, 2004; WHO, 2007).

Enquanto, no modelo médico, é dada ênfase à assistência clínica e, a nível político, a principal resposta é a modificação ou a reforma das políticas de saúde, no modelo social, a solução do problema reclama uma ação social, sendo da responsabilidade coletiva da sociedade proceder às modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social. Trata-se, pois, de uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais profundas, as quais, na esfera política, se transfiguram numa questão de direitos humanos (Correia, 2012; Fontes, 2014; OMS, 2004; WHO, 2007).

A CIF resulta da integração destes dois modelos opostos, que servem de base à sua armadura conceptual, e recorre a uma abordagem "biopsicossocial", em que se considera o ser humano como um todo, isto é, o resultado da interação entre fatores intrínsecos (funções e estruturas do corpo) e a influência do contexto em que está inserido (a nível ambiental e pessoal). Deste modo, "a CIF tenta chegar a uma síntese que ofereça uma visão coerente das diferentes perspectivas de saúde: biológica, individual e social" (OMS, 2004, p. 22).

Manso (2010) enfatiza precisamente esta visão ao mencionar que, na avaliação de uma pessoa com deficiência, o modelo psicossocial da CIF se destaca do biomédico, unicamente baseado no diagnóstico etiológico da disfunção, progredindo para um modelo que incorpora as três dimensões: a biomédica, a individual e a social: "Entendemos que a publicação da CIF se configura como um passo importante nos debates da questão da deficiência, podendo agora incluir nesta discussão mais elementos, tirando-a, desta maneira, de um reducionismo biomédico de destino incapacitante." (p. 28)

A mesma autora considera que a necessidade de incluir mais dados na definição de deficiência e na avaliação da funcionalidade ou incapacidade de pessoas com lesões corporais é coerente com a sua experiência no Instituto Benjamin Constant, onde contacta com cegos. Para ela, um cego não pode ser definido única e exclusivamente pelo facto de não ver (a deficiência não define a pessoa), isto é, pela perda da função do órgão sensorial da visão, mas sim pela sua funcionalidade, por aquilo que ele é capaz de fazer no ambiente em que se encontra, no fundo, pelo seu desempenho.

Posição análoga é assumida por Fontes (2014), que aponta a visão multidimensional da CIF como uma característica determinante na definição e na medição do estado de saúde dos indivíduos, oferecendo-lhes a "heurística da consciencialização e do conhecimento que pode restringir, mediar ou potenciar a saúde" (Fontes, 2014, p. 2). Na perspetiva desta autora:

A CIF oferece uma componente holística da saúde e das condições de saúde; ultrapassa o reducionismo dos fatores biológicos, destacando o nível de atividade (realização de tarefas) e

de participação (envolvimento em papéis sociais) dos indivíduos numa interação dinâmica com os fatores ambientais e pessoais, cuja ligação se estabelece de forma facilitadora ou impeditiva. (p. 1)

A este propósito, evocamos ainda Simeonsson (2009), que realça o papel da armadura conceptual da CIF na orientação holística e interdisciplinar da avaliação e da planificação da intervenção, permitindo documentar a funcionalidade das crianças e dos jovens acompanhados pelos serviços de intervenção precoce e de Educação Especial e, ao mesmo tempo, melhorar as práticas junto dos mesmos.

2.3. A CIF: historial e apresentação

A CIF é uma classificação, pertencente à "família" das classificações internacionais desenvolvidas pela OMS, que proporciona um sistema para a codificação de uma ampla gama de informações sobre saúde, nomeadamente, diagnóstico, funcionalidade, incapacidade e motivos de contacto com os serviços de saúde, recorrendo, para o efeito, a uma linguagem comum, uniformizada e padronizada que possibilita “a comunicação sobre saúde e assistência médica em todo o mundo entre várias disciplinas e ciências” (OMS, 2004, p. 7).

As condições de saúde (doenças, perturbações e lesões, entre outras) aparecem classificadas sobretudo na CID-10 (Décima Revisão), outra das classificações internacionais da OMS, a qual fornece uma estrutura de base etiológica; a funcionalidade e a incapacidade, associadas às condições de saúde, surgem classificadas na CIF. Como se trata de classificações complementares, a CID-10 e a CIF devem ser usadas em conjunto. A CID-10 faculta um “diagnóstico” de doenças, perturbações e outras condições de saúde, o qual é complementado pelas informações adicionais acerca da funcionalidade fornecidas pela CIF. Deste modo, as informações sobre funcionalidade e diagnóstico, em simultâneo, traduzem uma imagem mais ampla e mais significativa da saúde dos indivíduos, que se revela de grande utilidade em quaisquer tomadas de decisão. A família de classificações internacionais da OMS assume-se, pois, como “uma ferramenta valiosa que permite descrever e comparar a saúde das populações num contexto internacional” (OMS, 2004, p. 8).

A CIF foi aprovada em 2001, na 54.^a Assembleia da Organização Mundial de Saúde, tendo resultado de sucessivas revisões da Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, publicada inicialmente, pela OMS, em 1980. Esta incidia numa classificação

de "consequências da doença", isto é, no impacto das doenças na condição de saúde da pessoa, passando para a classificação de "componentes da saúde", ou seja, os seus constituintes. A CIF assume, desde logo, uma posição neutra em relação à etiologia da doença, permitindo aos investigadores/utilizadores desenvolver "inferências causais utilizando métodos científicos adequados" (OMS, 2004, p. 8). Concomitantemente, a CIF abrange uma lista de fatores ambientais que descrevem o contexto (pessoal e ambiental) em que o indivíduo vive, facilitando o estudo dos fatores de risco para a saúde. É concebida como uma alternativa às classificações de base etiológica ou de diagnóstico, dada a universalidade da sua linguagem e o facto de promover universalmente trocas interdisciplinares de informação, quer ao nível das políticas, quer ao nível das práticas (Unstun, Chatterji, Bickenbach, Kostanjek & Schneider, 2003).

O objetivo geral da CIF é fornecer uma linguagem unificada e uniformizada, bem como descrever os estados de saúde e os estados relacionados com a saúde, definindo, em simultâneo, os componentes da saúde e alguns indicadores do bem-estar relacionados com a saúde, designadamente no âmbito da saúde e do trabalho. A CIF é, portanto, uma classificação com múltiplas finalidades, elaborada para servir várias disciplinas e diversos setores, cujos objetivos específicos se resumem da seguinte maneira (OMS, 2004):

- ✓ proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo da saúde, dos estados relacionados com a saúde, dos resultados e dos determinantes;
- ✓ estabelecer uma linguagem comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como, profissionais de saúde, investigadores, decisores e o público, inclusive pessoas com incapacidades;
- ✓ 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;
- ✓ proporcionar um esquema de codificação sistemático com aplicação nos sistemas de informação de saúde. (p. 9)

Estes objetivos relacionam-se entre si, porquanto a necessidade de aplicar a CIF e a sua utilização reivindicam a construção de um sistema funcional e útil, suscetível de aplicação universal, por múltiplos utilizadores, nas políticas de saúde e de educação, na garantia da qualidade e na avaliação de resultados em diferentes culturas (OMS, 2004).

A CIF comporta inúmeras aplicações, nomeadamente: no campo da investigação, como uma ferramenta estatística, sendo usada para medir resultados; na colheita e registo de dados, tanto em estudos e inquéritos às populações, como em sistemas de informação para a gestão;

como uma ferramenta clínica, com o intuito de avaliar necessidades, harmonizar os tratamentos com as condições específicas, avaliar as competências profissionais, a reabilitação e os resultados obtidos; como uma ferramenta de política social, usada no planejamento de sistemas de segurança social, de sistemas de compensação, em projetos de natureza diversa e no desenvolvimento de políticas; como uma ferramenta pedagógica, principalmente na elaboração de programas/planos educativos, no sentido do aumento da consciencialização e da realização de ações sociais (OMS, 2004; WHO, 2007).

Neste sentido, Buchalla e Farias (2005) consideram que a abordagem da CIF substitui o enfoque negativo da deficiência e da incapacidade por uma perspectiva positiva, destacando as atividades que um indivíduo com alterações nas funções e/ou nas estruturas do corpo pode desempenhar, bem como a sua participação social. A “mudança de paradigma para se pensar e trabalhar a deficiência e a incapacidade” (p. 187) estabelece um ponto de partida para a avaliação das condições de vida e para a promoção de políticas de inclusão social, sendo “apontada como uma espécie de “canivete suíço”: contém uma série de ferramentas e permite várias abordagens” (p. 191).

Apesar da CIF ser uma classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde, ela é amplamente utilizada por diferentes setores: seguros, segurança social, trabalho, educação, economia, política social, legislação e alterações ambientais (OMS, 2004), razão pela qual foi aceite como uma das classificações sociais das Nações Unidas, estando mencionada e incorporada nas *Regras Uniformes para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades*.¹ Deste modo, a CIF constitui-se como uma ferramenta apropriada para o desenvolvimento de normativos nacionais e internacionais sobre os direitos humanos (OMS, 2004). Como menciona Capucha (2010):

[A CIF] é útil em diferentes sectores de intervenção, incluindo a educação, para desenhar medidas e planos de intervenção moldáveis a cada situação concreta (...) num sentido de *empowerment* e capacitação das pessoas e de modificação dos contextos em que estas têm o direito a participar. (p. 40).

Nesta mesma linha, o *World Report on Disability* (OMS, 2011) afirma que muitos países estão a afastar-se dos modelos de identificação das deficiências, cujo enfoque primordial se situa nas diferenças individuais, caminhando para uma abordagem mais funcional que considera a importância do ambiente na funcionalidade dos indivíduos, em consonância com o

¹ *As Regras Uniformes para a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Incapacidades (The standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities)*. Adotada, na 48.ª sessão, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a 20 de dezembro de 1993 (resolução 48/96). Nova York, NY, Departamento de Informações Públicas das Nações Unidas, 1994 (OMS, 2004).

referencial proposto pela CIF. O relatório menciona também o facto de, apesar de 2.3% dos alunos com deficiência ainda serem educados em ambientes segregados, principalmente na Bélgica e na Alemanha (onde ainda existem escolas especiais, nas quais as crianças são separadas dos seus pares), países como a Lituânia, Chipre, Malta, Noruega e Portugal já incluem a maioria dos seus alunos com deficiência nas classes regulares com os pares da mesma faixa etária.

A CIF abrange todos os aspetos da saúde humana e alguns componentes relevantes para a saúde relacionados com o bem-estar, descrevendo-os em termos de domínios de saúde e domínios relacionados com a saúde (OMS, 2004; WHO, 2007). A classificação encontra-se circunscrita ao amplo contexto da saúde e não cobre circunstâncias que não estejam relacionadas com a saúde, como é o caso, por exemplo, das que resultam de fatores socioeconómicos (capacidade limitada para executar uma tarefa no ambiente em que os indivíduos vivem, em função da raça, do sexo, da religião ou de quaisquer outras características socioeconómicas) (OMS, 2004).

A aplicação da CIF é universal, aplicando-se a todos os indivíduos, e não apenas àqueles que patenteiam algum tipo de incapacidade; o seu propósito fundamental é descrever estados de saúde e estados relacionados com a saúde, associados a qualquer condição de saúde (OMS, 2004; WHO, 2007).

A CIF facilita ainda a descrição de situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições, fornecendo o enquadramento conceptual adequado para organizar essa informação, estruturando-a “de maneira útil, integrada e facilmente acessível” (OMS, 2004, p. 11). Neste âmbito, Fontes, Fernandes e Botelho (2010) consideram que:

A CIF representa talvez um dos marcos mais importantes da reabilitação dos últimos 20 anos, ao descrever de forma pragmática e conceptual os descritores múltiplos da saúde, proporcionando um modelo explicativo que permite uma melhor compreensão da génese da(s) incapacidade(s), mas sobretudo de que forma esta pode ser diminuída. (p. 172)

Em termos estruturais, a classificação encontra-se dividida em duas partes: a funcionalidade e incapacidade e os fatores contextuais. Cada uma delas, por sua vez, inclui duas componentes. Assim, no que se refere às componentes da funcionalidade e da incapacidade, a CIF abarca: o corpo, que inclui duas classificações, uma para as funções dos sistemas orgânicos e outra para as estruturas anatómicas correspondentes; e as atividades e participação, isto é, os domínios que indicam os aspetos da funcionalidade, tanto na perspetiva individual como na perspetiva social. No que toca às componentes dos fatores contextuais, a CIF contempla: os

fatores ambientais, organizados de forma sequencial, do ambiente mais imediato do indivíduo até ao ambiente geral, ou seja, ambientes físico, social e atitudinal (influências extrínsecas); e os fatores pessoais, os únicos que não se encontram listados na CIF, dada a grande variedade social e cultural que podem assumir (influências intrínsecas) (OMS, 2004; WHO, 2007).

Na figura 2.1 está bem patente a hierarquia da CIF: uma classificação dividida em duas partes, cada uma delas com duas componentes, as quais, por sua vez, se subdividem em domínios (que incluem categorias e subcategorias).



Figura 2.1 - Uma visão estrutural da CIF (OMS, 2003, 2004; WHO, 2007)

As componentes de funcionalidade e de incapacidade da CIF podem, por um lado, ser usadas para indicar a existência de um ou vários problemas, incapacidade, limitações na atividade ou restrições na participação, denominados genericamente por deficiências; por outro lado, podem ser usadas para apontar aspetos não problemáticos/neutros da saúde e dos estados relacionados com a saúde, designados pelo termo funcionalidade (OMS, 2004; WHO, 2007).

Estas componentes da funcionalidade e da incapacidade são analisadas através de três constructos separados, mas relacionados, os quais são operacionalizados com o uso de qualificadores (OMS, 2004). Enquanto as funções e as estruturas do corpo são interpretadas como sendo “alterações dos sistemas fisiológicos ou das estruturas do corpo” (OMS, 2004, p. 12), para as atividades e participação surgem dois construtos distintos: a capacidade e o desempenho.

A funcionalidade e a incapacidade de um indivíduo são concebidas como uma interação dinâmica entre os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, traumas) e os fatores contextuais (ambientais e pessoais) (OMS, 2004). Estes últimos representam uma componente

fundamental da classificação, pois interagem com todas as componentes da funcionalidade e da incapacidade, considerando-se o constructo básico da componente dos fatores ambientais como o impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal (OMS, 2004; WHO, 2007).

Como já dissemos anteriormente, a CIF classifica os estados relacionados com a saúde, pelo que a unidade de classificação não é a pessoa, mas sim categorias dentro dos domínios da saúde e daqueles relacionados com a saúde (WHO, 2007). A CIF não classifica pessoas, apenas “descreve a situação de cada pessoa dentro de uma gama de domínios de saúde ou de domínios relacionados com a saúde” (OMS, 2004, p. 12). Esta descrição considera sempre o contexto dos fatores ambientais e pessoais.

2.4. A CIF: caracterização e utilização

A CIF compreende duas versões, indo ao encontro das necessidades dos diferentes utilizadores que necessitam de níveis variáveis de detalhe. A versão completa da CIF é composta por uma classificação com quatro níveis de detalhe, os quais podem ser agregados num sistema de classificação de nível superior que inclui todos os domínios num segundo nível. Esta classificação a dois níveis também está disponível numa versão resumida da CIF (OMS, 2003, 2004; WHO, 2007).

Para compreender e utilizar a CIF(CJ) de modo adequado, é necessário ter presentes algumas definições, no âmbito da visão geral dos seus componentes, no contexto da saúde:

- ✓ Funções do corpo são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos, incluindo as funções psicológicas.
- ✓ Estruturas do corpo são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.
- ✓ Deficiências são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.
- ✓ Atividade é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.
- ✓ Participação é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.
- ✓ Limitações de atividade são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.

- ✓ Restrições de participação são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.
- ✓ Capacidade é a execução de tarefas num ambiente padrão.
- ✓ Desempenho é a execução de tarefas no ambiente habitual.
- ✓ Fatores ambientais constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida. (OMS, 2004, p. 13)

A tabela 2.1 apresenta uma visão geral destes conceitos, os quais serão, posteriormente, explicados em termos operacionais. Cada componente pode ser expresso em termos positivos ou negativos e contém vários domínios. Em cada domínio existem várias categorias - as unidades de classificação. A saúde e os estados relacionados com a saúde de um indivíduo podem ser registados através da seleção do código ou códigos apropriados da categoria (ou subcategoria) e do acréscimo de qualificadores, códigos numéricos que especificam a extensão ou magnitude da funcionalidade ou da incapacidade naquela categoria, ou em que medida um fator ambiental facilita a funcionalidade do indivíduo ou, pelo contrário, constitui um obstáculo a essa mesma funcionalidade (OMS, 2004; WHO, 2007).

Tabela 2.1 - Uma visão geral da CIF (OMS, 2004)

Componentes	Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade		Parte 2: Fatores Contextuais	
	Funções e Estruturas do Corpo	Atividades e Participação	Fatores Ambientais	Fatores Pessoais
Domínios	Funções do Corpo Estruturas do Corpo	Áreas Vitais (tarefas, ações)	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade	Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
Constructos	Mudança nas funções do corpo (fisiológicas) Mudança 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
Aspetos positivos	Integridade funcional e estrutural	Atividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			

Aspectos negativos	Limitação da atividade			
	Deficiência	Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

No que se refere às funções do corpo, a OMS (2001, 2003, 2004) considera deficiência um desvio relativamente ao que é geralmente aceite como estado biomédico normal (padrão). A definição das suas componentes é feita principalmente por pessoas com competência para avaliar a funcionalidade física e mental, de acordo com esses padrões, nomeadamente médicos de clínica geral e especialistas, assim como outros profissionais de saúde. Destacamos, a título de exemplo, os terapeutas da fala, no caso das funções da voz e da fala e das funções mentais da linguagem, os terapeutas ocupacionais, no caso das funções vestibulares e proprioceptivas, os fisioterapeutas, no caso das funções neuromusculoesqueléticas e relacionadas com o movimento, e os psicólogos, no caso das funções mentais (Correia, 2012).

As deficiências são classificadas nas categorias apropriadas, utilizando-se critérios de identificação definidos (por exemplo, presente ou ausente, de acordo com um valor limiar). Esses critérios são os mesmos para as funções e estruturas do corpo, a saber: (a) perda ou ausência; (b) redução; (c) aumento ou excesso e (d) desvio. Quando uma deficiência está presente, ela pode ser graduada em termos de gravidade, utilizando-se o qualificador genérico da CIF (OMS, 2004; WHO, 2007).

No que diz respeito aos domínios da componente atividades e participação, estes constituem uma lista única que abrange a totalidade das áreas vitais (desde a aprendizagem básica até às áreas principais da vida, por exemplo). A componente pode ser utilizada para descrever as atividades (a) ou a participação (p) ou ambas, se assim se desejar (OMS, 2004; WHO, 2007).

Os domínios desta componente são qualificados pelos dois qualificadores de desempenho e capacidade, considerando-se sempre as dificuldades existentes. O primeiro descreve o que o indivíduo faz no seu ambiente habitual, o qual inclui um determinado contexto social, podendo ser entendido como "envolvimento numa situação de vida", ou "a experiência vivida" das pessoas no contexto real em que vivem; o segundo descreve a aptidão de um indivíduo para executar uma tarefa ou uma ação (este constructo visa indicar o nível máximo possível de funcionalidade que a pessoa pode atingir num determinado domínio num dado

momento). Para avaliar a capacidade absoluta do indivíduo, é indispensável ter um ambiente "padronizado" que neutralize o impacto variável dos diferentes ambientes (OMS, 2003, 2004; WHO, 2007).

No que concerne aos fatores contextuais (histórico completo da vida e do estilo de vida de um indivíduo), como já referimos antes, há a considerar duas componentes: os fatores ambientais e os fatores pessoais, os quais podem influenciar positiva ou negativamente uma determinada condição de saúde do indivíduo (OMS, 2003, 2004).

Os fatores ambientais estão organizados na classificação, considerando dois níveis distintos: o individual, no ambiente imediato do indivíduo, abrangendo espaços como o lar, o local de trabalho e a escola (incluindo as características físicas, os materiais do ambiente e o contacto direto com outros indivíduos, desde os familiares aos colegas e estranhos); o social, isto é, as estruturas sociais formais e informais, os serviços e regras de conduta ou sistemas na comunidade ou cultura que têm um impacto sobre os indivíduos (incluindo organizações e serviços relacionados com o trabalho, comunidade, transportes, redes sociais informais, leis, regulamentos, regras formais e informais, atitudes e ideologias) (OMS, 2003, 2004; WHO, 2007).

Deste modo, diferentes ambientes podem provocar impactos diversos sobre o mesmo indivíduo com uma determinada condição de saúde. “Um ambiente com barreiras, ou sem facilitadores, vai restringir o desempenho do indivíduo; outros ambientes mais facilitadores podem melhorar esse desempenho” (OMS, 2004, p. 19). A sociedade pode limitar o desempenho de um indivíduo, criando barreiras, através, por exemplo, de prédios e quartos de banho inacessíveis, ou facilitá-lo, dotando esses mesmos prédios de elevadores adequados e de rampas e, no caso dos quartos de banho, dotando-os de portas largas e equipamento adaptado (Correia, 2012).

Os fatores pessoais, que não são classificados na CIF, traduzem-se na história de vida de um indivíduo e englobam as características que não fazem parte de uma condição de saúde ou de um determinado estado de saúde (incluem o grupo étnico, a idade, a condição física, o estilo de vida, os hábitos, o nível de instrução, a profissão, a experiência passada e presente) (OMS, 2004; WHO, 2007). Não obstante, eles estão incluídos na figura 1, porquanto a sua contribuição pode influenciar os resultados das várias intervenções.

2.4.1. Modelo de funcionalidade e de incapacidade

Sendo a CIF uma classificação, ela não estabelece *per se* um modelo de "processo" de funcionalidade e de incapacidade; no entanto pode ser usada para descrever o processo, fornecendo os meios para a descrição dos diferentes constructos e domínios, pois permite, enquanto processo interativo e progressivo, fazer uma abordagem multidimensional da funcionalidade e da incapacidade; ela provê as bases para a criação de modelos e para o estudo de distintos aspetos deste processo. Nesta linha, a CIF pode ser entendida como uma linguagem padronizada, universal e uniformizada, que vai permitir aos seus vários utilizadores, procedentes de diversas áreas científicas, organizar a informação de um modo mais acessível a todos (OMS, 2004; WHO, 2007).

A CIF introduziu também o conceito de funcionalidade, que integra as funções do corpo, as atividades e participação e os fatores contextuais. A classificação das funções e estruturas do corpo foi concebida para ser utilizada conjuntamente com as categorias das atividades e participação, tendo em conta a influência do ambiente físico, social e atitudinal (OMS, 2004). O diagrama apresentado na figura 2.2 pode facilitar a compreensão da interação entre as várias componentes.

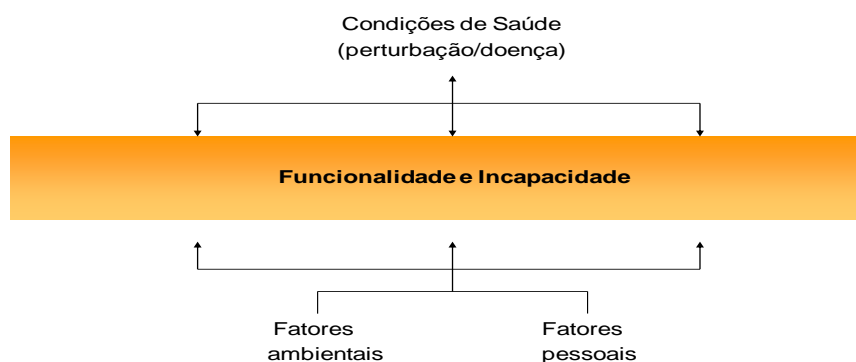


Figura 2.2 - Interações entre os componentes da CIF (OMS, 2004)

Neste diagrama, constata-se que a funcionalidade de um indivíduo num domínio específico é o resultado de uma interação ou de relação complexa entre a condição de saúde e os fatores contextuais (ambientais e pessoais). Há uma interação dinâmica entre estas entidades, uma vez que uma intervenção num elemento pode, hipoteticamente, modificar um ou vários

outros elementos. Estas interações são específicas e raramente ocorrem numa relação unívoca previsível, funcionando sempre em dois sentidos, ou seja, a presença da deficiência pode modificar até a própria condição de saúde (OMS, 2004).

Nesta nova visão, não há uma relação causal direta entre as deficiências e a etiologia ou a maneira como estas se desenvolveram (OMS, 2003, 2004; WHO, 2007). A existência de uma deficiência implica forçosamente uma causa, mas esta pode não ser suficiente para explicar a deficiência daí resultante:

Inferir uma limitação da capacidade devido a uma ou mais deficiências, ou uma restrição de desempenho por causa de uma ou mais limitações, pode parecer muitas vezes razoável. No entanto, é importante colher dados sobre estes constructos de maneira independente e, então, explorar as associações e ligações causais entre eles. (OMS, 2004, p. 20)

Por exemplo, um indivíduo que sofre de psoríase, sem quaisquer deficiências ou limitações de capacidade, pode apresentar problemas de desempenho, resultantes de discriminação por parte de colegas de trabalho ou até da sociedade; de igual modo, um indivíduo com paralisia cerebral, inserido num ambiente físico e social favorável, pode não apresentar quaisquer problemas de desempenho no seu local de trabalho.

O papel que os fatores contextuais, quer ambientais quer pessoais, desempenham no funcionamento humano encontra-se bem ilustrado na figura 2, uma vez que, ao interagirem positiva (facilitadores) ou negativamente (barreiras) com um indivíduo que tem um problema de saúde, determinam o nível e a extensão da sua incapacidade e da sua funcionalidade (OMS, 2004; WHO, 2007).

A este propósito, vale a pena referir que a utilização da CIF foi esperada com grande expectativa pelas organizações e instituições relacionadas com a deficiência, pois o conceito de funcionalidade, emoldurado pelo paradigma biopsicossocial, veio contribuir para melhorar a compreensão sobre a definição de deficiência e de incapacidade (Di Nubila, 2007).

2.5. O surgimento da versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ)

Sendo a CIF o único instrumento aceite internacionalmente, no âmbito da obtenção de informações sobre o fenómeno da incapacidade e da funcionalidade, a OMS não tem poupado esforços para garantir que ela seja de fácil utilização e compatível com os processos de

padronização estabelecidos pela Organização Internacional de Normalização (ISO). Neste sentido, compreende-se um forte impacto do referencial teórico da CIF nas políticas, nas práticas e na formação docente (OMS, 2004).

Em 2002, a OMS constituiu um grupo de trabalho, coordenado por Rune Simeonsson, destinado à elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens [International Classification of Functioning for Children and Youth, ICF-CY], a qual foi concluída em 2006. Esta mantém a estrutura original, mas abrange mais 237 códigos, com conteúdos específicos e detalhes adicionais, relevantes na infância e na adolescência.

A CIF deu origem à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ), a qual foi aprovada pela OMS como sendo “derivada” da primeira. Nesta qualidade, ao documentar os aspetos significativos da funcionalidade em crianças e jovens, a CIF-CJ abarca informações mais pormenorizadas sobre a aplicação do modelo biopsicossocial que lhe está subjacente. Como tal, sendo uma classificação da Família das Classificações Internacionais da OMS (WHO-FIC), a CIF-CJ cumpre os mesmos princípios taxonómicos e partilha as propriedades da CIF (classificação de referência), apresentando uma estrutura hierárquica comum, qualificadores e conceitos comuns, nomes e definições idênticas para os conceitos, assim como uma terminologia e uma ontologia (modelo de informação) similares.

A CIF-CJ não contradiz nem se sobrepõe à CIF, possibilitando, a médio e a longo prazo, a construção de um mecanismo de transferência de dados coerente que viabiliza o seguimento dos perfis de funcionalidade na transição da infância para a adolescência e desta para a vida adulta. Embora possa incluir conceitos e parâmetros adicionais em relação à CIF original, a CIF-CJ discrimina esses conceitos adicionais, os quais representam especificações maiores da estrutura e dos conceitos previamente abordados na classificação de referência. Consequentemente, os 237 itens complementares presentes na CIF-CJ serão incluídos na CIF aquando da sua atualização, o que se traduzirá numa otimização global da classificação.

Compartilhando uma ontologia comum, a CIF e a CIF-CJ deverão, de acordo com a resolução da OMS de 2012, entrar num processo de fusão, isto é, uma atualização contínua. Desta forma, os itens da CIF-CJ deverão ser adicionados à estrutura básica da CIF, constituindo esta última uma “linearização” da primeira. Esta proposta de fusão, para aprovação pelo Conselho Consultivo do WHO-FIC, afetará não somente a classificação, e a respetiva manutenção, mas também a cobertura e o uso da CIF na transição ao longo da vida, contribuindo para a melhoria constante da atualização da informação.

O facto de a CIF-CJ ser entendida como uma linearização da estrutura básica da CIF

simplificará a manutenção, a tradução e a impressão; do mesmo modo, facilitará a sua incorporação em aplicativos eletrônicos usados, por exemplo, na saúde, o que reduzirá a prolixidade do trabalho e evitará a duplicação de esforços no processo de informatização em rede (SNOMED-CT, entre outras aplicações).

O plano delineado para implementar a fusão das duas classificações inclui duas etapas distintas: a inclusão/incorporação dos termos adicionais da CIF-CJ na CIF durante o processo de atualização, em conformidade com o modelo de informação; manutenção da CIF-CJ como uma classificação derivada especial, que compartilha a estrutura básica comum. Logo, não ocorrerão atualizações separadas da CIF-CJ, sendo o processo unificado para quaisquer atualizações da CIF.

Os novos códigos da CIF-CJ consideram as especificidades da infância e da adolescência, sobretudo a utilização do conceito de “atraso de desenvolvimento”, destacando-se os aspetos relacionados com o desenvolvimento e o crescimento das crianças, a saber: o contexto familiar; o atraso de desenvolvimento; a participação; e os contextos sociais. Na CIF-CJ, o termo “atraso de desenvolvimento” foi integrado na definição de qualificador genérico, que especifica a gravidade e a extensão do problema, para as funções e estruturas do corpo e para as atividades e participação, considerando a importância das variações funcionais ou estruturais no tempo, bem como o desenvolvimento de competências relacionadas com singularidades no crescimento e no desenvolvimento das crianças.

Para Napel (2007), crianças e adultos diferem na natureza e na funcionalidade, havendo atividades específicas para cada um e justificando-se a pertinência da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para crianças e jovens (CIF-CJ) com a visão da criança em desenvolvimento como um alvo em movimento. Neste sentido, expandiram-se os critérios de inclusão e de exclusão, tendo sido adicionados novos conteúdos a códigos não usados nos quarto, quinto e sexto níveis de avaliação.

Os conceitos centrais de teoria e investigação que guiaram o desenvolvimento da CIF-CJ incluem: o papel do ambiente, a criança em contexto, o desenvolvimento da criança, a gestão comportamental, o estilo de comportamento e o atraso no desenvolvimento (WHO, 2007).

Nas funções e estruturas do corpo surgiram novos códigos no capítulo das funções mentais, designadamente nas funções da consciência (regulação dos estados de consciência); nas funções da orientação (orientação em relação a objetos e ao espaço); nas funções psicomotoras (organização das funções psicomotoras, dominância manual e lateral); nas funções da linguagem (recepção e expressão da linguagem gestual); neste mesmo capítulo, relativo às funções mentais, foram acrescentadas novas categorias, funções intrapessoais e

funções cognitivas básicas (ver apêndice I); foi acrescentada uma nova categoria ao capítulo das funções relacionadas com os sistemas metabólico e endócrino (função da manutenção do crescimento); foi acrescentada uma nova subcategoria ao capítulo das funções geniturinárias (aparecimento da menstruação). (WHO, 2007)

No entanto, a maioria dos códigos acrescentados surgiu na atividade e participação (CIF-CJ, s.d.): aprender através da interação com os objetos, adquirir linguagem, adquirir conceitos, seguir rotinas, gerir o seu próprio nível de atividade, gerir mudanças na rotina diária, adaptar-se às exigências de tempo, gerir o seu próprio tempo, gerir o seu próprio comportamento, cuidar do nariz, indicar a necessidade de urinar e de comer, entre outras.

Nos fatores ambientais, os novos códigos no ambiente físico referem-se a “produtos e tecnologias de apoio para uso no jogo” (CIF-CJ, s.d., p. 64) e “Educação Especial e serviços de formação profissional” (p. 96).

Novos desafios se colocam à CIF-CJ, especialmente um enquadramento integrador para o trabalho interdisciplinar, uma base funcional para completar diagnósticos clínicos, a utilização de uma linguagem comum em serviços de educação, saúde e outros, importância na prevenção e na intervenção precoce e manutenção de uma linha condutora nos vários processos de transição da criança para o contexto adulto. A CIF-CJ assume, pois, uma importância cada vez maior na abordagem a questões essenciais, no âmbito da deficiência infantil, visto que um número crescente de crianças tem sido identificado com deficiências mentais e físicas e a primazia é dada ao perfil funcional da criança, no qual se vai basear a intervenção (Napel, 2007).

Segundo Dunford, Kelly, Borgia e Ruff (2012), a CIF-CJ encoraja uma abordagem holística da criança, considerando o seu desenvolvimento físico, social e psicológico, as suas necessidades e os efeitos do meio ambiente físico, social e atitudinal. Esta perspetiva é reforçada por Vale (2009), quando esta declara que:

A CIF vem colmatar uma importante lacuna na dificuldade de comunicação e articulação entre os diversos actores intervenientes no apoio socioeducativo e médico destas crianças, criando uma linguagem acessível aos técnicos envolvidos - educadores, terapeutas e outros profissionais ligados à infância, por força envolvidos, dando uma maior ênfase à interação criança/meio numa perspetiva holística de bem-estar biopsicossocial. (p. 229)

A perceção de que de a uniformização da linguagem utilizada pelos distintos serviços e profissionais significa uma maior partilha de informação, repercutindo-se transversalmente no

bem-estar das crianças e das suas famílias, constitui frequentemente um ponto de partida para um estudo mais aprofundado da CIF-CJ, perspetivando-se, sempre, o aperfeiçoamento da sua aplicabilidade (Fontes, 2014).

Também para Jacobsohn (2014), a CIF-CJ constitui uma ferramenta importante para os profissionais que desenvolvem a sua atividade na área da educação, da saúde e da reabilitação, no sentido em que permite descrever compreensivamente a funcionalidade das crianças e dos jovens, com especial realce para as suas potencialidades na avaliação do desenvolvimento e do comportamento. A autora refere mesmo que se trata de uma “mudança radical” (p. 9), já que, ao universalizar a linguagem, a CIF-CJ nos oferece uma abordagem orientada para a identificação de perfis de funcionalidade, centrando-se naquilo que o indivíduo é capaz de fazer, e não na sua incapacidade.

2.6. Estudos recentes sobre a utilização da CIF

A introdução da CIF-CJ no panorama educativo nacional, por via do DL n.º 3/2008, como já mencionámos, não foi consensual entre os autores/especialistas desta área. Desde a entrada em vigor do referido normativo, vários foram os trabalhos de investigação e os estudos realizados no âmbito do acompanhamento da sua implementação, mais propriamente no que toca à aplicação do referencial proposto pela CIF.

O primeiro desses trabalhos remonta a agosto de 2008, tendo sido concretizado pela Direção Regional de Educação dos Açores (DREA), no âmbito do acompanhamento e da monitorização do processo de aplicação do referencial recomendado pela CIF. O seu objetivo principal foi caracterizar o trabalho desenvolvido pelos profissionais que, no ano letivo cessante (2006/2007), tinham participado em oficinas de formação sobre a aplicação da CIF. O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário, que foi aplicado em dois momentos diferentes, outubro de 2007 e julho de 2008.

No primeiro momento da aplicação do questionário, foram elencadas as dificuldades seguintes: a falta de conhecimentos, inclusivamente por parte dos professores, sobre o modelo de avaliação preconizado pela CIF; o facto de a CIF não ter sido adotada pelos serviços exteriores à escola, nomeadamente os da Saúde, os do Emprego e os da Segurança Social; a necessidade de mais formação sobre a CIF, no sentido de se partilharem experiências entre os formandos; a escassez de materiais de apoio relacionados com a CIF; a falta de uniformização

nos documentos oficiais, considerando a liberdade de cada escola/agrupamento para escolher/definir documentos próprios; a carência de articulação entre os normativos legais e o referencial da CIF.

No segundo momento da aplicação do questionário, já foram apontadas alterações significativas, de índole positiva, relacionadas com a aplicação da CIF, designadamente: a existência de práticas colaborativas; a valorização do papel dos distintos profissionais envolvidos no processo de avaliação/intervenção; o maior envolvimento e um nível mais alto de responsabilização dos vários intervenientes no processo de avaliação/intervenção; uma melhoria organizacional, associada a um maior dinamismo, entre serviços e profissionais; a utilização de uma linguagem comum; a adoção de uma atitude mais reflexiva. Foram também apontados os seguintes constrangimentos: a necessidade de formação, no domínio da aplicação da CIF, dos docentes de ensino regular; a falta de instrumentos de trabalho uniformizados; a necessidade de se aprofundar a investigação sobre a aplicação do referencial proposto pela CIF, assim como de equipas de suporte à implementação do DL n.º 3/2008, com vista à harmonização entre a legislação e o quadro de referência da CIF (Breia & Micaelo, 2008). Em suma, os resultados deste estudo assinalam mudanças positivas do primeiro para o segundo momento de aplicação do questionário, patentes no empenho dos profissionais envolvidos na disseminação e implementação da metodologia preconizada pela CIF.

A nível europeu, destacamos o Projeto internacional EU-MHADIE (2008), apadrinhado pela União Europeia, que abrangeu onze países, entre os quais Portugal. Tratou-se de um projeto financiado pela Comissão Europeia, que visava verificar a fiabilidade e a utilidade da CIF. Em 2008, no dia 16 de setembro, decorreu em Bruxelas uma conferência de alto nível, na qual alguns países foram convidados a apresentar os processos de desenvolvimento em curso sobre a utilização da CIF, tendo sido nesta conferência que foram apresentados os resultados da investigação levada a cabo no âmbito do Projeto Científico MHADIE. Os objetivos deste projeto incluíam a demonstração da utilidade da CIF no âmbito da comparação de dados sobre deficiência, o desenvolvimento de questionários sobre deficiências emergentes e a análise de determinantes da saúde (capacidade económica, educação, etc.). A apresentação dos resultados do projeto contemplou também uma série de recomendações sobre a utilização da CIF pelos diferentes setores, incluindo, naturalmente, o da Educação, das quais se destaca a falta de informações adequadas para determinar a deficiência.

Alguns autores portugueses, entre os quais Correia (2008a, 2008b, 2008c), defendem que a CIF carece de investigação no âmbito educativo e que o processo de aplicação subjacente não está a ser colocado em prática de modo adequado, por falta de formação docente (suficiente e

adequada), de equipas multidisciplinares e de articulação entre os serviços educativos e da saúde, entre outros aspetos.

Correia (2008c) chama a atenção para o facto de os contornos científicos da CIF não estarem ainda clarificados, razão pela qual, na sua opinião, a qualidade da classificação está longe de ser entendida/reconhecida. Segundo este autor, até os investigadores envolvidos na adaptação da CIF para crianças e jovens advertem para a necessidade de investigação suplementar para que, posteriormente, ela possa vir a ser usada em educação (Correia, 2008b).

Pereira (2008) efetuou um estudo, com recurso a um questionário, a um grupo focal e a um painel de *Delphi*, cujo objetivo geral era definir orientações estratégicas para a implementação da CIF no Sistema de Saúde, identificando barreiras e critérios relevantes para o planeamento de uma ação educacional que facilitasse a sua implementação e as oportunidades, ameaças, pontos fortes e pontos fracos inerentes a essa mesma implementação. As conclusões indicam a ausência de um modelo educacional, a incompatibilidade com os sistemas de registo existentes e o desconhecimento do modelo de aplicação da CIF como as principais barreiras ao processo de implementação. A ação educacional para a implementação da CIF contemplaria, então, formação presencial e em exercício para grupos multiprofissionais (incluindo docentes), no sentido de facilitar o processo de mudança e o aumento da qualidade dos serviços prestados, recorrendo, para o efeito, ao trabalho de equipa e às TIC. Deste modo, as orientações estratégicas identificadas para a implementação da CIF no Sistema de Saúde baseiam-se no desenvolvimento de modelos de operacionalização da mesma para o Serviço Nacional de Saúde.

Um estudo qualitativo levado a cabo por Rosário, Leal e Bairrão (2008), em que foram entrevistados 19 profissionais de Intervenção Precoce, remete para a utilidade da CIF na elaboração de instrumentos de avaliação que permitem descrever detalhadamente a sua funcionalidade, contribuindo, concomitantemente, para a definição de critérios de elegibilidade para a IPI.

A Universidade de Évora, em maio de 2009, apresentou à comunidade científica, na Conferência Internacional *Changing Practices in Inclusive Schools*, um estudo designado “Desafios à avaliação e intervenção educativa: reflexões sobre a experiência de implementação da CIF em Portugal”, produzido pelo seu Centro de Investigação em Educação e Psicologia (Candeias et al., 2009). Este trabalho, que partiu das alterações legislativas nacionais e dos instrumentos de referência e de avaliação de alunos com NEE, concorreu para a discussão das implicações práticas da implementação da CIF no sistema educativo. Esta investigação teve lugar em três escolas/agrupamentos, tendo sido usadas fontes de estudo de caso, a observação

em contexto e a análise documental; o outro instrumento usado foi um questionário aberto, construído propositadamente para este estudo, em que as questões eram semiestruturadas. A técnica utilizada foi a análise de conteúdo, que facilitou a observação das consequências da aplicação da CIF, a partir de quatro categorias: formação profissional, trabalho em equipa, impacto e processo de sinalização-avaliação-classificação-intervenção.

Os autores, mediante os resultados apurados, nomearam as seguintes vantagens decorrentes da aplicação da CIF: a utilização de uma linguagem focalizada na funcionalidade, e não nos défices nem na etiologia do problema; a aplicabilidade transversal em áreas distintas, como a Educação, a Saúde, o Emprego e a Segurança Social, entre outros; a uniformização/padronização da linguagem, facilitadora do trabalho das equipas pluridisciplinares; a conceção de instrumentos sistematizadores do processo de avaliação. A nível de constrangimentos, foram enumerados os seguintes: a falta de formação e de preparação, por parte dos profissionais, para aplicar a CIF-CJ; o facto de não existir ainda uma versão portuguesa da CIF-CJ; a obrigatoriedade de aplicar a CIF-CJ apenas na área da Educação. No que toca à sua implementação técnica, a ausência de instrumentos fidedignos para avaliar as atividades e a participação, a falta de critérios rigorosos para estabelecer o grau de limitação e a escassez de formação dos docentes e de outros técnicos constituem os maiores obstáculos operacionais. Assim, os autores deste estudo entendem que é indispensável a formação em avaliação, sobretudo no que concerne aos domínios e componentes da funcionalidade, ao desenvolvimento e à compilação de instrumentos, privilegiando-se, no domínio do trabalho de equipa e da gestão do tempo, a formação de docentes e de outros técnicos (Candeias et al., 2009).

Um outro estudo, realizado por Brasileiro, Moreira e Jorge (2009), teve como objetivo, a partir do referencial teórico da CIF, descrever as características dos fatores ambientais que interferem na vida quotidiana de um grupo de crianças, com paralisia cerebral, que frequentavam um núcleo de tratamento e estimulação precoce. A acessibilidade a locais públicos revelou-se uma barreira que variou em intensidade e o apoio recebido em diversos aspetos foi feito basicamente pelo núcleo familiar, entendido como fator facilitador. A grande maioria não contava com sistemas e políticas públicas de transporte e de educação, constituindo barreiras, e grande parte beneficiava do apoio financeiro do governo, aqui encarado como facilitador. A CIF propiciou uma melhor compreensão, no que se refere à capacidade funcional da criança, ao apoiar a descrição menos subjetiva da interferência de fatores contextuais ambientais.

Lavrador (2009), num estudo realizado com o objetivo de avaliar as percepções de docentes e técnicos acerca da utilidade da CIF em educação, concluiu que existe uma grande subjetividade nas avaliações especializadas por referência à CIF, atendendo ao facto de que o mesmo caso pode ser interpretado, em diferentes agrupamentos, de forma divergente, dando origem, no que se refere às categorias da CIF, a uma total dissonância e heterogeneidade nas opções de resposta dadas.

Paralelamente, a mesma autora, depois de analisar o questionário aplicado aos docentes e técnicos, e apesar de alguns referirem a eficácia da CIF, apurou grande subjetividade nas respostas dadas e uma elevada incoerência, no que se refere ao seu preenchimento, tendo concluído que a utilidade da CIF se resume à área da saúde. Concluiu igualmente que a maioria dos participantes não recebera formação no âmbito da aplicação da CIF, sendo que os restantes usufruíram de formações distintas, não tendo sido sujeitos ao mesmo número de horas de formação. Em síntese, considerou-a “um sistema de tal maneira confuso, inoperante e burocrático que faz perigar a própria essência do conceito de “educação especial” (Lavrador, 2009, p. 112).

Num estudo que recaiu sobre a dicotomia modelo médico versus modelo biopsicossocial, Maia (2009) analisou Projetos Educativos Individuais concebidos por docentes de IPI, tendo concluído que, embora os perfis de funcionalidade denunciem limitações no que toca à participação nas atividades, eles apontam inúmeras potencialidades (a presença destas induz mais registos de interações funcionais). Paralelamente, as singularidades das crianças estão presentes na maioria dos projetos, sendo que o projeto curricular é precisamente o ponto mais desenvolvido pelos docentes; as rotinas e a vida familiar e comunitária foram pouco referidas; nos perfis de funcionalidade, as menções a categorias das funções do corpo e da atividade e participação superaram copiosamente as dos fatores ambientais. A autora considerou que as intervenções se integram no modelo médico, e não no psicossocial, assumindo que o que está consignado nos projetos sustenta as práticas profissionais.

No âmbito da Intervenção Precoce e da Educação Especial, foi levado a cabo, por Rosário, Leal, Pinto e Simeonsson (2009), um estudo com um objetivo idêntico: refletir acerca da utilidade da CIF-CJ. Neste, observou-se que a CIF, ao descrever as características da funcionalidade do indivíduo, bem como a sua participação em processos interativos pessoa-ambiente, ultrapassa as limitações da abordagem diagnóstica ao desenvolvimento, emergindo, paulatinamente, a ideia de que ela representa a “operacionalização de um modelo teórico uniformizador e abrangente” (p. 129).

Assim, a existência de uma classificação com base num modelo conceptual ecológico-sistémico de carácter universal e devidamente adaptada a crianças e jovens, surge como um grande contributo para a caracterização das crianças, tendo como base um perfil funcional e não um rótulo diagnóstico. (Rosário et al., 2009, p. 132)

Os mesmos autores encaram a CIF como uma “ponte para a interpretação e sumarização dos resultados dos instrumentos de avaliação da funcionalidade” (p. 133), e não como um instrumento. A utilização dos códigos da CIF-CJ permite organizar a informação, clarificar a intervenção e facilitar a comunicação entre os serviços, a família e os técnicos, passando as características funcionais, e não os diagnósticos clínicos, a ser as unidades de classificação. Neste sentido, os perfis de funcionalidade tratados dão origem a intervenções individualizadas que satisfazem as necessidades específicas da criança e melhoram consideravelmente a qualidade da intervenção.

No ano seguinte, Simeonsson e Ferreira (2010) conduziram um estudo que tinha como objetivo avaliar a implementação do DL n.º 3/2008, a partir de quatro grandes questões: a utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade de alunos elegíveis e não elegíveis para o grupo-alvo de Educação Especial; os procedimentos de referenciação, de avaliação especializada e de elaboração do relatório técnico-pedagógico; as medidas educativas seleccionadas para os alunos elegíveis e não elegíveis; e os recursos e apoios disponibilizados pela escola.

No que se refere ao método utilizado, além de uma abordagem documental quantitativa de 252 processos de alunos (estudo de casos), foi utilizada uma abordagem mais qualitativa para avaliar as perceções dos profissionais e pais envolvidos, por intermédio de 35 grupos focais. Finalmente, foi aplicado um questionário com a intenção de esclarecer questões deixadas em aberto pelos dois estudos prévios, que obteve 577 respostas. As conclusões do estudo apontaram, globalmente, para uma melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, designadamente uma escola mais inclusiva, um ensino de melhor qualidade e mais tempo e maior envolvimento dos alunos nas salas de aula. Simeonsson e Ferreira (2010) consideraram que o envolvimento e o profissionalismo dos diferentes profissionais, bem como os recursos disponibilizados pela tutela, facilitaram uma maior aproximação a uma escola inclusiva.

No que diz respeito ao caso específico da utilização da CIF como referencial na descrição da funcionalidade dos alunos, por um lado, Simeonsson e Ferreira (2010) concluíram que esta permite a gradação da funcionalidade, uma vez que nas escolas já se distinguem claramente alunos elegíveis de alunos não elegíveis para o grupo-alvo de Educação Especial, tendo em conta a severidade das limitações e das restrições à participação; por outro lado, as escolas já

são capazes de captar e registar as necessidades individuais dos alunos e, a partir delas, decidir as respostas educativas mais adequadas a cada caso (por exemplo, no caso dos alunos com CEI, o seu perfil de funcionalidade distingue-se dos demais pelo leque mais alargado de indicadores de incapacidade).

Este estudo concluiu ainda que o modelo biopsicossocial, operacionalizado pela CIF, facultou um conhecimento mais alargado dos alunos e das suas necessidades, o que se traduziu numa maior valorização da componente “Atividades e Participação”, em detrimento das “Funções e Estruturas do Corpo”, assentando o enfoque na funcionalidade; os conceitos e a linguagem da CIF-CJ já estão a ser utilizados de forma ajustada no processo de avaliação e de elegibilidade.

Todavia, o estudo demonstrou que havia aspetos a melhorar, particularmente a relação entre o perfil de funcionalidade e a elaboração dos PEI, porquanto estes ainda denunciavam uma relação linear entre participação e deficiência (a abordagem ao ambiente é ainda feita de forma incipiente), havendo escassas referências a conteúdos funcionais nos perfis de funcionalidade dos alunos com CEI (por exemplo, autocuidados, vida doméstica e áreas principais da vida). Foram ainda apontados os seguintes constrangimentos: escassez de documentos que empregassem a linguagem da CIF-CJ, sobretudo no âmbito das funções do corpo; falta de colaboração dos médicos e outros profissionais de saúde; falta de instrumentos de avaliação apropriados; necessidade de formação, tanto de professores como de outros profissionais, no que toca ao processo de avaliação; necessidade de maior envolvimento dos pais em todo o processo.

Simeonsson e Ferreira (2010), conquanto tenham reconhecido a necessidade de se considerarem os constrangimentos apurados na melhoria da implementação do DL n.º 3/2008, explicaram as críticas iniciais feitas à utilização procedimental da CIF à luz do não entendimento das razões para o seu uso na avaliação especializada, à escassez de profissionais que pudessem avaliar e descrever as funções e estruturas do corpo, bem como à falta de formação e de instrumentos de avaliação.

Um estudo longitudinal, levado a cabo por Alves, Formiga e Viana (2010, citados por Malveiro, 2012), e que incidiu sobre os perfis de funcionalidade de crianças com síndromes genéticas acompanhadas por equipas multidisciplinares, mostrou que, relativamente às áreas de estimulação infantil, desenvolvimento motor e socialização, houve uma evolução nos perfis de funcionalidade. Por conseguinte, os resultados mostraram que as crianças com síndromes genéticas ostentam diversas características funcionais, o que faz com que beneficiem de uma intervenção traçada por referência à CIF-CJ.

A utilização da CIF-CJ na avaliação especializada de alunos originou o estudo “Práticas em Educação Especial à luz do modelo biopsicossocial: o uso da CIF como referencial na elaboração dos Programas Educativos Individuais” (Maia & Lopes-dos-Santos, 2010). Este foi apresentado em Braga, na Universidade do Minho, no “VII Simpósio de Investigação em Psicologia”, que se realizou em 2010, sendo seu propósito analisar a forma como as novas orientações influenciaram as práticas de atendimento educativo aos alunos com NEE. Foram analisados 120 programas educativos de alunos com incapacidades dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, que integravam documentação anterior e posterior à promulgação do DL n.º 3/2008, atinente à exposição dos resultados da avaliação e à definição de objetivos de intervenção. A recolha da amostra realizou-se em 32 agrupamentos de escolas. Os resultados mostram que o uso da CIF-CJ se constitui como uma apreensão/compreensão mais detalhada da incapacidade, do reconhecimento da relevância dos fatores ambientais que intervêm no processo de incapacitação e, ainda, de uma maior confluência entre as necessidades dos discentes e os suportes fornecidos. Neste sentido, a interpretação dos resultados sugere a necessidade de se mobilizarem esforços no sentido de a CIF-CJ ser reconhecida como um modelo que concebe a incapacidade como uma consequência da interação entre o indivíduo e o meio envolvente (Maia & Lopes-dos-Santos, 2010). Outra conclusão natural do estudo prendeu-se com a importância da CIF-CJ enquanto modelo que promove o entendimento da forma como as distintas componentes interagem entre si na caracterização da funcionalidade do aluno. A CIF-CJ foi também entendida como sustentáculo de uma efetiva ligação entre os resultados da avaliação e os objetivos da intervenção, constituindo a base ideal para a formulação de objetivos gerais que orientem intervenções promotoras da participação dos alunos com NEE.

Recorrendo a uma metodologia mista, estudo qualitativo seguido de metodologia quantitativa, Santos (2010) fez a análise da aplicação da CIF-CJ em 15 PEI de crianças de uma Creche e de um JI, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos. Assim, procedeu-se a uma análise de conteúdo dos programas, utilizando as *linking rules* para os relacionar com a CIF-CJ; posteriormente, efetuou-se uma análise de frequências com recurso à estatística descritiva. Foi possível apurar que: os conteúdos dos PEI se encontram interligados com as componentes da CIF-CJ, embora essa correspondência não seja direta em boa parte dos códigos (na mesma área ou em áreas diferentes mas relacionáveis entre si); tanto o perfil de funcionalidade como o plano de intervenção se centram na componente Atividades e Participação; os Fatores Ambientais ainda são os menos citados.

No âmbito da IPI, foram realizados dois estudos (Graça, 2011; Silva, 2011) que visavam conhecer a forma como a utilização da CIF-CJ facilitava (ou dificultava) a avaliação da funcionalidade e a planificação da intervenção.

O primeiro (Graça, 2011) contou com a participação de duas crianças, de três e de quatro anos, inseridas em contextos pré-escolares inclusivos, e das respetivas educadoras do ensino regular. Depois de analisados os dados, a autora inferiu que a CIF-CJ permite, com base nos perfis de funcionalidade, documentar e especificar os dados da avaliação e compará-los com os dados existentes anteriormente.

O segundo (Silva, 2011) consistiu numa análise de 20 perfis de funcionalidade de crianças acompanhadas em Educação Especial, com o intuito de inferir sobre o conteúdo e a forma como estão construídos, ou seja, a maneira como os profissionais de IPI utilizam a CIF-CJ como suporte para a sua elaboração. Concluiu-se que a diversidade e/ou ausência de formação por parte dos profissionais, no âmbito da CIF-CJ, se reflete na forma como são elaborados os perfis de funcionalidade, nomeadamente no seu grau de individualização e na escassa utilização da linguagem da CIF-CJ. O estudo demonstrou que a classificação é, efetivamente, utilizada para delinear os referidos perfis; porém nem todas as questões foram esclarecidas, sobretudo as que se prendem com a visão que os técnicos partilham sobre esta ferramenta de trabalho.

Montenegro (2011), com o propósito de documentar a participação de crianças com paralisia cerebral em situações de vida diária nos contextos naturais, realizou um estudo em que utilizou a CIF-CJ. Observou, todavia, que esta ferramenta, ainda que bastante valiosa no que diz respeito à caracterização da funcionalidade de crianças com incapacidades, se revelou inadequada para classificar informações específicas referentes à sua participação. A autora chamou a atenção para o facto de os vários intervenientes no processo de avaliação (pais, educadores e técnicos), apesar de deterem conhecimentos sobre a participação em diferentes contextos, se expressarem de modo díspar. Logo, considerou que ainda não estão reunidas as condições para que a CIF seja utilizada como linguagem universal, no sentido de possibilitar a troca de informação entre os distintos serviços (médicos, terapêuticos e educativos) ou entre os próprios serviços de saúde, já que nem todos os profissionais desta área têm formação neste âmbito.

Klang (2012) explorou, através de quatro estudos empíricos, e utilizando o método descritivo longitudinal misto, a aplicabilidade da CIF-CJ na descrição da funcionalidade e do ambiente em crianças com deficiência. Para o efeito, acompanhou a participação de 113 profissionais, oriundos de 14 equipas interdisciplinares distintas, no âmbito de uma formação

sobre a CIF-CJ, em que estes descreveram as suas percepções sobre a implementação da classificação em três momentos temporais consecutivos: durante a formação, um ano depois da formação e dois anos e meio depois da formação.

As componentes e as categorias da CIF-CJ foram analisadas através de questionários construídos a partir da própria CIF-CJ, nos estudos I e II, e relacionando programas educativos individuais com a CIF-CJ, através da análise de conteúdo, nos estudos III e IV. As percepções dos profissionais/técnicos sobre a aplicabilidade da CIF-CJ e o questionário nesta baseado foram investigados no estudo II. No estudo IV, depois dos profissionais terem participado na formação sobre a CIF-CJ, foram exploradas as mudanças no enfoque das componentes da CIF-CJ nos programas educativos individuais dos alunos.

Os estudos I e II denunciaram variações na pontuação dos itens do questionário que se basearam no qualificador de desempenho na componente Atividades e Participação, as quais podem ser explicadas pelo contexto em que foram obtidas, bem como pelas expectativas e percepções dos participantes. Os resultados indicaram: mudanças na construção de medidas universais no qualificador de desempenho; limitações no uso dos itens baseados em fatores ambientais, quando usados separadamente dos itens da Atividade e Participação.

Os estudos II e III demonstraram que as categorias nas componentes Funções e Estruturas do Corpo e Atividades e Participação estão interrelacionadas. O estudo III revelou desafios na descrição da situação das famílias e do ambiente psicossocial na componente dos Fatores Ambientais. No Estudo II, os profissionais apontaram vantagens e desafios na abordagem funcional da CIF-CJ e sugeriram algumas alterações ao questionário, no sentido de este fornecer informação mais aprofundada sobre as diferenças individuais das crianças. O Estudo IV permitiu concluir que os profissionais que trabalham com crianças e jovens com deficiência descrevem a sua funcionalidade de forma mais precisa e detalhada depois de terem tido formação sobre a CIF-CJ.

Em síntese, os resultados denunciaram vantagens e reptos da CIF-CJ, quando usada para descrever a funcionalidade e o ambiente de crianças com deficiência. Os resultados reclamam a necessidade do uso combinado de categorias de todos os seus componentes, refletindo as forças e os desafios que as crianças enfrentam nos seus ambientes naturais, e sugerem que a CIF-CJ seja usada como ferramenta, no âmbito da abordagem funcional, a nível do planeamento da avaliação e da intervenção com esta população. Paralelamente, os profissionais consideraram a utilidade da CIF-CJ na comunicação sobre as necessidades das crianças com deficiência, dada a uniformização da linguagem utilizada e o enfoque na participação, permitindo encarar os problemas sob uma nova perspetiva (Klang, 2012).

Num estudo, cujo objetivo foi conhecer as percepções de professores de Educação Especial sobre a utilização da CIF-CJ na avaliação especializada de alunos com NEE, foi aplicado um questionário de perguntas fechadas a 135 docentes. Os resultados mostraram que estes se sentem preparados para aplicar a CIF-CJ e que consideram profícua a sua utilização. As vantagens apuradas incluem: a avaliação de alunos com NEE; a identificação do grupo-alvo de Educação Especial; a homogeneização da linguagem utilizada; a melhoria na articulação entre profissionais e serviços e entre a escola e a família; o trabalho de equipa; a participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (Correia, 2012).

Brasileiro, Moreira e Buchalla (2013), num estudo de revisão integrativa cujo objetivo era analisar o uso da CIF no Brasil, a partir de 17 artigos selecionados de entre 75 trabalhos publicados entre 2003 e 2011, concluíram que a CIF tem sido aplicada em pesquisas variadas, sendo considerada útil na abordagem de aspetos da funcionalidade humana. Salientaram o facto de a CIF permitir uma abordagem mais holística e integradora do ser humano, ao contemplar a dimensão subjetiva e a interferência de fatores ambientais raramente abordados com outras ferramentas, o que aporta uma nova perspetiva à compreensão da saúde das pessoas e das populações.

O estudo realizado por Saragoça et al. (2013, citados por CNE, 2014), cuja temática incidiu sobre a formação de professores, pretendeu caracterizar a formação recebida, assim como as atitudes dos docentes de Educação Especial face à CIF. O questionário, instrumento escolhido para a recolha de dados, foi aplicado a uma amostra constituída por 913 professores de Educação Especial (aproximadamente 20% dos docentes de Educação Especial, num total de 5279). As conclusões indicam que a formação dos professores na aplicação CIF deve acontecer o mais cedo possível, idealmente na formação inicial, devendo alargar-se a outros técnicos e especialistas envolvidos no processo educativo do aluno. Outrossim, deve fundamentar-se num conhecimento mais aprofundado acerca de metodologias e instrumentos que permitam estimar o seu funcionamento, em critérios de elegibilidade para o grupo-alvo de Educação Especial, na utilização dos qualificadores da escala genérica e, ainda, na maneira de delinear os perfis de funcionalidade. Neste estudo, ressaltou tal-qualmente a importância de, nas ações de formação contínua de longa duração, se englobar, numa perspetiva reflexiva, a discussão de estudos de caso, assim como a partilha de experiências e de práticas.

Outro estudo (Henriques, 2014), no âmbito da aplicação da CIF-CJ, cujo objetivo primordial era determinar a consistência da utilização de dois instrumentos de avaliação da capacidade intelectual, a escala de Griffiths e a WISC III, no enquadramento dos domínios e

dos qualificadores da CIF-CJ, circunscrita às funções mentais, foi levado a cabo por uma médica, a investigadora principal, uma assistente social e uma professora de Educação Especial. Como objetivo secundário, pretendiam estudar a efetividade e a concordância inter-observador na aplicação da classificação, com base na leitura dos dados obtidos numa avaliação efetuada previamente por duas observadoras independentes. Neste estudo, adjetivado como observacional, descritivo, transversal e prospetivo, foi estudada, durante um período de três anos, uma amostra de conveniência, constituída por 355 crianças, todas elas com patologia na área da pediatria do neurodesenvolvimento. Os resultados permitiram concluir que as escalas de Ruth Griffiths e WISC-III são instrumentos apropriados para caracterizar a incapacidade intelectual por referência à CIF-CJ, tendo denunciado uma concordância moderada inter-observador nos qualificadores atribuídos nas funções em análise pela investigadora e co-investigadoras. Persistem, no entanto, algumas discrepâncias na utilização dos qualificadores 1 (ligeiro) e 2 (moderado), o que levanta uma questão da solidez e consistência, porquanto significa que vários observadores, perante o mesmo atributo ou característica, não chegaram a resultados análogos.

Num outro estudo em que o objetivo era descrever a operacionalização e a aplicabilidade da CIF-CJ na prática clínica, aplicaram-se os Core Sets para crianças com paralisia cerebral, isto é, a versão resumida da classificação, a um rapaz de 9 anos com esta patologia. As conclusões do estudo demonstraram que é possível descrever a funcionalidade da criança de forma objetiva, o que facilita uma melhor avaliação da sua evolução ao longo do tempo. Assim, a utilização de instrumentos e de escalas normalmente usados na avaliação de crianças e de jovens pode traduzir-se diretamente em linguagem da CIF-CJ, designadamente através das categorias e qualificadores, o que possibilita que uma avaliação de rotina possa expressar-se numa linguagem passível de tratamento estatístico (comparação de dados). Esta linguagem uniformizada constitui, portanto, uma base fiável para a elaboração de relatórios com distintas finalidades, nomeadamente clínicas, educativas, administrativas e/ou epidemiológicas (Oliveira, Caldas & Riberto, 2016).

Síntese

No capítulo ora terminado, relativo à avaliação em Educação Especial, caracterizámos o processo de referenciação, em função da frequência e da intensidade dos problemas dos alunos, aludimos aos serviços que, usualmente, os identificam e destacámos o papel relevante dos docentes de ensino regular neste âmbito (Bairrão, 1998; Madureira, 2005; Simeonsson,

1994). A seguir, relatámos os procedimentos levados a cabo no âmbito do processo de avaliação e identificação das NEE, dando especial destaque às orientações da European Agency (2007), as quais, basicamente, se traduzem na necessidade de identificar, com precisão e rigor, as NEE dos alunos e de adotar procedimentos objetivos e estruturados para esse efeito; seguiu-se a apresentação da situação atual em Portugal, conforme o disposto no DL n.º 3/2008, que exige que a avaliação especializada seja feita por referência à CIF, no seio de uma equipa pluridisciplinar, devendo os resultados obtidos, consubstanciados no relatório técnico-pedagógico, servir de base à elaboração do PEI (este deve contemplar uma planificação da intervenção coincidente com a avaliação previamente realizada).

Depois, explanámos os conceitos de incapacidade e de funcionalidade, tendo como referência o modelo biopsicossocial, que encara o ser humano de modo integral, ou seja, como o efeito da interação entre as funções e as estruturas do corpo e o ambiente físico, social e atitudinal em que se movimenta; seguimos com uma apresentação da CIF em termos de história, armadura conceptual, finalidades, objetivos e aplicações, realçando a sua visão sistémica, multidimensional, integradora e coerente (OMS, 2004). Logo, caracterizámos de modo detalhado os seus constructos e componentes, a sua estrutura hierárquica, com especial destaque para os domínios de vida e para e as influências positivas e/ou negativas a nível ambiental, e especificámos os preceitos a cumprir para uma utilização adequada da metodologia de avaliação que lhe está subjacente.

Na sequência, explicámos a razão de ser da versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ), que não é mais do que a CIF original à qual foram acrescentados 237 novos códigos, enquadrando-a no contexto atual e evidenciando os aspetos positivos da sua utilização como metodologia estruturante do processo de avaliação especializada e como modelo de organização da informação.

No final, apresentámos uma síntese compreensiva, organizada cronologicamente, de vários estudos levados a cabo, em Portugal e no estrangeiro, no âmbito da CIF e da CIF-CJ, destacando os que têm sido realizados no campo educacional (Alves, Formiga, & Viana, 2010; Brasileiro, Moreira, & Buchalla, 2013; Brasileiro, Moreira, & Jorge, 2009; Breia & Micaelo, 2008; Candeias et al., 2009; Correia, 2012; EU-MHADIE (2008); Graça, 2011; Henriques, 2014; Klang, 2012; Lavrador, 2009; Maia, 2009; Maia & Lopes-dos-Santos, 2010; Montenegro, 2011; Oliveira, Caldas & Riberto, 2016; Pereira, 2008; Rosário, Leal, & Bairrão, 2008; Rosário, Leal, Pinto, & Simeonsson, 2009; Santos, 2010; Saragoça et al., 2013; Silva, 2011; Simeonsson & Ferreira, 2010).

Introdução

Tendo em conta que um dos objetivos da nossa investigação é conhecer as percepções dos docentes de Educação Especial relativamente à aplicação da metodologia de trabalho preconizada pela CIF-CJ, não poderíamos deixar de abordar esta temática, definindo, clarificando e distinguindo o(s) conceito(s) a ela associados.

Partindo do geral para o particular, numa abordagem descendente, além de definirmos conceitos e de apresentarmos uma perspetiva histórica do tema, enumeraremos os distintos tipos de percepção, caracterizaremos as suas desordens, com recurso a exemplos elucidativos, confrontaremos a noção de realidade com a noção de percepção, a percepção de si próprio com a percepção do outro, a cognição social com a construção perceptiva e, ulteriormente, chegaremos ao conceito de percepção social que adotámos neste trabalho.

Consideraremos ainda a influência das primeiras impressões na percepção social e estabeleceremos uma conexão entre a percepção social e a teoria da atribuição.

3.1. Percepção: da definição ao conceito

A (...) importância [da percepção] é grande para os seres humanos (e para muitos outros animais), uma vez que se constitui como uma fonte de conhecimento e, por conseguinte, um motor eficaz da ação. Esta visão descomplicada e até ingénuo da percepção aceite pelo senso comum é, no entanto, apenas o mote para muitos problemas de carácter científico ou filosófico.

(Rodrigues, 2014, p. 3)

A palavra percepção deriva do vocábulo latino *perceptio* e é definida, no Dicionário da Porto Editora, em primeira aceção, como o “ato ou efeito de perceber”; em segunda aceção, surge como uma “tomada de conhecimento sensorial de objetos ou de acontecimentos exteriores”; é ainda definida como “noção”, “conhecimento” e “discernimento”.

Tudo o que escutamos, vemos, saboreamos, cheiramos, experimentamos ou sentimos é concebido pelos mecanismos sensoriais. Destarte, enquanto captação de imagens, impressões ou sensações externas, através de um ou mais sentidos, a percepção remete-nos para a compreensão, para o conhecimento de algo, podendo referir-se a saberes, a ideias ou a

sensações internas que derivam de impressões concretas colhidas pelos nossos sentidos (James, 2013). Por sua vez, na ótica da psicologia, a percepção assume uma função recetora, organizadora e decifradora das informações sensoriais (Blake & Sekuler, 2005), sendo considerada pelos especialistas como o primeiro processo cognoscente que possibilita a captação da informação ambiental através da energia que chega aos sistemas sensoriais (Blake, 2013; Blake & Sekuler, 2005).

Num conjunto de palestras redigidas e proferidas por Merleau-Ponty (2003), um filósofo fenomenólogo francês, subordinadas à temática da percepção, surge a seguinte afirmação:

O mundo da percepção, isto é, aquele que nos é revelado pelos nossos sentidos e pelo uso da vida, parece, à primeira vista, o que nos é mais bem conhecido, porque não são necessários instrumentos nem cálculos para a ele ter acesso; porque nos basta, aparentemente, abrir os olhos e deixar-nos viver para nele penetrarmos. Contudo, tal não passa de uma falsa aparência.

(Merleau-Ponty, 2003, p. 21)

Por certo, a nossa percepção do mundo é, acima de tudo, o produto final de processos complexos, muitos deles inconscientes, involuntários e espontâneos; não se limita a uma circunstância momentânea e representa unicamente uma gotinha de água no oceano universal da nossa existência, mormente se considerarmos a quantidade de eventos que ocorrem enquanto percebemos (Merleau-Ponty, 2003).

O processo perceptivo, na qualidade de representação interna hipotética dos fenómenos que ocorrem no exterior, é de índole inferencial e construtiva. Deste modo, a informação que chega aos recetores é analisada morosamente, dando origem à produção de uma percepção, processo idêntico ao da informação proveniente da memória e que concorre para a interpretação e a formação da representação. É por via da percepção que a informação é processada, concebendo-se a ideia de um único objeto, o que demonstra a exequibilidade de se inferirem distintos atributos a partir desse mesmo objeto; é a percepção que permite associar as diferentes características, atributos e qualidades desse objeto, determinando a sua unicidade (Blake & Sekuler, 2005).

Assim, sendo a percepção uma capacidade que nos permite apreender algo ou alguém através dos sentidos ou do intelecto, isto é, um entendimento sensorial de objetos ou de situações extrínsecas, não será de estranhar o facto de os neurocientistas se questionarem permanentemente sobre esta temática. Qual é, então, a percepção que temos do mundo que nos rodeia? Temos uma percepção real do todo ou apenas de algumas partes? A neurociência defende

que percebemos somente uma parte do todo, ou seja, considera inexecutável a captação de todos os acontecimentos paralelos (Blake & Sekuler, 2005).

Neste sentido, cada indivíduo tem uma percepção única do mundo que o rodeia, tem concepções diferentes, noções distintas e, conseqüentemente, faz apreciações igualmente díspares das coisas, pessoas ou situações. Este facto explica-se pela individualidade estrutural e funcional de cada pessoa, que depende do património genético, bem como pelas diversas experiências de vida e pelas influências cognitivas da percepção (Merleau-Ponty, 2006).

Com efeito, quando emitimos um juízo de valor sobre alguém, quando temos uma determinada impressão, estamos a confiar não apenas nos nossos sentidos mas também, e acima de tudo, na nossa experiência prévia (memórias, expectativas e conhecimentos). Por conseguinte, o mesmo indivíduo pode possuir distintas percepções da mesma realidade, dependendo da sua condição fisiológica, como, por exemplo, a dependência de álcool, de medicamentos ou de outras drogas, e/ou psicológica, designadamente depressão, psicose, esquizofrenia ou quaisquer outros problemas de saúde mental.

A percepção é uma das áreas mais antigas na investigação em psicologia experimental e, mesmo antes de Aristóteles, já fazia parte da psicologia generalista. Embora há menos de um século a sensação e a percepção pertencessem à psicologia experimental, hodiernamente a percepção é encarada como uma das três áreas mais importantes de investigação, a par da motivação e da aprendizagem (Beardslee, 2013).

As origens da percepção remontam ao século XVIII, à tese defendida por René Descartes, no seu Discurso do Método, de que os seres humanos são racionais e têm conhecimentos inatos, embora os sentidos os possam enganar. Realmente, em vários momentos da história, foi notória a preocupação de psicólogos e filósofos relativamente à forma como a nossa mente utiliza a informação recolhida pelos sentidos.

O estudo formal da percepção teve início no século XX com Marx Wertheimer (1912), Kurt Koffka (1913) e Wolfgang Köhler (1929). Estes contribuíram para o aparecimento da psicofísica, ao relacionarem a magnitude de um estímulo físico com a magnitude do evento percebido, e foram os precursores da Psicologia da Gestalt, que abordaremos mais à frente (Dinishak, 2008).

Como podemos constatar, a percepção veio sendo, ao longo do século XX, objeto de estudo no campo da psicologia. Nos últimos anos da década de quarenta, vários autores (Bruner & Postman, 1949; Goodman, 1995) se preocuparam com a natureza seletiva da percepção, o que deu origem a estudos amplamente influenciados pelo valor e pela necessidade. Estes fatores, segundo os autores, estavam intrinsecamente ligados, uma vez que quanto maior fosse o valor

social de um objeto mais ele seria suscetível de se estruturar por determinantes comportamentais.

No início da década de setenta do século passado, o psicólogo Roger Shepard desenvolveu teorias explicativas da maneira como o cérebro processa a informação sensorial (Collin et al., 2014). Segundo as teorias propostas por Shepard, “o cérebro não processa apenas informação sensorial; também faz inferências a partir desta, baseando-se num modelo interno do mundo físico onde podemos visualizar objetos a três dimensões” (Collin et al., 2014, p. 192). Para demonstrar a sua teoria, este psicólogo cognitivo, que era também matemático, levou a cabo uma experiência em que os sujeitos tinham de determinar se duas mesas desenhadas a partir de ângulos diferentes eram exatamente iguais. Os resultados mostraram que os sujeitos conseguiam fazer uma “rotação mental” dos objetos, neste caso, das mesas, sendo assim possível compará-los (Collin et al., 2014).

Partindo das ilusões óticas, e até auditivas, Shepard demonstrou que a interpretação que o cérebro faz da informação sensorial tem na sua génese conhecimentos prévios do mundo exterior, transpostos em visualizações mentais. Assim, nesta ótica, a perceção seria “uma alucinação conduzida a partir do exterior e (...) os processos do sonho e da alucinação [são] como uma perceção simulada internamente” (Collin et al., 2014, p. 192).

O conceito de perceção tem seduzido, portanto, no último século, investigadores, filósofos, psicólogos e estudantes, alcançando presentemente uma maior compreensão dos mecanismos que o sustentam. A compreensão de cada etapa do processo percetivo que conduz à perceção, ao reconhecimento e à ação, enquanto experiência sensorial consciente, tornou-se o objetivo principal da investigação em psicologia da perceção (Rodrigues, 2014).

O processo percetivo expressa-se numa sequência de processos que atuam em conjunto para circunscrever as nossas experiências e a reação aos estímulos ambientais. Este processo é formado por quatro categorias: o estímulo ambiental, que reclama a nossa atenção e estimula os recetores; a eletricidade, conjunto de sinais elétricos produzidos pelos recetores e transmitidos ao cérebro; a experiência e a ação, que determinam a perceção; o reconhecimento e a reação ao estímulo; e o conhecimento incluído na organização percetiva (Rodrigues, 2014).

Dois abordagens diferenciadas, considerando informações distintas sobre o processamento percetivo, emergem no estudo da perceção: a psicofísica, que considera as propriedades físicas do estímulo e as respostas percetivas a esse mesmo estímulo; e a fisiológica, que presume, por um lado, a intercessão entre o estímulo e o processo fisiológico e, por outro lado, a mediação entre o processo fisiológico e a perceção.

As influências cognitivas da percepção estabelecem-se pelo conhecimento, pelas memórias e, acima de tudo, pelas expectativas que as pessoas criam relativamente às situações e que, naturalmente, embasadas nas sensações, influenciam positiva ou negativamente as suas percepções (Bacha, Strehlau & Romano, 2006).

3.2. Distinção entre percepção e sensação

As sensações, os sentimentos, as reflexões, os gostos – tudo isto são impressões privadas e, exceptuando por meio de símbolos e em segunda mão, incomunicáveis. Podemos reunir e cruzar informação acerca das experiências alheias, mas nunca as experiências em si. Da família à nação, qualquer grupo humano é uma sociedade de universos isolados.

(Huxley, 2013, p. 18)

É necessário, pois, que distingamos o conceito de percepção do conceito de sensação. O primeiro refere-se à aptidão para compreender as sensações, agregando informações de origem sensorial à cognição e à memória, com vista à formação de conceitos sobre o mundo e sobre nós próprios, norteando a nossa conduta e as nossas atitudes. O segundo remete para a capacidade de encriptar certos aspetos da energia física e química que nos envolvem, retratando-os como impulsos nervosos suscetíveis de serem percebidos pelos neurónios ou, por outras palavras, a receção aos estímulos do meio exterior captada pelos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar (Goldstein, 2009; Wolfe, Kluender, & Levi, 2015).

A sensação encontra-se, portanto, estreitamente ligada aos sentidos, não podendo dissociar-se destes. Os objetos são captados pela sensação visual, mas é a percepção visual que nos permite perceber aquilo que vimos, ou seja, associar a imagem do que foi visualizado a um conceito, a um objeto ou a qualquer outra coisa (uma casa, uma peça de roupa, uma chávena, uma criança, etc.). De igual modo, quando captamos um som através de uma sensação auditiva, só seremos capazes de o identificar recorrendo à percepção auditiva, a qual nos permite reconhecer se se trata de um assobio, de um instrumento musical, de uma explosão ou do choro de uma criança. A constância perceptual faz ainda com que, independentemente da posição dos objetos (distância, luminosidade, altura, etc.), os reconheçamos, embora, para os nossos sentidos, as imagens visuais ou auditivas produzidas sejam diferentes (Goldstein, 2009).

A natureza da distinção entre percepção e sensação traduz-se num mecanismo de causa e efeito: a percepção é um efeito da sensação (Goldstein, 2005); no entanto nem sempre está

integralmente disponível na nossa consciência, porquanto depende do estado da pessoa em termos funcionais, ou seja, da emoção, da atenção e do estado de vigília, incluindo o sono e o cansaço (Goldstein, 2010).

3.3. Os tipos de percepção

Sendo o produto final de processos complexos, não estando a maioria ao alcance da nossa consciência, a percepção não ocorre simplesmente. Ela está não só relacionada com os sete sentidos, tendo em conta que são os mecanismos sensoriais que nos permitem ver, ouvir, cheirar, saborear, sentir, manter o equilíbrio e a orientação no espaço, mas também com o passar do tempo (Schiffman, 2005).

A **percepção visual**, uma das mais desenvolvidas nos seres humanos e um precioso auxiliar da memória visual, caracteriza-se pela receção de raios luminosos pelo sistema visual e abrange a percepção de formas, de relações espaciais, incluindo a largura, a altura e a profundidade, de cores, de movimentos e da intensidade da luz. Para os seres humanos, as sensações visuais são as que lhes proporcionam as informações mais preciosas. É a sensação visual que permite perceber a distância, a forma, a cor, a profundidade, etc. (Rodrigues, 2014).

Considerando a percepção como um conjunto de tratamentos de informação, resolve-se o antagonismo entre a percepção direta e a representação cognitiva. Se o tratamento da informação é determinado unicamente pelas características sensoriais e traduz apenas a organização dos seus atributos, já os tratamentos que consideram os conhecimentos prévios do sujeito, bem como a sua memória, induzem propriedades cognitivas (Rodrigues, 2014).

A **percepção auditiva**, outra talqualmente desenvolvida nos seres humanos e facilitadora da memória auditiva, define-se como a percepção de sons, abarcando também os timbres, as alturas, os tons, as frequências, a intensidade sonora, o ritmo e o volume. Uma das suas aplicações mais marcantes é a música e a outra é a localização espacial, já que possibilita o reconhecimento do local de origem do som (Schiffman, 2005).

A **percepção gustativa**, relevante para a nossa subsistência, impede que comamos alimentos estragados. É o paladar que nos permite distinguir os vários sabores, isto é, o doce, o acre, o ácido e o salgado (Schiffman, 2005).

A **percepção olfativa**, cujo alcance é reduzido nos seres humanos, assume uma importância primordial nos afetos, através da memória olfativa, e na nossa alimentação. A

percepção de odores pelo nariz constitui o sentido do olfato e abrange a discriminação de aromas, a sua categorização e o resultado da sua combinação (Schiffman, 2005).

A **percepção tátil**, igualmente relevante na afetividade e na deteção da dor, refere-se ao sentido pela pele de todo o corpo, conquanto a sua distribuição seja irregular, uma vez que os dedos das mãos detêm um poder discriminativo muito superior ao das restantes partes e algumas zonas corporais são mais sensíveis ao frio e ao calor do que outras. É a percepção tátil que possibilita o reconhecimento da presença, da forma, da textura e do tamanho dos objetos que entram em contacto com o corpo, assim como a temperatura (Schiffman, 2005).

A **percepção vestibular**, que recorre aos órgãos do ouvido interno (OMS, 2007), é responsável pela manutenção do equilíbrio, detetando informações essenciais para manter o movimento em segurança (balanço, gravidade, posição do corpo e distância).

A **percepção propriocetiva** permite-nos perceber a localização do nosso corpo no espaço, reconhecer a força exercida pelos músculos, identificar o movimento das articulações, bem como a posição e a orientação, sem ser necessário o recurso à visão. Como está ligada ao sistema sensorial, designadamente o vestibular do ouvido interno, possibilita a manutenção do equilíbrio e a execução de distintas atividades da vida diária (corrida, inclusivamente com obstáculos, e marcha sem perda de equilíbrio; movimentos coordenados na natação; passagem em locais estreitos e baixos; noção do espaço que o nosso corpo ocupa). É a percepção propriocetiva que nos facilita, por exemplo, a escolha de um determinado tamanho de roupa ou de sapatos, sem ter de os experimentar primeiro (Blake & Shiffar, 2007).

A **percepção temporal** desenvolve-se à medida que o indivíduo avança na idade e adquire experiência, já que não existem órgãos específicos para a percepção de tempo. Este tipo de percepção influencia a orientação temporal e explica a desorientação que as crianças sentem a este nível, isto é, a dificuldade que sentem nas noções de tempo (anteontem, ontem, hoje, amanhã, na semana passada, no mês passado, no ano passado, no próximo ano, etc.), incluindo a própria passagem do tempo (Blake & Shiffar, 2007).

A **percepção espacial**, à semelhança da anterior, também não dispõe de órgãos específicos, pelo que se socorre de outras percepções, particularmente a auditiva, a visual e a propriocetiva. Compreende a percepção de distância e do tamanho relativo dos objetos e facilita a distinção da origem dos sons; permite-nos perceber, por exemplo, se o som provém de um objeto visto e, por conseguinte, saber se esse som se está a aproximar ou a distanciar (sabemos se uma moto está a subir ou a descer uma rua; distinguimos um bater de asas de um canário numa gaiola de um bater de asas de uma gaivota que pousa na areia da praia). Nas palavras de

Merleau-Ponty (2006), “o conhecimento das relações espaciais entre os objetos (...) está muito longe de cobrir toda a nossa experiência do espaço” (p. 377).

3.4. As desordens da percepção

Agnosias, palavra derivada do vocábulo grego *gnosis*, que significa conhecimento, é o termo técnico que designa as desordens da percepção, significando literalmente desconhecimento. Este termo foi largamente utilizado por Freud em psicanálise e é também empregue em medicina, indicando um distúrbio da percepção que faz com que um indivíduo não reconheça pessoas, objetos ou situações que dantes lhe eram familiares (Oliveira, 2012).

Usualmente, as agnosias são provocadas por lesões no córtex cerebral e, dependendo da região lesionada, podem resultar em diferentes tipos de incapacidade: a agnosia visual ou prosopagnosia, ou seja, a incapacidade de reconhecer rostos; a agnosia auditiva ou amusia, traduzida na incapacidade de reconhecer sons musicais; a agnosia verbal ou afasia recetiva, em que o sujeito afetado deixa de compreender o que os demais interlocutores dizem (incapacidade na linguagem recetiva); agnosia somestésica, assomatognosia ou síndrome da indiferença, isto é, a incapacidade de reconhecer partes do próprio corpo ou mesmo de zonas inteiras do espaço extracorporal; a acinetópsia ou perda da percepção de movimento, em que a deslocação dos objetos e das pessoas parece descontinuada, fragmentada e interpolada, como se se tratasse de um filme em câmara lenta; e a acromatópsia, em que a pessoa se revela incapaz de distinguir as cores (Oliveira, 2012).

3.5. Importância da percepção e da categorização na formação de impressões

A qualquer momento, voluntaria ou involuntariamente, somos invadidos por informações de várias origens: informações provenientes dos nossos sentidos (...); informações armazenadas na memória que vêm à superfície (...); informações que provocamos com o raciocínio, ou que surgem quando falamos. A cognição tem como objeto a gestão dessas informações (...). Faz intervir a percepção, a memória, o pensamento, a linguagem, tudo processos que se influenciam reciprocamente. (Leyens & Yzerbyt, p. 37, 2011, sublinhado nosso)

Quando o ser humano é confrontado com um vasto leque de informações, e apesar de não ter consciência da sua capacidade limitada de as gerir, a estratégia que utiliza para lidar com a situação é a categorização. Este processo inicia-se com a identificação de uma informação nova, seguindo-se a comparação com outras já conhecidas e, por fim, procedendo à sua inclusão nessa categoria. É a semelhança das características que nos faz escolher uma ou outra categoria, o que significa que este processo tem por base a perceção da realidade, mas não pode ser o único, pois a coerência também tem de estar presente (Leyens & Yzerbyt, 2011).

A categorização serve, assim, os seguintes propósitos: simplificar, conservar o que fora previamente aprendido, dirigir a ação, atribuir uma ordem e um significado (Leyens & Yzerbyt, 2011).

A primeira função da categorização, isto é, a simplificação da informação, dá-nos a possibilidade de apreciarmos cada informação isoladamente, já que, com o recurso a categorias, o número é bem menor e, seguramente, mais significativo (Leyens & Yzerbyt, 2011).

A segunda função da categorização impede que se questione uma aprendizagem do passado de cada vez que “há confronto com uma informação nova” (Leyens & Yzerbyt, 2011, p. 39). É este critério que nos permite, por exemplo, na presença de um cardinal, perceber que se trata de uma ave, ainda que nunca tenhamos visto uma ave completamente vermelha; o conceito de ave não nos deixa pôr em causa a existência de uma ave, mesmo que ela tenha uma cor bastante diferente dos habituais (Leyens & Yzerbyt, 2011).

A terceira função exercida pela categorização prende-se com a orientação para a ação. Assim, no caso dos cogumelos, por exemplo, várias são as categorias onde os inserimos. Caso contrário, não saberíamos distinguir os comestíveis dos venenosos (Leyens & Yzerbyt, 2011).

A quarta e última função da categorização, a principal, é atribuir um sentido e uma ordem ao ambiente circundante. São as categorias que facilitam a organização do conhecimento que temos de todas as coisas, uma vez que não se traduzem unicamente num “amontoado” de informações percetivas, mas sim numa rede organizada, em que as semelhanças ou as diferenças lhes dão coerência e sentido (Leyens & Yzerbyt, 2011).

3.6. Realidade e percepção

A percepção coloca, desde os exórdios do conhecimento humano, duas questões primordiais e interdependentes: a sua definição e a sua separação de uma cognição não perceptiva; e a sua relação com a realidade (Jiménez, 2003).

A percepção surge, de modo intuitivo, como a função psicológica que proporciona, de forma imediata, uma representação fiel do nosso meio ambiente.” (Jiménez, 2003, p. 10). Porém, se nos detivermos sobre o assunto, compreenderemos que essa representação do meio não é assim tão exata e depende, não raras vezes, da empreitada que nos propomos realizar. Com efeito, quando não dirigimos/mantemos a atenção o tempo suficiente, isto é, quando compreendemos algo de modo desatento, a percepção que temos da realidade poderá ficar altamente comprometida (acender um cigarro do lado do filtro ou bater com a cabeça num vidro muito limpo, por exemplo).

A relação entre a realidade e a percepção foi uma temática largamente abordada pela filosofia, suscitando posições extremas ao longo dos anos: realismo, onde a realidade é encarada como independente; racionalismo, segundo o qual embora a percepção seja falsa, a realidade pode alcançar-se graças à razão; empirismo, que defende o alcance da realidade através da experiência; o fenomenismo, em que a realidade é construída pela percepção, não tendo obrigatoriamente uma existência independente (Jiménez, 2003).

À psicologia interessou a norma que definia a verdadeira percepção e não a questão filosófica. O importante era comparar a percepção verdadeira com a quotidiana, distinguindo as diferenças entre os respetivos determinantes. Socorrendo-se de grande pragmatismo empático, a psicologia definiu como realidade “a identidade das percepções partilhadas por vários observadores” (Jiménez, 2003, p. 11).

A percepção pode, pois, constituir uma simples reação adaptativa que implica, sob uma perspectiva realista, uma percepção direta, em que se verifica uma correspondência entre as estruturas das sensações e as respostas adaptadas. Assim, quando se elimina qualquer representação perceptiva entre a sensação e a reação, eliminam-se também os erros perceptivos de interpretação e de representação (percepção direta).

A percepção, numa esfera mais redutora, poderá ser encarada como uma mera recolha de informação do meio envolvente. Na linha advogada por Piaget (citado por Sanchis & Mahfoud, 2007, p. 3), “As nossas percepções são tão-somente aquilo que são, entre todas as que seriam concebíveis”. Sendo certo que o sistema nervoso e os órgãos sensoriais limitam, em certa

medida, o nosso conhecimento e a nossa percepção, são eles que viabilizam a construção do nosso conhecimento. Neste sentido, as nossas estruturas sensoriais influenciam largamente a construção de noções basilares (espaço, tempo, profundidade, etc.), nuclearizando as nossas possibilidades perceptivas. É por isso que apenas somos capazes de escutar sons que estejam dentro de determinada escala ou de ver unicamente o que os nossos olhos nos permitem (Sanchis & Mahfoud, 2007).

É o tipo de percepção que advoga, metaforicamente, a nível informático, o tratamento da informação de origem sensorial, descodificando e traduzindo as informações em representações intermédias necessárias a tratamentos posteriores (James, 2013). Esta tradução das sensações, tendo em conta que não foi sujeita a uma interpretação, não é errónea, mas sim verdadeira (Jiménez, 2003).

À percepção pode ainda atribuir-se um papel relevante: a construção do significado. Neste caso, sublinha-se a importância dos conhecimentos prévios, “substituindo-se assim a questão do erro perceptivo pela do valor adaptativo do significado construído pela percepção” (Jiménez, 2003, p. 12). No entanto, se a realidade perceptiva é construída, acaba-se a distinção entre percepção verdadeira e percepção errónea, sendo esta última, no máximo, uma construção individual ou minoritária que, potencialmente, poderá evoluir para uma construção colegialmente aceite (Jiménez, 2003).

3.7. Da percepção à percepção social

A percepção, mais concretamente a percepção social dos professores, interessa-nos enquanto objeto de estudo, tendo em conta que o processo de atribuição, que engloba, entre outros fatores ambientais, as primeiras impressões e os relacionamentos interpessoais (Blake, 2013), na sua qualidade de percepção social, será o conceito adotado ao longo desta investigação. Neste sentido, os autores que sustentam a nossa compreensão da percepção social presenteiam-nos com uma visão sociológica do conhecimento (Berger & Luckmann, 2010) e uma conspeção oriunda da psicologia social (Leyens & Yzerbyt, 2011; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2009).

A percepção social encontra-se, portanto, ancorada na Psicologia Social e na Sociologia do Conhecimento (Berger & Luckmann, 2010), em função da contribuição individual de cada uma destas áreas para o entendimento da temática em apreço (a trilogia social: pensamento/contexto/percepção).

Para Rodrigues et al. (2009), a “Psicologia social é o estudo científico da influência recíproca entre as pessoas (interação social) e do processo cognitivo gerado por esta interação (pensamento social).” (p. 13); o seu objeto principal é, pois, o pensamento social resultante da interação social e as respetivas manifestações comportamentais. Já a Sociologia do Conhecimento, para Berger & Luckmann (2010), “trata das relações entre o pensamento humano e o contexto social do qual emerge” (p. 16), constituindo o foco sociológico da determinação existencial.

A construção social da realidade surge, no pensamento de Berger & Luckmann (2010), como algo que não existe simplesmente, algo que é sujeito a uma interpretação subjetiva, dotada de sentido para o sujeito que a observa e que interage sobre ela, outorgando-lhe coerência e lógica, uma vez que se trata de “um mundo com origem nos seus pensamentos e ações” (p. 32).

A perceção social não está, naturalmente, desligada do imaginário; pelo contrário, ela resulta das crenças, dos valores e das conceções do mundo partilhados por uma agremiação social demarcada, ou seja, das experiências e das vivências dos seus membros. A esfera da vida quotidiana, caracterizada por pensamentos e ações de homens comuns, não é tomada como uma realidade incontestável pelos indivíduos que integram a sociedade, mas sim construída socialmente, em função das suas distintas interpretações, guiando subjetivamente a sua ação diária (Berger & Luckmann, 2010).

Encaramos, tal como Berger e Luckmann (2010), a construção social da realidade como um processo participado e compreensivo de aceções comuns aos membros de um dado grupo, sendo de ressaltar que os elementos partilhados influenciam a perceção do todo. Esta perceção social, que não é mais do que uma interpretação, gera, por conseguinte, crenças, valores, opiniões e ideais comuns a todos os elementos desse grupo, assim como atitudes e comportamentos que configuram referenciais próprios, fabricados a partir da experiência individual e profissional.

Embora seja comumente aceite que a experiência pessoal e profissional dos professores é determinante na construção das suas perceções, seja ela decorrente do relacionamento interpessoal com pares, alunos ou quaisquer outros atores educativos, a verdade é que se trata de uma questão bem mais anunciada do que propriamente investigada (Bacha et al., 2006).

Nas escolas, em diferentes circunstâncias, os professores tendem a manifestar as suas perceções sobre as diversas temáticas educativas, patentes na forma como refletem e lidam com as situações. Assim, à semelhança do que acontece noutras áreas, os docentes concebem a avaliação em educação, em geral, e a avaliação em Educação Especial, em particular, como

práticas edificadas socialmente, as quais expressam o entendimento que têm da avaliação especializada como processo de construção social experienciado no cotidiano escolar.

A contribuição dos trabalhos de Penna (1996, 1997), um dos grandes nomes da Psicologia contemporânea (Jacó-Vilela, 2010), para o entendimento da percepção social foi determinante, uma vez que o investigador analisou e discutiu a percepção de estímulos, ou seja, a integração do sistema sensorial, fator essencial para a compreensão da visão dos indivíduos acerca do universo social.

Numa perspectiva simplista, a percepção era encarada por Penna (1997) como uma forma circunscrita de alcançar conhecimento a partir de dados sensoriais; abarcava duas etapas diferenciadas, a sensação e a percepção propriamente dita, e era apreciada enquanto processo interpretativo e esclarecedor.

Para Penna (1997) perceber significava conhecer, pela via sensorial, objetos e situações próximos a nível temporal e espacial. Efetivamente, a percepção sobrevém da propinquidade, razão pela qual objetos distantes não podem ser conhecidos, compreendidos ou percebidos, mas apenas idealizados, concebidos e imaginados. Assim, o autor julga de forma redutora a percepção, algo que é limitado pela distância e pela ausência de contacto direto com o objeto; excluindo o ato perceptivo *per se*, a aquisição de conhecimento dependerá em boa medida de informações complementares, de processos perceptuais e de atos conscientes de pensamento.

A percepção acontece concomitantemente com objetos reais e com objetos imaginários, tanto a nível concreto como concetual (Penna, 1997), posição talqualmente defendida pelos gestaltistas, que garantem que a percepção também está presente nas relações tidas como conceituadas, inteligíveis unicamente por via do pensamento, mas não percebidas (Echeverría, 2003). Portanto, numa dada situação real, o ato de perceber engloba, por um lado, as partes que a compõem e, por outro lado, as conexões que entre elas se estabelecem. Neste sentido, a nossa percepção determina, em boa parte, a nossa atitude perante os diversos aspetos do quotidiano, sendo necessário harmonizar os dados recolhidos no ambiente, selecionando, organizando e flexibilizando a informação disponível, de maneira a criar conhecimento.

3.8. A Psicologia da Gestalt

Nesta altura, para melhor compreensão da temática, justifica-se que, em termos concetuais, apresentemos brevemente a Psicologia da Gestalt, a qual configura uma das

tendências teóricas de maior coerência na história da Psicologia. Os seus mentores tiveram o cuidado de construir, por um lado, uma teoria sólida e, por outro lado, uma base metodológica robusta que, em conjunto, assegurassem a consistência teórica da mesma (Bock, 2004).

Gestalt é um vocábulo alemão que significa forma ou configuração; no entanto não é muito usado por não se ajustar exatamente ao seu verdadeiro sentido em Psicologia. A Psicologia da Gestalt, corrente teórica baseada em estudos psicofísicos que relacionam a forma com a sua percepção, surgiu na Alemanha, na segunda década do século XX, e foi desenvolvida por três investigadores: Kurt Koffka, Marx Wertheimer e Wolfgang Köhler. Estes levaram a cabo experiências relacionadas com a percepção e a sensação do movimento, com o intuito de compreender os processos psicológicos envolvidos na ilusão de ótica, sempre que o estímulo físico percebido pelas pessoas tem uma configuração distinta da que corresponde à realidade (Collin et al., 2014).

Um dos investigadores supramencionados, Wertheimer, com o objetivo de entender o fenómeno do movimento aparente, decidiu analisá-lo em pormenor. Para isso, efetuou algumas experiências com dois pontos de luz, acendendo-os e apagando-os no escuro, com distintos intervalos de tempo entre as duas operações, e considerando igualmente diversas velocidades nesses intervalos. Acabou por concluir que o movimento constatado nas luzes era aparente, acontecendo somente na mente do indivíduo por meio de uma ilusão de ótica. Koffka, por sua vez, propagou a Psicologia da Gestalt pelo continente americano, por meio da realização de palestras nas universidades, tendo sido bastante criticado pelos positivistas. Köhler, o terceiro investigador, que almejava conhecer as capacidades mentais dos macacos, levou a cabo várias experiências com símios na segunda década do século XX, na altura da 1.^a Guerra Mundial. Mais tarde, veio a tornar-se presidente da APA (Associação Psicológica Americana), tendo ficado conhecido como o embaixador do movimento gestáltico, uma vez que escreveu vários livros sobre o tema de forma diligente e correta. Defendia o entendimento da Gestalt enquanto modelo organizado, ou seja, uma unidade estruturada (Köhler, 1992).

A teoria da Gestalt ultrapassa, portanto, os limites da psicologia, através de uma implícita abordagem sociológica, ideia fortemente demarcada pelos autores supramencionados (Koffka, 2013; Köhler, 1992; Wertheimer, 1912), os quais edificaram uma doutrina sobremaneira psicológica. Segundo Engelman (2002), esta teoria:

Iniciou-se com um experimento sobre a visão de movimentos correspondendo a estímulos estáticos, mas continuou propondo-se inclusive, de um lado, uma Gestalt física formada pelas correntes elétricas gestálticas dentro de um condutor ou, de outro,

uma Gestalt sociológica formada de muitos seres humanos, como o dançar de pares ao som de um samba realizado por um grupo de músicos. (p. 1)

A maior preocupação dos gestaltistas era compreender os processos psicológicos incluídos na ilusão ótica que origina uma percepção diferente do estímulo físico, ou seja, uma forma que não é real. O cinema é um bom exemplo desta ilusão ótica, uma vez que cada fita cinematográfica inclui vários fotogramas com imagens estáticas que se vão sobrepondo na nossa retina, provocando uma sensação de movimento contínuo. Não obstante, o que, efetivamente, é projetado na tela é uma sequência de diapositivos (fotografias estáticas).

As experiências sobre percepção levadas a cabo pelos gestaltistas puseram em causa a psicologia da aprendizagem associacionista, de Edward Lee Thorndike, segundo a qual os fenómenos mentais se explicam com base em sensações, resultando a sua interpretação de associações mecânicas de elementos simples. Assim, a percepção torna-se o ponto de partida para os temas basilares da psicologia cognitivista, que encara a experiência perceptiva como o conhecimento das partes através do todo e não como uma mera soma das suas partes (Koffka, 2013).

Numa perspetiva gestaltista, a maneira como os elementos unitários que formam o todo são apresentados é de extrema importância para a percepção, uma vez que o todo não é igual à soma das partes, isto é, a percepção que se nos afigura do todo não emerge de um simples processo de adição das partes que o constituem. Existe no ser humano uma tendência natural para encarar os objetos formados por diferentes partes como um todo indivisível. Assim, essa indissociabilidade das partes relativamente ao todo faz com que, ao vermos uma fração de um objeto, restauremos a harmonia da forma, restabelecendo, deste modo, a compreensão e a inteligibilidade do que foi entendido. Esta ocorrência, relacionada com a percepção visual, é regulada pela procura de proporção, encerramento, simetria e regularidade nos pontos que formam o objeto ou a figura (Koffka, 2013).

Nesta linha de pensamento, os gestaltistas desaprovavam o estudo separado de conceitos como, por exemplo, percepção, aprendizagem e cognição, visto que constituem unidades completas. Consequentemente, opunham-se ao behaviorismo reinante, que desconsiderava a índole dinâmica da percepção, a qual clarificaria o processo cognitivo na origem da tentativa e erro anteriores à ação (Köhler, 1992). Mais tarde, estes princípios estiveram na génese da aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABPRD), centrada na descoberta, cujo enfoque dinâmico e comportamental proporciona a aquisição de conhecimentos/saberes significativos.

3.9. Psicologia da Gestalt versus behaviorismo

A psicologia da Gestalt está intrinsecamente ligada à percepção, já que, em conformidade com o pensamento gestaltista, o processo perceptivo funciona como interface entre os estímulos ambientais e a resposta do indivíduo. Deste modo, a compreensão do comportamento humano depende não apenas do que é percebido pelo sujeito mas também da forma como é percebido. À semelhança da corrente Behaviorista, a Gestalt concebe a Psicologia como uma ciência que se dedica ao estudo do comportamento, embora com algumas nuances estruturais. Enquanto, na Gestalt, a primazia devia ser dada ao comportamento geral, levando em conta aspetos contextuais que pudessem modificar a percepção dos estímulos, os behavioristas, mais objetivos, analisavam o comportamento a partir da correspondência estímulo-resposta, desvalorizando os conteúdos conscientes por não ser possível monitorizá-los cientificamente.

A teoria gestáltica encontrava suporte no isomorfismo, segundo o qual o universo era uma “realidade só” (Engelmann, 2002, p. 6), um todo unitário. Sempre que observamos uma parte de um dado objeto, inclinamo-nos naturalmente para restituir a simetria e a harmonia da forma, o que permite que o tornemos inteligível. Recorrendo ao isomorfismo psiconeural, métodos análogos são empregues nos processos neurais e nos processos fenomenológicos, o que possibilita a sua aplicação à realidade social, mais especificamente à realidade dos grupos sociais (Engelmann, 2002).

Reunidas as condições para o entendimento do comportamento humano, convém explicar os principais fatores perceptivos: o todo é mais do que a soma das partes, o que significa que, quando observamos um objeto, percebemo-lo na totalidade; o fator de fechamento, mais concretamente a procura, na memória, de algum detalhe que se assemelhe ao objeto, quer em termos de conteúdo quer em termos de forma; o fator de proximidade, ou seja, a propensão para o associar a outro, considerando a relação de contiguidade entre eles; o fator de semelhança, que permite aos indivíduos agrupar elementos por analogia; e a relação figura/fundo, em que se destaca, instantaneamente, uma parte do todo, sobressaindo a figura dos restantes elementos, que constituem o fundo (Engelmann, 2002).

3.9.1. O conceito de insight

O conceito de insight assume especial relevância para a Gestalt, uma vez que traduz claramente a influência do comportamento inteligente na aprendizagem, que se altera em função de novas situações que surgem no quotidiano do indivíduo. Envolve uma representação mental e caracteriza-se por uma repentina reorganização de uma questão ou de um problema; tem uma natureza cognitiva e, através de uma rede interligada de eventos psicológicos que concedem forma à figura, facilita a compreensão do todo (Alves, 2012).

Para os gestaltistas, o comportamento cognitivo adviria de estruturas inatas, resultando a aprendizagem da capacidade de compreensão do indivíduo e, concomitantemente, de um sistema nervoso maduro. Assim, o processo de aprendizagem acontece de dentro para fora, estando relacionado com a desenvoltura que o discente demonstra ao longo do mesmo. A velocidade com que o aluno aprende, bem como a disponibilidade para a aprendizagem, em função da sua maturidade neurológica, são geradoras de motivação e de interesse durante o processo. Logo, neste contexto, a ação docente traduzir-se-ia num apoio de retaguarda, numa reestruturação do seu campo de perceção conforme os conteúdos tratados (Alves, 2012).

Analogamente, noutros contextos educativos, em que interagem os vários agentes, o comportamento cognitivo, independentemente dos conteúdos em análise, é influenciado pela perceção intrínseca e pela perceção extrínseca, por outras palavras, pela perceção de si próprio e pela perceção do outro.

3.10. A perceção de si próprio e a perceção do outro

Considerando o tópico da caracterização do processo percetivo social, este não se reduz a uma mera atividade de apropriação de um elemento figurativo, coligando a integração dos seus constituintes no contexto social em que se adscvem; por outras palavras, trata-se de perceber um quadro completo composto por figura e fundo, perceber a temática em que se insere, a forma e a perspetiva que delimitam a unidade de cada componente (Beardslee, 2013; Penna, 1997).

A perceção social contém em si mesma dois quesitos: a perceção de si próprio e a perceção do outro. No que toca ao autoconhecimento, isto é, a estratégia que um indivíduo adota para se conhecer a si mesmo, é importante referir que este se obtém não só através da

avaliação dos nossos próprios resultados mas também através da forma como estes são compreendidos, avaliados e julgados, dentro do grupo social de pertença, pelos pares e familiares. No que diz respeito à percepção do outro, o tema assume contornos mais complexos, em que as informações recolhidas têm de ser reorganizadas para formar um todo coerente. Para tal, é necessário estudar sistematicamente o processo percetivo, considerando as variáveis expressivas envolvidas, designadamente os fatores relacionados com a motivação, a personalidade e as emoções (Bruner, 2008; Bruner & Postman, 1949; Penna, 1997).

A designação “percepção social”, segundo Penna (1997), é vaga, sobretudo porque alude ao carácter social do ato percetivo como uma apreensão percetível de posições sociais. Por conseguinte, o autor preferiu a designação “fatores sociais da percepção”, cujo enfoque se situa no estudo dos determinantes socioculturais que atuam ao nível percetual. Esta perspetiva foi defendida por antropólogos, linguistas e psicólogos sociais em diversos textos, livros e artigos de psicologia social (Bruner, 2008; Bruner & Postman, 1949).

Já para Heider (2005), a percepção social era entendida como um processo interindividual, cuja armadura conceptual assentava, essencialmente, na intencionalidade dos relacionamentos interpessoais, de modo dinâmico (ação/reação), avocando os desejos, os sentimentos e outros estados mentais grande protagonismo.

No contexto educativo, o estudo da percepção social resgata um aspeto essencial: o entendimento do processo de construção social da realidade docente, designadamente através da significação única que os professores atribuem a essa realidade, independentemente da temática em apreço (Malle, 2011).

No quotidiano das escolas, em todos os procedimentos que dizem respeito à avaliação especializada, os docentes, os psicólogos, os encarregados de educação e os restantes atores educativos posicionam-se de acordo com as suas próprias percepções de avaliação em Educação Especial. Nesta ótica, a intervenção direta dos docentes especializados com os alunos, o seu relacionamento com os pares e a forma como vão encarando e resolvendo as situações novas que se lhes deparam viabilizam, por um lado, um entendimento adjetivo das suas percepções e, por outro, os efeitos que as mesmas exercem nas suas conceções sobre a avaliação especializada.

Alguns dos autores consultados (Bruner & Postman, 1949; Penna, 1997) defendem que a percepção individual está intimamente relacionada com as expectativas e as matrizes dominantes da cultura social, na medida em que todos os atos percetivos, por se desenvolverem no seio de modelos culturais ratificados pelo grupo de pertença, configuram autênticos empreendimentos sociais.

Na Linguística, por exemplo, os padrões linguísticos e as unidades léxicas, isto é, os elementos simbólicos intermediários, usados pelos indivíduos são impostos pelo grupo cultural a que pertencem, circunscrevendo a percepção que têm do ambiente físico, social e atitudinal que os rodeia (Penna, 1997).

O contributo da Antropologia, conforme refere Penna (1997), por sua vez, advém da seletividade perceptiva, entendida como a função de valores culturalmente reconhecidos, bem como da ascendência modeladora da posição social e da função exercida pelos indivíduos no seu meio cultural. Para este autor, o ato perceptivo, mormente no que se refere à maneira de pensar, tende a consumir-se em prol das expectativas, sejam elas as da própria pessoa, sejam as do grupo em que está incluída. Por esta razão, a atuação da pessoa traduz-se na apropriação de um padrão comportamental que limita a sua ação perceptiva.

Sobre esta matéria, Penna (1997) alude à contribuição de Köhler (1992), autor fortemente influenciado pela fenomenologia nos estudos referentes à expressão, que defende que a percepção do outro nunca ocorre ao nível da apreensão de uma forma que exprime uma realidade dissimulada. Entrementes, percebemos estruturas providas de significância, em que estão presentes elementos de cor, de formato e de tamanho. A percepção não se restringe, portanto, à mera assimilação de uma figura, ela compreende a assimilação integral dos seus elementos constituintes, tanto a nível estrutural como ambiental (as partes agregam-se para darem coerência e significado ao todo).

A percepção do outro atinge a sua plenitude na abordagem social, já que, contextualmente, a cada indivíduo é atribuída uma posição definida e o exercício de uma determinada função ou papel social, apresentando-se a sua imagem de forma circunscrita, o que leva à assimilação da percepção em função das expectativas despontadas pela sua posição societal (Penna, 1997).

A percepção social, segundo Rocha (2002), avoca uma importância relevante no meio escolar, porquanto representa muitas vezes o ponto de partida para o desenvolvimento de deduções sobre as ocorrências quotidianas, tanto no que diz respeito ao trabalho direto com os discentes como ao trabalho que se desenvolve em equipa multidisciplinar entre docentes. Neste sentido, o conhecimento que o professor adquire sobre os alunos, os colegas e os restantes agentes educativos nos relacionamentos interpessoais que com eles estabelece demarca claramente a sua percepção social, a qual conduz, orienta e determina as suas atribuições relativamente à avaliação.

A mesma autora considera ainda que a percepção social não se reduz à esfera sensorial, abarcando uma percepção social e atitudinal, já que inclui a ação social individual e coletiva,

numa busca incessante de um conhecimento real, ou seja, aquele que se esconde por detrás das aparências. Portanto, o estudo da percepção social viabiliza uma interpretação sobre a forma como o docente edifica e percebe a realidade, dando primazia ao processo de interação dinâmico que se estabelece entre os vários atores educativos; este processo influencia, por sua vez, a formulação de expectativas e de juízos de valor acerca dos comportamentos e das atitudes dos demais.

A percepção social, dada a sua natureza contextual e emocional, é encarada como um fenómeno não raras vezes conducente a equívocos, designadamente de apreciação, de julgamento e de avaliação, porquanto se encontra imbuída de subjetividade e de unicidade (Huxley, 2013; Rocha, 2002). Resgatando as palavras de Huxley (2013):

A mente é um lugar de características únicas, e os lugares habitados pelos loucos e pelos excepcionalmente talentosos são tão diferentes dos lugares onde os homens e as mulheres banais vivem que quase não existe qualquer terreno comum da memória que sirva de base para a compreensão ou para sentimentos fraternos. Articulamos palavras, mas estas nada esclarecem. As coisas e os acontecimentos a que os símbolos se referem pertencem a domínios da experiência mutuamente exclusivos. (p. 18)

Rocha (2002) ressalta ainda que a percepção social é em si mesma uma forma de comunicação, um meio de preservar a relação do homem com o mundo em que vive. Representando a percepção social um processo dinâmico, como já referimos, que decorre da relação estabelecida entre o ser humano e os objetos e/ou os outros seres humanos, a diversificação dos momentos de interação potencia e promove a transformação da percepção em conhecimento (Rodrigues, 2014). Neste sentido, a percepção social avoca o duplo papel de organizadora e (re)construtora de conhecimento, assumindo a experiência do indivíduo um papel marcante na concessão de significado ao mundo social.

O contexto social em que nos movimentamos determina a nossa percepção social, não só porque está impregnado de valores culturais mas também porque não é imediato nem fácil, sem o apoio da ideologia cultural de cada sociedade, conferir sentido aos objetos e à realidade. A cultura imprime, portanto, o seu cunho nas apreciações, nas avaliações e nos julgamentos que o indivíduo vai efetuando, ou seja, influencia desde tenra idade a sua percepção social (Rocha, 2002).

A este propósito, e conforme o pensamento de Heller (1990), as percepções constroem-se socialmente a partir da infância, tendo em conta uma espécie de herança social, já que o ato de perceber sofre influências intrínsecas e extrínsecas, nomeadamente de código, de cultura e

de socialização. Logo, as percepções sociais traduzem a forma como as gerações anteriores estruturavam e percebiam o mundo e consideram prioritariamente a atitude diante da necessidade daquilo que o indivíduo almeja compreender, aludindo à noção de cognição social.

3.11. O conceito de cognição social e a construção perceptiva

O conceito de cognição social surgiu, assim, na sequência do contributo da psicologia social para o estudo da percepção, perspectiva que suporta teoricamente a influência contextual na construção das percepções. Fiske e Taylor (2017) entendem a cognição social como um estudo sobre o modo como as pessoas retiram ilações de informações adquiridas no ambiente social. A cognição social inclui não apenas o conhecimento de um indivíduo sobre os outros mas também o autoconhecimento, razão pela qual o seu objeto de estudo é a maneira como o indivíduo reflete sobre os demais e sobre si mesmo.

Com efeito, é no contacto direto com os outros, nos relacionamentos interpessoais e na esfera contextual que (Rodrigues et al., 2009) nos deparamos com a diversidade grupal e individual; é na convivência com pessoas diferentes, cujas visões do mundo são igualmente singulares, que recebemos novos estímulos sociais e acumulamos experiências que viabilizam a troca e o enriquecimento sociais.

Este intercâmbio social, que envolve a família, a escola, os grupos sociais e os grupos étnicos, entre outros, faculta a coleta e o processamento de informações que, por sua vez, conduzem ao julgamento social. Neste sentido, dada a parcialidade e a subjetividade que caracterizam o ser humano, o facto de este ser influenciado pelos esquemas sociais, que mais não são do que carreiros na agnição da realidade social, impede que se encontrem as explicações, os fundamentos e os alicerces do comportamento individual e coletivo (Rodrigues et al., 2009).

Os esquemas sociais, segundo Rodrigues et al. (2009), operam como simulacros mentais que potenciam a interpretação e a organização da informação que vamos obtendo do exterior. Destarte, como não nos esforçamos o suficiente para compreender o ambiente social em que conduzimos as nossas vidas, sob a égide reducionista de entendimentos simplistas e imediatos, etiquetamos, classificamos e tecemos considerações e julgamentos sobre os indivíduos, baseados somente em informações angariadas no ambiente social (Rodrigues et al., 2009; Fiske & Taylor, 2017).

Se transpusermos este entendimento oriundo da cognição social para as percepções docentes sobre a avaliação, ou qualquer outro tema, será mais fácil compreender que estas estão imbuídas da influência contextual decorrente da conexão entre o próprio pensamentos e o dos demais.

A cognição social, como já referimos, dedica-se ao estudo do processo inferencial conduzido pelos indivíduos, sendo a atribuição de causalidade um dos seus fenômenos mais característicos, uma vez que, visando conhecer as causas das ocorrências sociais, atua em paralelo com a atividade cognitiva (Rodrigues et al., 2009). Neste campo de ação, há que distinguir a tentativa da eventualidade da realização de um ato da sua realização propriamente dita, ou seja, aquilo que possibilita a compreensão de que o sujeito, ao praticar a ação, está a favorecer, concomitantemente, a capacidade e a motivação, o que nos leva a considerar o caráter preditor comportamental da atribuição de causalidade (Formiga, 2008; Malle, 2011).

A este propósito, Rocha (2002) salienta a importância das expectativas no processo de atribuição, isto é, aquilo que o observador espera daquele que constitui o alvo da sua observação, designadamente em função de certas características reconhecidas *a priori* e da sua associação a um possível comportamento esperado. Esta autora encara a atribuição como uma forma de inferência e até de projeção sobre o outro, uma vez que os sujeitos constroem conjeturas que explicam os comportamentos prováveis dos outros indivíduos.

Ainda na esfera inferencial, Rocha (2002) confirma o caráter dinâmico e interativo da percepção social, o qual, ao considerar a personalidade do sujeito e por envolver a atribuição de valores, é ainda mais intrincado do que a percepção de objetos. Assim, a percepção que temos dos demais pode ser influenciada por clichés, rótulos e chavões, procedentes de experiências negativas anteriores. De igual modo, quando estamos perante ideias, matérias ou conteúdos novos, somos influenciados por ideias pré-concebidas e vivências precedentes, entre elas as primeiras impressões que temos das pessoas, objetos ou situações, acrescentando ainda uma natural resistência à mudança tão característica da espécie humana (Bortolotti, Júnior & Andrade, 2011; Hernández & Caldas, 2001).

3.12. Influência das primeiras impressões na percepção social

As primeiras impressões, independentemente do contexto em que ocorrem, requerem sempre uma atenção redobrada e especial, sobretudo porque influenciam a percepção social e,

por conseguinte, a qualidade de interação que se estabelece entre as pessoas (Rocha, 2002). Partindo deste pressuposto, e reportando-nos à realidade escolar e aos relacionamentos interpessoais que se desenvolvem entre os vários atores educativos, torna-se impreterível perscrutar vivências e experiências antecedentes e, ainda, tentar compreender os ambientes físico, social e atitudinal em que docentes, discentes e restantes intervenientes no processo se inserem. Só assim se conseguirão evitar atitudes alicerçadas em preconceitos e em juízos de valor que debelarão à partida qualquer possibilidade de isenção.

O psicólogo polaco Solomon Asch, grande investigador da Psicologia Social, sobretudo de fenómenos relacionados com a influência grupal, conseguiu, após a realização de algumas experiências, relacionar diretamente a formação das primeiras impressões com a perceção social (Asch, 1987; Rodrigues et al., 2009; Rozin, 2001). Numa das experiências, que contava com a colaboração de dois grupos de alunos, foi entregue, no intuito de caracterizar uma pessoa, uma lista com sete adjetivos a cada grupo; porém, um dos adjetivos foi alterado (em vez de “meigo”, aparecia o qualificador “frio”). A seguir, a partir dos adjetivos facultados, pediu-se a cada grupo que formasse uma impressão acerca daquele indivíduo. O autor verificou, então, que a perceção de cada grupo foi afetada pela alteração do adjetivo, o que apontou também o carácter díspar das impressões, as quais despertam condutas igualmente díspares (Carvalho, 2012; Rodrigues et al., 2009).

O modelo holístico, sugerido por Asch, ampara-se numa perspectiva gestaltista do processo de formação de impressões, em que se considera que a perceção do outro é mais do que a soma das informações, ou traços, que possuímos sobre ele. Decerto, o que se procura no outro é a consistência, razão pela qual os traços individuais são estimados em função de outros já conhecidos, formando-se uma figura global onde todas as peças se ajustam perfeitamente, como se de um puzzle se tratasse (Asch, 1955; Asch, 1987; Rozin, 2001).

Parece-nos pertinente referir que as experiências de Asch demonstraram que, quando formamos opiniões sobre os outros indivíduos, quando os avaliamos e tecemos considerações sobre eles, estamos a processar dados significativos para nós; por conseguinte, concebemos uma estrutura coesa, lógica e coerente, apoiada numa abordagem essencialmente cognitiva e estruturada, cujos alicerces são, naturalmente, as primeiras impressões (Carvalho, 2012; Rodrigues et al., 2009).

Nesta mesma linha de pensamento, Rodrigues et al. (2009) alteiam o efeito do enfoque cognitivo, isto é, a necessidade premente de edificar interpretações e significados na perceção que temos relativamente aos demais. Por este motivo, ainda que inconscientemente, seleccionamos características, qualidades ou defeitos, nas outras pessoas condizentes com a

primeira impressão que tivemos delas. Logo, tendencialmente outorgamos atributos positivos a pessoas que estimamos e negativos a quem desprezamos. Convém referir que a formação das primeiras impressões, que não se restringe apenas a pessoas, se reveste de grande utilidade quando aplicada à percepção social dos professores sobre quaisquer constructos, interessando-nos em particular aqueles que se relacionam com a avaliação especializada (Carvalho, 2012).

Rodrigues et al. (2009) ilustram a formação das primeiras impressões com exemplos concretos, salientando os comportamentos diferenciados de professores perante dois grupos antagónicos de alunos: uns supostamente superdotados e outros descritos como tendo dificuldades de aprendizagem. Na perspectiva destes autores, os diferentes níveis de categorização fazem acionar nos professores os esquemas mentais correspondentes, impelindo-os a procurar comportamentos compatíveis com essas representações; assim, o desempenho dos discentes é analisado de acordo com o esquema, havendo uma rejeição automática de desempenhos incoerentes e/ou opostos a esse mesmo esquema.

Os mesmos autores, para explicar a importância da formação das primeiras impressões, aludem aos estereótipos, crenças sobre características pessoais, traços de personalidade, comportamentos habituais e atributos de pessoas ou grupos, como sendo a base dos preconceitos. Nas suas palavras, as “raízes [do preconceito] parecem tão profundas e tão próximas da agressividade que por vezes suspeitamos estarem elas ligadas à própria natureza humana” (Rodrigues et al., 2009, p. 151).

A este propósito, Rodrigues (2014) considera que temos uma tendência natural para enfatizar o que há de semelhante entre as pessoas e a adotar atitudes que estejam em consonância com essa percepção, o que significa que os estereótipos, por representarem generalizações, podem ser positivos ou negativos, certos ou errados.

Numa primeira análise, tendo em conta que podem representar um grupo de indivíduos, correspondendo a uma estrutura cognitiva, a um esquema mental de uma dada situação, os estereótipos podem facilitar as primeiras reações; no entanto existe sempre o perigo de provocarem conceptualizações equivocadas, iníquas e perversas, sobretudo quando não conseguimos encarar os traços particulares de uma pessoa sem ser através da lente fosca do estereótipo (Rodrigues et al., 2009).

No contexto educativo, a maneira como os professores encaram as mudanças induzidas pelos normativos legais e, por conseguinte, as suas atitudes relativamente aos novos procedimentos estão, na maioria das vezes, relacionadas com fatores ambientais, nomeadamente opiniões de outros docentes sobre as mesmas. No caso concreto da avaliação especializada, considerando que esta envolve uma equipa pluridisciplinar, os docentes também

são influenciados pelas crenças e preconceitos de outros técnicos (terapeutas, psicólogos, etc.), o que pode deformar e enviesar a sua percepção da realidade.

Allport (1979), na sua obra “A natureza do Preconceito”, reflete sobre os preconceitos e os estereótipos, considerando que a complexidade do mundo em que vivemos nos impede de adotar atitudes distintas sobre as coisas, as pessoas e as situações. Deste modo, o recurso aos estereótipos permite-nos economizar tempo e energia, ao mesmo tempo que possibilita a nossa compreensão do mundo (Dovidio, Glick & Rudman, 2005). Allport (1979) alude ainda ao facto de a estrutura cognitiva do ser humano se desenvolver a partir de apreciações, pareceres, opiniões, posturas e crenças sustentadas por saberes, mais ou menos aprofundados, mais ou menos simplistas. Por conseguinte, acabamos por simplificar a gestão da informação obtida no ambiente social, minorando a complexidade da sua compreensão e atuando, geralmente, de maneira suave e atenuante nas complicações que vão despontando nos vários contextos de vida.

Com efeito, a simplificação de situações mais complexas, descurando algumas informações, pode conduzir-nos a uma mudança de direção, na esfera da estrutura cognitiva, e a alternativas menos adequadas, mais propriamente à discriminação e ao preconceito (Rodrigues et al., 2009). O preconceito, aliado ao estereótipo sobre grupos, representa, assim, a base cognitiva de qualquer avaliação, o que confirma uma apetência natural das pessoas para categorizar os outros, as situações e as coisas.

Um olhar mais atento sobre a percepção social remete-nos para a percepção simplista do outro, isto é, para a formação de um conjunto de impressões entrelaçadas e coesas sobre um determinado indivíduo. Essas constatações baseiam-se, por um lado, nas primeiras impressões que ela nos causa e, por outro, nas expectativas que os nossos esquemas mentais nos proporcionam. Portanto, as características do indivíduo (profissão, grupo étnico, sexo, cor política, gostos, entre outras), detetadas nos primeiros contactos, remetem-nos para outros traços que, em consonância com os nossos esquemas mentais, se ligam/associam a essas impressões, permitindo a formação de um protótipo de teoria de personalidade do indivíduo percebido. (Rodrigues et al., 2009).

As investigações de Rodrigues et al. (2009) mostraram que as percepções sofrem fortes influências dos primeiros contactos, as designadas “primeiras impressões”, os quais não são confiáveis, uma vez que conhecimentos de tipo mais factível ainda não se encontram disponíveis nessa altura. Embora a rotulação não constitua o nosso objeto de análise, pareceu-nos pertinente abordar esta temática, porquanto se encontra intimamente ligada à formação das primeiras impressões.

Rodrigues et al. (1999) asseveram que rotular e estereotipar são processos idênticos, pois ambos derivam do valor que conferimos aos rótulos e aos clichés, permitindo antecipar e adivinhar comportamentos, com o propósito de facilitar a convivência entre os diversos atores educativos. Sempre que rotulamos alguém ou alguma coisa, naturalmente, corremos o risco de ser facciosos e preconceituosos, uma vez que antecipamos comportamentos circunscritos concordantes com as nossas expectativas iniciais (autorrealização de expectativas).

Muitas vezes, as pessoas alvo de rótulos correspondem às expectativas dos demais, pois acabam por adotar certas atitudes concordantes com os rótulos que lhes foram atribuídos, o que pode distorcer e/ou comprometer as nossas percepções (Rodrigues et al., 1999). Consequentemente, quaisquer atitudes que confirmem o rótulo conferido podem passar despercebidas, outorgando-lhe uma ainda maior consistência, já que, depois de atribuído, todas as posturas e comportamentos são entendidos em função do mesmo.

A rotulação acarreta sempre o risco de injustiças e de erros de apreciação e/ou de julgamento (Rodrigues et al., 2009; Heider, 2005). É assim que, segundo Rodrigues (2014), ao atribuírem-se características aos indivíduos que fazem parte de grupos a quem normalmente são atribuídos certos comportamentos se faz sentir a influência da variável estereótipo na formação de impressões. Neste sentido, é a categorização, isto é, a atribuição de características análogas a um determinado grupo, objeto ou situação, que constitui a origem dos estereótipos que atingem as nossas percepções.

A par da categorização, o preconceito, entendido como uma categoria do pensamento e do comportamento quotidiano, também influencia largamente as nossas percepções e traduz-se em atitudes negativas orientadas para um dado grupo (Heller, 1990). O preconceito sempre esteve presente em domínios que, pela sua transversalidade, se encontram acima da mundanidade, sendo necessária e até desejável, para alcançar o sucesso de qualquer empreendimento, na esfera política, artística ou educativa, a libertação de ideias preconceituosas (Heller, 1990).

O mesmo autor considera que as conformidades e as representações preestabelecidas pela sociedade nos levam a crer nos preconceitos, impedindo o advento de uma atitude crítica e objetiva que pudesse concorrer para a percepção da reprodução desses esquemas; esta situação dificulta e atrasa, obviamente, a problematização destes estereótipos.

Penna (1997) corrobora esta posição, e vai mais longe, ao designar a sujeição dos indivíduos ao modelo grupal estabelecido como “institucionalização” da percepção, a qual não é mais do que um arquétipo atitudinal aprovado pela sociedade. Para exercerem certas funções, os indivíduos submetem-se àquilo que é considerado vantajoso para o grupo, o que fortalece

ainda mais os padrões habituais e atrapalha a percepção da realidade envolvente. Assim, a influência cultural na sujeição social exalta a função modeladora do estereótipo e do preconceito, sempre presentes nos distintos grupos e contextos sociais, atribuindo-se às primeiras impressões uma importância relevante.

As primeiras impressões dão lugar a ilações, quer a respeito de pessoas quer a respeito de ideias e de conceitos, que prejudicam a qualidade da informação e fazem com que as relações sociais estabelecidas na escola se acerquem da teoria de atribuição (Heider, 2005). Especificamente, no que diz respeito à percepção de pessoas, a atribuição de intenções é encarada como determinante na correção de primeiras impressões, sendo de ressaltar a importância dos traços de personalidade individuais (Rodrigues et al., 2009).

Para alguns autores (Bruner, 2008; Rodrigues et al., 2009; Tagiuri & Petruccio, 1958), as pessoas desenvolvem teorias tácitas de personalidade, às quais agregam certos traços individuais que as harmonizam. A pertinência da abordagem desta temática decorre da resistência à mudança, da dificuldade que os indivíduos manifestam em alterar as impressões iniciais, as quais, uma vez enraizadas, tendem a permanecer (Hernández & Caldas, 2001).

A formação das nossas percepções, as considerações que tecemos e a celeridade dos julgamentos que fazemos relativamente aos outros têm, ainda que não tenhamos essa consciência, como pano de fundo as teorias implícitas de personalidade. Por conseguinte, quando os preceitos sociais determinam condutas específicas, as percepções que se desenvolvem acerca desses indivíduos podem revestir-se de grande ambiguidade, porquanto as suas ações podem representar disposições intrínsecas (manifestações expressas da sua vontade) ou somente a aceitação daquilo que está instituído socialmente consoante os papéis que desempenham (Rodrigues et al., 2009).

Quando se percebe indiretamente, isto é, quando retiramos ilações de algo que foi percebido por outras pessoas, as avaliações nem sempre correspondem à verdade, havendo sempre uma certa influência cultural do grupo de pertença. Portanto, tecer considerações a partir de ideias de outrem é perigoso, já que a utilização de critérios incorretos impede a exatidão de tais apreciações.

Os conhecimentos a que acedemos influenciam largamente as nossas percepções, as quais são afetadas por diversos fatores cognitivos, tanto na forma de percebermos as pessoas e o respetivo enquadramento social como os próprios objetos. Logo, a percepção social dos professores sobre a avaliação em Educação Especial pode decorrer desses conhecimentos, que fazem parte das suas experiências culturais, das suas crenças e dos seus valores. Os saberes,

adquiridos ao longo dos anos, norteiam a interpretação do mundo e eventuais ações e projetos futuros, independentemente da sua natureza (teóricos ou práticos) (Rodrigues, 2014).

Conforme refere Capalbo (2007), a propósito da subjetividade da percepção:

A percepção se apresenta como reencontro entre a subjetividade e as coisas; o percebido se apresenta como aquilo que é e que permanece em seu ser. Assim, há coisas a ver, há um mundo onde vivemos e que se mostra a nós por si mesmo. É no reencontro da subjetividade e do mundo que nasce a percepção. Mas, o percebido que se apresenta em pessoa na evidência da presença revela também o seu outro lado. Há uma “película de invisível no visível” e o “invisível é a contrapartida secreta do visível, que só nele aparece”. (p. 4)

Representando a percepção a reconciliação entre o subjetivo e o objetivo, ela traduz também as diferentes perspectivas dos atores sociais, em função do ambiente em que se movimentam, das observações, mais ou menos apuradas, que conseguem realizar. Quem observa, quem recolhe informação, está naturalmente atento a alguns pormenores que a outros passam despercebidos e fá-lo de forma única. Assim, os objetos e a realidade são percebidos e expressos de modo singular, por via da linguagem, dando origem a uma socialização perceptiva, essencial para a construção do conhecimento social (Capalbo, 2007).

Tendo por base os autores consultados, julgamos que o estudo das percepções sociais é determinante na compreensão do modo como os professores de Educação Especial encaram o processo de avaliação especializada, a conjuntura em que se insere e o sentido que lhe atribuem; nesta esfera, a percepção pode ser considerada como o resultado da sua prática, da sua vivência e, acima de tudo, da sua própria construção da realidade, assumindo os relacionamentos interpessoais grande protagonismo ao longo do processo. Assim sendo, as percepções sociais estão relacionadas com os valores culturais, razão pela qual os docentes se socorrem de elementos da sua própria cultura para construir atribuições sobre metodologias de avaliação.

3.13. A percepção social e a teoria da atribuição

Rocha (2002), para estabelecer uma conexão entre as percepções sociais dos professores e a teoria da atribuição, alega que esta se baseia na formulação de hipóteses explicativas acerca do comportamento provável de um indivíduo. Neste sentido, o observador elabora uma teoria capaz de prever ações e reações do sujeito observado, a qual funciona essencialmente como um processo de filtragem de informações.

Para o mesmo autor, as características pessoais do observador, as suas emoções, o seu estado de espírito e a sua maneira de ser são dimensões a considerar na atribuição que os docentes fazem sobre avaliação, indisciplina, trabalho colaborativo ou qualquer outra temática educativa, já que o procedimento de recolha de informação é bastante seletivo e depende sempre de quem o leva a cabo. Logo, as atribuições causais feitas pelos professores expressam na maioria das vezes as suas próprias percepções sociais.

No processo de atribuição, alguns autores (Heider, 2005; Rodrigues et al., 2009) ressaltam a importância da causalidade, na sua qualidade de cognição social, porquanto, na busca do conhecimento dos fenómenos psicossociais, atua em conjunto com a atividade cognitiva. Por conseguinte, Heider (2005) faz a ligação entre a atribuição de uma causa a um fenómeno observável e a necessidade de estabilidade e de previsibilidade que caracteriza os seres humanos.

O processo de atribuição foi amplamente estudado por Heider (2005), que partiu do princípio de que o ser humano precisa de conhecer as causas das ocorrências, compreendendo o ambiente circundante, dada a sua influência nas atitudes e nas condutas dos indivíduos. Logo, os comportamentos têm a sua origem em causas pessoais ou impessoais, consoante dependem do controle da própria pessoa (fatores intrínsecos) ou de fatores extrínsecos (ação procedente de forças contextuais, de origem física ou social, que escapa ao nosso controle).

Ainda sobre o tema da atribuição de causalidade, é de ressaltar que a teoria que lhe está subjacente defende o estudo das normas e dos mecanismos utilizados pelos indivíduos para decifrar situações e condutas diárias, na tentativa de, por via da atribuição de causalidade dos factos, tornar inteligível a realidade que entendem e vivenciam (Formiga, 2008; Ganda & Boruchovitch, 2011; Rodrigues et al., 1999).

Seguindo esta linha de pensamento, e considerando os objetivos do nosso estudo, poder-se-á depreender que, por exemplo, numa situação real de avaliação especializada (em que estão reunidos os vários atores educativos), na assunção de que determinados docentes/técnicos têm uma posição favorável perante a metodologia de avaliação por referência à CIF-CJ, se espere deles atitudes e expressões consonânticas com essa posição; de igual modo, se se partir do pressuposto de que a posição de certos docentes é adversa à metodologia preconizada pela CIF-CJ, serão expectáveis atitudes e percepções contrárias à mesma. Assim, se houver alguma posição que não corresponda ao que se esperava inicialmente, enceta-se uma busca pelas causas do inesperado, ou seja, por ideias, concepções e atos que confirmem a percepção social de quem está a analisar a situação. Por conseguinte, a própria consideração de que um docente é contra ou a favor da CIF-CJ é um ato atributivo que contribui para configurar determinada percepção

social; depois de configurada a percepção, tem lugar um processo interpretativo da realidade que faz com que se procurem atos que a certifiquem, traduzido numa atitude de espera (Rodrigues et al., 1999).

A teoria de atribuição é tal-qualmente enfatizada por Formiga (2008), que a encara como um fenómeno psicológico que obtém informações da realidade exterior a partir do ambiente físico, social e atitudinal. Trata-se de uma busca pela adequação ao meio, uma das características mais marcantes do comportamento humano, em que o indivíduo domina todas as variáveis relativas a uma dada ação, e isso fá-lo adotar determinadas atitudes e posturas face às explicações causais.

O mesmo autor salienta ainda a relevância da teoria de atribuição de causalidade para a compreensão de estímulos mediadores mais explícitos acerca dos indivíduos, os quais resultam de processos cognitivos e de respostas individuais que estes começam a gerar sobre o fenómeno experienciado. Formiga (2008) vai ainda mais longe ao afirmar que até as atribuições que seguem esquemas complexos se fundamentam nos conhecimentos das pessoas, teoria corroborada por Hewstone e Antaki (2001), ao enfatizarem que os conhecimentos a respeito dos eventos sociais se baseiam em crenças e/ou teorias leigas tácitas. O ambiente físico e social em que um indivíduo se movimenta influencia a sua percepção acerca das coisas, ou seja, no caso presente, a percepção dos docentes de Educação Especial sobre a aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ pode ser norteada por crenças ou experiências próprias, dos colegas e/ou dos técnicos, obtidas na interação quotidiana com os demais.

A forma como entendemos e explicamos o comportamento humano também se clarifica mediante a teoria da atribuição, uma vez que, quando tentamos explicar um acontecimento do dia a dia, tendencialmente, atribuímos as ações, os comportamentos e as atitudes dos outros a fatores intrínsecos, como o grupo étnico, a idade ou a religião, ou a fatores extrínsecos, como a família, os colegas, o local de trabalho, o clima ou quaisquer outros (Heider, 2005; Myers, 2014; Barros, 2010). A este propósito, Myers (2014) ressalta ainda a influência das causas externas (situação) sobre as causas internas (disposição), referindo que a situação (causa externa), muitas vezes, ocasiona mudanças internas.

Avocando a relevância das primeiras impressões sobre as pessoas, os assuntos e os lugares, Myers (2014) afirma que é à luz destas que se interpretam e analisam quaisquer informações ulteriores. Este processo, que consiste na integração de informações diversas, leva à construção das primeiras impressões e, sobretudo se forem negativas, influencia largamente as percepções sociais. Assim, a percepção dos professores sobre determinado tema resulta, em

certa medida, de uma compilação de experiências e referências culturais, ou seja, de um conjunto de concepções construídas socialmente pelo grupo.

Neste contexto, justifica-se a abordagem do erro fundamental de atribuição, cuja origem está relacionada com as primeiras informações que se obtiveram sobre um dado tema ou uma determinada pessoa. Portanto, a atribuição afetada unicamente por essas informações pode induzir os indivíduos a incorrer no erro principal da atribuição, a prática tendenciosa.

Na prática quotidiana, no que diz respeito às interações interpessoais, os docentes tendem a cometer erros de julgamento, quer com os pares, quer com os técnicos, quer com os alunos. Essas ilações consistem, muitas vezes, na atribuição de características falsas às pessoas e na consolidação de ideias pré-concebidas. A título de exemplo, e resgatando o tema central da nossa investigação, se um encarregado de educação, numa reunião de avaliação especializada, discordar de algo que está a ser dito sobre o seu educando, adotando uma postura defensiva e levantando a voz, ele pode ser encarado pelos restantes membros da equipa como uma pessoa intolerante e agressiva (o que pode não corresponder à verdade). Constatamos assim que o modo célere e reducionista como processamos a informação, desconsiderando o contexto e as eventuais variáveis situacionais, pode resultar em erros graves de atribuição (Formiga, 2004; Formiga, 2008; Rodrigues et al., 2009).

Formiga (2004) atenta ainda no facto de estarmos naturalmente inclinados para construir atribuições internas sobre os comportamentos observados nos demais e atribuições externas quando observamos os nossos comportamentos negativos. De um modo mais simplista, para preservar a autoestima, quando algo não corre a nosso contento, atribuímos a culpa a fatores externos; no caso das outras pessoas, a culpa é sempre atribuída a fatores internos, ou seja, às suas características pessoais, relacionando-se “também com a responsabilidade pelos resultados positivos ou negativos” (Barros, 2010, p. 162). Posição semelhante é assumida por Rodrigues et al. (1999), quando abordam a temática da egolatria, a tendência que, naturalmente, caracteriza os seres humanos para outorgar os fracassos a causas externas e os sucessos a causas internas.

Transpondo esta ideia para o plano educativo, segundo Myers (2014), podemos apontar o exemplo seguinte: se uma determinada turma tem sucesso académico, isso significa que os docentes são muito competentes (causas internas); se uma turma tem insucesso, os alunos são os responsáveis, uma vez que não trabalham, não estudam e não investem na escola (causas externas). Por conseguinte, como resultado da influência do ambiente social, é prática corrente cometer o erro de atribuição, o qual, além de distorcer a perceção que temos da realidade, nos leva a cometer grandes equívocos.

Por via das pesquisas levadas a cabo em diferentes situações, Myers (2014) concluiu que a mais pequena diferença entre duas situações pode afetar consideravelmente o modo de agir das pessoas. Neste sentido, sempre que tentamos explicar a atitude de uma pessoa, hipervalorizamos, por um lado, a forma como ela espelha as suas características pessoais, subestimando, por outro lado, o impacto da situação. Desta forma, em prol do interesse individual, de modo natural e quase inevitável, o erro de atribuição acaba por interferir nas situações, assinalando-se uma tendência para julgar os demais, sobretudo os seus modos de agir e as suas atitudes (Heider, 2005). Como tal, ao desvalorizarmos o contexto em que a situação ocorreu, colocamos o enfoque da nossa atenção na ação do outro, isto é, avalia-se o sujeito, mas não a situação, o que conduz usualmente à atribuição de um rótulo, à adjectivação (Myers, 2014).

A propensão para a atribuição de rótulos no campo educativo está relacionada com o contexto cultural em que os indivíduos se inserem, existindo, em diferentes meios culturais, uma tendência generalizada para se criarem categorias causais específicas que possam explicar o sucesso ou o fracasso de determinada tarefa, ideologia ou pessoa (Barros, 2010). Por exemplo, o sucesso académico de um aluno oriundo de uma família com um elevado capital cultural é explicado pela influência do ambiente em que está inserido (Beck, 2001).

A atribuição constitui, antes de mais, uma forma de percepção social, o que significa que, perante a necessidade de se atribuírem causas aos fenómenos, ocorrem erros de atribuição que podem alterar parcial ou totalmente a percepção em determinadas situações.

Segundo Rocha (2002), a percepção social constitui um meio de comunicação, uma maneira de permanecer em contacto com o mundo social, concedendo-lhe significado e avocando uma função educativa marcante na ideação do conhecimento. Dessarte, a percepção social está imbuída de valores culturais, uma vez que, sem a base que cada sistema social representa, dificilmente se atribui sentido à realidade.

A este propósito, Bruner e Postman (1949) asseveram que o ato perceptivo é, de certo modo, uma construção social, porquanto é desenvolvido pelo grupo em que se está inserido; por outras palavras, a percepção do meio dá-se por referência às expectativas e aos modelos dominantes da cultura social. Assim se compreende como a percepção social dos professores de Educação Especial sobre a utilização da CIF-CJ se edifica a partir do contacto com os restantes atores educativos, com crenças, valores e experiências similares, o que resulta numa interpretação quase coletiva da realidade.

As percepções são encaradas por vários autores como construções sociais, inferências edificadas em função de práticas e costumes (Berger & Luckmann, 2010; Merleau-Ponty, 2003). Estas ocorrem porquanto a realidade existe, primeiramente, em função de como é

examinada, e, depois, porque se acrescenta à realidade a percepção social sobre a mesma. A percepção social, construída socialmente, encontra-se ligada ao imaginário e envolve uma significação produzida a partir de hábitos, crenças, valores e experiências partilhados por um determinado grupo.

Síntese

Neste capítulo, que inclui um breve historial, apresentámos o atual estado da arte no campo das percepções sociais, designadamente no que toca à definição de percepção, que configura, concomitantemente, uma fonte de conhecimento e um motor da ação, e à sua função organizadora da informação sensorial, enfatizando aspetos como o carácter individual e a influência cognitiva (Blake & Sekuler, 2005; Merleau-Ponty, 2006).

Sendo uma das áreas mais antigas na investigação em psicologia, a percepção foi objeto de estudo de vários pesquisadores (Beardslee, 2013; Bruner & Postman, 1949; Goodman, 1995; Koffka, 2013; Köhler, 1992; Wertheimer, 1912), tendo sido determinante para o seu desenvolvimento a teoria da Gestalt (Bock, 2004), segundo a qual o processo perceptivo opera como conexão entre os estímulos ambientais e a resposta dos sujeitos a esses mesmos estímulos.

Distinguimos o conceito de percepção do conceito de sensação, sublinhando a importância dos órgãos sensoriais (Goldstein, 2009; Wolfe, Kluender, & Levi, 2015), enumerámos os seus diferentes tipos, apresentámos os distúrbios mais comuns, clarificámos o seu valor, bem como o da categorização, na formação das impressões (Leyens & Yzerbyt, 2011); depois, expusemos as várias correntes que relacionam a percepção com a realidade, realismo, racionalismo, empirismo e fenomenismo (Jiménez, 2003), salientando o seu papel construtor de significado e o erro perceptual.

No campo das percepções sociais, fruindo, simultaneamente, de uma visão sociológica do conhecimento (Berger & Luckmann, 2010) e de um ponto de vista procedente da psicologia social (Leyens & Yzerbyt, 2011; Rodrigues, Assmar & Jablonski, 2009), definimos o conceito adotado na presente investigação, considerando o processo de atribuição, que abarca, entre outros fatores contextuais, as primeiras impressões e os relacionamentos interpessoais (Blake, 2013). Assim, ao encararmos a construção social da realidade como um processo participado e compreensivo de significações comuns aos membros de determinado grupo, assumimos que a percepção do todo é afetada pelas partes que o constituem. Logo, em função da experiência individual e profissional, emerge um conjunto de crenças, valores, opiniões, atitudes, comportamentos e ideais comuns aos elementos desse mesmo grupo (no nosso caso, supõe-se

que os docentes de Educação Especial partilhem com o seu grupo de pertença o entendimento que têm da avaliação especializada como processo de construção social experienciado no quotidiano escolar).

Conscientes de que o processo perceptivo social não se limita à apropriação de um elemento figurativo, uma vez que associa a integração dos seus constituintes no contexto social em que se inserem (Beardslee, 2013; Penna, 1997), frisámos o papel do autoconhecimento na percepção de si próprio e o estudo sistemático do processo perceptivo, nomeadamente a motivação, a personalidade e as emoções, na percepção do outro (Bruner, 2008; Bruner & Postman, 1949; Penna, 1997).

A seguir, apresentámos e discutimos as várias conceções de percepção social, com especial enfoque em autores como: Penna (1997), que optou pela denominação “fatores sociais da percepção”; Heider (2005), para quem a percepção social era percebida como um processo interindividual baseado na intencionalidade dinâmica dos relacionamentos interpessoais; Malle (2011), que privilegia a ação individual e coletiva, em detrimento da esfera sensorial, na procura contínua do conhecimento oculto; Huxley (2013) e Rocha (2002), que a concebem como um fenómeno tendente a equívocos de apreciação, de julgamento e de avaliação, dada a sua essência contextual e subjetiva.

Abordámos ainda o conceito de cognição social (Fiske & Taylor, 2017), na qualidade de processo inferencial conduzido pelos sujeitos, e a construção perceptiva, refletindo sobre o carácter preditor comportamental da atribuição de causalidade (Formiga, 2008; Malle, 2011). Fomos ao encontro da relação existente entre as primeiras impressões e a percepção social, enfatizando a qualidade da interação social daí resultante (Rocha, 2002), mencionámos os estereótipos como estando na base dos preconceitos e do enviesamento da percepção da realidade (Rodrigues et al., 2009) e analisámos o carácter mediador da percepção (entre a objetividade e a subjetividade), atentando nos diversos pontos de vista dos atores sociais. Neste sentido, a percepção é entendida como o produto da prática, da vivência e da própria construção da realidade, avocando os relacionamentos interpessoais um papel relevante ao longo do processo.

Por fim, recorrendo a autores consagrados (Heider, 2005; Rocha, 2002; Rodrigues et al., 2009), expusemos a atribuição no seu papel de percepção social e de meio de comunicação, alteando a significância da causalidade e da necessidade de estabilidade e de previsibilidade que define os seres humanos. Paralelamente, abordámos o erro fundamental de atribuição, cuja consequência principal é a prática tendenciosa, e salientámos o carácter construtivo do ato perceptivo, o qual, de acordo com Bruner e Postman (1949), se desenvolve no seio dos grupos

sociais. Em suma, a percepção social está de tal forma impregnada de valores culturais que, sem o suporte que cada sistema social constitui, não é fácil conceder sentido à realidade.

Introdução

A formação docente, usualmente associada à mudança e sustentada por contributos legislativos variados, tem sido objeto, na última década, de imensas iniciativas formativas provenientes de diferentes entidades, quer privadas quer estatais. Sendo de grande relevância na atuação diária dos docentes de ensino regular, ela assume contornos ainda mais expressivos na docência em EE. Assim, é universalmente aceite que os professores de EE, além de, obrigatoriamente, possuírem formação especializada, carecem de uma formação contínua de qualidade, motivo que nos compele a discorrer sobre este tópico.

Este capítulo é composto por quatro partes complementares. A primeira, cujo enfoque se situa no referencial legislativo do ECD, compreende a exposição e a caracterização das distintas modalidades de formação, assim como as conceções teóricas de autores de referência. A segunda, dedicada à formação contínua de professores, descreve os normativos em vigor e inclui um breve historial sobre o tema, enfatizando as funções desempenhadas por algumas instituições públicas na parte processual das ações de formação (organização, acreditação e verificação) e, ainda, alteando o estatuto de formadores e formandos. A terceira parte, dada a especificidade e a tecnicidade da docência em EE, versa a formação especializada. Por último, na quarta parte, tendo por base as ideias apuradas e a armadura legislativa, teceremos algumas considerações reflexivas sobre a temática em análise.

4.1. Modalidades e práticas na formação docente

A formação de professores, tanto a inicial, como a contínua ou até a especializada, merece, da parte de todos os que se interessam por educação, uma análise mais aprofundada, principalmente porque é “muitas vezes apontada como um problema subjacente aos resultados dos alunos” (Vieira, 2015, p. 7).

O enquadramento legislativo português, ainda que sumário, comprova a importância dada à formação inicial de professores, representando esta uma condição *sine qua non* para o ingresso na carreira docente. Este aspeto indica claramente, à escala nacional, uma preocupação com a melhoria da aprendizagem dos alunos, a qual é regularmente escrutinada através de

provas internas e externas. Os normativos em vigor traduzem a europeização das políticas educativas, destacando-se a “exímia preparação dos professores, entendidos como cruciais para o sucesso dos alunos e dos sistemas de ensino, com proveito para as sociedades” (Vieira, 2015, p. 7).

À partida, sempre que se aborda a temática da formação docente, segundo o referencial legislativo do ECD (DL n.º 139A/1990; DL n.º 75/2010), contempla-se a formação inicial, aclarada no art.º 13.º como aquela que “confere habilitação profissional para a docência no respetivo nível de educação ou de ensino”, a formação especializada, definida no art.º 14.º como aquela que “visa a qualificação dos docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas” e que é ministrada nas escolas superiores de educação e nos estabelecimentos de ensino universitário (instituições a que se referem os números 3 e 5 do artigo 34.º da LBSE) e a formação contínua, cujo objetivo principal é, de acordo com o art.º 15.º, “assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente”, objetivando o desenvolvimento profissional do professor e capacitando-o para a melhoria constante das suas competências.

A formação inicial e a formação especializada concretizam-se, como já mencionámos acima, em contexto universitário ou técnico, consoante se trate de universidades ou de escolas superiores de educação pertencentes aos setores público e privado; a formação contínua é quase sempre proporcionada pelos CFAE, centros de formação das associações de escolas, conquanto possa igualmente efluir dos sindicatos de professores, dos serviços centrais/regionais do MEC, das universidades ou de outras entidades. Esta última modalidade formativa, que normalmente resulta da diligência de instituições dedicadas a este tipo de atividades, pode, em consonância com o art.º 16.º do ECD, “ser assegurada por organismos públicos ou entidades privadas” ou, ainda, “promovida ou apoiada pelos estabelecimentos de educação ou de ensino, individualmente ou em regime de cooperação, nos termos previstos na legislação aplicável”. Trata-se, segundo Formosinho e Machado (2014b), de um “modelo aberto” a entidades formativas diversas, representando uma “singularidade” do sistema português de formação contínua.

Analogamente ao que acontece nos outros países europeus, em Portugal, têm sido implementadas diretrizes orientadas para a qualificação docente de teor essencialmente científico, didático, pessoal e social (Ceia, 2010; Formosinho, 2009; Morgado, 2007; Nunes & Nunes, 2013). Leite (2005) considera, não obstante, que a formação deve seguir “um modelo que se [afaste] da racionalidade científico-técnica e que (...) se estruture a partir da reflexão

contextualizada das situações profissionais e onde os processos (...) desenvolvidos [sejam] sujeitos a uma contínua regulação” (p. 2).

No campo da formação inicial, embora, nos anos 60 e 70, tenhamos sentido em Portugal uma grande escassez de professores, motivada pelo alargamento e pela propagação da escolaridade obrigatória (Alarcão, Freitas, Ponte, Alarcão, & Tavares, 1997; Formosinho & Machado, 2014a; Mogarro & Namora, 2012), a verdade é que, na atualidade, somente alguns jovens professores, em consequência da aplicação do modelo de Bolonha, conquistam um lugar no ensino depois de terem concluído uma licenciatura e um mestrado via profissionalizante. Como refere Miguéns (2015):

O País desenvolveu ao longo dos anos um modelo de formação de professores marcadamente profissionalizante, com cursos de estreitíssima banda, exclusivamente vocacionados para o ensino. No fim do curso que os certifica e profissionaliza, os diplomados, que hoje têm obrigatoriamente o grau de mestre, estão relativamente limitados ao concurso nacional para provimento de horários nas escolas, para exercerem a profissão de professor. (p. 8)

A este propósito, Pintassilgo e Oliveira (2013) denunciam uma visão positiva do modelo de Bolonha, porquanto a passagem para o nível de mestrado, isto é, o 2.º ciclo de formação, representa uma forma de valorização do estatuto profissional dos professores, ponto peculiarmente crítico nos dias de hoje (Withers & Sarmiento, 2015). Ademais, ainda que o tempo de formação não constitua um fator de diferenciação, o facto de os jovens terem concluído primeiro uma licenciatura, ou seja, que tenham completado o 1.º ciclo de Bolonha numa ou duas áreas disciplinares, adia o momento da seleção de um curso de formação de professores. Esta dilação vai possibilitar uma escolha mais madura e consciente o que, por um lado, se adequa melhor às necessidades dos potenciais candidatos à profissão e, por outro lado, ao próprio mercado de trabalho.

Por conseguinte, tendo por base o exposto, a qualidade da oferta formativa constitui uma inquietação crescente, tanto dos decisores políticos como dos agentes educativos (Carvalho, 2009; Mouraz, Leite, & Fernandes, 2012), quer se trate de professores recém-formados, quer se trate de docentes com muitos anos de experiência letiva que, por não terem tido acesso a uma formação inicial que respondesse às suas necessidades particulares ou por terem feito opções específicas no âmbito da docência (formação profissional, como as escolas de hotelaria ou as escolas profissionais, ensino à distância, entre outras), precisam de desenvolver e adquirir competências especiais.

Ainda que a formação inicial de professores abarque, em quase todas as áreas específicas da docência e em todas as instituições de ensino, unidades curriculares no âmbito das didáticas para a inclusão, na sua maioria, em regime obrigatório de frequência, a oferta destas unidades também se faz na modalidade de opção livre. Porém, as abordagens direcionadas para o trabalho específico em sala de aula com crianças com NEE diferem no alcance e na abrangência, consoante os planos de estudo de cada instituição de ensino superior (Almeida & Lopo, 2015).

Apesar de a formação inicial para a inclusão ter sido sustentada em inúmeros pareceres, apreciações, recomendações e relatórios técnicos, tanto nacionais como internacionais, ela aparece, por via de regra, como uma carência dos docentes, que a operacionalizam, e do sistema educativo em que se inserem (Leite, 2016).

Numa análise crítica sobre os processos e as práticas de formação, Pacheco (2011) chama a atenção para o facto de, cada vez mais, se obedecer a uma agenda homogénea norteada por políticas da União Europeia, com realce para a OCDE, e seguindo um referencial comum. Como observa o mesmo autor:

Tanto no ensino superior, como nos ensinos secundário e básico, as orientações educativas subordinam-se a um processo de decisão supranacional, deixando-se para os governos de cada Estado-membro decisões que em nada alteram a existência de uma estrutura partilhada em termos de alguns critérios amplamente consensualizados. (Pacheco, 2011, p. 13)

No contexto internacional, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), o guia para a educação inclusiva de crianças com incapacidade (UNESCO, 2009), assim como outros documentos provenientes da OCDE, como o relatório que contém os resultados do *Teaching and Learning International Survey* (OECD, 2009) ou o relatório sobre a preparação de professores e de líderes escolares para o século XXI (Schleicher, 2012), ressaltam a urgência de se começarem a utilizar metodologias e estratégias fundamentadas nas carências, nos gostos e nos interesses dos discentes, embasadas no trabalho colaborativo, nas mudanças atitudinais face à diversidade e na prática docente reflexiva e participada (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2014).

No contexto nacional, tendo em conta os normativos legais em vigor, cujas orientações denunciam inquietudes políticas relativamente à inclusão, bem como a inserção de temáticas relacionadas com as necessidades especiais de educação nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, também está patente a necessidade de formar profissionais que sejam capazes de defender e de implementar os princípios e as ideias da inclusão (Leite, 2016).

A legislação portuguesa contempla, desde 1989, “a obrigatoriedade de os cursos de formação inicial de professores incluírem a preparação para trabalhar com crianças com NEE” (Leite, 2016, p. 5), já que o DL n.º 344/89, no seu art.º 15.º, relativo à estrutura curricular dos cursos de formação, refere no n.º 2 o seguinte: “Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial.” Não obstante, como destaca Leite (2016):

Dir-se-ia que, quase 30 anos depois, o sistema de formação, independentemente das alterações entretanto legisladas e dos modelos subjacentes aos planos de estudo das diferentes instituições, teria já encontrado formas de integrar essa preparação de modo transversal em todo o currículo formativo. (p. 5)

Com efeito, conquanto tenhamos, na maioria dos cursos de formação inicial, “uma ou mais disciplinas dedicadas especificamente às NEE” (Leite, 2016, p. 5), a sua inserção no percurso formativo surge desgarrada do currículo e dos planos de estudos, algo descontextualizada, facto que não contribui para uma prática profissional inclusiva, dada a excecionalidade com que é encarada. A autora chega mesmo a afirmar que estas unidades curriculares contribuem “para perpetuar a segregação e marginalização destes alunos ou, no mínimo, para perpetuar a noção de que a [sua] educação (...) configura uma situação excecional e requer condições excecionais.” (p. 5)

A este propósito, Almeida e Lopo (2015), no relatório atinente à descrição das tendências de organização curricular da formação inicial de professores para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, ministrada por estabelecimentos portugueses de ensino superior universitário e politécnico, públicos e privados, também alertaram para o facto de, em alguns planos de estudos, não constarem unidades curriculares e/ou conteúdos programáticos dedicados a esta matéria. Neste sentido, a ausência destas temáticas nos planos de estudos poderá vir a condicionar a capacidade dos futuros docentes para trabalhar com grupos heterogéneos de alunos, nomeadamente aqueles que têm necessidades especiais de educação (Almeida & Lopo, 2015), tornando-se, portanto, indispensável que os mesmos sejam abordados na formação especializada.

A formação especializada, segundo o que está instituído no DL n.º 255/98, abarca os seguintes cursos de qualificação para o exercício de outras funções educativas: Administração Escolar e Administração Educacional, Animação Sociocultural, Educação Especial, Gestão e Animação da Formação, Comunicação Educacional e Gestão da Informação, Organização e Desenvolvimento Curricular, Orientação Educativa, Supervisão Pedagógica e Formação de

Formadores. Unicamente professores que detenham habilitação profissional para a docência, que tenham completado cinco anos de serviço docente efetivo, podem candidatar-se à matrícula e à inscrição nestes cursos de formação especializada. Algumas destas ofertas formativas concedem, concomitantemente, o grau académico de mestre e a habilitação profissional para a docência nos grupos 910, 920 ou 930, relativos ao domínio dos problemas cognitivos e/ou motores, ao domínio da surdez e de problemas de comunicação, linguagem e fala e ao domínio da cegueira e baixa visão, respetivamente, podendo, em muitos casos, dar origem a dissertações, projetos ou estágios no campo de ação da EE.

Os docentes que acedem às modalidades de formação pós-graduadas supramencionadas, independentemente de se tratar de uma especialização ou de um mestrado, como salienta Pletsch (2009), estão, seguramente, mais aptos para enfrentar os reptos sentidos na prática diária com alunos especiais. Na mesma linha, Leite (2016) evidencia o facto de existir “um conhecimento profissional específico dos docentes de educação especial” (p. 2), mas não particularmente vocacionado para trabalhar em ambientes inclusivos nem com alunos com necessidades especiais de aprendizagem.

Ainda assim, de acordo com Nunes e Nunes (2013), a formação de professores deve “ser compreendida em várias dimensões, entre elas, a inicial (...) e a contínua (...), sem, entretanto, desconsiderar que o professor também se forma em outros tempos e espaços diferentes destes” (p. 3); no fundo, a experiência constitui em si mesma um processo de aprendizagem que se fortalece e desenvolve, ao longo da vida, nos vários contextos pessoais e profissionais em que o docente se movimenta (Nunes & Nunes, 2013).

Enquanto, para Roldão (2007), a formação inicial se traduz em conhecimentos compósitos e intrincados, mobilizados continuamente de modo integrado e ajustado a situações concretas, a operacionalização do desenvolvimento docente especializado, considerando os contextos e os agentes que a podem conceder, exige uma adequada preparação para resolver situações específicas nos ambientes escolar, vocacional e académico (Pletsch, 2009). Independentemente do tipo de formação, qualquer iniciativa neste campo deve ser orientada para o desempenho diário, fundamentando-se na colegialidade, na reflexão e na correlação entre a teoria e a prática (Roldão, 2009; Caena, 2015). Reforçando esta ideia, Oliveira (2014) afirma categoricamente:

O domínio do saber teórico-prático, sistematizado na área da educação, é um dos instrumentos de luta de que se dispõe no enfrentamento de um grande desafio: construir um trabalho na área da educação que seja comprometido com a transformação das estruturas que suportam a

dominação, as injustiças sociais e o par categorial exclusão/inclusão no contexto internacional e, particularmente, em Portugal (p. 7).

Posição análoga é assumida por Nunes e Nunes (2013), quando aludem à importância das vivências, individuais ou coletivas, presenciais ou virtuais, das práticas interpares, colaborativas e coletivas, e das distintas aprendizagens e conhecimentos que se edificam no seio da convivência entre docentes. Para as autoras, é precisamente deste “trabalho contextualizado, reflexivo, crítico e competente para compreender a complexidade do campo educacional e da sociedade” (p. 3) que nasce a verdadeira formação inclusiva, a qual não pode nem deve ser idealizada numa ótica de uniformidade, linearidade e sequencialidade.

Neste aspeto, se considerarmos todo o percurso biográfico dos professores e as respetivas histórias de vida, enquanto alunos, é de realçar que o autêntico processo formativo para o exercício da profissão docente se encetou, tacitamente, muitos anos antes. Efetivamente, ao vivenciar durante anos a fio, na posição de alunos, a realidade da docência, os professores tiveram a oportunidade de aprender o ofício, interpretando e intuindo a melhor forma de ensinar e de aprender, construindo representações acerca do que significa realmente ser professor, as quais, como salientam Nunes e Nunes (2013), “vão para além dos muros escolares” (p. 4). Na conceção de Formosinho, Machado e Mesquita (2015),

na formação profissional do professor, importam, em primeiro lugar, “as aprendizagens realizadas no curso de formação inicial, mas também aquelas que hauriu no exercício do ofício de aluno e na convivência com os diferentes estilos postos em ação pelos seus professores.” (p. 13)

Na linha tal-qualmente advogada por Freire (1997), para quem o ato de ensinar significava, simultaneamente, uma aprendizagem e o ato de aprender implicava, em paralelo, um ensinamento, se compreende que a teoria esteja intimamente ligada à prática (e vice-versa). Implícita a esta conceção está “a crença nas possibilidades de uma transformação gerada por situações estruturadas numa reflexão nas práticas e sobre as práticas, nas teorias e sobre as teorias” (Leite, 2005).

Em Portugal, o DL n.º 74/2006 veio instituir o compromisso de Bolonha, através de uma adaptação dos cursos de formação de professores do ensino básico, o que, para Mouraz, Leite e Fernandes (2012), se consubstanciou, “em alguns casos, num retrocesso ao modelo bietápico” (p. 1) e, noutros casos, se traduziu numa opção por formações generalistas, acrescendo ainda as dificuldades sentidas na realização de estágios em contexto real, fatores adversos que têm afetado negativamente a relação entre a teoria e a prática.

Outro autor que enfatiza a conexão entre teoria e prática é Nóvoa (2009), ao mencionar que o processo formativo é algo que se edifica no seio da profissão de professor, ocupando a experiência um lugar de relevo. Neste âmbito, os resultados do estudo levado a cabo por Mouraz, Leite e Fernandes (2012) ressaltam a necessidade de repensar o tempo atribuído à experiência do exercício profissional em contexto real, dando, assim, a oportunidade aos estudantes de passar da teoria à prática, experienciando diferentes situações que, dada a sua natureza heterogénea, se possam constituir como exemplos de boas práticas. As autoras ponderam, portanto, em prol de uma formação de qualidade, a urgência e a necessidade de manter aceso o debate académico sobre o modelo de formação inicial de professores de educação básica resultante da adaptação ao Processo de Bolonha.

A literatura consultada apresenta-se consensual relativamente aos conteúdos formativos tidos como adequados para o exercício de funções educativas de carácter geral e específico, designadamente no âmbito dos seguintes domínios: a inteligência emocional, que abarca a motivação, as habilidades sociais, a mediação e a empatia; as estratégias de orientação e liderança (delegada e partilhada); a organização e a capacidade para desenvolver trabalho administrativo; a avaliação pedagógica dos alunos; a avaliação da própria ação educativa; as metodologias de investigação em educação, sobretudo a modalidade reflexiva de investigação-ação; a gestão intermédia e a supervisão (André, 2001; Formosinho, 2000; Morgado, 2007).

Considerando que o que se espera de um professor, independentemente da área em que leciona, passa, inevitavelmente, pelo desenvolvimento e pela aquisição de competências técnicas, científicas, políticas e pedagógicas (Alves & Morgado, 2012), seja qual for o processo de especialização, ele reivindicará, forçosamente, uma componente de formação que envolva, em primeiro lugar, alguma experiência continuada no desempenho de funções especializadas, o designado saber experiencial, e, em segundo lugar, a reflexão continuada sobre a mesma (Fialho, Silva, & Saragoça, 2013; Soares, 2001). Neste sentido, espera-se que a formação especializada, legitimada formalmente, se repercuta positiva e transversalmente na qualidade da educação, posto que, nas lideranças intermédias, se poderá espelhar na organização, na estruturação e na gestão de recursos humanos (Formosinho, 2000; Soares, 2001).

As transmutações que têm tido lugar no panorama educativo nos últimos anos reivindicam, da parte dos professores em exercício de funções, um perfil renovado de saberes, de habilidades e de competências profissionais, bem mais amplo e conduzido, porém, simultaneamente, mais moderado, reflexivo e sereno (Caena, 2015). Na perspetiva de André (2001), que defende a criação, no espaço escolar, das denominadas “comunidades reflexivas”, a valorização da articulação entre teoria e prática na formação docente está imbuída de um

sentido de reconhecimento da experiência e da autorreflexão crítica como precursoras do desenvolvimento profissional do professor.

Posição idêntica é assumida por Gonçalves (2006), um dos maiores especialistas nacionais em observação e análise da relação educativa, quando refere que a auto-observação e a autossupervisão constituem as melhores armas no combate à rotina instalada; na verdade, somente o caminho da reflexão conduz à melhoria da prática letiva e a um desempenho eficaz. Neste sentido, o autor encara a auto-observação como uma ferramenta robusta de investigação docente, sobretudo quando este se foca num grau mais profundo de análise, capaz de enaltecer as suas capacidades formativas e de guiar o seu percurso pessoal, social e profissional. Logo, a prática continuada e sistemática da observação participante, balizada pela análise da relação educativa, passa a constituir uma modalidade particular de análise, cujo enfoque jaz na reflexão enquanto instrumento de recolha de informação privilegiada (André, 2001; Gonçalves, 2006). A capacidade de reflexão crítica atua, portanto, em contexto educativo, como um pilar de toda a ação pedagógica (Caena, 2005).

Como refere Gonçalves (2006), o professor detém a chave do seu próprio desenvolvimento pessoal, social e profissional, avocando, neste sentido, a prática da auto-observação e da autoanálise uma relevância decisiva, na qualidade de ferramenta coadjuvante e reguladora dos mecanismos que assistem à autoaprendizagem docente. Neste prisma, a auto-observação simplifica e viabiliza o processo reflexivo, concorrendo visivelmente para ampliar a rede de professores críticos, que se questionam permanentemente, que refletem sobre as suas práticas, enfim, que facilitam a edificação de escolas ativas, palco da implementação de projetos de investigação-ação, corolário último da reflexividade docente (André, 2001).

À luz do paradigma da investigação-ação, o desenvolvimento pessoal do docente é determinante em todas as fases do seu percurso, permitindo-lhe concretizar objetivos e alcançar metas pré-determinadas em função da missão que traçou para si próprio. Nas palavras de Pérez (2009):

A missão dos professores e os resultados do seu trabalho adquirem hoje em dia um caráter de altíssimo valor estratégico para a sociedade e para a própria pessoa, pelo que a aprendizagem de técnicas de desenvolvimento pessoal por parte do docente é essencial para o seu bom desempenho nas aulas. (p. 13)

Sendo certo que a abordagem da docência, na qualidade de profissão do desenvolvimento humano, “implica a sua consideração como prática social” (Formosinho et al., 2015, p. 13), a visão do professor na sua relação com o processo de ensino-partilha-

aprendizagem impõe-se pela epistemologia da práxis que o grupo profissional em que se insere atua, pelos saberes que adquire no seu itinerário de vida e pelo processo contínuo que vivencia na organização escola (Formosinho & Machado, 2014a; Formosinho et al., 2015).

O papel da escola, enquanto organização, é determinante na evolução dos seus agentes, uma vez que suscita, no seu seio e no ambiente envolvente, o desenvolvimento de um processo de interação dialética e integral. De modo conseqüente, o aperfeiçoamento daí decorrente manifesta-se transversalmente, sobretudo no campo do desempenho e da qualificação dos sujeitos que nela trabalham (Alarcão, 2008). A autora expõe, deste modo, um conceito diferente de supervisão, em que a ênfase sai do plano individual para se colocar sob o prisma de uma visão desenvolvimentista global da instituição escola: o “desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, [participar, investigar, partilhar, aprender], ensinar ou apoiar a função educativa [através] de aprendizagens individuais, [significativas] e coletivas, incluindo a formação dos novos agentes” (p. 35).

Unicamente uma instituição reflexiva, ponderada e competente, bem inserida na comunidade circundante, conseguirá envolver os diversos atores educativos, como aprendentes, num projeto integrado cujo objetivo primeiro passa por aumentar a qualidade educativa, objetivando a promoção do sucesso educativo, a melhoria da ação docente e o decréscimo da inquietude proveniente do insucesso (Alarcão, 2008; Caena, 2015; Gonçalves, 2006).

Com base no exposto, podemos aludir à natureza e à organização estrutural da prática pedagógica como um corolário da formação que os professores vão obtendo ao longo do seu percurso longitudinal, designadamente na esfera da formação contínua de professores e de opções metodológicas que vão moldando a sua ação, como é o caso, por exemplo, do trabalho de projeto (Boutinet, 1996; Formosinho & Machado, 2015; Many & Guimarães, 2006; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2014; Roldão, 2009).

4.1.1. O caso específico da formação contínua

Formosinho (2014) define a formação contínua como “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando (...) o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão” (p. 57). Dessarte, na perspetiva deste autor, a formação contínua assume um caráter de continuidade com a formação inicial,

revestindo-se de grande utilidade social ao contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente.

O DL n.º 249/92, de 9 de novembro, veio criar o sistema nacional de formação contínua de professores, reconhecendo que esta modalidade representa, concomitantemente, um direito e um dever de todos os profissionais de educação, sendo de carácter obrigatório a sua frequência, uma vez que apenas assim se progride na carreira. Destarte, outorga-se assim à formação contínua de professores uma função essencial no reconhecimento da profissão docente, no aperfeiçoamento organizacional das escolas, no combate ao insucesso escolar e na evolução das aprendizagens dos discentes.

Na visão de Fialho et al. (2013), o conceito de formação contínua é polissémico, porquanto abrange, simultaneamente, a ação formativa, isto é, a formação *per se*, o resultado/produto da mesma e, ainda, a maneira de formar, concretamente no que diz respeito às metodologias e às estratégias mobilizadas ao longo de todo o processo formativo. As dimensões do saber e do saber fazer destacam-se, portanto, numa perspetiva ponderada do foro profissional, que reclama, por um lado, aptidões e competências específicas e especializadas e, por outro lado, mediante a integração construtiva do saber, do saber fazer e do saber ser, a extensão da evolução global do professor. Este carácter multidimensional, que leva ao redimensionamento das diversas vertentes formativas, traduz-se num processo autorreflexivo e analítico que, infalivelmente, provoca no indivíduo que a ele se sujeita, neste caso, no professor, em primeiro lugar, uma desestruturação e, em segundo lugar, uma reestruturação, configurando, conjuntamente, um ato social (Gonçalves, 2006).

Primeiramente, recorrendo ao aprofundamento e à atualização contínua de saberes, a formação contínua destina-se a aprimorar, nas perspetivas teórica e prática, a qualidade do ensino e das aprendizagens. A seguir, surgem outros objetivos igualmente relevantes: proporcionar aos professores o afinamento e o desenvolvimento de competências profissionais nos distintos domínios da ação pedagógica, nomeadamente na escola e na sala de aula; estimular o processo de autoformação, o exercício da atividade investigativa e a inovação educacional; ativar o desenvolvimento de competências, aptidões e saberes que promovam a edificação da autonomia das escolas, mediante a conceção de projetos educativos inovadores e consistentes; incentivar, nas escolas, nos agrupamentos e nos territórios educativos em que se integram, processos de mudança tendentes à produção de dinâmicas formativas; apadrinhar projetos de reconversão, mobilidade profissional e complemento de habilitações (Oliveira, 2014).

A publicação do ECD, no início da década de 90, estimulou vigorosamente a formação contínua de professores em Portugal, principalmente por estar vinculada à progressão na

carreira docente. Seguidamente, apareceu o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP), aclarado no DL n.º 249/92, de 9 de novembro; mais tarde, a 2 de novembro, foi republicado pelo DL n.º 207/96, tendo sido alterado pelo DL n.º 155/99, de 10 de maio, e, ainda, pelo DL n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Este último aplica-se, sem exceção, a todos os docentes em exercício de funções. Em fevereiro de 2014, com a publicação do DL n.º 22/2014, que revogou todos os normativos supramencionados, entrou na cena educativa nacional o novo RJFCP.

O novo RJFCP privilegia a valorização profissional dos professores, primordialmente através de um grande investimento na formação contínua, ressaltando-se, paralelamente, a noção de que o planeamento, a estruturação, a organização, a gestão do ensino e o sucesso educativo estabelecem os pilares da atividade docente. Neste aspeto, ao centrar as ações de formação contínua no desenvolvimento profissional dos docentes e nas áreas prioritárias de intervenção identificadas nas escolas e nos agrupamentos, o novo modelo formativo favorece substancialmente, numa etapa inicial, a melhoria do desempenho qualitativo dos professores mediante a realização de ações de formação; na etapa subsequente facilita-se, ainda que indiretamente, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens (Formosinho & Machado, 2014b).

De acordo com o estipulado no art.º 4.º do DL n.º 22/2014, os objetivos da formação contínua são cinco: a) Promover a satisfação das necessidades formativas dos docentes, atendendo às prioridades por eles estabelecidas, visando a concretização dos projetos educativos e curriculares existentes nos agrupamentos e escolas não agrupadas em que exercem a sua ação, bem como a melhoria da sua qualidade e eficácia; b) Promover a melhoria da qualidade do ensino, assim como dos resultados das aprendizagens escolares dos discentes; c) Favorecer o desenvolvimento profissional dos professores, no âmbito do contínuo aperfeiçoamento do seu desempenho profissional e da sua contribuição para melhorar os resultados escolares; d) Propiciar a disseminação de conhecimentos e de saberes, valorizando a capacidade de reforçar e de construir projetos educativos e curriculares, na esfera estrutural e organizacional dos agrupamentos; e) Fomentar a partilha de conhecimentos pedagógicos e didáticos, no sentido de direcionar esforços para o desenvolvimento profissional dos docentes e das suas capacidades.

Numa ótica de inter-relação entre os propósitos de política educativa local e nacional, a análise das necessidades formativas, cujo enfoque se situa na identificação das prioridades a curto prazo, está na base da elaboração dos planos anuais ou plurianuais de formação, os quais

decorrem dos resultados da avaliação das escolas e das necessidades de desenvolvimento profissional dos seus professores.

O DL n.º 22/2014 preconiza uma valorização dos recursos internos das entidades formadoras, designadamente dos CFAE, e das próprias escolas e agrupamentos, recomendando que respondam, com brevidade e qualidade, priorizando as áreas identificadas como deficitárias, às necessidades formativas previamente identificadas. Para este efeito, são convidados os formadores que exercem funções docentes nas escolas, normalmente professores qualificados e com experiência na área, podendo igualmente recorrer-se a outros técnicos especializados, como, por exemplo, os psicólogos.

Esta perspetiva da formação centrada na escola, que reforça o potencial formativo dos agentes educativos, “procura romper com uma lógica reprodutora e uniformizadora da formação e com práticas de dissociação entre formação e trabalho, fazendo convergir a ação dos professores, das escolas e das instituições formadoras” (Machado, 2014b, p. 109).

Segundo Machado (2014b), embora o retorno da formação ao interior da escola a aproxime do contexto de trabalho, isso não constitui uma garantia de qualidade nem de articulação entre o desenvolvimento pessoal dos docentes e o desenvolvimento organizacional da instituição. Assim, assegurar a qualidade da formação deve constituir uma prioridade dos CFAE, que a certificam e regulam mediante a utilização de dispositivos diferenciados criados para esse propósito e, ainda, por instrumentos de monitorização que facilitam a recolha de informações confiáveis e que suportam tomadas de decisão relacionadas com a formação contínua de professores, indispensáveis sempre que se deseja ajustar a oferta formativa às exigências atuais e futuras.

Atendendo à sua especificidade, os CFAE deram origem a um diploma próprio, evidenciando o atual RJFCP uma maior inteligibilidade dos componentes estruturantes da formação, designadamente as áreas e as modalidades formativas, a respetiva duração, as entidades formadoras e os processos de acreditação e de certificação. No parecer n.º 4 de 2014, acerca do projeto de diploma que ratificava as regras a que devem obedecer a constituição e o funcionamento dos CFAE, o CNE ressaltou a valorização da formação contínua de professores enquanto contributo fundamental para o seu desenvolvimento profissional.

Os princípios gerais e a organização da formação consignados no DL n.º 22/2014, o qual estabelece o RJFCP e define o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio, são aplicáveis aos professores que exercem funções efetivas nas escolas da rede pública, aos professores que lecionam nas escolas portuguesas no estrangeiro e aos professores que trabalham em estabelecimentos de ensino particular e cooperativo da área de abrangência de

um determinado CFAE, desde que estes a ele estejam associados. Estes princípios aplicam-se ainda aos docentes que “exercem funções legalmente equiparadas ao exercício de funções docentes” (n.º 2 do art.º 2.º do atual RJFCP). O seu principal intento prende-se com a autonomização das entidades formadoras e das escolas e agrupamentos, quer no domínio pedagógico, quer no domínio organizacional. Neste sentido, considera-se prioritária a formação que, no âmbito da consecução dos projetos educativos, visa melhorar os resultados escolares, bem como “repensar a teoria e a prática” educativas (Fernandes, 2008, p. 31) .

O RJFCP precedente incluía como áreas de formação as ciências de especialidade, as quais versavam matérias curriculares nos vários níveis de educação e de ensino, as ciências da educação, a prática e a investigação pedagógica e didática nos distintos domínios da docência e, além destas, a formação ética e deontológica (art.º 6.º); o atual RJFCP engloba as seguintes: as áreas da docência, ou seja, esferas do conhecimento que integram matérias curriculares nos distintos níveis de ensino; a prática pedagógica e a didática na docência, sobretudo a formação no campo da organização e da gestão da sala de aula; a formação educacional geral e das organizações educativas; a administração escolar e a administração educacional; o domínio da liderança, da coordenação e da supervisão pedagógica; a formação ética e deontológica; as Tecnologias da Informação e da Comunicação utilizadas nas didáticas específicas ou na gestão escolar.

No que diz respeito às ações de formação contínua, no RJFCP anterior, havia oito modalidades distintas (que incluíam ações de curta e de longa duração): os módulos de formação; os cursos de formação; as disciplinas singulares e/ou unidades curriculares, frequentadas com aproveitamento, em instituições particulares e públicas de ensino superior; os estágios; os seminários; as oficinas de formação; os círculos de estudos; e os projetos de investigação/ação, uma modalidade bastante utilizada em meio escolar, que requeriam aprovação preliminar do órgão de gestão e administração escolar, após uma consulta ao órgão de coordenação pedagógica.

O atual RJFCP modificou também as modalidades das ações de formação contínua, as quais se limitam, presentemente, a quatro modalidades; os cursos de formação, as oficinas de formação, os círculos de estudos e as ações de curta duração; sem embargo, individualmente ou em grupo restrito, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) pode conceder a acreditação de ações nas modalidades de estágio ou de projeto (art.º 6.º do atual RJFCP).

Relativamente às ações de formação enquadradas nas modalidades de curso de formação, oficina de formação ou círculo de estudos, a sua duração mínima é de doze horas,

sendo acreditadas pelo CCPFC; as ações de curta duração, por sua vez, apresentam uma duração mínima de três horas e uma duração máxima de seis horas (art.º 7.º do atual RJFCP). Portanto, as ações de curta duração passam a ser alvo de reconhecimento e de certificação, originando os resultados previstos no ECD, quer para a Avaliação de Desempenho Docente (ADD), quer para a progressão na carreira.

No que se reporta à modalidade de oficina de formação, Verdasca (2016) tece as seguintes considerações:

A formação contínua em contexto escolar, e em especial na modalidade de oficina, poderá ter agora, muito provavelmente, uma intencionalidade bastante objetiva, um foco muito direcionado e um propósito de utilidade reconhecida, ganhando um maior significado a partilha de metodologias, de materiais e instrumentos pedagógicos, de fontes curriculares, de critérios e práticas letivas. Nesta resposta formativa à medida, e sentida como necessária, porque cada um se identifica com ela e a concebeu como instrumento de apoio à melhoria das práticas educativas, tendem a ganhar maior espaço a cooperação entre as pessoas e através dela outras abordagens e modos de trabalho sustentados em ambientes de aprendizagem mais abertos e flexíveis. (p. 5)

As ações de curta duração têm sido amplamente desenvolvidas nas escolas e nos agrupamentos, sob a chancela dos CFAE, revelando-se de grande utilidade na resposta a problemas pontuais sentidos no quotidiano escolar. Assim, o facto de este tipo de formação estar incluído, pelo RJFCP, na modalidade de formação contínua constitui uma ocasião ímpar de a entender na sua faceta de prática inovadora, que se afasta, em termos conceptuais, das tradicionais, baseadas na noção acumulativa e sequencial de requisitos que reduzem a ação ao instante da sua aplicação. Neste âmbito, a escolha de um rumo estratégico para a formação contínua, no caso das ações de curta duração, pressupõe uma retificação dos moldes tradicionais de a conceber, estabelecendo, como preceito global, a conceção e a organização da formação com base na capacidade de análise e de resolução de problemas e na procura constante de respostas oportunas.

Estas diretrizes estratégicas perseguem a tese validada por Crozier (1999), segundo a qual a busca de soluções é comutada pela construção de problemas, ou seja, os docentes são vistos como profissionais capazes de decidir e de fazer escolhas em ambientes peculiares, adjetivados como complexos e polémicos, requerendo, por esse motivo, respostas céleres e inovadoras. Decorrentes deste entendimento, imprimindo ao ato formativo uma estratégia desigual, emergem as ações de curta duração, as quais têm como referenciais fundamentais as questões que obstaculizam o exercício da atividade docente.

Nas várias modalidades de formação, aquelas que privilegiam as metodologias de ensino à distância e a formação em rede, numa perspectiva de rentabilização de recursos, e que, por essa razão, recorrem às plataformas eletrônicas, deverão ser consideradas eixos preferenciais (DL n.º 22/2014).

Para os efeitos contemplados no ECD, a formação contínua considera as ações acreditadas e creditadas pelo CCPFC, as ações reconhecidas e certificadas pelas entidades formadoras, as formações desenvolvidas no quadro dos programas europeus, sempre que acreditadas pelo CCPFC, salientando-se que a frequência das ações certificadas, em conformidade com o estipulado art.º 8.º do atual RJFCP, tem como limite máximo um quinto do total de horas de formação obrigatória no respetivo escalão/ciclo avaliativo.

A imposição de uma incidência mínima de 50% na dimensão científica e pedagógica na componente da formação contínua serve o propósito de preencher os requisitos contemplados na avaliação do desempenho e na progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior previstos no ECD, atendendo a que, infalivelmente, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC (art.º 9.º do atual RJFCP).

O art.º 10.º do atual RJFCP apresenta, com o atributo de entidades formadoras, por ordem decrescente, os CFAE, os estabelecimentos de ensino superior, os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos, os serviços centrais e regionais do MEC, assim como outras entidades públicas sem fins lucrativos, particulares ou cooperativas, acreditadas para o efeito.

Relativamente aos CFAE, o art.º 11.º do RJFCP concede-lhes um estatuto próprio, estabelecido no DL n.º 127/2015, de 7 de julho, que engloba, além das disposições gerais, a sua constituição e regras de funcionamento próprias. Este DL atribuiu novas competências e condições aos CFAE, conferindo-lhes uma maior capacidade de resposta às prioridades formativas das escolas e dos agentes de ensino, fortalecendo a formação em torno do aprimoramento da capacidade docente, particularmente nos domínios científico, curricular e pedagógico, e considerando a escola como o local de eleição para o decurso das ações de formação.

De acordo com o estabelecido no RJFCP, a redefinição do papel dos CFAE era algo prioritário, uma vez que, para proporcionar um serviço de formação contínua de qualidade, orientado para o desenvolvimento profissional, para a atualização científica e pedagógica ao longo de todo o ciclo de vida, para a melhoria do ensino e para uma maior eficácia nos processos de chefia intermédia, gestão, liderança e organização das escolas, se impunha uma clarificação

de regras e de procedimentos. Neste sentido, o DL n.º 127/2015 veio regular, pela primeira vez, através de um diploma próprio, o estatuto, as competências, a constituição e o funcionamento dos CFAE.

Quanto às instituições de ensino superior, sempre que pretendam levar a cabo ações de formação contínua acreditadas, devem constituir-se como entidades formadoras no campo de ação da formação contínua de professores, beneficiando, neste caso, segundo o art.º 12.º do atual RJFCP, da dispensa do processo de acreditação. Como estas instituições têm a seu cargo a formação inicial de professores, é-lhes dada a possibilidade de conceber programas de formação de formadores; além disso, podem ainda prestar um serviço de consultadoria científica e metodológica às restantes entidades formadoras, especialmente no que diz respeito à identificação de necessidades, à elaboração de planos, à conceção, ao desenvolvimento de projetos e à avaliação da formação.

No que toca às associações profissionais, científicas e pedagógicas, entre outras entidades públicas, particulares ou cooperativas sem fins lucrativos, caso detenham uma intervenção apreciável no processo de formação contínua de docentes, elas poderão constituir-se como centros de formação contínua; os serviços centrais do MEC podem, analogamente, assumir o papel de entidades formadoras, estando, nesse caso, dispensados do processo de acreditação (art.º 13.º do RJFCP).

No campo de ação do aperfeiçoamento profissional dos professores, a formação pressupõe uma combinação de vontades e um esforço acrescido por parte dos agentes nela envolvidos, com especial destaque para a criação de consórcios entre entidades formadoras, designadamente entre organismos responsáveis pelas modalidades de formação inicial e contínua. Assim, assumem grande destaque a regulação do percurso autoformativo do professor, a compreensão das suas potencialidades e as possibilidades de desenvolvimento com que se depara. Somente com base nestes pressupostos, percursos da ação, é que a formação pode florescer, enquanto processo colaborativo, experimental, reflexivo e inovador (Formosinho, Machado, & Mesquita, 2014; Lourenço, Andrade, & Sá, 2014).

4.1.1.1. Protagonistas da formação: formador e formandos

A acreditação de formadores é uma tarefa que compete exclusivamente ao CCPFC, nos termos de regulamentação própria (art.º 14.º do RJFCP), tendo em conta as distintas áreas e domínios de formação.

Os professores e outros agentes educativos têm, progressivamente, vindo a adquirir qualificações académicas, essencialmente no âmbito da formação especializada, que lhes conferem, se assim o entenderem, a possibilidade de ministrarem ações de formação. Neste contexto, favorece-se a criação, em cada CFAE, de uma bolsa de formadores internos, isto é, aqueles que, tendo sido acreditados pelo CCPFC, pertencem aos quadros das escolas e agrupamentos associados desse CFAE. Estes profissionais têm a seu cargo o desenvolvimento de ações de formação que deem resposta aos planos plurianuais das escolas associadas; quando/se necessário, caso os formadores internos não consigam manifestamente desenvolver as ações de formação requeridas, os diretores de cada CFAE poderão recorrer a formadores externos.

Dentro da temática da formação, há um caso específico que merece destaque: o dos professores que, para concretizarem projetos de investigação, usufruíram do estatuto de equiparação a bolseiros. Uma vez que ficaram dispensados da prestação de serviço letivo, estes professores incorporam, obrigatoriamente, durante um período mínimo de três anos letivos consecutivos, a bolsa de formadores internos do CFAE ao qual pertence a sua escola. Como tal, depois de terminado o período de atribuição da bolsa, caso não tenham ainda o estatuto de formadores, o diretor do CFAE deverá diligenciar no sentido de os acreditar junto do CCPFC.

No que toca aos formadores externos, embora sejam acreditados pelo CCPFC, como não fazem parte dos quadros das escolas associadas do CFAE, eles constituem recursos que apenas devem ser acionados quando a bolsa de formadores internos não dispõe de formadores com um perfil adequado às necessidades formativas. O recurso a formadores externos poderá também ocorrer se, por iniciativa dos serviços centrais do MEC, for pedido um determinado perfil profissional de formador para ministrar uma ação de formação demarcada (art.º 15.º do RJFCP).

O art.º 16.º do RJFCP consagra o estatuto do formador, esclarecendo que as atividades relacionadas com a formação, por parte dos formadores internos, devem integrar a componente não letiva de estabelecimento do seu horário docente. Para esse efeito, o formador deve, de acordo com o estipulado pela comissão pedagógica de cada CFAE, assegurar, pelo menos, vinte

e cinco horas de formação, em regime presencial, por cada ano letivo; poderá igualmente, a pedido de entidades formadoras ou por iniciativa própria, ser autorizado, pela Direção Geral da Administração Escolar (DGAE), a ministrar ações de formação, remuneradas ou não, em regime de acumulação.

Na qualidade de formandos, os formadores internos de cada CFAE têm primazia sobre quaisquer outros docentes na frequência das ações de formação que, claramente, sejam do seu interesse e que contribuam para aperfeiçoar o seu desempenho, conservando, não obstante, os mesmos direitos e deveres dos outros formandos.

Os formandos beneficiam de um conjunto de direitos, explanados no art.º 17.º do RJFCP, que lhes permitem escolher as ações de formação em que pretendem participar, aquelas que, no seu entendimento, são mais convenientes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional; no entanto devem obedecer às prioridades assumidas pela escola a que pertencem ou, se for caso disso, pelos serviços centrais do MEC. Eventualmente, os formandos poderão participar, direta ou indiretamente, na elaboração do plano de formação do CFAE, colaborar com os pares na consecução de projetos de melhoria das práticas pedagógicas, frequentar gratuitamente, para efeitos de avaliação do desempenho e de progressão na carreira docente, as ações de formação de carácter obrigatório, obtendo certificados de conclusão das ações de formação concluídas.

Os professores, no uso do estatuto de formandos, sem prejuízo no disposto no ECD, além dos deveres de assiduidade e pontualidade, devem observar os preceitos legais que assistem à formação contínua, nomeadamente, como atrás referimos, participar de forma dedicada e diligente nas ações entendidas como prioritárias para a concretização do projeto educativo da escola ou do agrupamento.

Por fim, em prol da disseminação de boas práticas, os docentes-formandos devem estimular o relacionamento interpessoal e a colaboração entre pares, partilhando saberes, recursos e metodologias pedagógicas e didáticas (art.º 18.º do atual RJFCP). Neste âmbito, vale citar Machado (2014a), que entende a formação como:

Um processo com três dimensões de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o da escola enquanto organização. Neste sentido, ela não para com o fim da formação inicial, tornada agora primeira etapa de uma formação profissional a desenvolver ao longo da vida e dá-se, tanto a nível pessoal, como a nível organizacional. E se, a nível pessoal, a formação pode dispensar o trabalho e a reflexão em equipa, a nível organizacional, a dimensão cooperativa torna-se uma exigência essencial para que possa haver aprendizagem coletiva. (p. 35)

4.1.1.2. Os outros atores da formação contínua

Além dos protagonistas, muitos são os atores envolvidos no processo de formação contínua de professores, pelo que, ainda que sumariamente, não poderíamos deixar de mencionar os principais.

Ao CCPFC cabe acreditar, reconhecer e certificar as entidades formadoras, os formadores e as ações de formação, sendo de salientar que o processo de reconhecimento e certificação das ações de formação de curta duração compete às entidades formadoras (art.º 19.º do atual RJFCP).

Aos CFAE, cabe a conceção de instrumentos de avaliação adequados, o tratamento dos dados obtidos, bem como a divulgação dos resultados, que devem ser usados como elementos reguladores da oferta formativa. Estas funções dos CFAE decorrem diretamente da concretização das ações de formação contínua, as quais demandam uma avaliação formal por parte do formando, do formador e da entidade formadora, visando analisar a sua adaptação aos objetivos definidos e o seu impacto na melhoria do ensino, dos resultados escolares, do desenvolvimento profissional docente, grosso modo, do aperfeiçoamento estrutural das escolas (art.º 20.º do atual RJFCP).

À DGAE, de acordo com o estipulado no art.º 20.º do atual RJFCP, cabe a constituição de um sistema de informação onde figurem, entre outros, elementos que caracterizem a oferta formativa, a formação realizada e os indicadores de desempenho alcançados. Para tal, as entidades formadoras devem facultar, em suporte digital, os elementos considerados indispensáveis ao registo anual das ações de formação concretizadas (art.º 21.º do atual RJFCP). Caso haja algum incumprimento, cessa imediatamente a validade da ação de formação; se houver uma outra ocorrência, cessa a acreditação da entidade formadora. O MEC tem ainda a incumbência de avaliar periodicamente a formação contínua, designadamente quanto aos resultados produzidos.

A função do CCPFC, aclarada no art.º 22.º do atual RJFCP, compreende a acreditação das entidades formadoras, de todas as ações de formação contínua, de quaisquer cursos de formação especializada, dos formadores e dos consultores de formação, sendo-lhe ainda atribuídas competências de avaliação e acompanhamento do sistema de formação contínua. O papel do CCPFC consiste ainda em elaborar e publicar, trienalmente, um relatório de avaliação da formação e em emitir pareceres sobre matérias da sua competência.

A função da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), no âmbito da formação contínua de professores, é a de verificar e inspecionar as atividades formativas previstas no

RJFCP; caso ocorram irregularidades, deverá comunicá-las ao CCPFC, o qual deverá agir em conformidade com a gravidade da situação, aplicando os procedimentos apropriados à mesma. Estes podem incluir a suspensão preventiva da acreditação, a instauração de um processo administrativo de averiguações, a suspensão temporária da acreditação ou, em casos mais graves, o cancelamento definitivo da ação.

4.1.2. Particularidades da formação especializada

Como referimos no início do capítulo, o ECD distinguiu a modalidade de formação especializada como legítima, a par da formação inicial e da formação contínua de professores, atribuindo-lhe o objetivo de qualificar os docentes para o desempenho de funções ou atividades educativas especializadas; paralelamente, adjudicou às instituições de ensino superior a responsabilidade da sua materialização. O DL n.º 95/97, por seu turno, procedeu à fixação do regime jurídico da formação especializada, definindo claramente o seu âmbito, o processo de fixação dos perfis de formação, os princípios gerais a que devem obedecer os cursos e, ainda, a metodologia de acreditação dos mesmos.

O DL n.º 95/97, no seu art.º 1.º, define o âmbito dos cursos de formação especializada importantes para o desenvolvimento do sistema educativo, estabelecendo os princípios gerais aos quais devem obedecer a estrutura e a organização curricular, assim como os preceitos que regem o seu funcionamento. No art.º 2.º, o diploma refere que a formação especializada dos docentes se traduz, por um lado, na aquisição de competências e de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos e, por outro lado, no desenvolvimento de aptidões e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação num domínio particular das ciências da educação.

O art.º 3.º, referente às áreas de formação especializada, considera, logo em primeiro lugar, a Educação Especial, direcionada para o exercício de funções de apoio, de acompanhamento e de integração socioeducativa de alunos com NEE, seguida da Administração Escolar e Educacional, da Animação Sociocultural, da Orientação Educativa, da Organização e Desenvolvimento Curricular, da Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, da Gestão e Animação da Formação e, por último, da Comunicação Educacional e Gestão da Informação. Poderão, eventualmente, se houver necessidade, ser criadas outras áreas de formação especializada, nesse caso, por portaria do ministro da educação.

A seguir, no art.º 4.º, o diploma define o que se entende por curso de formação especializada como aquele que qualifica o docente para o exercício de cargos, funções ou atividades educativas especializadas de natureza pedagógica ou administrativa com aplicação direta no funcionamento do sistema educativo. Além de ser ministrada por instituições de ensino superior vocacionadas para a formação inicial de professores ou por instituições de formação que atuem em domínios relacionados com o desenvolvimento do sistema educativo, a formação especializada tem de conduzir à obtenção dos graus ou diplomas consignados no art.º 5.º, a saber: um diploma de estudos superiores especializados; o grau de licenciado; um diploma de um curso de especialização de pós-licenciatura; um diploma de conclusão da parte curricular de um mestrado; o grau de mestre; e o grau de doutor. Este normativo alude ainda ao facto de qualquer um dos cursos enumerados, para ser considerado como curso de formação especializada, exigir, como condição *sine qua non* que, no momento da admissão, os docentes tenham, no mínimo, cinco anos de serviço docente. É, não obstante, de referir que, presentemente, esta exigência foi ultrapassada com a publicação da Portaria n.º 212/2009, que identifica os requisitos que conferem habilitação profissional para a docência nos grupos de recrutamento da EE.

No que concerne à organização curricular, os cursos de formação especializada não podem ter uma duração inferior a 250 horas efetivas de formação e devem incluir as seguintes componentes: uma componente de formação geral em ciências da educação que não exceda 20% do total da carga horária; uma componente específica numa das nove áreas de especialização supramencionadas não inferior a 60% do total; uma componente orientada para a elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto na área de especialização. Nestes cursos, em que se incluem também os mestrados, dever-se-á privilegiar a formação científica e pedagógica em detrimento da formação unicamente técnica ou administrativa, levando em linha de conta a especificidade dos níveis de ensino em que serão exercidas as funções para as quais é conferida a formação especializada (art.º 6.º do DL n.º 95/97).

Quanto à acreditação dos cursos de formação especializada, ou seja, ao reconhecimento dessa formação como correspondente ao perfil de formação definido anteriormente, ela é da competência do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (art.º 8.º do DL n.º 95/97).

Relativamente ao corpo docente, só os cursos de formação especializada cuja carga horária seja, em pelo menos 70%, ministrada por mestres ou doutores podem ser acreditados como tal, podendo, em situações convenientemente fundamentadas, o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua autorizar que cerca de 30% da carga horária possa ser

ministrada por docentes que, apesar de não possuírem o grau de mestre ou de doutor, sejam reconhecidamente competentes no domínio da formação a ministrar (art.º 9.º do DL n.º 95/97).

No âmbito da regulação destes cursos, cabe ao Ministro da Educação, uma vez ouvido o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, e em articulação com as instituições de formação, promover a regulação da oferta e da procura, tendo sempre como pano de fundo as necessidades do sistema educativo (art.º 10.º do DL n.º 95/97).

4.2. Breve reflexão sobre a formação

No meio docente, a participação em ações de formação contínua constitui-se como circunstância necessária para progredir na carreira, o que traz consigo a incumbência da obtenção de créditos. Simultaneamente, aumenta a procura de ações de formação que satisfaçam, concomitantemente, as duas condições: a aquisição de créditos e o interesse real pelos conteúdos da formação. Assim, seguindo um *design* educativo normalizado, a formação contínua tem sido orientada por uma lógica academicista e racionalista, acarretando, na esfera organizacional, alguns cerceamentos que advêm desta junção, nomeadamente o facto de os professores serem olhados como alunos, ao invés de serem considerados profissionais adultos, protagonistas ou, pelo menos, participantes ativos do seu próprio processo formativo.

Neste âmbito, tal como Formosinho (2015), defendemos uma pedagogia participativa, por oposição à pedagogia transmissiva, que dignifique a complexidade do ato educativo, centrada na integração de crenças e saberes, teoria e prática, ação e valores, uma pedagogia que encete um “diálogo constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e o seu desenvolvimento com os atores nos diferentes contextos.” (p. 10). A participação envolve a tríade “escuta”, “diálogo” e “negociação”, denunciando a complexidade inerente ao próprio ato pedagógico, impedindo uma definição antecipada e integral do ato de ensinar e aprender e requerendo uma contextualização quotidiana (Ferreira, 2007; Formosinho, 2015; Machado, 2013; Mesquita, Formosinho, & Machado, 2015).

Mesquita, Formosinho e Machado (2014), numa referência à cultura predominante, criticam diretamente a pedagogia reinante, que adjetivam como transmissiva:

Sabe-se que a cultura predominante tem visado mais a reprodução do que a recriação, tornando-se necessário repensar a pedagogia, sobretudo as manifestações práticas da pedagogia transmissiva e o modo como continua a ser propagada, quer pelo professorado, quer pela

administração educativa, no quadro de uma sociedade burocratizada e burocratizante. (p. 39, sublinhado nosso)

Pegando nos termos destes autores, somos levados a refletir sobre a cultura pedagógica dominante, totalmente virada para a reprodução e sem grande espaço para a criatividade; os formandos, professores adultos, depois de frequentarem uma ação de formação, tendencialmente reproduzem o que foi ministrado, sendo raras as ocasiões em que, apelando à criatividade, escolhem o caminho da inovação. Neste sentido, embora se tenham feito sentir tentativas de mudança, “o cenário que se vive na organização do ensino pelos professores parece ser uma ressonância do passado” (Mesquita, Formosinho, & Machado, p. 53).

Ainda que a formação contínua de professores se encaixe, no seu âmago, na esfera da formação profissional de adultos, a verdade é que não acarretou grandes alterações nem para as representações nem para as práticas relativas à formação, o que, possivelmente, decorrerá das estratégias e das metodologias empregadas nas ações de formação. Na maioria das vezes, os professores, destinatários da formação, assumem comodamente o papel de alunos, raramente encarnando o seu verdadeiro papel: o de formandos; da mesma forma, o formador mantém-se rígido no seu papel de professor, excepcionalmente assumindo uma função de formador, formador dos seus pares, formador de adultos que, neste caso, também são professores.

Como temos vindo a referir, no caso português, a formação tem dado origem a vários diplomas legais, cujos intentos têm vacilado entre a criação de dinâmicas de atualização, modernização e aperfeiçoamento de conhecimentos fundamentais para o exercício da profissão docente e as ingerências reformadoras em contextos educativos. Nesta esfera, a formação constitui, de algum modo, um programa individual de melhoria, um instrumento de aprendizagem organizacional, um facilitador da reflexividade nos domínios pessoal e profissional, sobretudo no âmbito da gestão emocional, especificamente no que se refere ao desenvolvimento da sensibilidade profissional e na forma como esta interfere na formação profissional.

Aludindo ao conceito de aprendizagem organizacional, Ferreira (2009) defende a conceção da mudança, numa linha que valoriza a experiência na qualidade de recurso instigador de qualquer processo formativo, procurando transmitir a ideia de que a formação e a mudança acontecem naturalmente em qualquer organização, incluindo, obviamente, a organização escola. Assim sendo, não se trata, por isso, de transformar indivíduos alegadamente carecentes; trata-se de operar a mudança nas organizações, atendendo à sua especificidade, valorizando os

conhecimentos experienciais dos seus atores e os contextos coletivos em que se inserem (Alves, 2009).

Os desafios trazidos pela globalização para o panorama educativo nacional implicaram, à partida, o estreitamento de relações de cooperação entre organizações atinentes a diversos sistemas, enquanto sustentáculos táticos estruturantes da formação ao longo da vida. Assim, sendo expectável que essa cooperação funcione como um facilitador para a melhoria das práticas formativas, torna-se necessário desenvolver referenciais comuns que as possam nortear (Fialho et al., 2013). Na verdade, a prática, não sendo intrinsecamente formadora, pode constituir-se como objeto de análise e de reflexão, podendo inclusive, amparada em referenciais teóricos, gerar harmonia e entendimento (Ferreira, 2009).

Para Fialho et al. (2013), cada vez mais nos deparamos com a necessidade de enfrentar os reptos do desenvolvimento e da inovação, razão que nos leva a integrar nas nossas práticas quotidianas experiências novas, fruto da formação individual e coletiva, bem como as tecnologias de informação e comunicação. Estas questões são de tal modo incorporadas na nossa práxis profissional e formativa que, presentemente, acima de tudo, o que é realmente determinante é a capacidade de adaptação a um espaço plural que transpôs há muito a fronteira do país. A este propósito, resgatamos as palavras de Valle e Manso (2015):

O normal destes tempos de conhecimento “líquido” e “esférico” é considerar-se que a formação não deve parar nos períodos em que se obtém uma determinada qualificação, nem reduzir-se aos contextos de ensino formal. Desta forma, há que formar-se interna e externamente, o que constitui o processo vital de um profissional. (p. 59)

Formosinho e Machado (2009) partilham desta conspeção, ao encarar os formandos como agentes socializadores, indivíduos que entendem a mudança como algo natural e que, à medida que desenvolvem e adquirem novas competências, contribuem para a transformação do grupo comunitário em que estão integrados. A formação contínua, na perspetiva destes autores, como domínio apaniguado de projetos de investigação-ação, está estreitamente ligada ao desenvolvimento profissional dos docentes, já que estes vivenciam um permanente e contínuo processo formativo, de carácter fundamentalmente social e integrador no seu propósito, o qual, não se restringindo apenas à formação inicial, abarca todas as etapas do seu ciclo de vida profissional.

Partindo dos requisitos-base das competências de professores, transversais a distintas culturas e tradições, sugeridos por Caena (2015), para quem, hodiernamente, os docentes precisam de estar habilitados a inovar frequentemente, adaptando-se a diferentes contextos e

recorrendo constantemente a um diálogo profissional que atue como interface entre a teoria e a prática, enfatizamos a importância da detenção de saberes/ conhecimentos bem estruturados e organizados, tanto específicos dos distintos domínios como relativos a teorias educativas, metodologias de avaliação, etc., da capacidade de relacionamento interpessoal, das técnicas de gestão da sala de aula, da atitude crítica e reflexiva, do empenho e da adaptabilidade (European Commission, 2013).

Embora não exista consenso na literatura no que diz respeito ao termo “competência”, (Kouwenhoven, 2009), parece existir alguma convergência no sentido de uma “visão holística, dinâmica e orientada para os processos daquilo que são as competências dos professores, baseada na investigação, nas políticas em destaque e na aprendizagem entre pares.” (Caena, 2015, p. 24). Isto posto, tendo por base Deakin-Crick (2008), assumimos neste trabalho o entendimento de competência como uma combinação intrincada de saberes, capacidades, valores, atitudes, vontades e motivações, a qual se repercute transversalmente em ações apropriadas e eficazes em contextos particulares.

Ressaltamos também, na mesma linha de pensamento, o conceito de competência sugerido por Caetano e Vala (2002), entendido como a aptidão que um indivíduo possui para integrar conhecimentos teóricos e práticos, com vista à resolução de problemas complexos num contexto autêntico. Compreendemos, a partir de Formosinho e Machado (2009) e de Pacheco (2011), que, na resolução de problemas complexos, quaisquer conhecimentos hauridos pelos docentes, de índole teórica ou funcional, são automática e involuntariamente incorporados na ação docente contextualizada, constituindo, portanto, competências profissionais.

Ainda que nem todas as ações de formação contínua conduzam a verdadeiras mudanças nas práticas letivas do dia a dia, elas serão mais úteis e proveitosas se se alicerçarem em práticas letivas em ambiente natural/real, afigurando-se, portanto, a modalidade de oficina de formação como a que melhor se adequa a este modelo. Logo, é suposto que os professores, na qualidade de formandos, que participam em ações de formação contínua obtenham novos conhecimentos, que desenvolvam novas competências, habilidades e aptidões e, ainda, que alterem as atitudes e as práticas, imprimindo nos seus pares valores renovados; é também suposto que consigam incutir esses mesmos valores na aprendizagem dos alunos, o que, naturalmente, se traduzirá nos seus resultados escolares (Formosinho, 2009; Formosinho, Machado, & Mesquita, 2015).

Sempre que o enfoque é colocado nas necessidades específicas de desenvolvimento dos professores e da escola, a formação contínua ocupa um lugar de destaque nas práticas docentes, principalmente porque, potencialmente, incita à mudança, mudança nas atitudes e mudança nas práticas. Por conseguinte, ainda que indiretamente, essa mudança reflete-se positivamente no

desempenho dos alunos, por via das experiências de aprendizagem que lhes são proporcionadas (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, & Sá, 2007).

Na prática, a formação contínua deve, realmente, ser ponderosa para os professores, tal como acontece com as aprendizagens, as quais devem ser úteis e significativas para os discentes; ao apropriar-se e ao interiorizar os saberes e conhecimentos obtidos nas ações de formação a que assistiu, o professor será mais capaz de arrostar os desafios que se lhe deparam e estará mais preparado para aliar a componente teórica à prática letiva quotidiana. Assim, de forma natural, vestindo a roupagem de um autêntico agente de mudança, pugnará pertinazmente pela melhoria da sua *performance*, ao mesmo tempo que incentiva o aperfeiçoamento do desempenho dos seus alunos, administrando, estruturando e regulando a sua própria transformação (Gonçalves, 2006).

A formação de professores encerra em si mesma uma reflexão constante sobre a essência, os objetivos e as metodologias que orientam a sua conceção, a sua estrutura e a sua instrumentalização. Esta reflexão sobre o significado da docência, na perspetiva de Oliveira (2014), “implica admitir que o docente não é um técnico que desenvolve o processo de ensino de um dado conteúdo (...) no contexto de um trabalho simples ou simplificado” (p. 23), mas sim alguém que desenvolve “um trabalho que tem as características de atividade reversível, de pensamento complexo, investigativo e de prática social” (p. 23), incluindo, assim, aspetos laborais, intencionais e éticos. Trata-se, efetivamente, de um trabalho dinâmico que requer a construção e a reconstrução sistemáticas e contínuas da ação pedagógica, o que acarreta, simultaneamente, conexões de autonomia e dependência mútuas entre ensino e aprendizagem (Oliveira, 2014).

Os grupos profissionais, no entender de Santos (2005), carregam uma verdadeira identidade coletiva, a qual engrena determinadas dinâmicas formativas, não raras vezes materializadas em projetos de investigação/ação, cujos intentos primordiais são a resolução de problemas concretos, presentes nos seus contextos laborais, e a procura de respostas céleres e profícuas (Formosinho, 2009).

Relembrando a ideia de que a formação docente no nosso país “se encontra imersa num amplo movimento transformacional de amplitude europeia, baseado em agendas de cariz globalizante e em lógicas de índole performativa” (Oliveira, 2014, p. 85), é de salientar que as respostas aos desafios colocados diariamente às escolas têm de ser encontradas localmente e que, em larga medida, dependem da capacidade formativa dos professores, da qualidade do seu desenvolvimento profissional e dos poderes de decisão conferidos pelas políticas educativas.

Síntese

O atual RJFCP, explanado no DL n.º 22/2014, ratificou a formação contínua de professores, que pode ser encarada como estratégia, processo de desenvolvimento e instituição (Fialho et al., 2013). Nesta conceção, em consonância com a literatura científica consultada, a formação, seja ela inicial, contínua ou especializada, é idealizada como uma doutrina potenciadora de uma vera transição ecológica, um autêntico sustentáculo de toda a ação docente, um recurso valioso no seu desenvolvimento profissional e pessoal, algo singular, diligente, não institucional, que imprime dinamismo e dá ênfase à emancipação, ao desenvolvimento, à autonomia, à interação e à mudança (Alarcão & Roldão, 2008; Ferreira, 2009; Formosinho, 2009; Formosinho, Machado, & Mesquita, 2014; Oliveira, 2014).

A implementação dos planos de formação, concretizados numa perspetiva de promoção das aprendizagens, poderá legitimar uma mudança atitudinal nos atores educativos, otimizadora de uma alteração comportamental, a qual se consubstanciará na aquisição ativa de novos saberes, sob o ponto de vista da aprendizagem pura, isto é, de “aprender a aprender”, ao invés de uma aprendizagem passiva, isto é, uma “assunção estática de conhecimentos” (Fialho et al., 2013, p. 91).

5. Problemática do estudo e questões orientadoras

5.1. Definição do problema

Uma investigação nasce sempre de um problema, de uma questão que almejamos resolver ou, pelo menos, que pretendemos minimizar. Depois, segue-se a sua formulação da forma mais clara e objetiva possível para, posteriormente, se trabalhar para a sua resolução/menorização. A fase mais difícil do processo de investigação é precisamente a identificação do problema, porquanto este tem de ser explicitado e enquadrado numa determinada área temática (Tuckman, 2012). Logo, como refere Deshaies (1997):

Sem problema, não há investigação. O primeiro desafio do investigador é conhecer a natureza do problema a estudar, delimitá-lo com toda a clareza possível e, sobretudo, formulá-lo de maneira tal que seja possível determinar quais os melhores meios de investigação científica a utilizar. (p. 19)

Tomando por base este pressuposto e lembrando as ideias mencionadas por Fortin, Côté e Vissandjée (2009), para quem a investigação é “um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real” (p. 15) em que vivemos, passamos a apresentar o problema que deu origem à presente investigação.

A publicação do DL n.º 3/2008, em que a CIF surge como o referencial teórico para a avaliação de alunos com NEEcp, e, no ano seguinte, a publicação do DL n.º 281/2009, que refere que o PIIP deve ser delineado por referência à CIF-CJ, introduziram mudanças substantivas no modo de entender e de responder aos alunos com deficiência e incapacidade. Assim, de acordo com o primeiro normativo, o grupo-alvo de Educação Especial define-se da seguinte forma:

Alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de 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. (p. 2)

Neste sentido, importa, pois, estudar e compreender os domínios contemplados na CIF (Funções e Estruturas do Corpo, Atividades e Participação, Fatores Ambientais e Fatores Pessoais), bem como a pertinência da sua utilização no meio escolar, tanto na avaliação especializada de alunos, e consequente identificação do grupo-alvo de Educação Especial, como na planificação da intervenção com os mesmos.

A CIF introduziu também os conceitos de Funcionalidade e de Incapacidade, permitindo registar perfis de funcionalidade e designando fenómenos multidimensionais, que resultam da interação entre as pessoas e o seu ambiente físico, social e atitudinal (OMS, 2004; WHO, 2007), baseando-se, para o efeito, na integração dos modelos médico e social. Como vimos anteriormente, para a integração das várias perspetivas de funcionalidade, é utilizada uma abordagem biopsicossocial. Em síntese, a CIF procura fornecer uma visão coerente das diferentes perspetivas de saúde: biológica, individual e social. Pressupõe, portanto, uma abordagem sistémica, ecológica e interdisciplinar na compreensão do funcionamento humano, o que requer a implementação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes no processo de avaliação/intervenção, isto é, pais/encarregados de educação, técnicos de saúde, professores de ensino regular e de Educação Especial, entre outros.

As mudanças na Educação Especial, que se iniciaram, em 2006, com a criação do grupo de recrutamento de Educação Especial (Decreto-Lei n.º 20/2006), quebrando o paradigma vigente na colocação de professores, e a revogação do DL n.º 319/91 pelo DL n.º 3/2008 vieram levantar algumas vozes de insatisfação nos meios escolar e académico, principalmente no que se refere à aplicação do referencial teórico preconizado pela CIF-CJ na avaliação especializada de alunos com NEEcp.

Neste enquadramento, pareceu-nos de primordial importância auscultar os docentes de Educação Especial, com o propósito de conhecer as suas perceções a este respeito, uma vez que são elementos fundamentais para a aplicação da metodologia de avaliação por referência à CIF-CJ e, posteriormente, planificam e dinamizam a intervenção junto destes alunos. Paralelamente, quisemos perceber se os professores de Educação Especial, quando confrontados com o mesmo caso, o avaliariam de modo idêntico nas duas fases do processo de avaliação especializada. Por outras palavras, foi nossa intenção averiguar se os docentes, no primeiro momento de avaliação, destinado à divisão de tarefas e à escolha das (sub)categorias, selecionavam os mesmos códigos alfanuméricos para avaliar um aluno com dislexia e se, no segundo momento, reservado para a

dupla tomada de decisão (integração ou não no grupo-alvo de Educação Especial e, em caso afirmativo, a escolha das medidas do DL n.º 3/2008 a aplicar), os qualificavam de forma análoga. Ademais, quisemos ainda perceber se a escolha das medidas de Educação Especial recaía nas mesmas alíneas do DL n.º 3/2008 e se estava em consonância com a avaliação inicialmente realizada.

Após a análise da situação problemática que acabámos de enunciar, e sustentando-nos no quadro de referência teórico e conceptual que construímos na primeira parte deste trabalho, julgámos pertinente definir como questões orientadoras desta investigação as seguintes:

- ✓ Os docentes de Educação Especial sentem-se preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada?
- ✓ Que vantagens equacionam os docentes de Educação Especial na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ em relação à articulação entre serviços e entre intervenientes?
- ✓ Que constrangimentos têm sentido os docentes de Educação Especial na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ?
- ✓ Que efeitos consideram os docentes de Educação Especial que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas?
- ✓ Será que existem diferenças na aceitação e aplicação do referencial da CIF-CJ pelos docentes de Educação Especial decorrentes da idade, tempo de serviço, nível educativo ou meio geográfico?
- ✓ Perante o mesmo caso, no primeiro momento do processo de avaliação, diferentes docentes convergem num perfil de funcionalidade idêntico, isto é, escolhem as mesmas (sub)categorias para o caracterizar/avaliar?
- ✓ Os docentes, no segundo momento do processo de avaliação, qualificam de modo análogo essas (sub)categorias?
- ✓ Será que os perfis de funcionalidade, presentes nos Relatórios Técnico-pedagógicos e nos PEI, refletem a uniformização de linguagem preceituada na CIF-CJ?
- ✓ O planeamento da intervenção tem a sua génese na avaliação especializada por referência à CIF-CJ previamente realizada, isto é, os descritores de funcionalidade determinam a planificação da ação educativa?

5.2. Objetivos e desenho do estudo

O *design* da investigação deve expressar uma visão prospetiva, descritiva e argumentativa sobre o modo como o investigador imagina que a estratégia de investigação selecionada pode ser eficazmente posta em prática, nas circunstâncias concretas do estudo empírico que é proposto. (Afonso, 2014, p. 57)

Na medida em que os docentes de Educação Especial têm um papel determinante na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, esta investigação tem como principais objetivos conhecer as suas perceções acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp e o modo como passam dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção. O conhecimento das perceções dos docentes sobre a aplicação da CIF-CJ poderá, posteriormente, promover a reflexão e contribuir para melhorar as práticas educativas, tanto a nível da avaliação especializada como da planificação da ação e da intervenção junto de alunos com NEEcp.

Nesta linha, foram equacionados alguns objetivos específicos:

- ✓ Conhecer a perceção dos docentes de Educação Especial sobre o seu nível de preparação para a aplicação da CIF-CJ na avaliação especializada.
- ✓ Identificar as vantagens atribuídas pelos docentes de Educação Especial à utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, no que se refere à articulação entre serviços e entre intervenientes.
- ✓ Averiguar os constrangimentos identificados pelos docentes de Educação Especial na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ.
- ✓ Conhecer a perspetiva dos docentes de Educação Especial sobre os efeitos que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas educativas.
- ✓ Verificar se existem diferenças significativas entre as perceções dos professores no que diz respeito à aceitação e à aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp, tendo em conta a idade, o tempo de serviço, o nível educativo em que exercem as suas funções e o meio sociogeográfico em que se inserem.
- ✓ Verificar se, perante o mesmo caso, no primeiro momento do processo de avaliação, diferentes docentes de Educação Especial convergem num perfil de funcionalidade idêntico, isto é, se escolhem as mesmas (sub)categorias para o caracterizar/avaliar.

- ✓ Verificar se os docentes de Educação Especial, no segundo momento do processo de avaliação, qualificam de modo análogo essas (sub)categorias.
- ✓ Verificar se os perfis de funcionalidade, presentes nos Relatórios Técnico-pedagógicos e nos PEI, refletem a uniformização de linguagem preceituada na CIF-CJ.
- ✓ Verificar se o planeamento da intervenção tem a sua génese na avaliação especializada por referência à CIF-CJ previamente realizada, isto é, se os descritores de funcionalidade determinam a planificação da ação educativa.

Em conformidade com os objetivos definidos para esta investigação, realizámos três estudos distintos e independentes. Em primeiro lugar, indo diretamente ao encontro do objetivo principal, conhecer as perceções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp, considerámos conveniente a organização de um plano descritivo. Um estudo descritivo visa “estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de investigação” (Carmo & Ferreira, 2008) e caracteriza-se por incluir a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito. Ainda segundo os mesmos autores, num estudo descritivo, os dados são normalmente recolhidos por meio da aplicação de um questionário, da realização de entrevistas ou por recurso à observação da situação real. A informação recolhida corresponde, geralmente, a atitudes, perceções, opiniões, dados demográficos, condições ou procedimentos.

Deste modo, o estudo descritivo, na qualidade de método científico que examina os vários fenómenos em interação com o meio, recorre ao questionário, que, por sua vez, é um instrumento de recolha de dados composto por “um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e a dimensão do que se deseja observar” (Hoz, 1985, p. 58).

Compreendemos, a partir de Fortin (2009), que os “estudos descritivos fornecem uma descrição dos dados, quer seja sob a forma de palavras, de números ou de enunciados descritivos de relações entre variáveis” (p. 135), e visam, essencialmente, descrever, denominar, classificar ou qualificar uma situação ou uma população. Sendo estudos cujo propósito básico é descrever situações, acontecimentos e feitos, caracterizando-os e dizendo como se manifestam, eles procuram especificar propriedades e características particulares de fenómenos, pessoas ou grupos de pessoas (Sabariego & Bisquerra, 2014). Neste sentido, constituem o design ideal para descrever as perceções dos sujeitos sobre determinada temática, podendo, inclusivamente, dar origem à descoberta de múltiplas dimensões dentro dessa área de conhecimento (Fortin, 2009).

Almeida e Freire (2008) acrescentam que na investigação descritiva se descreve um fenómeno, se identificam variáveis e se inventariam factos. Assim, e uma vez que pretendíamos abranger um número considerável de sujeitos, entendemos que a técnica mais adequada seria o inquérito por questionário aos docentes de Educação Especial (estudo principal, apresentado no capítulo VI). Este, nas palavras de Coutinho (2011), é o plano “mais utilizado em investigação social (...) sendo mesmo considerado por alguns autores não apenas como uma modalidade de plano descritivo mas também como um método autónomo de recolha de dados dentro de outros planos de investigação” (p. 276).

Paralelamente, no segundo estudo, tendo em mente o outro objetivo principal da investigação, conhecer o modo como os docentes de Educação Especial passam dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção, amparámo-nos numa abordagem qualitativa (Almeida & Freire, 2008), com recurso a uma técnica documental ou de “observação indireta”, como lhe chama Deshaies (1997), criando, para o efeito, vários instrumentos específicos para a recolha de dados (apêndices II, III, IV e V).

Esta recolha de dados decorreu num contexto de formação contínua de professores, em dois concelhos do Algarve, durante a realização de duas ações de formação de longa duração (cerca de três meses), na modalidade de oficina, em momentos distintos do mesmo ano letivo. Neste estudo, foi nosso propósito verificar se, perante um caso fictício, concebido pela investigadora, os docentes convergiam num perfil de funcionalidade semelhante (na escolha e qualificação das categorias, na planificação da ação e na adoção de medidas educativas especiais). É de ressaltar ainda que, apesar da definição dos *core sets* da CIF-CJ para a dislexia não ser, à partida, um dos objetivos deste estudo, foi possível determiná-los, porquanto o caso apresentado aos docentes se insere nesta problemática. Explicaremos todos os procedimentos encetados, referentes à simulação do processo de avaliação especializada, no capítulo VII, destinado à apresentação dos resultados do estudo II.

Posteriormente, considerámos que seria esclarecedor e pertinente o aprofundamento, através de um inquérito por entrevista a especialistas, de algumas das questões levantadas pelo questionário e pela análise documental do corpus processual da simulação da avaliação especializada, levada a cabo pelos docentes (estudo III, apresentado no capítulo VIII). A entrevista assume, no entender de Quivy e Campenhoudt (1992, 2013), o compromisso de auxiliar a problemática da investigação, isto é, contribui para a descoberta de aspetos a ter em consideração, alargando o seu campo de ação.

Desta maneira, numa abordagem generalista aos métodos de investigação, fica claro que duas escolas de pensamento prevalecem no que toca ao desenvolvimento do conhecimento: a

corrente positivista, que determina o paradigma de investigação quantitativo, e a corrente naturalista, que determina a metodologia qualitativa (Fortin, Côté & Vissandjée, 2011).

Com o propósito de confirmarmos os objetivos traçados, recorreremos a métodos de colheita de dados qualitativos, isto é, a técnicas de análise de conteúdo e de análise documental, ancoradas na procura de ligações entre fatores. Acreditamos na aglomeração de evidências e nos tratamentos estatísticos para conferir garantias científicas à investigação em curso (Bardin, 2011; Estrela, 2015) e também em métodos de colheita de dados quantitativos e qualitativos – análise estatística e de conteúdo (Ghiglione, Kekenbosch & Landré, 1995).

Nesta linha de pensamento, quanto ao tratamento da informação, assumimos uma metodologia multiparadigmática (figura 5.1), que agrega, concomitantemente, as duas vertentes: a quantitativa, que exige cálculos matemáticos, procedimentos de estatística descritiva e inferencial; e a qualitativa, que consiste na organização lógica da informação (a nível cronológico, lógico, espacial, correlacional, temático, comparativo e panorâmico, entre outros), requerendo, no que diz respeito à apresentação da mesma, técnicas gráficas, cartográficas, fotográficas ou outras. Além disso, a vertente qualitativa exige um método disciplinar diretamente relacionado com o tema, no nosso caso, com a Educação Especial (Deshaies, 1997).

Nesta aproximação multiparadigmática, de acordo com Minayo e Sanches (1993), consegue-se uma melhor compreensão dos fenómenos a partir da combinação de métodos e da utilização de distintas técnicas de recolha e análise de dados. Embora os métodos quantitativo e qualitativo sejam de natureza diferenciada, eles complementam-se na compreensão da realidade social, permitindo a cooperação entre as várias perspetivas (Prates, 2012). Neste sentido, ancorados num enfoque qualitativo, dada a complexidade dos fenómenos sociais, e porque a nossa investigação envolve pessoas e as suas perceções, adotamos uma conceção eclética, de índole quantiquitativa ou mista que, como salienta Flick (2009), evidencia o melhor de cada paradigma. Nesta lógica, a complexidade polissémica dos fenómenos educativos contém em si mesma alguma flexibilidade intrínseca, facilitando um questionamento interpretativo numa ótica mista de investigação, simultaneamente indutiva e dedutiva. Estas duas perspetivas viabilizaram o estabelecimento de uma interação entre os distintos prismas teóricos, as contingências da ação e os dados.

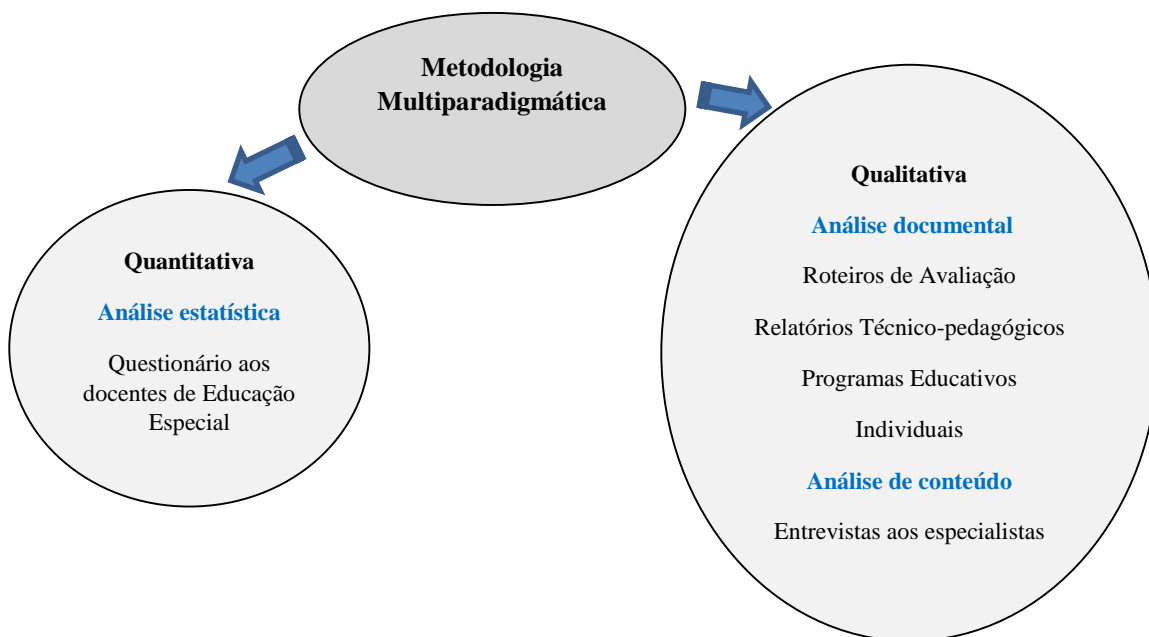


Figura 5.1 - Desenho da investigação (esquema próprio)

5.3. Amostra do estudo

Para Sousa (2009), “A amostra é um pedaço do todo” (p. 64). Quando se planifica uma investigação em educação, define-se o problema que a determina e coloca-se seguidamente a questão da “contextualização humana à qual se destina” (p. 64).

População é o “conjunto dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões” (Hill & Hill, 2005, p. 41), “é um todo (...), um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características” (Ghiglione & Matalon, 1985, citados por Sousa, 2009). Tuckman (2012) define a população ou grupo-alvo como “o grupo sobre o qual o investigador tem interesse em recolher informação e extrair conclusões” (p. 469), sendo a partir desta que se define a amostra.

Neste âmbito, a nossa população compreendeu os docentes de Educação Especial que exerciam funções no distrito de Faro, região/província do Algarve, no ano letivo de 2012/2013, o que per fez um total de 311 indivíduos.

Recorremos à técnica de amostragem não probabilística por conveniência (Hill & Hill, 2005), uma vez que pretendíamos inquirir todos os docentes de Educação Especial que se

encontravam no exercício de funções na província algarvia. A nossa intenção foi realizar um censo, uma vez que a amostra coincidia com a população.

Do total de indivíduos da amostra, escolhemos quatro, com formação altamente especializada em Educação Especial e uma larga experiência em cargos de coordenação e supervisão neste âmbito, bem como um vasto *know-how* na avaliação especializada de alunos, enquanto membros especialistas das equipas pluridisciplinares, para inquirir através de uma entrevista semiestruturada.

5.4. Técnicas de recolha e análise de dados

5.4.1 Questionário

Os dados foram obtidos através de um questionário de perguntas fechadas que já foi aplicado e validado numa dissertação de mestrado, tendo sido ministrado a 135 sujeitos (Correia, 2012). Este não sofreu quaisquer alterações, uma vez que se adequou perfeitamente aos objetivos da presente investigação, embora, desta vez ², tenha sido aplicado a todos os docentes que exerciam funções especializadas em Educação Especial no distrito de Faro.

O questionário de perguntas fechadas é bastante útil quando: o investigador conhece bem a natureza das variáveis mais relevantes e pretende obter informação quantitativa sobre elas; ou quando se utiliza um conjunto de perguntas para se criar uma nova variável (Hill & Hill, 2005), o que se aplica no nosso estudo, se a entendermos como as perceções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ.

Poderemos considerar o questionário como uma técnica de investigação em que se interroga por escrito uma série de sujeitos, tendo como objetivo conhecer as suas opiniões, atitudes, predisposições, sentimentos, interesses, expectativas, experiências pessoais, etc. Aplicar um questionário é interrogar um determinado número de sujeitos, tendo em vista uma generalização, ou melhor, o suscitar de um conjunto de respostas individuais, em interpretá-las e generalizá-las. (Sousa, 2009, p. 204)

² No estudo anterior foi aplicado aos docentes de Educação Especial do Sotavento Algarvio

Utilizámos o questionário como instrumento de investigação por nos parecer a ferramenta mais adequada a este tipo de estudo. “Um questionário questiona, pergunta, interroga...” (Sousa, 2009, p. 204); a palavra questionário deriva do latim *quaestionariu* e denomina uma série de questões sobre um determinado assunto (Sousa, 2009).

Trata-se de uma escala de Likert (1932), usada normalmente para medir traços de personalidade e atitudes, em que, propositadamente, foi retirada a resposta neutra (o meio da escala). Para Hill e Hill (2005), “um número par de respostas alternativas pode ser útil (...) Neste caso, a ausência de uma resposta neutra pode encorajar os respondentes a pensar que uma resposta positiva ou negativa é “normal” e socialmente “aceitável” (p.127), pelo que se vão posicionar relativamente à temática em questão.

O questionário é constituído por 22 questões (apêndice VI), sempre ordenadas através de uma escala ordinal, uma vez que todas elas são de resposta fechada. Para cada item existem quatro respostas possíveis: discordo totalmente, codificado com 1, discordo, codificado com 2, concordo, codificado com 3, e concordo totalmente, codificado com 4.

Na tabela 5.1 apresenta-se a estrutura do questionário, de acordo com os objetivos do estudo principal.

Tabela 5.1 - Estrutura do questionário

Objetivos	Questões	Itens
1 – Perceber se os docentes de Educação Especial se sentem preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada.	- Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.	1
	- A formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ é uma mais-valia na avaliação dos alunos com NEEcp.	2
	- Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	3
2 - Perceber se a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite identificar o grupo-alvo de Educação Especial.	– Com a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ é possível distinguir dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais de dificuldades de aprendizagem resultantes de défices nas funções ou estruturas do corpo.	5
	– A aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ trouxe grandes vantagens à avaliação de alunos com NEEcp.	10

	– A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite aferir o grupo-alvo de Educação Especial e, conseqüentemente, adotar as medidas adequadas, de acordo com o DL n.º 3/2008.	13
3 – Perceber se a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite melhorar a articulação entre os serviços.	– Considero que o meu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.	9
	– A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ melhorou a articulação entre profissionais e serviços.	16
4 - Perceber se a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite melhorar a articulação entre a escola e a família.	– A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ melhorou a articulação entre a escola e a família.	17
	– A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ proporcionou aos pais/encarregados de educação uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos.	22
5 – Perceber se a aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite uniformizar a linguagem utilizada pelos diferentes intervenientes no processo de avaliação.	– Numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno (pais, professores, psicólogos, técnicos de saúde...).	7
	– A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite uniformizar a linguagem utilizada pelos diferentes intervenientes no processo de avaliação.	15
	– No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.	21
6 – Perceber se os docentes de Educação Especial têm sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ.	- Considero que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	4
	– Gostaria de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	8
	– Tenho sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	11
	– No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços	20

	externos à escola, o tempo é uma barreira, pois torna-se difícil cumprir os 60 dias estipulados pelo DL n.º 3/2008.	
7 – Perceber se a avaliação especializada por referência à CIF-CJ permite aos docentes de Educação Especial clarificar a sua intervenção e melhorar as suas práticas.	– Enquanto utilizador do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, recolho informação que me permita proceder à avaliação especializada.	6
	– Acredito que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.	12
	– A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ ajuda a clarificar a intervenção do docente de Educação Especial.	14
	– A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ permite definir melhor as necessidades do aluno e programar a intervenção em função do seu perfil de funcionalidade.	18
	– No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL n.º 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.	19

A técnica de aplicação do questionário foi, prioritariamente, a administração direta, tendo o mesmo sido entregue e recolhido pela investigadora; por razões de ordem logística, cerca de metade dos questionários foi colocada on-line e alguns deles foram respondidos via telefónica, em contexto de entrevista, após explicitação dos objetivos, tendo-se enfatizado a relevância do estudo e a confidencialidade dos dados fornecidos. Este procedimento condicionou, na nossa opinião, o elevado número de respostas aos questionários, pelo que não existiram dificuldades no acesso ao grupo de docentes.

A aplicação e a recolha dos questionários realizaram-se no período de tempo compreendido entre os meses de fevereiro e julho de 2013.

5.4.1.1. Análise estatística

Após a recolha dos dados obtidos nos questionários, procedemos ao seu tratamento estatístico, usando o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 22, o qual,

segundo Pereira (2011), “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos e visualizar os seus resultados em poucos segundos.” (p. 15)

Começámos por caracterizar a amostra em estudo, utilizando diversos indicadores de estatística descritiva, que sintetizam a informação, tais como distribuição de frequências (valores absolutos e relativos), medidas de localização e de dispersão. De seguida, calculámos alguns parâmetros descritivos dos itens que compõem o questionário (que nos pareceram mais adequados), como a média, a moda e o desvio padrão. Por fim, e já no âmbito da estatística analítica, recorremos a vários testes ou técnicas estatísticas, a fim de responder às questões formuladas:

- ✓ o teste alfa de Cronbach, para verificar a consistência interna do questionário e a fiabilidade da escala utilizada;
- ✓ o coeficiente de correlação de Pearson, a fim de verificar a existência de relação entre variáveis;
- ✓ o teste *t-student* para uma amostra, com o intuito de averiguar se a média de uma variável é diferente, maior ou menor do que um dado valor;
- ✓ o teste *t-student* para duas amostras independentes, com o objetivo de comparar a média relativa a uma determinada variável, considerando dois grupos distintos de sujeitos;
- ✓ o teste *t-student* para duas amostras emparelhadas, com a finalidade de comparar os valores médios de duas variáveis, considerando o mesmo grupo de sujeitos;
- ✓ o teste de Levene, para verificar a homogeneidade da variância dos vários grupos;
- ✓ o teste do Qui-quadrado, para analisar a diferença de proporções entre grupos.

5.4.2. Técnica documental

Como já mencionámos anteriormente, valemo-nos da técnica documental, que consiste num conjunto de operações que intentam “representar o conteúdo de um documento de forma diferente” (Marconi & Lakatos, 2015, p. 29), esclarecendo a sua especificidade e o campo de análise do seu conteúdo, para analisar os documentos elaborados pelos docentes no decurso das oficinas de formação (roteiros de avaliação, checklists, relatórios técnico-pedagógicos e programas educativos).

Segundo Bardin (2011, p. 47), “O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento”, definindo-se como um conjunto

de procedimentos que tendem a interpretar o conteúdo de determinado documento sob uma perspectiva distinta da original, facultando, posteriormente, a sua consulta (Bardin, 2011). Nesta ótica, a análise de documentos constitui um auxiliar precioso do investigador, uma vez que complementa, contrasta e valida as informações adquiridas por intermédio das demais estratégias (Massot, Dorio & Sabariego, 2014). Na perspectiva de Del Rincon et al. (1995, citados por Massot, Dorio & Sabariego, 2014), a análise documental é uma fonte de grande serventia para a obtenção de informação retrospectiva e referencial sobre situações, fenómenos ou programas concretos.

Distintamente da observação ou da entrevista, onde o investigador se transforma no instrumento primordial da obtenção e do registo de dados, a análise documental é uma atividade metódica e planificada que consiste em examinar documentos previamente escritos que abrangem uma ampla gama de modalidades, através dos quais se captam informações preciosas. Os documentos constituem, portanto, fontes bastante fidedignas e práticas, no sentido em que desvelam as distintas perspectivas de quem os escreveu. Ademais, os documentos permitem-nos aceder a informações, quiçá, inacessíveis através de outros meios, isto é, podem presentear-nos com informações acerca de acontecimentos que não puderam observar-se antes do início da investigação ou que ocorreram em intercâmbios privados, nos quais o investigador não participou (Massot, Dorio & Sabariego, 2014).

Relativamente às exigências metodológicas da técnica documental, estas podem sumarizar-se em cinco etapas essenciais: o rastreio e o inventário do corpus documental existente e disponível; a classificação dos documentos identificados; a seleção dos documentos mais pertinentes para os intentos da investigação; uma leitura em profundidade dos documentos selecionados para extrair elementos de análise e registo posterior em memorandos ou em notas marginais para identificar os padrões, as tendências, as convergências e as contradições que se vão descobrindo; uma leitura cruzada e comparativa dos documentos em questão, de maneira a possibilitar a construção de uma síntese compreensiva sobre a realidade social examinada (Massot, Dorio & Sabariego, 2014).

5.4.3. Entrevistas aos especialistas

A necessidade de cruzar dados e de proceder à triangulação dos resultados, durante a fase de análise, bem como o desejo de esclarecer dúvidas suscitadas pelas respostas aos

questionários e pela análise documental dos roteiros de avaliação, dos relatórios técnico-pedagógicos e dos PEI, levou-nos a inquirir, por intermédio de entrevista, quatro peritos, com um currículo bastante significativo no âmbito da avaliação em Educação Especial, particularmente com uma vasta experiência na aplicação do referencial teórico preconizado pela CIF-CJ. Assim, contactámos, presencialmente, os especialistas por nós selecionados, explicando pormenorizadamente o que pretendíamos e todos aceitaram fazer parte do estudo, concedendo-nos as entrevistas solicitadas.

Em ciências da educação, as entrevistas surgem como instrumentos fundamentais para a recolha de dados indispensáveis ao estudo em questão, uma vez que permitem “que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.” (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 192). Como referem Bogdan e Biklen (2013), os dados são todos os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (p. 149). Estes são descritivos e recolhidos no decorrer do trabalho de campo.

Para Tuckman (2012), as entrevistas são um “processo direto de obter informação sobre um determinado fenómeno, (...) [consistindo na formulação de] questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas (...) [nesse] fenómeno. As respostas (...) vão refletir as suas percepções e interesses” (p. 690). Das entrevistas emergem quadros representativos da ocorrência ou da ausência de um dado fenómeno, constituindo-se, assim, uma base para a sua interpretação. Por conseguinte, no sentido de se reunirem distintas perspetivas sobre as mesmas perguntas, as entrevistas (conversas entre entrevistadores e entrevistados) devem ser formuladas a diferentes sujeitos (Tuckman, 2012), objetivando a extração de determinadas informações (Moser & Kalton, 2016).

Amado e Ferreira (2014) são ainda mais incisivos quando afirmam que a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207), possibilitando a análise do sentido que as pessoas fazem das práticas e das ocorrências com que se confrontam (Quivy & Campenhoudt, 2008), originando informações preciosas sobre as suas experiências, posturas, percepções, opiniões e desejos. Assim, é possível efetuar a colheita de dados difíceis de obter, ou até inacessíveis, usando outras técnicas de pesquisa, tais como questionários e observações (Rose & Grosvenor, 2001).

Na perspetiva de Deshaies (1997), a entrevista é uma “técnica viva” de observação direta, constituindo uma exploração de tipo qualitativo, por oposição ao modelo clássico, de tipo mais estatístico ou quantitativo (abordagem de resolução de problemas). Na entrevista, após a

planificação das questões e a seleção da abordagem apropriada, dever-se-á adotar uma atitude favorável e delicada, a fim de envolver o entrevistado.

A entrevista realizada foi a semiestruturada, tendo em conta que pode proporcionar informações que, de outra maneira, dificilmente seriam possíveis de captar (Sá, 1997). Paralelamente, segundo Bogdan e Biklen (2013), na entrevista semiestruturada queda-se “com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p.135). Este tipo de entrevista caracteriza-se por estabelecer um guião básico, a partir do qual o entrevistador faz as adaptações que se revelem indispensáveis, no sentido de consentir que o entrevistado clarifique as suas convicções e fundamente os seus pontos de vista. Ainda que o guião, construído no decorrer da fase de planeamento, antevaja a sequência que as perguntas devem seguir, torna-se praticável a abordagem de aspetos que não estavam previstos, designadamente o esclarecimento de pontos de vista do entrevistado” (Bogdan & Biklen, 2013).

O guião da nossa entrevista encontra-se em anexo (apêndice VII) e foi construído a partir de questões prementes levantadas pela análise das respostas ao questionário e de algumas divergências encontradas na análise documental efetuada ao corpus documental produzido pelos docentes no decorrer das duas oficinas de formação.

Apresentamos, seguidamente, na tabela 5.2 a estrutura da entrevista, em conformidade com os objetivos da investigação.

Tabela 5.2 – Estrutura da entrevista

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA CIF-CJ	1- Saber se o entrevistado se sente preparado para aplicar adequadamente a CIF-CJ na avaliação especializada de alunos. 2- Saber se o entrevistado fez alguma formação no âmbito da aplicação da metodologia preconizada pela CIF-CJ.	1- Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp? Especifique. 2- Fez alguma formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer? 3- Ainda sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ?

	<p>3- Verificar se o entrevistado (ainda) sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p> <p>4- Conhecer a opinião do entrevistado acerca da necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares, no âmbito da aplicação da metodologia preconizada pela CIF-CJ.</p> <p>5- Conhecer a opinião do entrevistado sobre a oferta formativa (inicial contínua e avançada) existente no âmbito da aplicação da metodologia preconizada pela CIF-CJ.</p>	<p>4- Considera que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Especifique.</p> <p>5- Relativamente aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, mais necessita de formação sobre a aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?</p> <p>6- Ainda no que concerne aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, adota uma postura mais resistente face à aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?</p> <p>7- No seu entender, a atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, permite responder eficazmente às necessidades dos docentes e dos outros técnicos? Caso contrário, o que deveria ser feito?</p>
<p>B</p> <p>OBJETIVOS, ATIVIDADES E INTERVENIENTES, NO ÂMBITO DO TRABALHO COM A CIF-CJ</p>	<p>6- Recolher dados sobre os objetivos da ação do entrevistado, os resultados que espera atingir e as atividades desenvolvidas, no que se refere à utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>8. Considera que a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite identificar, de uma forma mais precisa e objetiva, o grupo-alvo da EE? Justifique.</p>

	<p>7- Identificar os principais intervenientes da escola e da comunidade educativa envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>8- Identificar outros elementos da escola e da comunidade educativa que o docente gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>9. Que resultados espera atingir com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>10. Que atividades desenvolve enquanto utilizador do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>11- Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>12 – Que outros elementos da escola e da comunidade gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p>
<p>C</p> <p>APLICAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO PROPOSTO PELA CIF-CJ</p>	<p>9- Recolher dados de opinião sobre a contribuição do seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, para a melhoria da colaboração entre os vários intervenientes e serviços.</p> <p>10- Conhecer as vantagens e os constrangimentos sentidos da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ na avaliação especializada de alunos.</p> <p>11- Conhecer as expectativas do entrevistado relativamente ao contributo da utilização do referencial proposto pela CIF-CJ</p>	<p>13 – Considera que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços? Especifique.</p> <p>14 – Que vantagens, na sua opinião, trouxe a aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ à avaliação de alunos com NEEcp?</p> <p>15- Tem sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ? Se sim, quais?</p>

<p>para a melhoria das práticas educativas dirigidas aos alunos com NEEcp.</p> <p>12- Recolher exemplos de evidências dos efeitos a longo prazo da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>13- Conhecer os aspetos que tiveram maior utilidade, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>14- Conhecer a contribuição do docente de EE para a resposta dada aos alunos com NEE.</p> <p>15- Perceber se houve mudanças nas práticas educativas decorrentes da entrada em vigor do DL 3/2008 e, por conseguinte, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>16- Assinalar barreiras e facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.</p> <p>17- Avaliar a importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola e exteriores à escola, no âmbito da</p>	<p>16- Acredita que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp?</p> <p>17- Que exemplos pode apontar como evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>18- No âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, que aspetos tiveram maior utilidade? Justifique.</p> <p>19- Na sua opinião, de que modo é que está a ajudar os docentes do ensino regular a responder às NEE dos seus alunos?</p> <p>20- O que distingue a atividade que desenvolve atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, da anteriormente desenvolvida?</p> <p>21- Na sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à sua escola?</p> <p>22- Como avalia a importância da articulação e da colaboração entre</p>
--	--

	<p>aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>18- Perceber se, na opinião do entrevistado, o trabalho de equipa preconizado pela CIF-CJ é uma realidade.</p>	<p>profissionais da sua escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>23- Como avalia a importância da articulação e a colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>24- Em suma, considera que existe efetivamente um trabalho de equipa? Especifique.</p>
<p>D</p> <p>PERFIL DE FUNCIONALIDADE E PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO</p>	<p>19- Perceber se os perfis de funcionalidade utilizam a linguagem universal da CIF-CJ.</p> <p>20- Conhecer a opinião do entrevistado relativamente aos critérios que presidem à escolha das (sub)categorias a avaliar.</p> <p>21- Conhecer a opinião do entrevistado relativamente aos critérios que presidem à qualificação das (sub)categorias a avaliar.</p> <p>22- Saber se, na opinião do entrevistado, os perfis de funcionalidade traduzem o funcionamento real dos alunos.</p> <p>23- Perceber se o perfil de funcionalidade representa um</p>	<p>25- Considera que os perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais utilizam a linguagem universal da CIF-CJ?</p> <p>26- Nas reuniões de avaliação especializada, os elementos das equipas pluridisciplinares escolhem as (sub)categorias a avaliar em função de quê?</p> <p>27- No que se refere à qualificação das (sub)categorias avaliadas, que critérios influenciam essa decisão?</p> <p>28- Na sua opinião, os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ refletem o real funcionamento dos alunos nos vários domínios de vida?</p>

ponto de partida para a planificação da intervenção.	29- Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, representam um ponto de partida para a planificação da intervenção?
24- Conhecer o modo como os docentes/técnicos passam dos resultados da avaliação especializada para o planeamento da ação.	30- Como é que os resultados da avaliação especializada são usados no planeamento da ação educativa?

A realização das entrevistas decorreu num espaço acordado entre entrevistadora e entrevistados, respeitando a conveniência destes últimos. Tivemos o cuidado de lhes propiciar uma atmosfera familiar, tendo em conta que “as boas entrevistas [se] caracterizam (...) pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 2013, p. 136). Tivemos a preocupação constante de, no decurso das entrevistas, averiguar se o conteúdo da pergunta estava a ser compreendido. Com efeito, devemos ter em mente que as perguntas devem despontar da sensibilidade do entrevistador, em confronto com o sentido que lhes é atribuído pelos participantes (Eisner, 1991).

Assim, as entrevistas foram gravadas e, depois de transcritas (apêndice VIII), foram submetidas ao processo de análise de conteúdo. A partir desta análise, foi possível elaborar um quadro síntese com as opiniões/percepções dos entrevistados (apêndice IX).

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo detém uma função heurística, no sentido em que tende a resolver problemas, e consiste em explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo de mensagens, com vista à estruturação de deduções lógicas e fundamentadas no que se refere ao seu exórdio. Numa posição mais contextualizada, a análise de conteúdo “trabalha a palavra, a prática da língua realizada por emissões identificáveis” (Marconi & Lakatos, 2015, p. 29), implicando a utilização de técnicas específicas e precisas, como, por exemplo, o cálculo de frequências relativas ou coocorrências de termos utilizados no discurso.

Por oposição ao que acontece na linguística, a análise de conteúdo em ciências sociais não pretende compreender o funcionamento da língua enquanto língua, mas sim os aspetos relacionados com a atividade cognitiva do locutor, ou seja, os significados sociais ou políticos do seu discurso. Dessarte, esta análise permite fazer um tratamento metódico das informações e dos testemunhos mais complexos e profundos, conciliando o rigor metodológico, a criatividade inventiva e a profundidade interpretativa (Campenhoudt & Quivy, 2011).

Introdução

Numa primeira fase, começaremos por descrever a população inquirida, considerando as seguintes variáveis: sexo, idade, habilitações académicas, tempo de serviço total e em Educação Especial, formação na área, grupo de docência em Educação Especial, tipologia da escola onde leciona e sua localização geográfica. Recorreremos, para o efeito, à estatística descritiva e utilizaremos medidas de tendência central e de dispersão ou variabilidade e frequências absolutas e relativas. Os resultados serão também apresentados sob a forma de tabelas e de gráficos.

Numa segunda fase, procederemos à apresentação dos resultados do questionário propriamente dito, ou seja, das variáveis dependentes. Esta parte aparece dividida em cinco pontos: no primeiro, apresentaremos a análise da consistência interna do questionário através do “Alpha de Cronbach”; num segundo, faremos uma apresentação global e descritiva dos resultados; na terceira posição, testaremos as médias obtidas nas respostas às 22 questões, para o que nos socorreremos da estatística inferencial, empregando o teste *t-Student* para uma amostra; no ponto quatro, averiguaremos o grau de coerência entre os resultados de determinadas questões, recorrendo ao coeficiente de correlação de *Pearson* e ao teste *t-Student* para duas amostras emparelhadas; por fim, no quinto e último ponto, responderemos às questões orientadoras do estudo:

“– Os docentes de Educação Especial sentem-se preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada?”

“– Que vantagens equacionam os docentes na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ em relação à articulação entre serviços e entre intervenientes?”

“– Que constrangimentos têm sentido os docentes de Educação Especial na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ?”

“– Que efeitos consideram os docentes de Educação Especial que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas?”

“– Será que existem diferenças na aceitação e aplicação do referencial da CIF-CJ pelos docentes de Educação Especial decorrentes da idade, tempo de serviço, nível educativo ou meio geográfico?”

Recorremos, neste último ponto, aos testes estatísticos: *t-Student*, em duas das suas modalidades, para uma amostra e para duas amostras independentes; ao teste de aderência do *Qui-quadrado*; e ao Teste de *Levene* para a Igualdade de Variâncias.

6.1. Descrição da amostra

A tabela 6.1 patenteia alguns parâmetros descritivos da amostra inquirida, relativamente a três variáveis independentes, entre os quais as principais medidas de tendência central: a média, a mediana e a moda. Relativamente à primeira variável, pode constatar-se que as idades dos 265 docentes inquiridos se situam entre os 25 e os 65 anos, situando-se a média próximo dos 43 anos, idade que corresponde à mediana, sendo a moda de 38 anos. O tempo total de serviço dos indivíduos varia entre 1 e 38 anos, com uma média de cerca de 17, uma mediana de 16 e uma moda e 15. Relativamente à experiência profissional em Educação Especial, o intervalo entre os valores extremos foi o menor das três variáveis em estudo (0 a 29 anos de serviço), a média de pouco mais de 8, a mediana de 6 e a moda de 2. Em seguida, apresentam-se três figuras de frequências absolutas (figuras 6.1, 6.2 e 6.3) com o propósito de ilustrar a distribuição dos resultados das variáveis em questão.

Tabela 6.1 – Parâmetros descritivos dos docentes inquiridos

		Estatísticas		
		Idade	Experiência Profissional: Anos de serviço	Experiência Profissional: Anos de serviço em Educação Especial
N	Válidos	265	265	265
	Em falta	0	0	0
Média		42.65	17.36	8.21
Mediana		43.00	16.00	6.00
Moda		38	15	2
Mínimo		25	1	0
Máximo		65	38	29

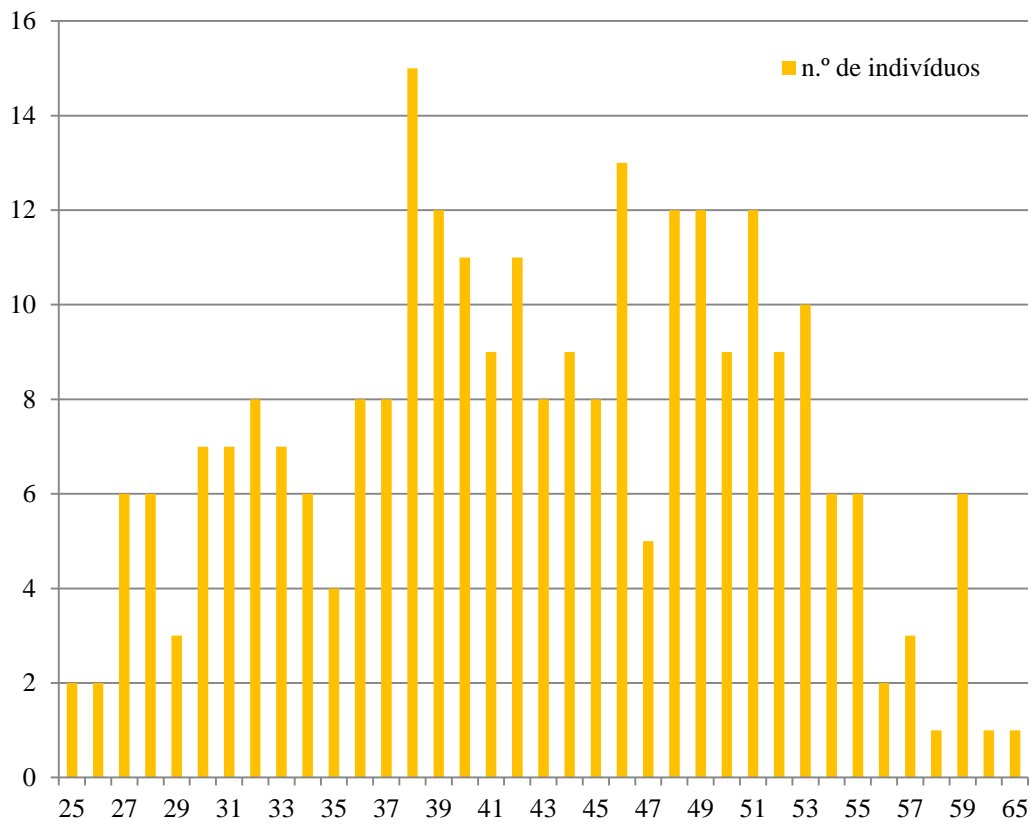


Figura 6.1 – Distribuição dos docentes por idades

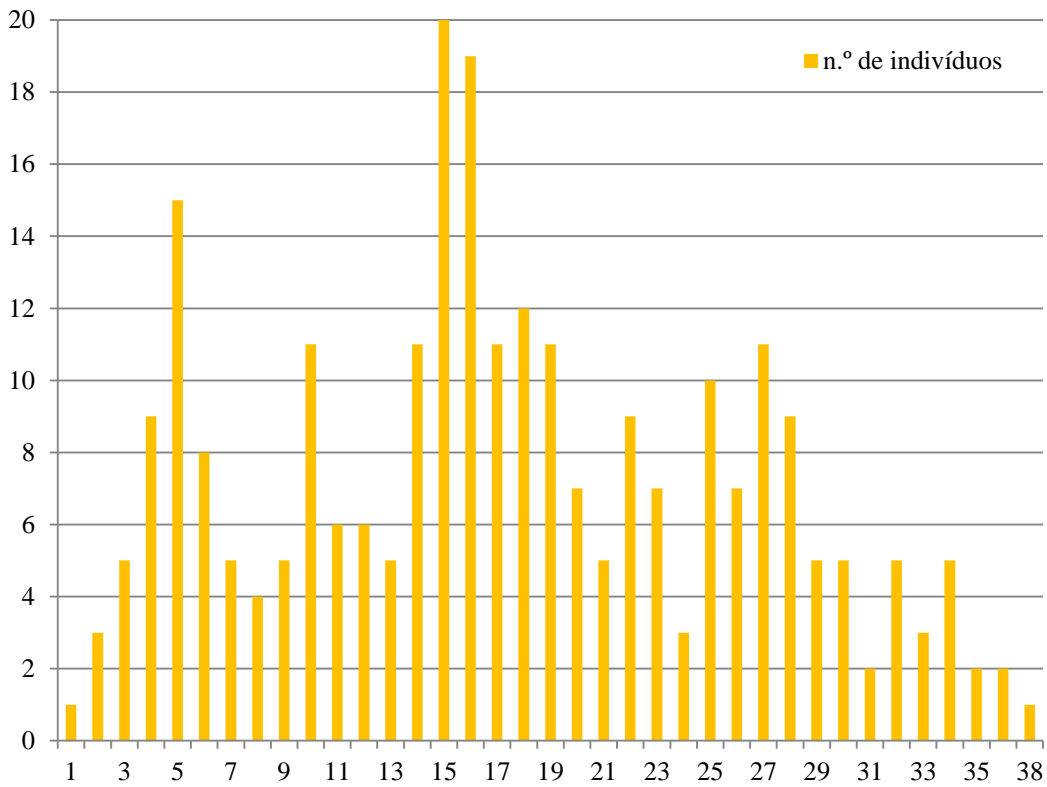


Figura 6.2 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço total

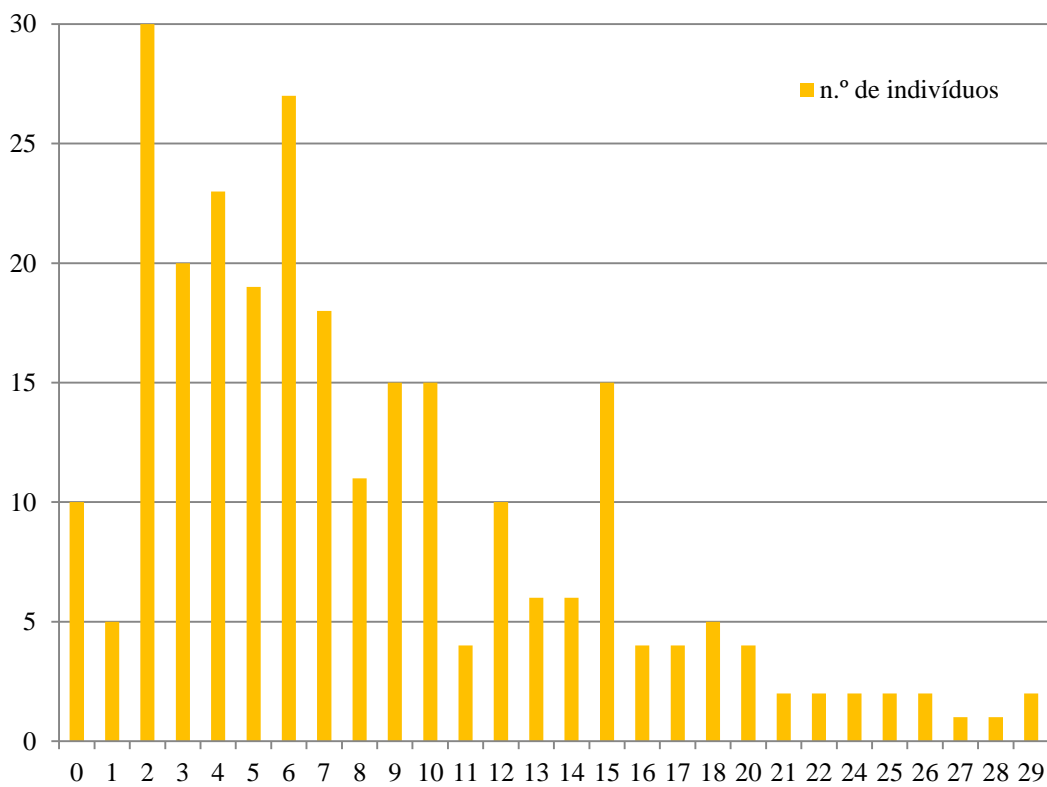


Figura 6.3 – Distribuição dos docentes por tempo de serviço em Educação Especial.

A tabela 6.2 e a figura 6.4 fazem uma repartição do conjunto por intervalos de idade. Pode observar-se que é no conjunto das duas classes centrais que se aglomera a maior parte da população, 181 indivíduos (68.3%), mais de dois terços. A faixa etária que alberga o menor número de docentes é a mais baixa, até 30 anos, com cerca de 11% da amostra. Acima de 50 anos, temos os restantes quase 21%.

Tabela 6.2 – Repartição da amostra por intervalos de idade

	Frequência	Percentagem
<= 30 anos	29	10.9
de 31 a 40 anos	88	33.2
de 41 a 50 anos	93	35.1
>= 51 anos	55	20.8
Total	265	100.0

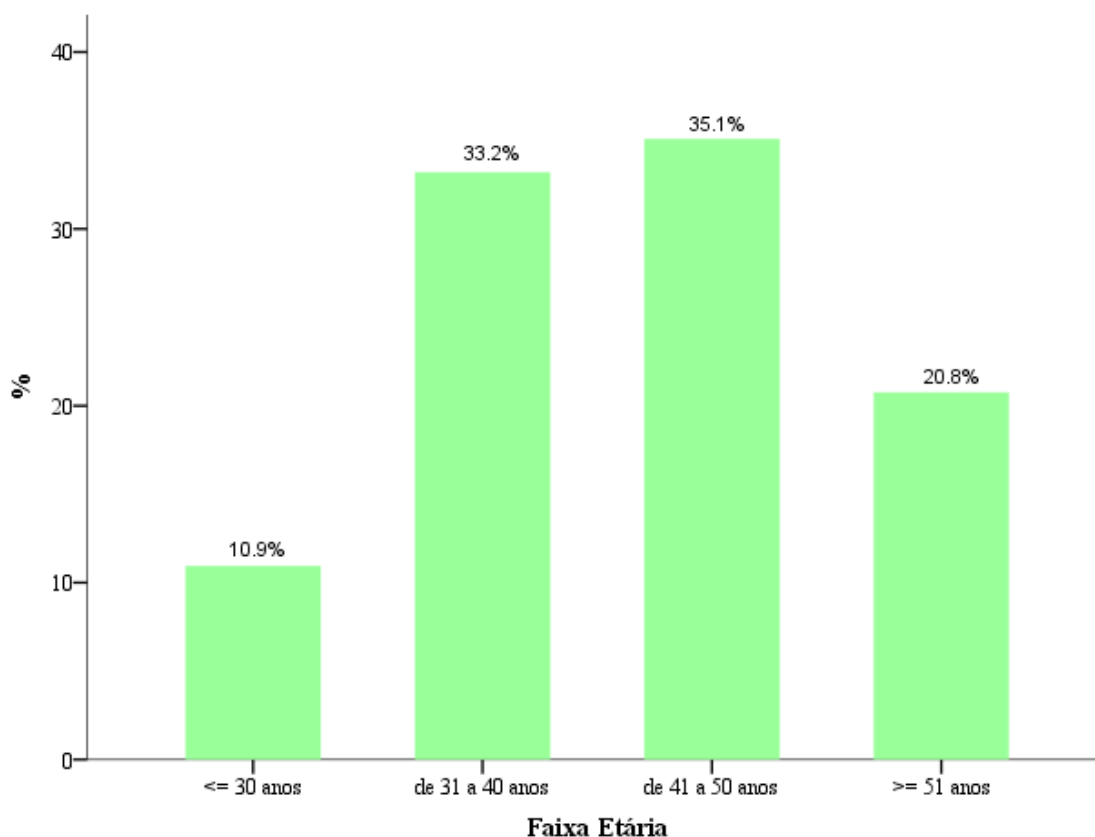


Figura 6.4 – Distribuição da amostra por classes etárias em frequências relativas

Quanto à repartição dos docentes por género (figura 6.5), 83.4% são do sexo feminino, o que corresponde a 221 indivíduos.

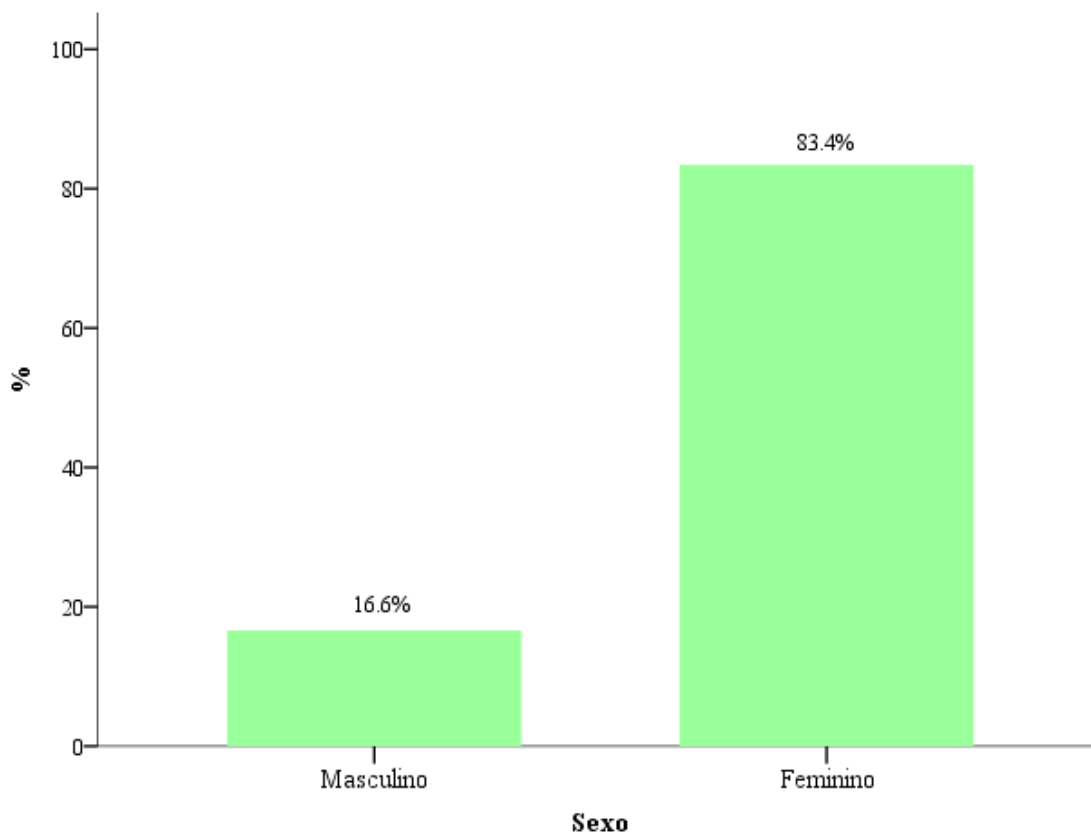


Figura 6.5 – Repartição dos docentes por sexo em frequências relativas

Relativamente ao grau académico (figura 6.6), predominam os professores licenciados, 220 (83%). Dos restantes, 15.5% têm mestrado e só 1.5% são bacharéis.

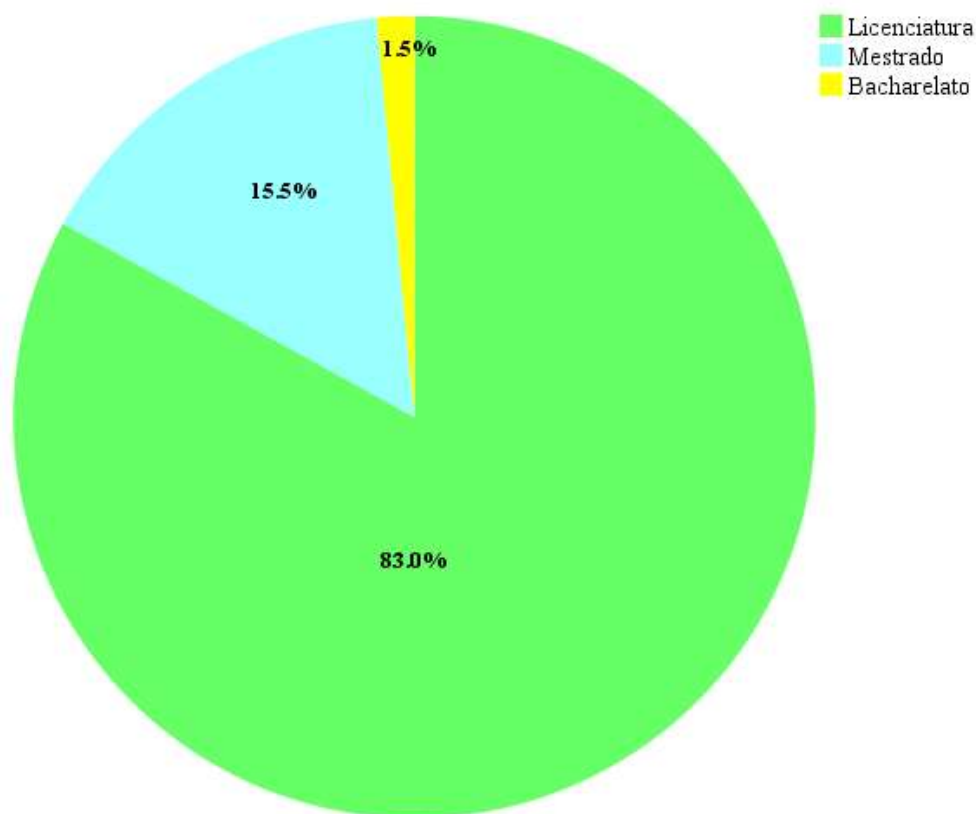


Figura 6.6 – Habilitações académicas dos respondentes

Através da consulta da tabela 6.3 e da figura 6.7, verifica-se um decréscimo da percentagem da população com a subida do intervalo de tempo, correspondendo a faixa mais populosa ao menor tempo de serviço em Educação Especial e vice-versa. Assim, 42.3% dos inquiridos, ou seja, 112, estão na banda “até 5 anos”, aquartelando a classe vizinha 31.7%. Os restantes 3 intervalos, correspondentes aos tempos de serviço mais elevados, têm, no seu conjunto, o valor remanescente de apenas 26%, sendo que acima de 21 anos somente figura 4.9% da amostra.

Tabela 6.3 – Distribuição da amostra por tempo de serviço em Educação Especial

	Frequência	Percentagem
<= 5 anos	112	42.3
de 6 a 10 anos	84	31.7
de 11 a 15 anos	41	15.5
de 16 a 20 anos	15	5.7
>= 21 anos	13	4.9
Total	265	100.0

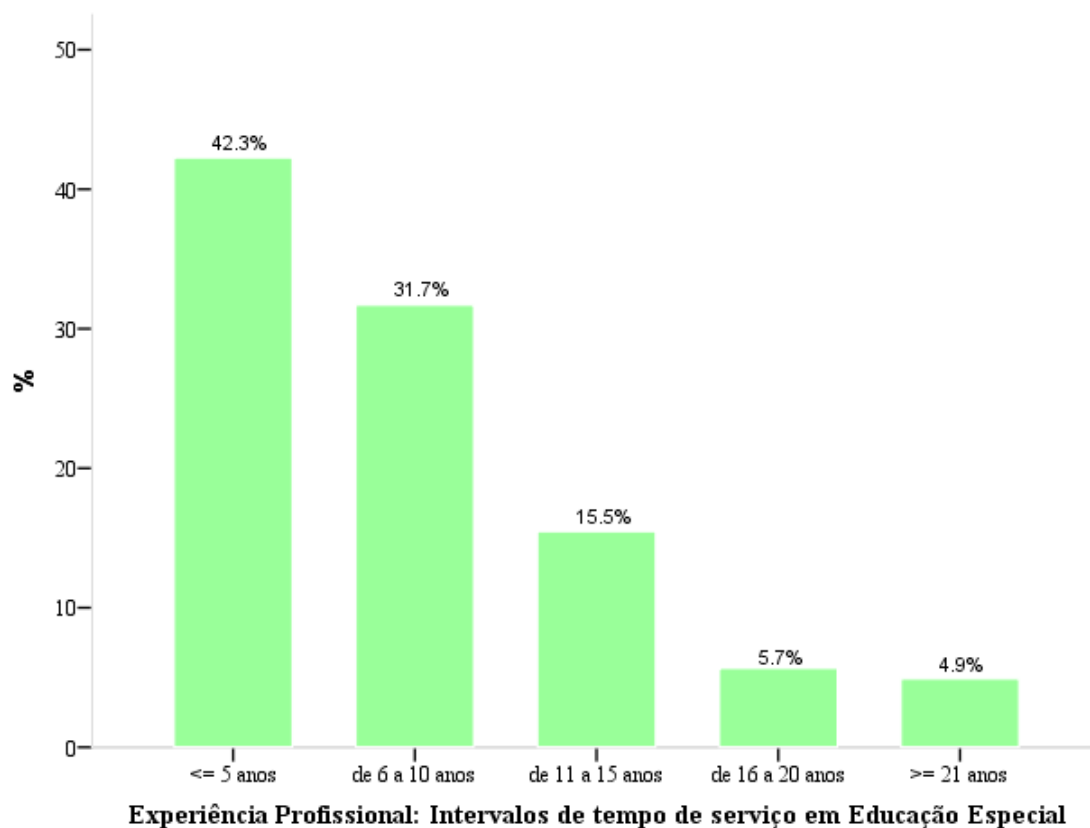


Figura 6.7 – Divisão dos professores por intervalos de tempo de serviço em Educação Especial

No que concerne à formação, tal como se pode observar na figura 6.8, apenas 8.3% dos docentes (22 sujeitos) não têm especialização em Educação Especial.

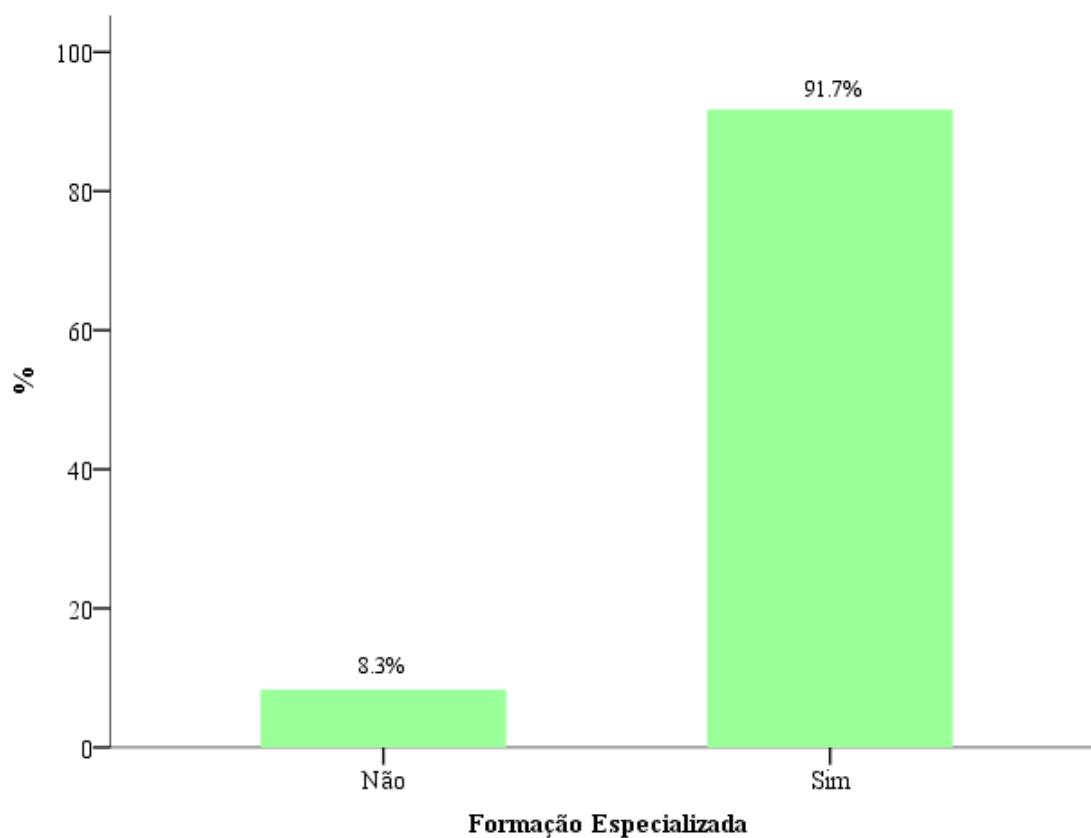


Figura 6.8 – Formação especializada

No que respeita a distribuição da amostra pelos grupos de docência (figura 6.9), 255 indivíduos (96.2%) pertencem ao grupo 910 (domínio cognitivo e motor), 9 (3.4%), ao grupo 920 (domínio sensorial, audição) e apenas 1 (0.4%), ao grupo 930 (domínio sensorial, visão).

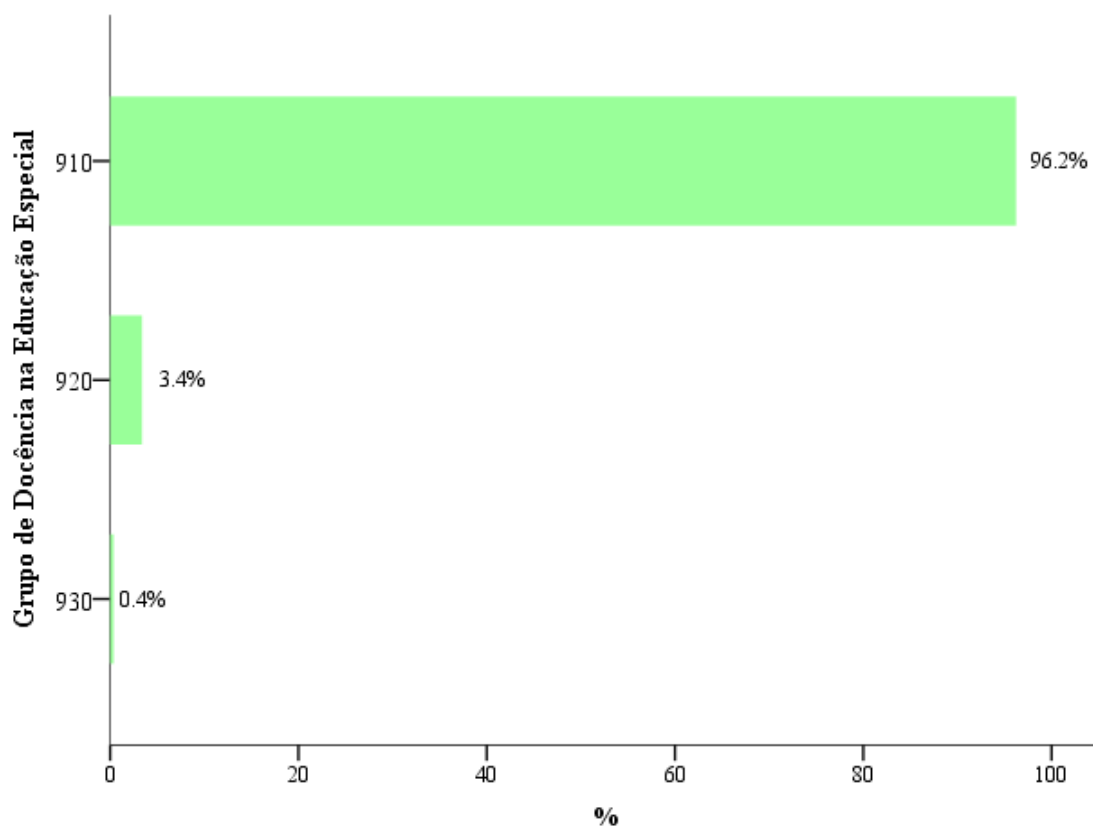


Figura 6.9 – Distribuição da amostra pelos grupos de docência

A tabela 6.4 e a figura 6.10 retratam a distribuição dos docentes estudados pelos 6 tipos de escola. As EB23 destacam-se com quase 40% dos professores, seguidas das EB1, que representam cerca de 23%. No terceiro posto surgem os JI com 14%. As ES, as EBI e as EB1JI apresentam, todas elas, individualmente, menos de 10% dos indivíduos.

Tabela 6.4 - Distribuição dos docentes estudados pela tipologia da escola

	Frequência	Porcentagem
EB23	105	39.6
EB1	60	22.6
JI	37	14.0
ES	26	9.8
EBI	22	8.3
EB1JI	15	5.7
Total	265	100.0

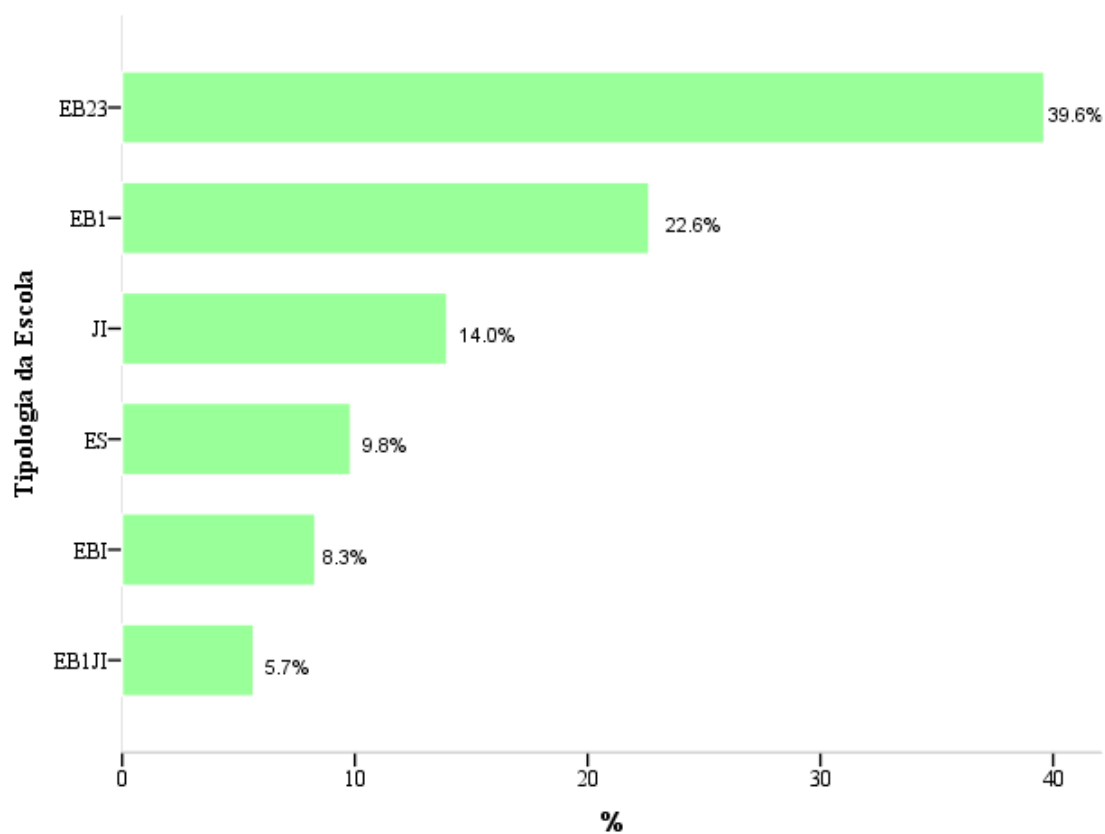


Figura 6.10 – Tipologia da escola em frequências relativas

A nível da localização geográfica da escola, dos 265 professores, 207, ou seja, 78.1%, lecionam em meio considerado urbano, tal como é ilustrado na figura 6.11.

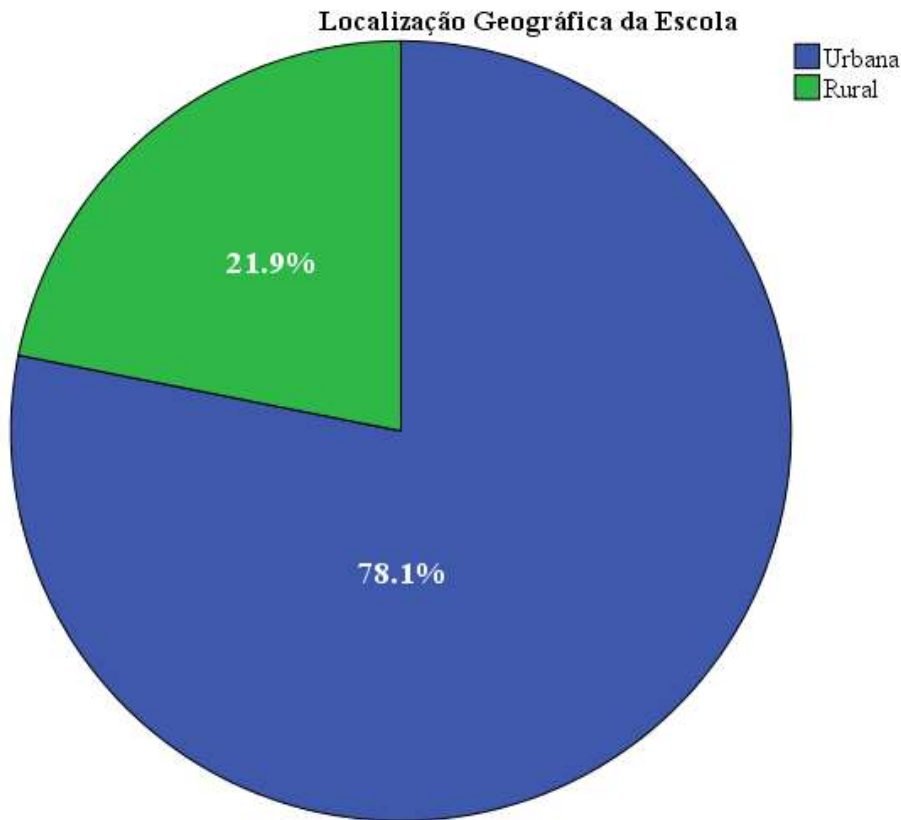


Figura 6.11 – Localização geográfica da escola

6.2. Resultados do questionário

6.2.1 Análise de consistência interna

Concluído o registo dos resultados do questionário numa base de dados do programa estatístico SPSS, versão 22, efetuámos o teste de fiabilidade e consistência interna “Alpha de Cronbach”, tendo-se obtido o valor de 0.929, que se apresenta na tabela 6.12, valor esse que é considerado muito bom (≥ 0.8) segundo Pestana e Gageiro (2001).

Tabela 6.5 – Resultado do teste “Alpha de Cronbach”

Sumário dos Casos Processados

		N	%
Casos	Válidos	265	100.0
	Excluídos	0	.0
	Total	265	100.0

Fiabilidade Estatística

Alpha de Cronbach	N.º de Itens
.929	20

6.2.2 Descrição global dos resultados

Observando as tabelas 6.13 e 6.14, pode afirmar-se que, das 22 questões, 20 apresentam valores médios de resposta acima de 3. As questões Q1 (Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp) e Q11 (Tenho sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ) são as menos pontuadas de todo o questionário, com médias de 2.84 e 2.60, respetivamente, como se pode verificar na tabela 6.14.

A dispersão das pontuações em torno da média (desvio padrão) é baixa para todas as questões, sendo o item Q4 aquele que ostenta o valor mais baixo (0.488), secundado por Q15 (0.515), que é o que apresenta o valor médio de resposta mais elevado (3.76).

Relativamente aos valores da moda (tabela 6.13 e 6.14), a opção de resposta mais frequente foi o “4” (concordo totalmente) na maioria das questões (14) e o “3” (concordo) nos 8 itens remanescentes, correspondentes aos valores de média mais baixos, onde se incluem as questões Q1 e Q11 (tabela 6.14).

Tabela 6.6 – Dados descritivos das respostas ao questionário**Estatística Descritiva**

Questões	N	Média	Moda	Desvio Padrão
Q1	265	2.84	3	.696
Q2	265	3.68	4	.584
Q3	265	3.31	3	.718
Q4	265	3.67	4	.488
Q5	265	3.54	4	.609
Q6	265	3.47	4	.543
Q7	265	3.57	4	.567
Q8	265	3.27	3	.691
Q9	265	3.49	4	.530
Q10	265	3.41	4	.696
Q11	265	2.60	3	.705
Q12	265	3.45	4	.661
Q13	265	3.58	4	.592
Q14	265	3.57	4	.631
Q15	265	3.76	4	.515
Q16	265	3.23	3	.667
Q17	265	3.10	3	.661
Q18	265	3.57	4	.660
Q19	265	3.46	4	.691
Q20	265	3.05	3	.767
Q21	265	3.67	4	.546
Q22	265	3.20	3	.674
N válido	265			

Tabela 6.7 – Dados descritivos das respostas ao questionário listados por ordem decrescente de médias**Estatística Descritiva**

Questões	N	Média	Moda	Desvio Padrão
Q15	265	3.76	4	.515
Q2	265	3.68	4	.584
Q4	265	3.67	4	.488
Q21	265	3.67	4	.546
Q13	265	3.58	4	.592

Q14	265	3.57	4	.631
Q18	265	3.57	4	.660
Q7	265	3.57	4	.567
Q5	265	3.54	4	.609
Q9	265	3.49	4	.530
Q6	265	3.47	4	.543
Q19	265	3.46	4	.691
Q12	265	3.45	4	.661
Q10	265	3.41	4	.696
Q3	265	3.31	3	.718
Q8	265	3.27	3	.691
Q16	265	3.23	3	.667
Q22	265	3.20	3	.674
Q17	265	3.10	3	.661
Q20	265	3.05	3	.767
Q1	265	2.84	3	.696
Q11	265	2.60	3	.705
N válido	265			

6.2.3. Comparação de médias

Tendo em conta que as respostas dadas pelos docentes inquiridos, utilizando uma escala intervalar, são tratadas enquanto dados quantitativos, e uma vez que pelo facto de termos uma grande amostra ($n = 265 > 30$) podemos assumir a normalidade da distribuição dos resultados das respostas por aplicação do Teorema do Limite Central – TLC (Laureano, 2011), empregamos o teste paramétrico *t-Student* para verificar até que ponto se pode afirmar com evidência estatística que as médias das respostas se situam acima de 2.5, que é a marca acima da qual há uma tendência de prevalectimento da concordância sobre o desacordo com as afirmações do questionário.

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário são iguais ou inferiores a 2.5 ($\mu \leq 2.5$)

H_1 : as médias das respostas ao questionário são superiores a 2.5 ($\mu > 2.5$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $\text{Sig.}/2 > \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, ou $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$ e $t < 0$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$

Decisão

Tal como se pode verificar na tabela 6.15, a probabilidade de significância $\text{Sig.}/2$, p -value ou $\text{valor-}p \leq \alpha$, o nível de significância, sendo $\alpha = 0.05$, e o sinal da estatística de teste é positivo ($t > 0$) para todos os itens, pelo que podemos rejeitar H_0 e aceitar H_1 para todas as questões do questionário.

Existem, assim, evidências estatísticas de que a média da pontuação atribuída às respostas é superior a 2.5 em todas as questões, o mesmo é dizer que há uma tendência geral de predomínio da concordância com as afirmações do questionário.

Tabela 6.8 – Teste *t-Student* à média 2.5

Teste para uma amostra

Questões	Valor em Teste = 2.5				Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	7.895	264	.000	.338	.25	.42
Q2	32.756	264	.000	1.175	1.10	1.25
Q3	18.257	264	.000	.806	.72	.89
Q4	38.989	264	.000	1.168	1.11	1.23
Q5	27.689	264	.000	1.036	.96	1.11
Q6	28.992	264	.000	.968	.90	1.03
Q7	30.699	264	.000	1.070	1.00	1.14
Q8	18.097	264	.000	.768	.68	.85
Q9	30.411	264	.000	.991	.93	1.05

Q10	21.219	264	.000	.908	.82	.99
Q11	2.395	264	.017	.104	.02	.19
Q12	23.269	264	.000	.945	.87	1.03
Q13	29.603	264	.000	1.077	1.01	1.15
Q14	27.620	264	.000	1.070	.99	1.15
Q15	39.898	264	.000	1.262	1.20	1.32
Q16	17.910	264	.000	.734	.65	.81
Q17	14.724	264	.000	.598	.52	.68
Q18	26.391	264	.000	1.070	.99	1.15
Q19	22.727	264	.000	.964	.88	1.05
Q20	11.735	264	.000	.553	.46	.65
Q21	34.805	264	.000	1.168	1.10	1.23
Q22	16.825	264	.000	.696	.61	.78

Verifiquemos, agora, se as médias das respostas se situam acima de 3 (“concordo”).

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário são iguais ou inferiores a 3 ($\mu \leq 3$)

H_1 : as médias das respostas ao questionário são superiores a 3 ($\mu > 3$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $\text{Sig.}/2 > \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, ou $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$ e $t < 0$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$

Decisão

Tal como se pode verificar na tabela 6.16, $\text{Sig.}/2$ ou $p\text{-value} \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$ para todos os itens, excepto para Q1, Q11 e Q20, em que o sinal da estatística de teste é negativo ($t < 0$) para Q1 e Q11 e $\text{Sig.}/2 = 0.263/2 = 0.132 > \alpha$ ($\alpha = 0.05$) para o caso de Q20, pelo que se rejeita H_0 e se aceita H_1 para todos os itens excepto para Q1, Q11 e Q20, relativamente aos quais não se rejeita H_0 . Existem, por isso, evidências estatísticas de que a média da pontuação atribuída nas respostas é maior do que 3 em 19 das 22 questões, sendo, ainda assim, tal como

verificado anteriormente (tabela 6.15), superior a 2.5 nas restantes 3 (Q1, Q11 e Q20). Os dois últimos itens estão relacionados com constrangimentos e dificuldades na aplicação da metodologia preconizada pela CIF-CJ, não sendo, portanto, estatisticamente evidente que os inquiridos concordem globalmente com o que neles é afirmado.

Tabela 6.9– Teste t-Student à média 3

Teste para uma amostra

	Valor em Teste = 3					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
					Inferior	Superior
Q1	-3.793	264	.000	-.162	-.25	-.08
Q2	18.823	264	.000	.675	.60	.75
Q3	6.926	264	.000	.306	.22	.39
Q4	22.297	264	.000	.668	.61	.73
Q5	14.324	264	.000	.536	.46	.61
Q6	14.016	264	.000	.468	.40	.53
Q7	16.351	264	.000	.570	.50	.64
Q8	6.314	264	.000	.268	.18	.35
Q9	15.061	264	.000	.491	.43	.55
Q10	9.528	264	.000	.408	.32	.49
Q11	-9.143	264	.000	-.396	-.48	-.31
Q12	10.961	264	.000	.445	.37	.53
Q13	15.864	264	.000	.577	.51	.65
Q14	14.711	264	.000	.570	.49	.65
Q15	24.094	264	.000	.762	.70	.82
Q16	5.709	264	.000	.234	.15	.31
Q17	2.415	264	.016	.098	.02	.18
Q18	14.057	264	.000	.570	.49	.65
Q19	10.941	264	.000	.464	.38	.55
Q20	1.121	264	.263	.053	-.04	.15
Q21	19.905	264	.000	.668	.60	.73
Q22	4.742	264	.000	.196	.11	.28

6.2.4. Correlação entre questões

A fim de verificar se existe coerência entre os resultados de determinados pares de questões relacionadas, em que se esperaria respostas similares, efectuámos o cálculo do coeficiente de correlação de *Pearson* e aplicámos o teste *t-Student* para duas amostras emparelhadas.

Questão nº 5 (Q5): Com a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ é possível distinguir dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais de dificuldades de aprendizagem resultantes de défices nas funções ou estruturas do corpo.

Questão nº 13 (Q13): A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite aferir o grupo-alvo de Educação Especial e, conseqüentemente, adotar as medidas adequadas, de acordo com o DL 3/2008.

Hipóteses do teste

H_0 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é menor do que 0.3, isto é, não existe relação linear positiva ou, se existe, é fraca entre os itens em análise ($r_{Pearson} < 0.3$)

H_1 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é maior ou igual a 0.3, isto é, existe relação linear positiva moderada ou forte entre os itens em análise ($r_{Pearson} \geq 0.3$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $r < 0.3$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $r \geq 0.3$ e Sig. $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

O valor obtido para o coeficiente de correlação de *Pearson*, $r = 0.62 \geq 0.3$ (tabela 6.17), confirmado pela tabela de correlação do teste *t-Student* (tabela 6.18), e as probabilidades de significância p (Sig.) de $0.000 < 0.001 \leq 0.05$ permitem-nos rejeitar H_0 (e aceitar H_1). Está

assim demonstrada a existência de evidências estatísticas que permitem afirmar que as questões Q5 e Q13 estão relacionadas de forma positiva e moderada, uma vez que r pertence ao intervalo $[0.3, 0.7[$, de acordo com Sousa (2009).

Tabela 6.10 - Correlação de Pearson: teste à relação entre Q5 e Q13

		Correlações	
		Q5	Q13
Q5	Correlação de Pearson	1	.620
	Sig. (bilateral)		.000
	N	265	265
Q13	Correlação de Pearson	.620	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	265	265

Tabela 6.11 – Tabela de correlação do teste *t-Student* para Q5 e Q13

		Correlação entre amostras emparelhadas						
		N	Correlação	Sig.	Bias	Desv. Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
							Inferior	Superior
Par 1	Q5 & Q13	265	.620	.000	-.001	.050	.525	.721

Questão nº 10 (Q10): A aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ trouxe grandes vantagens à avaliação de alunos com NEEcp.

Questão nº 18 (Q18): A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ permite definir melhor as necessidades do aluno e programar a intervenção em função do seu perfil de funcionalidade.

Hipóteses do teste

H_0 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é menor do que 0.3, isto é, não existe relação linear positiva ou, se existe, é fraca entre os itens em análise ($r_{Pearson} < 0.3$)

H_1 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é maior ou igual a 0.3, isto é, existe relação linear positiva moderada ou forte entre os itens em análise ($r_{Pearson} \geq 0.3$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $r < 0.3$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $r \geq 0.3$ e Sig. $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

O valor obtido para o coeficiente de correlação de *Pearson*, $r = 0.705 \geq 0.3$ (tabela 6.19), confirmado pela tabela de correlação do teste *t-Student* (tabela 6.20), e as probabilidades de significância p (Sig.) de $0.000 < 0.001 \leq 0.05$ permitem-nos rejeitar H_0 . Está assim demonstrada a existência de evidências estatísticas que permitem afirmar que as questões Q10 e Q18 estão fortemente relacionadas e de forma positiva, já que r se encontra no intervalo $[0.7, 1[$ (Sousa, 2009).

Tabela 6.12 - Correlação de *Pearson*: teste à relação entre Q10 e Q18

		Q10	Q18
Q10	Correlação de <i>Pearson</i>	1	.705
	Sig. (bilateral)		.000
	N	265	265
Q18	Correlação de <i>Pearson</i>	.705	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	265	265

Tabela 6.13 – Tabela de correlação do teste *t-Student* para Q10 e Q18

		Correlação entre amostras emparelhadas						
		N	Correlação	Sig.	Bias	Desv. Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
							Inferior	Superior
Par 1	Q10 & Q18	265	.705	.000	-.003	.048	.600	.787

Questão nº 12 (Q12): Acredito que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.

Questão nº 18 (Q18): A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ permite definir melhor as necessidades do aluno e programar a intervenção em função do seu perfil de funcionalidade.

Hipóteses do teste

H_0 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é menor do que 0.3, isto é, não existe relação linear positiva ou, se existe, é fraca entre os itens em análise ($r_{Pearson} < 0.3$)

H_1 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é maior ou igual a 0.3, isto é, existe relação linear positiva moderada ou forte entre os itens em análise ($r_{Pearson} \geq 0.3$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $r < 0.3$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $r \geq 0.3$ e Sig. $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

O valor obtido para o coeficiente de correlação de *Pearson*, $r = 0.649 \geq 0.3$ (tabela 6.21), confirmado pela tabela de correlação do teste *t-Student* (tabela 6.22), e as probabilidades de significância p (Sig.) de $0.000 < 0.001 \leq 0.05$ permitem-nos rejeitar H_0 . Está assim demonstrada a existência de evidências estatísticas que permitem afirmar que as questões Q12 e Q18 estão relacionadas de forma positiva e moderada ($0.3 \leq r < 0.7$) (Sousa, 2009).

Tabela 6.14 – Correlação de *Pearson*: teste à relação entre Q12 e Q18

		Correlações	
		Q12	Q18
Q12	Correlação de <i>Pearson</i>	1	.649
	Sig. (bilateral)		.000
	N	265	265
Q18	Correlação de <i>Pearson</i>	.649	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	265	265

Tabela 6.15 – Tabela de correlação do teste *t-Student* para Q12 e Q18

Correlação entre amostras emparelhadas

		N	Correlação	Sig.	Bias	Desv. Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
							Inferior	Superior
Par 1	Q12 & Q18	265	.649	.000	-.005	.054	.527	.740

Questão n° 14 (Q14): A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ ajuda a clarificar a intervenção do docente de Educação Especial.

Questão n° 19 (Q19): No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.

Hipóteses do teste

H_0 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é menor do que 0.3, isto é, não existe relação linear positiva ou, se existe, é fraca entre os itens em análise ($r_{Pearson} < 0.3$)

H_1 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é maior ou igual a 0.3, isto é, existe relação linear positiva moderada ou forte entre os itens em análise ($r_{Pearson} \geq 0.3$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $r < 0.3$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $r \geq 0.3$ e $Sig. \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

O valor obtido para o coeficiente de correlação de *Pearson*, $r = 0.669 \geq 0.3$ (tabela 6.23), confirmado pela tabela de correlação do teste *t-Student* (tabela 6.24), e as probabilidades de significância p ($Sig.$) de $0.000 < 0.001 \leq 0.05$ permitem-nos rejeitar H_0 . Está assim demonstrada a existência de evidências estatísticas que permitem afirmar que as questões Q14 e Q19 estão relacionadas de forma positiva e moderada ($0.3 \leq r < 0.7$) (Sousa, 2009).

Tabela 6.16 – Correlação de Pearson: teste à relação entre Q14 e Q19

		Q14	Q19
Q14	Correlação de Pearson	1	.669
	Sig. (bilateral)		.000
	N	265	265
Q19	Correlação de Pearson	.669	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	265	265

Tabela 6.17 – Tabela de correlação do teste t-Student para Q14 e Q19

		Correlação entre amostras emparelhadas						
		N	Correlação	Sig.	Bias	Desv. Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
							Inferior	Superior
Par 1	Q14 & Q19	265	.669	.000	-.001	.048	.568	.758

Questão nº 16 (Q16): A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ melhorou a articulação entre profissionais e serviços.

Questão nº 21 (Q21): No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.

Hipóteses do teste

H_0 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é menor do que 0.3, isto é, não existe relação linear positiva ou, se existe, é fraca entre os itens em análise ($r_{Pearson} < 0.3$)

H_1 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é maior ou igual a 0.3, isto é, existe relação linear positiva moderada ou forte entre os itens em análise ($r_{Pearson} \geq 0.3$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $r < 0.3$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $r \geq 0.3$ e Sig. $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

O valor obtido para o coeficiente de correlação de Pearson, $r = 0.318 \geq 0.3$ (tabela 6.25), confirmado pela tabela de correlação do teste *t-Student* (tabela 6.26), e as probabilidades de significância p (Sig.) de $0.000 < 0.001 \leq 0.05$ permitem-nos rejeitar H_0 . Está assim demonstrada a existência de evidências estatísticas que permitem afirmar que as questões Q16 e Q21 estão relacionadas de forma positiva e moderada ($0.3 \leq r < 0.7$) (Sousa, 2009).

Tabela 6.18 - Correlação de Pearson: teste à relação entre Q16 e Q21

		Q16	Q21
Q16	Correlação de Pearson	1	.318
	Sig. (bilateral)		.000
	N	265	265
Q21	Correlação de Pearson	.318	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	265	265

Tabela 6.19 - Tabela de correlação do teste *t-Student* para Q16 e Q21

		Correlação entre amostras emparelhadas						
		N	Correlação	Sig.	Bias	Desv. Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
							Inferior	Superior
Par 1	Q16 & Q21	265	.318	.000	-.003	.059	.197	.429

Questão nº 17 (Q17): A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ melhorou a articulação entre a escola e a família.

Questão nº 22 (Q22): A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ proporcionou aos pais/encarregados de educação uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos.

Hipóteses do teste

H_0 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é menor do que 0.3, isto é, não existe relação linear positiva ou, se existe, é fraca entre os itens em análise ($r_{Pearson} < 0.3$)

H_1 : o coeficiente de correlação de *Pearson* é maior ou igual a 0.3, isto é, existe relação linear positiva moderada ou forte entre os itens em análise ($r_{Pearson} \geq 0.3$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $r < 0.3$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $r \geq 0.3$ e Sig. $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

O valor obtido para o coeficiente de correlação de *Pearson*, $r = 0.798 \geq 0.3$ (tabela 6.27), confirmado pela tabela de correlação do teste *t-Student* (tabela 6.28), e as probabilidades de significância p (Sig.) de $0.000 < 0.001 \leq 0.05$ permitem-nos rejeitar H_0 . Está assim demonstrada a existência de evidências estatísticas que permitem afirmar que as questões Q17 e Q22 estão relacionadas forte e positivamente ($0.7 \leq r < 1$) (Sousa, 2009).

Tabela 6.20 – Correlação de *Pearson*: teste à relação entre Q17 e Q22

		Correlações	
		Q17	Q22
Q17	Correlação de <i>Pearson</i>	1	.798
	Sig. (bilateral)		.000
	N	265	265
Q22	Correlação de <i>Pearson</i>	.798	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	265	265

Tabela 6.21 - Tabela de correlação do teste *t-Student* para Q17 e Q22**Correlação entre amostras emparelhadas**

		N	Correlação	Sig.	Bias	Desv. Padrão	Intervalo de Confiança de 95%	
							Inferior	Superior
Par 1	Q17 & Q22	265	.798	.000	.002	.041	.714	.871

Síntese

Os valores obtidos para o coeficiente de correlação de Pearson (r), sendo as probabilidades de significância p (Sig.) de $0.000 < 0.001 < 0.05$ (tabela 6.30), demonstram existirem evidências estatísticas que permitem afirmar que os diferentes pares de questões (tabelas 6.29 e 6.30) estão relacionados positivamente, ora de forma moderada ($0.3 \leq r < 0.7$), ora fortemente ($0.7 \leq r < 1$) (Sousa, 2009).

A relação é moderada no caso dos pares Q5/Q13 ($r = 0.62$); Q12/Q18 ($r = 0.649$); Q14/Q19 ($r = 0.669$) e Q16/Q21 ($r = 0.318$) e forte no caso dos restantes pares: Q10/Q18 ($r = 0.705$) e Q17/Q22 ($r = 0.798$), o que indicia coerência nas respostas dadas pelos inquiridos.

Tabela 6.22 – Parâmetros descritivos das questões emparelhadas**Estatística descritiva das amostras emparelhadas**

		Média	N	Desv. Padrão	Média Erro Padrão
Par 1	Q5	3.54	265	.609	.037
	Q13	3.58	265	.592	.036
Par 2	Q10	3.41	265	.696	.043
	Q18	3.57	265	.660	.041
Par 3	Q12	3.45	265	.661	.041
	Q18	3.57	265	.660	.041
Par 4	Q14	3.57	265	.631	.039
	Q19	3.46	265	.691	.042
Par 5	Q16	3.23	265	.667	.041
	Q21	3.67	265	.546	.034
Par 6	Q17	3.10	265	.661	.041
	Q22	3.20	265	.674	.041

Tabela 6.23 - Coeficientes de correlação de Pearson

Correlações entre pares de amostras

		N	Correlação	Sig.
Par 1	Q5 & Q13	265	.620	.000
Par 2	Q10 & Q18	265	.705	.000
Par 3	Q12 & Q18	265	.649	.000
Par 4	Q14 & Q19	265	.669	.000
Par 5	Q16 & Q21	265	.318	.000
Par 6	Q17 & Q22	265	.798	.000

6.2.5. Respostas às questões orientadoras do estudo

Indo diretamente ao encontro das questões que orientaram este estudo, recorreremos ao teste t-*Student*, em duas das suas modalidades, para uma amostra e para duas amostras independentes, com o intuito de testar a média da variável dependente e de verificar se existem ou não diferenças significativas entre elas, respetivamente (Maroco, 2014; Martínez & Ferreira, 2010; Laureano, 2011).

6.2.5.1. “ – Os docentes de Educação Especial sentem-se preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada?”

Os resultados da Q1 respondem per se a esta primeira questão formulada.

Hipóteses do teste

H_0 : a média das respostas ao item Q1 é igual ou inferior a 2.5 ($\mu \leq 2.5$)

H_1 : a média das respostas ao item Q1 é superior a 2.5 ($\mu > 2.5$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $\text{Sig.}/2 > \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, ou $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$ e $t < 0$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$

Decisão

Como se pode constatar na tabela 6.32, $\text{Sig.}_{/2}$ ou $\text{valor-}p \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$, pelo que se rejeita H_0 . Há, assim, evidências estatísticas de que o valor médio das respostas (2.84) se situa significativamente acima de 2.5, constatação esta que é reforçada pela baixa dispersão em torno da média (desvio padrão de 0.696, de acordo com a tabela 6.31), podendo afirmar-se que a maioria dos docentes inquiridos se sente preparada para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada de alunos com NEEcp.

Estima-se que, com um nível de confiança de 95%, a média das respostas a Q1 esteja compreendida entre 2.75 (2.5+0.25) e 2.92 (2.5+0.42).

Tabela 6.24 - Parâmetros descritivos de Q1

Estatística descritiva				
	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Padrão
Q1	265	2.84	.696	.043

Tabela 6.25 – Teste t-Student à média 2.5 para Q1

Teste para uma amostra

Valor em Teste = 2.5						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
					Inferior	Superior
Q1	7.895	264	.000	.338	.25	.42

6.2.5.2. “– Que vantagens equacionam os docentes na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ em relação à articulação entre serviços e entre intervenientes?”

Os itens do questionário Q5, Q9, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q21 e Q22 estão intimamente ligados a esta segunda questão enunciada.

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas aos itens Q5, Q9, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q21 e Q22 são iguais ou inferiores a 2.5 ($\mu \leq 2.5$)

H_1 : as médias das respostas aos itens Q5, Q9, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q21 e Q22 são superiores a 2.5 ($\mu > 2.5$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $\text{Sig.}/2 > \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, ou $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$ e $t < 0$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$ e $t > 0$

Decisão

Como se pode constatar na tabela 6.34, $\text{Sig.}/2$ ou $p\text{-value} \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$ para a totalidade dos itens em estudo, pelo que se rejeita H_0 . Há, assim, evidências estatísticas de que os valores médios das respostas se situam significativamente acima de 2.5, ou seja, a maioria dos docentes denota, claramente, concordância com as afirmações.

Tomando como exemplo o item Q15, estima-se que, com um grau de confiança de 95%, a média das respostas está compreendida entre 3.7 ($2.5+1.20$) e 3.82 ($2.5+1.32$).

A juntar a estes dados, temos os baixos valores do desvio padrão, que variam entre 0.515 e 0.696 (tabela 6.33), indicativos de uma fraca dispersão das respostas às questões em torno do valor médio, por outras palavras, atestando um elevado consenso entre os inquiridos.

Tabela 6.26 – Parâmetros descritivos relativos a Q5, Q9, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q21 e Q22

Estatística descritiva				
	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Padrão
Q5	265	3.54	.609	.037
Q9	265	3.49	.530	.033
Q10	265	3.41	.696	.043
Q13	265	3.58	.592	.036
Q15	265	3.76	.515	.032
Q16	265	3.23	.667	.041
Q17	265	3.10	.661	.041
Q21	265	3.67	.546	.034
Q22	265	3.20	.674	.041

Tabela 6.27 – Teste t-Student à média 2.5 para Q5, Q9, Q10, Q13, Q15, Q16, Q17, Q21 e Q22

Teste para uma amostra						
Valor em Teste = 2.5						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
					Inferior	Superior
Q5	27.689	264	.000	1.036	.96	1.11
Q9	30.411	264	.000	.991	.93	1.05
Q10	21.219	264	.000	.908	.82	.99
Q13	29.603	264	.000	1.077	1.01	1.15
Q15	39.898	264	.000	1.262	1.20	1.32
Q16	17.910	264	.000	.734	.65	.81
Q17	14.724	264	.000	.598	.52	.68
Q21	34.805	264	.000	1.168	1.10	1.23
Q22	16.825	264	.000	.696	.61	.78

Uma vez que estas questões se prendem com as vantagens que os docentes encontram na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, passamos a elencá-las: distinção entre dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais e dificuldades de aprendizagem resultantes de défices nas funções ou estruturas do corpo; contribuição para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços; avaliação de alunos com NEEcp; identificação do grupo-alvo de Educação Especial; uniformização da linguagem utilizada pelos diversos intervenientes no processo de avaliação; melhoria na articulação entre profissionais e serviços e entre a escola e a família; trabalho de equipa; participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos.

6.2.5.3. “– Que constrangimentos têm sentido os docentes de Educação Especial na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ?”

Os itens Q4, Q8, Q11 e Q20 são os que mais se relacionam com a terceira questão apresentada.

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas aos itens Q4, Q8, Q11 e Q20 são iguais ou inferiores a 2.5 ($\mu \leq 2.5$)

H_1 : as médias das respostas aos itens Q4, Q8, Q11 e Q20 são superiores a 2.5 ($\mu > 2.5$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $\text{Sig.}/2 > \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, ou $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$ e $t < 0$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$

Decisão

Como se pode observar na tabela 6.36, $\text{Sig.}/2$ ou $p\text{-value} \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$ para os 4 itens em estudo, pelo que se rejeita H_0 . Há, assim, evidências estatísticas de que os valores médios das respostas se situam acima de 2.5, ou seja, a maioria dos docentes revela concordância com as afirmações.

Colocando os resultados por ordem crescente, temos que o item Q11 apresenta, com 95% de confiança, uma média de respostas situada entre 2.52 e 2.69; Q20, entre 2.96 e 3.15; Q8, entre 3.18 e 3.35; Q4, entre 3.61 e 3.73 (tabelas 6.35 e 6.36).

Tabela 6.28 – Parâmetros descritivos relativos a Q4, Q8, Q11 e Q20

Estatística descritiva				
	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Padrão
Q4	265	3.67	.488	.030
Q8	265	3.27	.691	.042
Q11	265	2.60	.705	.043
Q20	265	3.05	.767	.047

Tabela 6.29 – Teste t-Student à média 2.5 para Q4, Q8, Q11 e Q20

Teste para uma amostra						
Valor em Teste = 2.5						
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
					Inferior	Superior
Q4	38.989	264	.000	1.168	1.11	1.23
Q8	18.097	264	.000	.768	.68	.85
Q11	2.395	264	.017	.104	.02	.19
Q20	11.735	264	.000	.553	.46	.65

Depreende-se, assim, destes resultados que, quando a questão referente aos constrangimentos é colocada de forma generalista (Q11), os inquiridos revelam um mais baixo índice de concordância do que quando confrontados diretamente com os mesmos (a dificuldade no cumprimento do prazo estabelecido na legislação para a conclusão do processo de avaliação especializada – Q20; a ausência de outros elementos da escola e da comunidade na avaliação especializada – Q8; a falta de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares – Q4).

6.2.5.4. “– Que efeitos consideram os docentes de Educação Especial que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas?”

Os itens do questionário Q6, Q12, Q14, Q18 e Q19, em conjunto, dão resposta a esta quarta questão enunciada.

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas aos itens Q6, Q12, Q14, Q18 e Q19 são iguais ou inferiores a 2.5 ($\mu \leq 2.5$)

H_1 : as médias das respostas aos itens Q6, Q12, Q14, Q18 e Q19 são superiores a 2.5 ($\mu > 2.5$)

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $\text{Sig.}/2 > \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, ou $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$ e $t < 0$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.}/2 \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$

Decisão

Como se pode observar na tabela - , $\text{Sig.}/2$ ou $\text{valor-}p \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, e $t > 0$ para os 5 itens em estudo, pelo que se rejeita H_0 . Há, assim, evidências estatísticas de que os valores médios das respostas se situam acima de 2.5, ou seja, a maioria dos docentes revela concordância com as afirmações.

A média estimada mais baixa entre as 5 questões, correspondente a Q12, está localizada, com 95% de confiança, entre os valores 3.37 e 3.53 (tabelas 6.37 e 6.38), podendo, por isso, afirmar-se que o nível de concordância é significativo para todos os itens.

Esta constatação permite-nos afirmar com segurança que os sujeitos inquiridos consideram que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve um efeito claramente positivo no planeamento da intervenção e na orientação das práticas, designadamente: na recolha de informação; na clarificação da intervenção do docente de Educação Especial; na definição das necessidades do aluno e na programação da intervenção em função do seu perfil de funcionalidade.

Tabela 6.30 - Parâmetros descritivos relativos a Q6, Q12, Q14, Q18 e Q19

Estatística descritiva

	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Padrão
Q6	265	3.47	.543	.033
Q12	265	3.45	.661	.041
Q14	265	3.57	.631	.039
Q18	265	3.57	.660	.041
Q19	265	3.46	.691	.042

Tabela 6.31 - Teste t-Student à média 2.5 para Q6, Q12, Q14, Q18 e Q19

Teste para uma amostra

Valor em Teste = 2.5							
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
						Inferior	Superior
Q6	28.992	264	.000	.968	.90	1.03	
Q12	23.269	264	.000	.945	.87	1.03	
Q14	27.620	264	.000	1.070	.99	1.15	
Q18	26.391	264	.000	1.070	.99	1.15	
Q19	22.727	264	.000	.964	.88	1.05	

6.2.5.5. “– Será que existem diferenças na aceitação e aplicação do referencial da CIF-CJ pelos docentes de Educação Especial decorrentes da idade, tempo de serviço, nível educativo ou meio geográfico?”

6.2.5.5.1. Diferenças decorrentes da idade

Para podermos dar seguimento ao estudo numa base de evidência estatística, temos de apurar se a amostra de docentes de Educação Especial se ajusta à população quanto ao atributo idade. Na população, constituída por 311 professores de Educação Especial, a distribuição pelas faixas etárias definidas é de 12.2%, 33%, 34.7% e 19.9%, respetivamente, para “ ≤ 30 anos”, “de 31 a 40 anos”, “de 41 a 50 anos” e “ ≥ 51 anos”, o que corresponde a 32, 88, 92 e 53 indivíduos esperados na nossa amostra de 265. Vamos, então, aplicar o teste de aderência do *Qui-quadrado*.

Hipóteses do teste

H_0 : as frequências observadas ajustam-se aos valores esperados.

H_1 : as frequências observadas não se ajustam aos valores esperados.

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se $\text{Sig.} > \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.} \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

Uma vez que o valor do *Qui-quadrado* encontrado no teste (tabela 6.39) é inferior ao valor da tabela do χ^2 para 3 graus de liberdade ($gl = 4 - 1 = 3$), ao nível de significância de 0.05: $0.368 < 7.82$ (Levin & Fox, 2009), ou visto que a probabilidade de significância do teste = $0.947 > \alpha = 0.05$ (Laureano, 2011), não se rejeita H_0 . Não existem evidências estatísticas para se afirmar que a distribuição dos inquiridos pelas 4 faixas etárias não seja representativa da população (tabela 6.39), já que não existem diferenças significativas entre o observado e o que se conhece da população ($\chi^2 = 0.368$; $\text{valor-}p = 0.947$). Fica, assim, garantida a representatividade da amostra relativamente às categorias de idade.

Tabela 6.32 - Teste do *Qui-quadrado* (χ^2) à análise da diferença de proporções - idade

Faixa Etária

	N Observado	N Esperado	Residual
<= 30 anos	29	32.0	-3.0
de 31 a 40 anos	88	88.0	.0
de 41 a 50 anos	93	92.0	1.0
>= 51 anos	55	53.0	2.0
Total	265		

Estatísticas do Teste

	Faixa Etária
Qui-quadrado	.368 ^a
gl	3
Sig. Assint.	.947

a. 0 categorias (.0%) têm frequências esperadas abaixo de 5. A frequência mínima categórica esperada é de 32.0.

Como vamos comparar grupos diferentes, temos ainda de, previamente, averiguar se, entre eles, existe suficiente homogeneidade quanto à variabilidade das respostas para podermos prosseguir com a investigação. Utilizamos, para esse efeito, o Teste de *Levene* para a Igualdade de Variâncias. Os resultados deste teste são apresentados nas primeiras 3 colunas do *output* do teste *t-Student* para duas amostras independentes. A condição que atesta a igualdade ou homogeneidade das variâncias é a probabilidade de significância do teste de *Levene* ser superior ao nível de significância fixado ($\alpha = 0.05$). Será apenas nos itens em que este pressuposto se verifica que se poderá comparar as médias das respostas dos dois grupos em estudo, utilizando o acima mencionado teste *t-Student* para duas amostras independentes (Maroco, 2014).

Comparação entre as faixas etárias “<= 30 anos” e “de 31 a 40 anos”

Hipóteses do teste

*H*₀: as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “<= 30 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 31 a 40 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “ ≤ 30 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 31 a 40 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-*Student* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-*Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, excepto para Q3 e Q4.

Sig. (bilateral), *valor-p* ou *p-value*, no teste t-*Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q1 e Q20 (tabela 6.41), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) exclusivamente no caso destes dois itens. Podemos, então, afirmar que a influência da idade dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 1 e 20, entre as faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “de 31 a 40 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.40 e 6.42), verifica-se que os docentes pertencentes à classe etária mais baixa tendem a acusar um grau de concordância inferior aos seus homólogos da classe seguinte relativamente àqueles 2 itens. Desta forma, os docentes inquiridos mais jovens sentem-se menos preparados para aplicar a CIF-CJ ao mesmo tempo que não consideram tanto quanto os seus colegas que o tempo é uma barreira à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.

Tabela 6.33 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “de 31 a 40 anos”

Dados Estatísticos

	Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	≤ 30 anos	29	2.45	.572	.106
	de 31 a 40 anos	88	2.80	.761	.081
Q2	≤ 30 anos	29	3.76	.435	.081
	de 31 a 40 anos	88	3.75	.592	.063
Q3	≤ 30 anos	29	3.72	.591	.110

Dados Estatísticos

	Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
	de 31 a 40 anos	88	3.39	.718	.077
Q4	<= 30 anos	29	3.83	.384	.071
	de 31 a 40 anos	88	3.68	.468	.050
Q5	<= 30 anos	29	3.62	.494	.092
	de 31 a 40 anos	88	3.58	.519	.055
Q6	<= 30 anos	29	3.48	.509	.094
	de 31 a 40 anos	88	3.47	.546	.058
Q7	<= 30 anos	29	3.59	.501	.093
	de 31 a 40 anos	88	3.64	.550	.059
Q8	<= 30 anos	29	3.24	.689	.128
	de 31 a 40 anos	88	3.34	.604	.064
Q9	<= 30 anos	29	3.52	.509	.094
	de 31 a 40 anos	88	3.50	.547	.058
Q10	<= 30 anos	29	3.41	.733	.136
	de 31 a 40 anos	88	3.52	.643	.069
Q11	<= 30 anos	29	2.52	.688	.128
	de 31 a 40 anos	88	2.57	.740	.079
Q12	<= 30 anos	29	3.52	.509	.094
	de 31 a 40 anos	88	3.53	.586	.062
Q13	<= 30 anos	29	3.66	.484	.090
	de 31 a 40 anos	88	3.63	.574	.061
Q14	<= 30 anos	29	3.66	.553	.103
	de 31 a 40 anos	88	3.65	.568	.061
Q15	<= 30 anos	29	3.79	.412	.077
	de 31 a 40 anos	88	3.80	.506	.054
Q16	<= 30 anos	29	3.28	.591	.110
	de 31 a 40 anos	88	3.28	.677	.072
Q17	<= 30 anos	29	3.17	.539	.100
	de 31 a 40 anos	88	3.13	.675	.072
Q18	<= 30 anos	29	3.66	.484	.090
	de 31 a 40 anos	88	3.69	.594	.063
Q19	<= 30 anos	29	3.48	.509	.094
	de 31 a 40 anos	88	3.50	.606	.065
Q20	<= 30 anos	29	2.66	.721	.134
	de 31 a 40 anos	88	3.07	.755	.080
Q21	<= 30 anos	29	3.79	.491	.091
	de 31 a 40 anos	88	3.75	.435	.046
Q22	<= 30 anos	29	3.21	.620	.115

Dados Estatísticos

Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
de 31 a 40 anos	88	3.24	.661	.070

Tabela 6.34 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* faixa etária I

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias				Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
		F	Sig.	t	df			Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.306	.581	-2.254	115	.026	-.347	-.652	-.042
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.597	63.178	.012	-.347	-.614	-.080
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.197	.658	.072	115	.943	.009	-.228	.245
	Não assumida a igualdade das variâncias			.084	64.768	.933	.009	-.196	.214
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	4.869	.029	2.288	115	.024	.338	.045	.630
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.523	57.454	.014	.338	.070	.606
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	12.864	.000	1.515	115	.133	.146	-.045	.336
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.673	57.663	.100	.146	-.029	.320
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	.805	.372	.375	115	.709	.041	-.176	.259
	Não assumida a igualdade das variâncias			.384	49.974	.702	.041	-.174	.256
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.660	.418	.147	115	.884	.017	-.211	.245
	Não assumida a igualdade das variâncias			.152	50.912	.880	.017	-.206	.240
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.013	.908	-.435	115	.665	-.050	-.279	.178
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.456	52.037	.650	-.050	-.271	.171

Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.333	.565	-.742	115	.459	-.100	-.365	.166
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.694	43.084	.491	-.100	-.389	.189
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.695	.406	.150	115	.881	.017	-.211	.245
	Não assumida a igualdade das variâncias			.155	51.005	.877	.017	-.206	.240
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.530	.468	-.764	115	.446	-.109	-.391	.173
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.715	43.113	.478	-.109	-.416	.198
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.186	.667	-.327	115	.744	-.051	-.359	.258
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.339	51.029	.736	-.051	-.352	.250
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.432	.512	-.138	115	.890	-.017	-.258	.224
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.149	54.526	.882	-.017	-.244	.210
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.584	.446	.255	115	.799	.030	-.204	.265
	Não assumida a igualdade das variâncias			.278	56.086	.782	.030	-.187	.248
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.006	.939	.062	115	.951	.007	-.232	.247
	Não assumida a igualdade das variâncias			.062	48.986	.950	.007	-.232	.247
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.023	.881	-.023	115	.982	-.002	-.208	.203
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.025	58.153	.980	-.002	-.190	.185
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.468	.495	-.058	115	.953	-.008	-.287	.271
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.063	54.170	.950	-.008	-.272	.255
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.657	.419	.344	115	.732	.047	-.226	.321

	Não assumida a igualdade das variâncias			.385	59.298	.702	.047	-.199	.294
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.985	-.312	115	.756	-.038	-.279	.203
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.346	58.142	.731	-.038	-.258	.182
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	1.750	.188	-.138	115	.891	-.017	-.265	.231
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.151	56.409	.881	-.017	-.246	.212
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.345	.558	-2.583	115	.011	-.413	-.730	-.096
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.644	49.805	.011	-.413	-.727	-.099
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.355	.552	.448	115	.655	.043	-.148	.234
	Não assumida a igualdade das variâncias			.421	43.440	.676	.043	-.163	.249
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.856	.357	-.228	115	.820	-.032	-.308	.244
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.235	50.614	.815	-.032	-.303	.239

Tabela 6.35 – Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “<= 30 anos” e “de 31 a 40 anos”

Faixas etárias		Itens	Questões
\bar{Y}			
<= 30 anos	[31, 40] anos		
2.45	2.80	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.
2.66	3.07	Q20	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o tempo é uma barreira, pois torna-se difícil cumprir os 60 dias estipulados pelo DL 3/2008.

Comparação entre as faixas etárias “<= 30 anos” e “de 41 a 50 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “<= 30 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 41 a 50 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “<= 30 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 41 a 50 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-*Student* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-*Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, excepto para Q2, Q4, Q5, Q18 e Q21.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-*Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q1 e Q3 (tabela 6.44), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) unicamente no caso destes dois itens. Podemos, portanto, afirmar que a influência da idade dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 1 e 3, entre as faixas etárias “<= 30 anos” e “de 41 a 50 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.43 e 6.45), verifica-se que os docentes inquiridos da classe etária mais baixa manifestam menor preparação para aplicar a CIF-CJ (médias: 2.45/2.96) e, concomitantemente, referem ter mais necessidade de formação (médias: 3.72/3.18).

Tabela 6.36 - Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “<= 30 anos” e “de 41 a 50 anos”**Dados Estatísticos**

	Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	<= 30 anos	29	2.45	.572	.106
	de 41 a 50 anos	93	2.96	.606	.063
Q2	<= 30 anos	29	3.76	.435	.081
	de 41 a 50 anos	93	3.62	.588	.061
Q3	<= 30 anos	29	3.72	.591	.110
	de 41 a 50 anos	93	3.18	.751	.078
Q4	<= 30 anos	29	3.83	.384	.071
	de 41 a 50 anos	93	3.62	.509	.053
Q5	<= 30 anos	29	3.62	.494	.092
	de 41 a 50 anos	93	3.46	.716	.074
Q6	<= 30 anos	29	3.48	.509	.094
	de 41 a 50 anos	93	3.46	.563	.058
Q7	<= 30 anos	29	3.59	.501	.093
	de 41 a 50 anos	93	3.51	.619	.064
Q8	<= 30 anos	29	3.24	.689	.128
	de 41 a 50 anos	93	3.30	.688	.071
Q9	<= 30 anos	29	3.52	.509	.094
	de 41 a 50 anos	93	3.49	.524	.054
Q10	<= 30 anos	29	3.41	.733	.136
	de 41 a 50 anos	93	3.34	.699	.073
Q11	<= 30 anos	29	2.52	.688	.128
	de 41 a 50 anos	93	2.55	.715	.074
Q12	<= 30 anos	29	3.52	.509	.094
	de 41 a 50 anos	93	3.38	.706	.073
Q13	<= 30 anos	29	3.66	.484	.090
	de 41 a 50 anos	93	3.54	.652	.068
Q14	<= 30 anos	29	3.66	.553	.103
	de 41 a 50 anos	93	3.48	.701	.073
Q15	<= 30 anos	29	3.79	.412	.077
	de 41 a 50 anos	93	3.71	.582	.060
Q16	<= 30 anos	29	3.28	.591	.110
	de 41 a 50 anos	93	3.18	.706	.073
Q17	<= 30 anos	29	3.17	.539	.100
	de 41 a 50 anos	93	3.03	.714	.074
Q18	<= 30 anos	29	3.66	.484	.090
	de 41 a 50 anos	93	3.47	.716	.074

Q19	<= 30 anos	29	3.48	.509	.094
	de 41 a 50 anos	93	3.41	.783	.081
Q20	<= 30 anos	29	2.66	.721	.134
	de 41 a 50 anos	93	2.92	.783	.081
Q21	<= 30 anos	29	3.79	.491	.091
	de 41 a 50 anos	93	3.59	.576	.060
Q22	<= 30 anos	29	3.21	.620	.115
	de 41 a 50 anos	93	3.19	.726	.075

Tabela 6.37 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ versus faixa etária II

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
								Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	3.146	.079	-3.996	120	.000	-.509	-.761	-.257
	Não assumida a igualdade das variâncias			-4.119					
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	6.036	.015	1.141	120	.256	.135	-.099	.369
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.332					
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	2.164	.144	3.550	120	.001	.541	.239	.843
	Não assumida a igualdade das variâncias			4.021					
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	22.265	.000	1.986	120	.049	.204	.001	.407
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.297					
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	4.243	.042	1.110	120	.269	.158	-.124	.441
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.342					
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.990	.322	.174	120	.862	.020	-.211	.252

	Não assumida a igualdade das variâncias			.184	51.180	.855	.020	-.202	.243
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	1.079	.301	.640	120	.523	.081	-.169	.331
	Não assumida a igualdade das variâncias			.715	57.036	.478	.081	-.146	.307
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.128	.721	-.408	120	.684	-.060	-.350	.230
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.407	46.727	.686	-.060	-.355	.235
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.349	.556	.204	120	.838	.023	-.196	.242
	Não assumida a igualdade das variâncias			.208	47.996	.836	.023	-.196	.242
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.999	.463	120	.644	.070	-.228	.368
	Não assumida a igualdade das variâncias			.452	45.056	.653	.070	-.241	.380
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.064	.800	-.207	120	.837	-.031	-.330	.267
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.211	48.385	.834	-.031	-.328	.266
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	2.405	.124	.996	120	.321	.141	-.139	.421
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.179	64.638	.243	.141	-.098	.380
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	2.679	.104	.896	120	.372	.118	-.142	.377
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.045	62.605	.300	.118	-.107	.342
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	2.942	.089	1.203	120	.231	.171	-.111	.453
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.362	58.662	.178	.171	-.080	.423
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	2.420	.122	.717	120	.475	.083	-.147	.314
	Não assumida a igualdade das variâncias			.856	65.873	.395	.083	-.111	.278

Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.262	.610	.642	120	.522	.093	-.194	.380
	Não assumida a igualdade das variâncias			.705	55.125	.484	.093	-.171	.358
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.292	.590	.973	120	.333	.140	-.145	.425
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.126	61.416	.265	.140	-.109	.389
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	5.226	.024	1.279	120	.203	.182	-.100	.464
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.562	69.476	.123	.182	-.050	.415
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	3.404	.068	.478	120	.633	.074	-.233	.381
	Não assumida a igualdade das variâncias			.595	72.670	.554	.074	-.174	.322
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.013	.910	-1.647	120	.102	-.270	-.594	.054
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.721	50.345	.091	-.270	-.584	.045
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	9.301	.003	1.703	120	.091	.202	-.033	.436
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.850	54.076	.070	.202	-.017	.420
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	2.071	.153	.089	120	.929	.013	-.283	.309
	Não assumida a igualdade das variâncias			.097	54.080	.923	.013	-.262	.289

Tabela 6.38 - Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “<= 30 anos” e “de 41 a 50 anos”

Faixas etárias		Itens	Questões
\bar{Y}			
<= 30 anos	[41, 50] anos		
2.45	2.96	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.

3.72	3.18	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
------	------	----	---

Comparação entre as faixas etárias “<= 30 anos” e “>=51 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “<= 30 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “>= 51 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “<= 30 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “>= 51 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, exceto para Q2, Q4, Q12, Q18 e Q21.

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q1, Q3 e Q20 (tabela 6.47), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) somente para estes três itens. Podemos, então, afirmar que a influência da idade dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 1, 3 e 20, entre as faixas etárias “<= 30 anos” e “de >= 51 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.46 e 6.48), verifica-se que os docentes pertencentes à classe etária mais baixa tendem a acusar um grau de concordância inferior aos seus homólogos da classe seguinte relativamente aos itens Q1 e Q20. Desta forma, os docentes inquiridos mais jovens sentem-se menos preparados para

aplicar a CIF-CJ ao mesmo tempo que não consideram tanto quanto os mais velhos que o tempo é uma barreira à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola. Por outro lado, referem ter mais necessidade de formação, pois o nível de concordância é maior para a categoria “<= 30 anos” em Q3.

Tabela 6.39 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “<= 30 anos” e “>= 51 anos”

Dados Estatísticos					
	Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	<= 30 anos	29	2.45	.572	.106
	>= 51 anos	55	2.91	.727	.098
Q2	<= 30 anos	29	3.76	.435	.081
	>= 51 anos	55	3.60	.627	.084
Q3	<= 30 anos	29	3.72	.591	.110
	>= 51 anos	55	3.16	.631	.085
Q4	<= 30 anos	29	3.83	.384	.071
	>= 51 anos	55	3.64	.522	.070
Q5	<= 30 anos	29	3.62	.494	.092
	>= 51 anos	55	3.55	.603	.081
Q6	<= 30 anos	29	3.48	.509	.094
	>= 51 anos	55	3.47	.539	.073
Q7	<= 30 anos	29	3.59	.501	.093
	>= 51 anos	55	3.56	.536	.072
Q8	<= 30 anos	29	3.24	.689	.128
	>= 51 anos	55	3.11	.809	.109
Q9	<= 30 anos	29	3.52	.509	.094
	>= 51 anos	55	3.45	.538	.073
Q10	<= 30 anos	29	3.41	.733	.136
	>= 51 anos	55	3.33	.747	.101
Q11	<= 30 anos	29	2.52	.688	.128
	>= 51 anos	55	2.80	.621	.084
Q12	<= 30 anos	29	3.52	.509	.094
	>= 51 anos	55	3.38	.757	.102
Q13	<= 30 anos	29	3.66	.484	.090
	>= 51 anos	55	3.53	.573	.077
Q14	<= 30 anos	29	3.66	.553	.103
	>= 51 anos	55	3.55	.633	.085
Q15	<= 30 anos	29	3.79	.412	.077
	>= 51 anos	55	3.78	.459	.062

Q16	<= 30 anos	29	3.28	.591	.110
	>= 51 anos	55	3.22	.629	.085
Q17	<= 30 anos	29	3.17	.539	.100
	>= 51 anos	55	3.13	.610	.082
Q18	<= 30 anos	29	3.66	.484	.090
	>= 51 anos	55	3.49	.717	.097
Q19	<= 30 anos	29	3.48	.509	.094
	>= 51 anos	55	3.49	.742	.100
Q20	<= 30 anos	29	2.66	.721	.134
	>= 51 anos	55	3.45	.603	.081
Q21	<= 30 anos	29	3.79	.491	.091
	>= 51 anos	55	3.60	.655	.088
Q22	<= 30 anos	29	3.21	.620	.115
	>= 51 anos	55	3.13	.640	.086

Tabela 6.40 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* faixa etária III

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.326	.570	-2.961	82	.004	-.461	-.770	-.151
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.187	69.739	.002	-.461	-.749	-.172
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	6.881	.010	1.216	82	.228	.159	-.101	.418
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.356	75.711	.179	.159	-.074	.392
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.038	.847	3.952	82	.000	.561	.278	.843
	Não assumida a igualdade das variâncias			4.034	60.448	.000	.561	.283	.838
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	14.009	.000	1.737	82	.086	.191	-.028	.410
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.907	73.109	.060	.191	-.009	.391
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	2.360	.128	.577	82	.565	.075	-.184	.335

	Não assumida a igualdade das variâncias			.614	67.655	.541	.075	-.169	.320
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.532	.468	.083	82	.934	.010	-.231	.252
	Não assumida a igualdade das variâncias			.084	60.101	.933	.010	-.228	.248
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.513	.476	.188	82	.852	.023	-.217	.262
	Não assumida a igualdade das variâncias			.192	60.557	.849	.023	-.213	.258
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.137	.712	.748	82	.456	.132	-.219	.484
	Não assumida a igualdade das variâncias			.786	65.511	.434	.132	-.204	.468
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.406	.526	.517	82	.606	.063	-.178	.304
	Não assumida a igualdade das variâncias			.526	59.979	.601	.063	-.176	.301
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.112	.739	.508	82	.613	.087	-.252	.425
	Não assumida a igualdade das variâncias			.511	58.035	.611	.087	-.252	.425
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	2.404	.125	-1.912	82	.059	-.283	-.577	.011
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.852	52.220	.070	-.283	-.589	.024
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	7.976	.006	.864	82	.390	.135	-.176	.447
	Não assumida a igualdade das variâncias			.974	77.109	.333	.135	-.142	.412
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	3.758	.056	1.025	82	.309	.128	-.120	.376
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.080	65.989	.284	.128	-.109	.364
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	1.856	.177	.788	82	.433	.110	-.167	.387
	Não assumida a igualdade das variâncias			.822	64.205	.414	.110	-.157	.376

Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.108	.743	.111	82	.912	.011	-.191	.214
	Não assumida a igualdade das variâncias			.115	62.693	.909	.011	-.185	.208
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.025	.875	.408	82	.685	.058	-.224	.339
	Não assumida a igualdade das variâncias			.416	60.270	.679	.058	-.220	.335
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.245	.622	.335	82	.738	.045	-.223	.313
	Não assumida a igualdade das variâncias			.348	63.568	.729	.045	-.214	.304
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	5.019	.028	1.107	82	.272	.164	-.131	.460
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.245	76.912	.217	.164	-.098	.427
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	3.305	.073	-.053	82	.958	-.008	-.315	.298
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.059	76.304	.953	-.008	-.282	.266
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.759	.386	-5.395	82	.000	-.799	-1.094	-.505
	Não assumida a igualdade das variâncias			-5.104	49.012	.000	-.799	-1.114	-.485
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	7.058	.009	1.392	82	.168	.193	-.083	.469
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.520	72.230	.133	.193	-.060	.446
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.155	.695	.548	82	.585	.080	-.209	.369
	Não assumida a igualdade das variâncias			.554	58.695	.582	.080	-.208	.368

Tabela 6.41 - Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “ ≤ 30 anos” e “ ≥ 51 anos”

Faixas etárias		Itens	Questões
\bar{Y}			
≤ 30 anos	≥ 51 anos		
2.45	2.91	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.
3.72	3.16	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
2.66	3.45	Q20	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o tempo é uma barreira, pois torna-se difícil cumprir os 60 dias estipulados pelo DL 3/2008.

Comparação entre as faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “de 41 a 50 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 31 a 40 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 41 a 50 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 31 a 40 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 41 a 50 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, exceto para Q1, Q5, Q14, Q18 e Q21 (tabela 6.50).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste *t-Student* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para os restantes 17 itens, pelo que se aceita a hipótese nula (H_0). É de ressaltar que nos casos de Q18 e Q21, e apenas nestes, se verifica a condição do teste *t-Student* (Sig. $\leq \alpha$) que atesta a não igualdade das médias, porém não se observa a premissa relativa à homogeneidade das variâncias, pois a significância do teste de *Levene* é inferior a 0.05 (tabela 6.50). Assim, não podemos afirmar, com significado estatístico, que a faixa etária tem influência na aceitação e aplicação da CIF-CJ, entre os indivíduos pertencentes aos intervalos [31, 40] anos e [41, 50] anos.

Tabela 6.42 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “de 41 a 50 anos”
Dados Estatísticos

	Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	de 31 a 40 anos	88	2.80	.761	.081
	de 41 a 50 anos	93	2.96	.606	.063
Q2	de 31 a 40 anos	88	3.75	.592	.063
	de 41 a 50 anos	93	3.62	.588	.061
Q3	de 31 a 40 anos	88	3.39	.718	.077
	de 41 a 50 anos	93	3.18	.751	.078
Q4	de 31 a 40 anos	88	3.68	.468	.050
	de 41 a 50 anos	93	3.62	.509	.053
Q5	de 31 a 40 anos	88	3.58	.519	.055
	de 41 a 50 anos	93	3.46	.716	.074
Q6	de 31 a 40 anos	88	3.47	.546	.058
	de 41 a 50 anos	93	3.46	.563	.058
Q7	de 31 a 40 anos	88	3.64	.550	.059
	de 41 a 50 anos	93	3.51	.619	.064
Q8	de 31 a 40 anos	88	3.34	.604	.064
	de 41 a 50 anos	93	3.30	.688	.071
Q9	de 31 a 40 anos	88	3.50	.547	.058
	de 41 a 50 anos	93	3.49	.524	.054
Q10	de 31 a 40 anos	88	3.52	.643	.069
	de 41 a 50 anos	93	3.34	.699	.073
Q11	de 31 a 40 anos	88	2.57	.740	.079
	de 41 a 50 anos	93	2.55	.715	.074
Q12	de 31 a 40 anos	88	3.53	.586	.062

	de 41 a 50 anos	93	3.38	.706	.073
Q13	de 31 a 40 anos	88	3.63	.574	.061
	de 41 a 50 anos	93	3.54	.652	.068
Q14	de 31 a 40 anos	88	3.65	.568	.061
	de 41 a 50 anos	93	3.48	.701	.073
Q15	de 31 a 40 anos	88	3.80	.506	.054
	de 41 a 50 anos	93	3.71	.582	.060
Q16	de 31 a 40 anos	88	3.28	.677	.072
	de 41 a 50 anos	93	3.18	.706	.073
Q17	de 31 a 40 anos	88	3.13	.675	.072
	de 41 a 50 anos	93	3.03	.714	.074
Q18	de 31 a 40 anos	88	3.69	.594	.063
	de 41 a 50 anos	93	3.47	.716	.074
Q19	de 31 a 40 anos	88	3.50	.606	.065
	de 41 a 50 anos	93	3.41	.783	.081
Q20	de 31 a 40 anos	88	3.07	.755	.080
	de 41 a 50 anos	93	2.92	.783	.081
Q21	de 31 a 40 anos	88	3.75	.435	.046
	de 41 a 50 anos	93	3.59	.576	.060
Q22	de 31 a 40 anos	88	3.24	.661	.070
	de 41 a 50 anos	93	3.19	.726	.075

Tabela 6.43 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* faixa etária IV

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	8.825	.003	-1.584	179	.115	-.162	-.363	.040
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.574	166.260	.117	-.162	-.364	.041
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	3.851	.051	1.440	179	.152	.126	-.047	.300
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.439	178.310	.152	.126	-.047	.300
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.284	.595	1.862	179	.064	.204	-.012	.419

	Não assumida a igualdade das variâncias			1.864	178.979	.064	.204	-.012	.419
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	2.993	.085	.799	179	.426	.058	-.086	.202
	Não assumida a igualdade das variâncias			.801	178.867	.424	.058	-.085	.202
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	7.814	.006	1.255	179	.211	.117	-.067	.301
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.266	167.870	.207	.117	-.066	.300
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.168	.683	.043	179	.966	.004	-.159	.166
	Não assumida a igualdade das variâncias			.043	178.889	.966	.004	-.159	.166
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	2.302	.131	1.501	179	.135	.131	-.041	.303
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.506	178.326	.134	.131	-.041	.303
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	1.926	.167	.413	179	.680	.040	-.151	.230
	Não assumida a igualdade das variâncias			.414	178.024	.679	.040	-.150	.230
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.392	.532	.068	179	.946	.005	-.152	.162
	Não assumida a igualdade das variâncias			.067	177.293	.946	.005	-.152	.163
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.163	.282	1.786	179	.076	.179	-.019	.376
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.790	178.854	.075	.179	-.018	.376
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.075	.784	.183	179	.855	.020	-.194	.233
	Não assumida a igualdade das variâncias			.183	177.582	.855	.020	-.194	.233
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	2.586	.110	1.631	179	.105	.158	-.033	.349
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.639	176.079	.103	.158	-.032	.348

Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.817	.179	.955	179	.341	.087	-.093	.268
	Não assumida a igualdade das variâncias			.958	178.068	.339	.087	-.093	.267
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	5.851	.017	1.722	179	.087	.164	-.024	.352
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.732	174.913	.085	.164	-.023	.351
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	3.487	.063	1.055	179	.293	.086	-.075	.246
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.059	177.777	.291	.086	-.074	.246
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.018	.893	.984	179	.327	.101	-.102	.304
	Não assumida a igualdade das variâncias			.985	178.967	.326	.101	-.102	.304
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.065	.799	.897	179	.371	.093	-.111	.297
	Não assumida a igualdade das variâncias			.898	179.000	.370	.093	-.111	.296
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	8.143	.005	2.243	179	.026	.220	.026	.414
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.255	176.032	.025	.220	.027	.413
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	3.092	.080	.874	179	.383	.091	-.115	.298
	Não assumida a igualdade das variâncias			.880	172.333	.380	.091	-.114	.296
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.427	.514	1.253	179	.212	.143	-.082	.369
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.254	178.939	.211	.143	-.082	.369
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	17.344	.000	2.082	179	.039	.159	.008	.309
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.098	170.867	.037	.159	.009	.308
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.709	.401	.436	179	.663	.045	-.159	.249

Não assumida a igualdade das variâncias			.437	178.732	.662	.045	-.158	.249
---	--	--	------	---------	------	------	-------	------

Comparação entre as faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “>= 51 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 31 a 40 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “>= 51 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 31 a 40 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “>= 51 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, exceto para Q2, Q3, Q11, Q12, Q18 e Q21 (tabela 6.52).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q20 (tabela 6.52), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) exclusivamente para este item. Podemos, assim, afirmar que a influência da idade dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso da questão n.º 20, entre as faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “>= 51 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.51 e 6.53),

3.07/3.45, verifica-se que os docentes pertencentes à classe etária mais baixa tendem a revelar um menor grau de concordância do que os seus pares da faixa superior, relativamente àquele item. Por outras palavras, os docentes inquiridos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos não demonstram tanta convicção quanto os seus colegas de que o tempo é uma barreira à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.

Tabela 6.44 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “>= 51 anos”

Dados Estatísticos					
	Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	de 31 a 40 anos	88	2.80	.761	.081
	>= 51 anos	55	2.91	.727	.098
Q2	de 31 a 40 anos	88	3.75	.592	.063
	>= 51 anos	55	3.60	.627	.084
Q3	de 31 a 40 anos	88	3.39	.718	.077
	>= 51 anos	55	3.16	.631	.085
Q4	de 31 a 40 anos	88	3.68	.468	.050
	>= 51 anos	55	3.64	.522	.070
Q5	de 31 a 40 anos	88	3.58	.519	.055
	>= 51 anos	55	3.55	.603	.081
Q6	de 31 a 40 anos	88	3.47	.546	.058
	>= 51 anos	55	3.47	.539	.073
Q7	de 31 a 40 anos	88	3.64	.550	.059
	>= 51 anos	55	3.56	.536	.072
Q8	de 31 a 40 anos	88	3.34	.604	.064
	>= 51 anos	55	3.11	.809	.109
Q9	de 31 a 40 anos	88	3.50	.547	.058
	>= 51 anos	55	3.45	.538	.073
Q10	de 31 a 40 anos	88	3.52	.643	.069
	>= 51 anos	55	3.33	.747	.101
Q11	de 31 a 40 anos	88	2.57	.740	.079
	>= 51 anos	55	2.80	.621	.084
Q12	de 31 a 40 anos	88	3.53	.586	.062
	>= 51 anos	55	3.38	.757	.102
Q13	de 31 a 40 anos	88	3.63	.574	.061
	>= 51 anos	55	3.53	.573	.077
Q14	de 31 a 40 anos	88	3.65	.568	.061
	>= 51 anos	55	3.55	.633	.085
Q15	de 31 a 40 anos	88	3.80	.506	.054
	>= 51 anos	55	3.78	.459	.062

Q16	de 31 a 40 anos	88	3.28	.677	.072
	>= 51 anos	55	3.22	.629	.085
Q17	de 31 a 40 anos	88	3.13	.675	.072
	>= 51 anos	55	3.13	.610	.082
Q18	de 31 a 40 anos	88	3.69	.594	.063
	>= 51 anos	55	3.49	.717	.097
Q19	de 31 a 40 anos	88	3.50	.606	.065
	>= 51 anos	55	3.49	.742	.100
Q20	de 31 a 40 anos	88	3.07	.755	.080
	>= 51 anos	55	3.45	.603	.081
Q21	de 31 a 40 anos	88	3.75	.435	.046
	>= 51 anos	55	3.60	.655	.088
Q22	de 31 a 40 anos	88	3.24	.661	.070
	>= 51 anos	55	3.13	.640	.086

Tabela 6.45 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* faixa etária V

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	1.605	.207	-0.884	141	.378	-.114	-.368	.140
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.893					
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	4.041	.046	1.441	141	.152	.150	-.056	.356
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.422					
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	5.424	.021	1.888	141	.061	.223	-.010	.456
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.945					
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	1.771	.185	.540	141	.590	.045	-.121	.212
	Não assumida a igualdade das variâncias			.527					

Q5	Assumida a igualdade das variâncias	2.256	.135	.359	141	.720	.034	-.154	.222
	Não assumida a igualdade das variâncias			.347	102.019	.730	.034	-.161	.229
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.030	.863	-.073	141	.942	-.007	-.191	.178
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.073	115.767	.942	-.007	-.191	.178
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.515	.474	.776	141	.439	.073	-.112	.258
	Não assumida a igualdade das variâncias			.781	117.045	.436	.073	-.112	.257
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	1.342	.249	1.955	141	.053	.232	-.003	.466
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.830	91.334	.071	.232	-.020	.483
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.079	.778	.487	141	.627	.045	-.139	.230
	Não assumida a igualdade das variâncias			.488	116.140	.626	.045	-.139	.230
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.939	.166	1.661	141	.099	.195	-.037	.428
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.605	102.029	.112	.195	-.046	.437
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	6.302	.013	-1.936	141	.055	-.232	-.468	.005
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.016	129.217	.046	-.232	-.459	-.004
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	8.952	.003	1.348	141	.180	.152	-.071	.376
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.272	93.836	.207	.152	-.085	.390
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.771	.381	.992	141	.323	.098	-.097	.293
	Não assumida a igualdade das variâncias			.992	114.910	.323	.098	-.097	.293
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	2.640	.106	1.002	141	.318	.102	-.100	.304

	Não assumida a igualdade das variâncias			.977	105.468	.331	.102	-.105	.310
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.027	.870	.162	141	.871	.014	-.152	.180
	Não assumida a igualdade das variâncias			.166	123.165	.868	.014	-.149	.176
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.411	.522	.582	141	.562	.066	-.158	.290
	Não assumida a igualdade das variâncias			.592	121.090	.555	.066	-.155	.286
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.180	.672	-.020	141	.984	-.002	-.223	.219
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.021	123.367	.983	-.002	-.219	.214
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	5.974	.016	1.828	141	.070	.202	-.017	.421
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.750	99.007	.083	.202	-.027	.432
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	1.985	.161	.080	141	.936	.009	-.216	.234
	Não assumida a igualdade das variâncias			.076	97.894	.939	.009	-.227	.246
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.004	.948	-3.208	141	.002	-.386	-.624	-.148
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.377	132.626	.001	-.386	-.613	-.160
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	14.326	.000	1.645	141	.102	.150	-.030	.330
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.503	83.942	.137	.150	-.049	.349
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.370	.544	.992	141	.323	.111	-.110	.333
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.000	117.560	.319	.111	-.109	.332

Tabela 6.46 – Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “de 31 a 40 anos” e “ ≥ 51 anos”

Faixas etárias		Item	Questão
\bar{Y}			
[31, 40] anos	≥ 51 anos		
3.07	3.45	Q20	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o tempo é uma barreira, pois torna-se difícil cumprir os 60 dias estipulados pelo DL 3/2008.

Comparação entre as faixas etárias “de 41 a 50 anos” e “ ≥ 51 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 41 a 50 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “ ≥ 51 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “de 41 a 50 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes à faixa etária “ ≥ 51 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, exceto para Q11.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste *t-Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, só se verifica para Q20 (tabela 6.55), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) apenas para este item. Podemos, então, afirmar que a influência da idade dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso da questão n.º 20, entre as faixas etárias “de 41 a 50 anos” e “ ≥ 51 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.54 e 6.56), 2.92/3.45, verifica-se que os inquiridos pertencentes à classe etária inferior demonstram uma menor concordância do que os seus pares da faixa mais alta, relativamente àquele item. Dito de outra forma, os docentes com idades situadas entre os 41 e os 50 anos, embora concordem que o tempo é uma barreira à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, não são tão categóricos quanto os seus homólogos mais velhos.

Tabela 6.47 – Parâmetros descritivos referentes às faixas etárias “de 41 a 50 anos” e “ ≥ 51 anos”

Dados Estatísticos					
	Faixa Etária	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	de 41 a 50 anos	93	2.96	.606	.063
	≥ 51 anos	55	2.91	.727	.098
Q2	de 41 a 50 anos	93	3.62	.588	.061
	≥ 51 anos	55	3.60	.627	.084
Q3	de 41 a 50 anos	93	3.18	.751	.078
	≥ 51 anos	55	3.16	.631	.085
Q4	de 41 a 50 anos	93	3.62	.509	.053
	≥ 51 anos	55	3.64	.522	.070
Q5	de 41 a 50 anos	93	3.46	.716	.074
	≥ 51 anos	55	3.55	.603	.081
Q6	de 41 a 50 anos	93	3.46	.563	.058
	≥ 51 anos	55	3.47	.539	.073
Q7	de 41 a 50 anos	93	3.51	.619	.064
	≥ 51 anos	55	3.56	.536	.072
Q8	de 41 a 50 anos	93	3.30	.688	.071
	≥ 51 anos	55	3.11	.809	.109
Q9	de 41 a 50 anos	93	3.49	.524	.054
	≥ 51 anos	55	3.45	.538	.073
Q10	de 41 a 50 anos	93	3.34	.699	.073
	≥ 51 anos	55	3.33	.747	.101

Q11	de 41 a 50 anos	93	2.55	.715	.074
	>= 51 anos	55	2.80	.621	.084
Q12	de 41 a 50 anos	93	3.38	.706	.073
	>= 51 anos	55	3.38	.757	.102
Q13	de 41 a 50 anos	93	3.54	.652	.068
	>= 51 anos	55	3.53	.573	.077
Q14	de 41 a 50 anos	93	3.48	.701	.073
	>= 51 anos	55	3.55	.633	.085
Q15	de 41 a 50 anos	93	3.71	.582	.060
	>= 51 anos	55	3.78	.459	.062
Q16	de 41 a 50 anos	93	3.18	.706	.073
	>= 51 anos	55	3.22	.629	.085
Q17	de 41 a 50 anos	93	3.03	.714	.074
	>= 51 anos	55	3.13	.610	.082
Q18	de 41 a 50 anos	93	3.47	.716	.074
	>= 51 anos	55	3.49	.717	.097
Q19	de 41 a 50 anos	93	3.41	.783	.081
	>= 51 anos	55	3.49	.742	.100
Q20	de 41 a 50 anos	93	2.92	.783	.081
	>= 51 anos	55	3.45	.603	.081
Q21	de 41 a 50 anos	93	3.59	.576	.060
	>= 51 anos	55	3.60	.655	.088
Q22	de 41 a 50 anos	93	3.19	.726	.075
	>= 51 anos	55	3.13	.640	.086

Tabela 6.48 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* faixa etária VI

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	1.391	.240	.431	146	.667	.048	-.172	.268
	Não assumida a igualdade das variâncias			.411	97.846	.682	.048	-.183	.279
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.313	.577	.231	146	.818	.024	-.179	.226
	Não assumida a igualdade das variâncias			.227	107.770	.821	.024	-.183	.230

Q3	Assumida a igualdade das variâncias	2.518	.115	.159	146	.874	.019	-.219	.258
	Não assumida a igualdade das variâncias			.166	129.116	.868	.019	-.209	.247
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.002	.962	-.145	146	.885	-.013	-.185	.160
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.144	111.117	.885	-.013	-.187	.162
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	1.479	.226	-.722	146	.471	-.083	-.310	.144
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.755	128.922	.452	-.083	-.301	.135
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.268	.606	-.110	146	.913	-.010	-.197	.176
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.111	117.334	.912	-.010	-.195	.174
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.659	.418	-.581	146	.562	-.058	-.257	.140
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.603	126.521	.548	-.058	-.250	.133
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.042	.837	1.535	146	.127	.192	-.055	.439
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.473	99.416	.144	.192	-.067	.451
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.061	.806	.445	146	.657	.040	-.138	.218
	Não assumida a igualdade das variâncias			.442	111.025	.659	.040	-.140	.220
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.235	.628	.138	146	.891	.017	-.224	.258
	Não assumida a igualdade das variâncias			.136	107.560	.892	.017	-.229	.263
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	5.778	.017	-2.170	146	.032	-.252	-.481	-.022
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.250	126.349	.026	-.252	-.473	-.030
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	1.413	.236	-.044	146	.965	-.005	-.249	.238

	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.044	107.115	.965	-.005	-.255	.244
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.234	.630	.098	146	.922	.010	-.199	.220
	Não assumida a igualdade das variâncias			.101	125.315	.920	.010	-.193	.213
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.439	.509	-.535	146	.593	-.062	-.289	.166
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.549	122.835	.584	-.062	-.284	.160
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	2.549	.113	-.786	146	.433	-.072	-.254	.109
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.834	134.244	.406	-.072	-.243	.099
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.218	.641	-.306	146	.760	-.035	-.264	.193
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.316	124.029	.753	-.035	-.257	.186
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.025	.874	-.824	146	.411	-.095	-.323	.133
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.858	127.704	.392	-.095	-.314	.124
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.988	-.146	146	.884	-.018	-.259	.223
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.146	113.380	.884	-.018	-.259	.224
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.074	.787	-.630	146	.530	-.082	-.341	.176
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.639	118.436	.524	-.082	-.338	.173
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.388	.534	-4.314	146	.000	-.530	-.773	-.287
	Não assumida a igualdade das variâncias			-4.609	136.050	.000	-.530	-.757	-.303
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.500	.481	-.083	146	.934	-.009	-.212	.195
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.081	102.020	.936	-.009	-.220	.203

Q22	Assumida a igualdade das variâncias	1.689	.196	.560	146	.576	.066	-.168	.300
	Não assumida a igualdade das variâncias			.579	125.021	.564	.066	-.160	.293

Tabela 6.49 – Tabela síntese da comparação entre as faixas etárias “de 41 a 50 anos” e “>= 51 anos”

Faixas etárias		Item	Questão
\bar{Y}			
[41, 50] anos	>= 51 anos		
2.92	3.45	Q20	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o tempo é uma barreira, pois torna-se difícil cumprir os 60 dias estipulados pelo DL 3/2008.

6.2.5.5.2. Diferenças decorrentes do tempo de serviço em Educação Especial

Pretende-se verificar se a amostra de docentes de Educação Especial se ajusta à população quanto à experiência profissional em Educação Especial. Na população, constituída por 311 professores de Educação Especial, a distribuição pelos intervalos de tempo de serviço é de 43.4%, 32.8%, 13.8%, 5.5% e 4.5%, respetivamente, para “<= 5 anos”, “de 6 a 10 anos”, “de 11 a 15 anos”, “de 16 a 20 anos” e “>= 21 anos”, o que corresponde a 115, 88, 36, 14 e 12 indivíduos esperados na nossa amostra de 265. Vamos, então, aplicar o teste de aderência do *Qui-quadrado*.

Hipóteses do teste

H_0 : as frequências observadas ajustam-se aos valores esperados.

H_1 : as frequências observadas não se ajustam aos valores esperados.

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se Sig. > α , sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se $\text{Sig.} \leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

Uma vez que o valor do Qui-quadrado (tabela 6.57) encontrado no teste é inferior ao valor da tabela do χ^2 para 4 graus de liberdade ($gl = 5 - 1 = 4$), ao índice de significância de 0.05: $1.109 < 9.488$ (Levin & Fox, 2009), ou visto que a significância do teste $= 0.893 > \alpha = 0.05$ (Laureano, 2011), não se rejeita H_0 . Considera-se que as frequências observadas nas cinco categorias não se afastam significativamente das esperadas ($\chi^2 = 1.109$; $p\text{-value} = 0.893$), estando, portanto, assegurada a representatividade da amostra, face à população, relativamente aos intervalos de tempo de serviço em Educação Especial.

Tendo em conta que vamos comparar grupos diferentes, temos ainda de, previamente, averiguar se, entre eles, existe suficiente homogeneidade quanto à variabilidade das respostas para podermos prosseguir com a investigação. Utilizamos, para esse efeito, o teste de *Levene*. Os resultados deste teste são apresentados nas primeiras 3 colunas do *output* do teste *t-Student* para duas amostras independentes. A condição que atesta a igualdade ou homogeneidade das variâncias é a significância do teste de *Levene* ser superior ao nível de significância fixado ($\alpha = 0.05$). Será apenas nos itens em que este pressuposto se verifica que se poderá comparar as médias das respostas dos dois grupos em estudo, utilizando o acima mencionado teste *t-Student* para duas amostras independentes.

Tabela 6.50 - Teste do *Qui-quadrado* (χ^2) à análise da diferença de proporções

Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial

	N Observado	N Esperado	Residual
<= 5 anos	112	115.0	-3.0
de 6 a 10 anos	84	88.0	-4.0
de 11 a 15 anos	41	36.0	5.0
de 16 a 20 anos	15	14.0	1.0
>= 21 anos	13	12.0	1.0
Total	265		

Estadística do Teste

Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	
Qui-quadrado	1.109 ^a
gl	4
Sig. Assint.	.893

a. 0 categorias (0.0%) têm frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é de 12.0.

Comparação entre os intervalos “ ≤ 5 anos” e “de 6 a 10 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “ ≤ 5 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “ ≤ 5 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, excepto para Q1, Q2, Q4, Q11 e Q15.

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q3 e Q9 (tabela 6.59), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) exclusivamente no caso destes dois itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 3 e 9, entre os intervalos “ ≤ 5 anos” e “de 6 a 10 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.58 e 6.60), verifica-se que os docentes inquiridos com menos tempo de serviço demonstram ter mais necessidade de formação (3.54/3.30) e consideram que

o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui menos para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços (3.39/3.55) do que os seus pares de entre 6 e 10 anos de serviço em Educação Especial.

Tabela 6.51 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “<= 5 anos” e “de 6 a 10 anos”

Dados Estatísticos

Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial		N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	<= 5 anos	112	2.61	.764	.072
	de 6 a 10 anos	84	2.87	.636	.069
Q2	<= 5 anos	112	3.61	.649	.061
	de 6 a 10 anos	84	3.73	.546	.060
Q3	<= 5 anos	112	3.54	.656	.062
	de 6 a 10 anos	84	3.30	.655	.071
Q4	<= 5 anos	112	3.61	.509	.048
	de 6 a 10 anos	84	3.70	.485	.053
Q5	<= 5 anos	112	3.46	.656	.062
	de 6 a 10 anos	84	3.58	.585	.064
Q6	<= 5 anos	112	3.43	.549	.052
	de 6 a 10 anos	84	3.54	.525	.057
Q7	<= 5 anos	112	3.55	.613	.058
	de 6 a 10 anos	84	3.61	.491	.054
Q8	<= 5 anos	112	3.24	.688	.065
	de 6 a 10 anos	84	3.23	.683	.075
Q9	<= 5 anos	112	3.39	.559	.053
	de 6 a 10 anos	84	3.55	.501	.055
Q10	<= 5 anos	112	3.36	.758	.072
	de 6 a 10 anos	84	3.45	.684	.075
Q11	<= 5 anos	112	2.54	.721	.068
	de 6 a 10 anos	84	2.74	.623	.068
Q12	<= 5 anos	112	3.42	.680	.064
	de 6 a 10 anos	84	3.45	.648	.071
Q13	<= 5 anos	112	3.52	.644	.061
	de 6 a 10 anos	84	3.60	.540	.059
Q14	<= 5 anos	112	3.51	.684	.065
	de 6 a 10 anos	84	3.61	.621	.068
Q15	<= 5 anos	112	3.69	.601	.057

	de 6 a 10 anos	84	3.81	.452	.049
Q16	<= 5 anos	112	3.21	.737	.070
	de 6 a 10 anos	84	3.18	.584	.064
Q17	<= 5 anos	112	3.05	.708	.067
	de 6 a 10 anos	84	3.15	.685	.075
Q18	<= 5 anos	112	3.50	.747	.071
	de 6 a 10 anos	84	3.64	.614	.067
Q19	<= 5 anos	112	3.37	.723	.068
	de 6 a 10 anos	84	3.52	.649	.071
Q20	<= 5 anos	112	2.93	.768	.073
	de 6 a 10 anos	84	3.12	.751	.082
Q21	<= 5 anos	112	3.69	.537	.051
	de 6 a 10 anos	84	3.68	.584	.064
Q22	<= 5 anos	112	3.13	.729	.069
	de 6 a 10 anos	84	3.24	.633	.069

Tabela 6.52 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE I

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	12.170	.001	-2.549	194	.012	-.262	-.465	-.059
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.617	191.832	.010	-.262	-.459	-.064
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	4.551	.034	-1.359	194	.176	-.119	-.292	.054
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.393	191.417	.165	-.119	-.288	.049
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.035	.852	2.611	194	.010	.247	.060	.434
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.612	179.148	.010	.247	.060	.434
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	4.716	.031	-1.323	194	.187	-.095	-.237	.047
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.332	183.116	.185	-.095	-.236	.046

Q5	Assumida a igualdade das variâncias	1.335	.249	-1.415	194	.159	-.128	-.306	.050
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.438	188.199	.152	-.128	-.304	.048
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.309	.579	-1.378	194	.170	-.107	-.261	.046
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.386	182.890	.167	-.107	-.260	.045
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	2.850	.093	-.658	194	.511	-.054	-.214	.107
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.679	193.103	.498	-.054	-.209	.102
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.086	.769	.150	194	.881	.015	-.180	.210
	Não assumida a igualdade das variâncias			.151	179.590	.881	.015	-.180	.210
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	1.268	.262	-2.004	194	.046	-.155	-.307	-.002
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.036	187.944	.043	-.155	-.305	-.005
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.017	.897	-.908	194	.365	-.095	-.302	.112
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.921	187.406	.358	-.095	-.299	.109
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	5.521	.020	-1.968	194	.051	-.193	-.387	.000
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.009	190.097	.046	-.193	-.383	-.004
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.019	.889	-.340	194	.734	-.033	-.222	.157
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.343	183.260	.732	-.033	-.221	.156
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	2.271	.133	-.891	194	.374	-.077	-.249	.094
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.914	191.478	.362	-.077	-.244	.090
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.856	.356	-1.034	194	.302	-.098	-.286	.089

	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.048	187.006	.296	-.098	-.283	.087
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	8.062	.005	-1.559	194	.121	-.122	-.276	.032
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.623	193.996	.106	-.122	-.270	.026
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	3.636	.058	.275	194	.784	.027	-.166	.219
	Não assumida a igualdade das variâncias			.284	193.379	.777	.027	-.159	.213
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.863	.354	-1.004	194	.317	-.101	-.300	.098
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.008	181.929	.315	-.101	-.299	.097
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	2.904	.090	-1.427	194	.155	-.143	-.340	.055
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.468	192.352	.144	-.143	-.335	.049
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.179	.672	-1.579	194	.116	-.158	-.355	.039
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.603	187.763	.111	-.158	-.352	.036
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.342	.559	-1.735	194	.084	-.190	-.407	.026
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.740	180.974	.083	-.190	-.406	.025
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.253	.615	.111	194	.912	.009	-.150	.168
	Não assumida a igualdade das variâncias			.110	170.468	.913	.009	-.152	.170
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.058	.810	-1.047	194	.297	-.104	-.300	.092
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.068	189.829	.287	-.104	-.297	.088

Tabela 6.53 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 6 a 10 anos”

Intervalos de TS em EE \bar{Y}		Itens	Questões
<= 5 anos	[6, 10] anos		
3.54	3.30	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.39	3.55	Q9	Considero que o meu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.

Comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 11 a 15 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “<= 5 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “<= 5 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* > α , sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student > α , sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens: Q1, Q2, Q4, Q5, Q7, Q9, Q13, Q14, Q15, Q18 e Q19 (tabela 6.62).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q3 e Q20 (tabela 6.62), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) só para estes 2 itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 3 e 20, entre os intervalos “ ≤ 5 anos” e “de 11 a 15 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.61 e 6.63), verifica-se que os docentes inquiridos com menos tempo de serviço demonstram ter mais necessidade de formação (3.54/3.00) ao mesmo tempo que não consideram tanto quanto os seus colegas que o tempo é uma barreira à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola (2.93/3.24).

Tabela 6.54 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “ ≤ 5 anos” e “de 11 a 15 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro
					Pad.
Q1	≤ 5 anos	112	2.61	.764	.072
	de 11 a 15 anos	41	3.15	.527	.082
Q2	≤ 5 anos	112	3.61	.649	.061
	de 11 a 15 anos	41	3.83	.381	.059
Q3	≤ 5 anos	112	3.54	.656	.062
	de 11 a 15 anos	41	3.00	.806	.126
Q4	≤ 5 anos	112	3.61	.509	.048
	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068
Q5	≤ 5 anos	112	3.46	.656	.062
	de 11 a 15 anos	41	3.63	.488	.076
Q6	≤ 5 anos	112	3.43	.549	.052
	de 11 a 15 anos	41	3.39	.586	.092
Q7	≤ 5 anos	112	3.55	.613	.058

	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
Q8	<= 5 anos	112	3.24	.688	.065
	de 11 a 15 anos	41	3.44	.743	.116
Q9	<= 5 anos	112	3.39	.559	.053
	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
Q10	<= 5 anos	112	3.36	.758	.072
	de 11 a 15 anos	41	3.56	.502	.078
Q11	<= 5 anos	112	2.54	.721	.068
	de 11 a 15 anos	41	2.51	.810	.127
Q12	<= 5 anos	112	3.42	.680	.064
	de 11 a 15 anos	41	3.56	.594	.093
Q13	<= 5 anos	112	3.52	.644	.061
	de 11 a 15 anos	41	3.78	.419	.065
Q14	<= 5 anos	112	3.51	.684	.065
	de 11 a 15 anos	41	3.73	.449	.070
Q15	<= 5 anos	112	3.69	.601	.057
	de 11 a 15 anos	41	3.93	.264	.041
Q16	<= 5 anos	112	3.21	.737	.070
	de 11 a 15 anos	41	3.46	.674	.105
Q17	<= 5 anos	112	3.05	.708	.067
	de 11 a 15 anos	41	3.15	.573	.089
Q18	<= 5 anos	112	3.50	.747	.071
	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
Q19	<= 5 anos	112	3.37	.723	.068
	de 11 a 15 anos	41	3.68	.471	.074
Q20	<= 5 anos	112	2.93	.768	.073
	de 11 a 15 anos	41	3.24	.799	.125
Q21	<= 5 anos	112	3.69	.537	.051
	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068
Q22	<= 5 anos	112	3.13	.729	.069
	de 11 a 15 anos	41	3.37	.662	.103

Tabela 6.55 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE II

Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença						
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior	

Q1	Assumida a igualdade das variâncias	15.594	.000	-4.168	151	.000	-.539	-.795	-.284
	Não assumida a igualdade das variâncias			-4.925	103.086	.000	-.539	-.756	-.322
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	16.284	.000	-2.063	151	.041	-.222	-.435	-.009
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.600	120.905	.010	-.222	-.391	-.053
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.846	.359	4.269	151	.000	.545	.293	.797
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.881	60.463	.000	.545	.264	.825
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	13.507	.000	-1.665	151	.098	-.149	-.326	.028
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.791	82.643	.077	-.149	-.314	.017
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	4.718	.031	-1.590	151	.114	-.179	-.401	.043
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.821	95.464	.072	-.179	-.374	.016
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.200	.656	.376	151	.708	.038	-.163	.240
	Não assumida a igualdade das variâncias			.364	67.265	.717	.038	-.172	.248
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	5.842	.017	-1.461	151	.146	-.154	-.362	.054
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.665	94.341	.099	-.154	-.337	.030
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	1.685	.196	-1.543	151	.125	-.198	-.451	.056
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.488	66.639	.141	-.198	-.464	.068
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	8.778	.004	-3.221	151	.002	-.314	-.507	-.122
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.523	85.805	.001	-.314	-.492	-.137
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	3.528	.062	-1.597	151	.112	-.204	-.456	.048

	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.919	107.472	.058	-.204	-.414	.007
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.801	.372	.238	151	.812	.032	-.237	.301
	Não assumida a igualdade das variâncias			.226	64.643	.822	.032	-.255	.319
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.576	.449	-1.177	151	.241	-.141	-.379	.096
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.253	80.884	.214	-.141	-.366	.083
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	16.290	.000	-2.429	151	.016	-.263	-.476	-.049
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.940	109.468	.004	-.263	-.440	-.086
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	9.691	.002	-1.936	151	.055	-.223	-.450	.005
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.337	108.757	.021	-.223	-.412	-.034
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	26.918	.000	-2.461	151	.015	-.239	-.431	-.047
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.413	146.214	.001	-.239	-.378	-.101
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.195	.659	-1.961	151	.052	-.258	-.518	.002
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.044	77.282	.044	-.258	-.509	-.007
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.188	.665	-.753	151	.453	-.093	-.336	.151
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.830	87.440	.409	-.093	-.315	.129
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	7.621	.006	-1.662	151	.099	-.207	-.454	.039
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.057	115.562	.042	-.207	-.407	-.008
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	6.692	.011	-2.609	151	.010	-.317	-.557	-.077
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.156	109.370	.002	-.317	-.516	-.118

Q20	Assumida a igualdade das variâncias	1.141	.287	-2.225	151	.028	-.315	-.595	-.035
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.184	68.750	.032	-.315	-.603	-.027
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	2.809	.096	-.734	151	.464	-.069	-.253	.116
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.809	87.412	.421	-.069	-.237	.100
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.818	.367	-1.785	151	.076	-.232	-.489	.025
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.867	77.905	.066	-.232	-.479	.015

Tabela 6.56 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 11 a 15 anos”

Intervalos de TS em EE		Itens	Questões
<= 5 anos	[11, 15] anos		
3.54	3.00	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
2.93	3.24	Q20	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o tempo é uma barreira, pois torna-se difícil cumprir os 60 dias estipulados pelo DL 3/2008.

Comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 16 a 20 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “<= 5 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “ ≤ 5 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, exceto para Q1, Q4, Q5 e Q6 (tabela 6.65).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, somente se verifica para Q3 (tabela 6.65), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) apenas para este item. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso da questão n.º 3, entre os intervalos “ ≤ 5 anos” e “de 16 a 20 anos”. Da observação do par de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.64 e 6.66), verifica-se que os docentes inquiridos com menos tempo de serviço demonstram ter mais necessidade de formação (3.54/2.87) do que os seus colegas.

Tabela 6.57 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “ ≤ 5 anos” e “de 16 a 20 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.488	.126
Q2	≤ 5 anos	112	3.61	.649	.061

	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q3	<= 5 anos	112	3.54	.656	.062
	de 16 a 20 anos	15	2.87	.640	.165
Q4	<= 5 anos	112	3.61	.509	.048
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
Q5	<= 5 anos	112	3.46	.656	.062
	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q6	<= 5 anos	112	3.43	.549	.052
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
Q7	<= 5 anos	112	3.55	.613	.058
	de 16 a 20 anos	15	3.47	.834	.215
Q8	<= 5 anos	112	3.24	.688	.065
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
Q9	<= 5 anos	112	3.39	.559	.053
	de 16 a 20 anos	15	3.53	.516	.133
Q10	<= 5 anos	112	3.36	.758	.072
	de 16 a 20 anos	15	3.40	.632	.163
Q11	<= 5 anos	112	2.54	.721	.068
	de 16 a 20 anos	15	2.53	.743	.192
Q12	<= 5 anos	112	3.42	.680	.064
	de 16 a 20 anos	15	3.53	.640	.165
Q13	<= 5 anos	112	3.52	.644	.061
	de 16 a 20 anos	15	3.67	.488	.126
Q14	<= 5 anos	112	3.51	.684	.065
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q15	<= 5 anos	112	3.69	.601	.057
	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q16	<= 5 anos	112	3.21	.737	.070
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
Q17	<= 5 anos	112	3.05	.708	.067
	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145
Q18	<= 5 anos	112	3.50	.747	.071
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q19	<= 5 anos	112	3.37	.723	.068
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.799	.206
Q20	<= 5 anos	112	2.93	.768	.073
	de 16 a 20 anos	15	3.07	.799	.206
Q21	<= 5 anos	112	3.69	.537	.051
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q22	<= 5 anos	112	3.13	.729	.069
	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145

Tabela 6.58 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE III

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)		Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	4.108	.045	-3.580	125	.000	-.726	-1.128	-.325
	Não assumida a igualdade das variâncias			-5.002	24.358	.000			
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	3.291	.072	-1.097	125	.275	-.193	-.541	.155
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.227	19.393	.235			
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	1.074	.302	3.769	125	.000	.678	.322	1.034
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.842	18.173	.001			
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	4.593	.034	-.912	125	.363	-.126	-.400	.148
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.989	18.947	.335			
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	6.322	.013	-1.940	125	.055	-.345	-.696	.007
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.189	19.524	.041			
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	7.401	.007	-2.055	125	.042	-.305	-.598	-.011
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.361	19.816	.029			
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	1.392	.240	.493	125	.623	.087	-.262	.436
	Não assumida a igualdade das variâncias			.390	16.088	.702			
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.123	.726	-.493	125	.623	-.092	-.462	.278

	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.536	18.976	.598	-0.092	-0.453	.268
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.193	.662	-0.921	125	.359	-0.140	-0.442	.161
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.979	18.685	.340	-0.140	-0.441	.160
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.275	.601	-0.209	125	.835	-0.043	-0.448	.362
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.240	19.806	.813	-0.043	-0.415	.329
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.011	.915	.057	125	.955	.011	-0.383	.405
	Não assumida a igualdade das variâncias			.056	17.721	.956	.011	-0.417	.440
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.047	.829	-0.612	125	.541	-0.114	-0.481	.254
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.641	18.496	.529	-0.114	-0.485	.258
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.949	.165	-0.862	125	.390	-0.149	-0.491	.193
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.064	21.137	.299	-0.149	-0.440	.142
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.216	.643	-0.488	125	.626	-0.091	-0.460	.278
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.519	18.678	.610	-0.091	-0.459	.277
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	1.205	.275	-0.686	125	.494	-0.113	-0.437	.212
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.724	18.582	.478	-0.113	-0.438	.213
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.077	.782	-0.642	125	.522	-0.128	-0.522	.266
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.736	19.765	.470	-0.128	-0.491	.235
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.043	.837	-0.768	125	.444	-0.146	-0.524	.231
	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.918	20.507	.369	-0.146	-0.479	.186

Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.409	.524	-.495	125	.622	-.100	-.500	.300
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.562	19.640	.580	-.100	-.472	.272
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	1.341	.249	-1.826	125	.070	-.367	-.765	.031
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.690	17.213	.109	-.367	-.825	.091
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.233	.630	-.651	125	.516	-.138	-.558	.282
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.632	17.644	.536	-.138	-.598	.322
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	1.040	.310	.580	125	.563	.088	-.211	.386
	Não assumida a igualdade das variâncias			.512	16.819	.616	.088	-.274	.449
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.368	.545	-.337	125	.736	-.066	-.454	.321
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.412	20.924	.684	-.066	-.400	.267

Tabela 6.59 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “de 16 a 20 anos”

Intervalos de TS em EE		Item	Questão
\bar{Y}			
<= 5 anos	[16, 20] anos		
3.54	2.87	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.

Comparação entre os intervalos “ ≤ 5 anos” e “ ≥ 21 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “ ≤ 5 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “ ≥ 21 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “ ≤ 5 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “ ≥ 21 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 - verifica-se para todos os itens, exceto para Q1, Q7, Q9 e Q16 (tabela 6.68).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para Q3, Q19 e Q21 (tabela 6.68), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) apenas para estes 3 itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 3, 19 e 21, entre os intervalos “ ≤ 5 anos” e “ ≥ 21 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.67 e 6.69), verifica-se que os docentes inquiridos com menos tempo de serviço demonstram ter mais necessidade de formação (3.54/2.77) do que os seus colegas mais experientes, bem como consideram com mais segurança que a atividade que desenvolvem

atualmente é mais objetiva (3.37/2.92) e que o trabalho de equipa é um facilitador à articulação e cooperação com outros profissionais externos à escola (3.69/3.23).

Tabela 6.60 – Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “<= 5 anos” e “de >= 21 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv.	Média Erro
				Padrão	Pad.
Q1	<= 5 anos	112	2.61	.764	.072
	>= 21 anos	13	3.08	.277	.077
Q2	<= 5 anos	112	3.61	.649	.061
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q3	<= 5 anos	112	3.54	.656	.062
	>= 21 anos	13	2.77	.599	.166
Q4	<= 5 anos	112	3.61	.509	.048
	>= 21 anos	13	3.62	.506	.140
Q5	<= 5 anos	112	3.46	.656	.062
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q6	<= 5 anos	112	3.43	.549	.052
	>= 21 anos	13	3.31	.480	.133
Q7	<= 5 anos	112	3.55	.613	.058
	>= 21 anos	13	3.15	.376	.104
Q8	<= 5 anos	112	3.24	.688	.065
	>= 21 anos	13	3.15	.689	.191
Q9	<= 5 anos	112	3.39	.559	.053
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q10	<= 5 anos	112	3.36	.758	.072
	>= 21 anos	13	3.08	.760	.211
Q11	<= 5 anos	112	2.54	.721	.068
	>= 21 anos	13	2.62	.650	.180
Q12	<= 5 anos	112	3.42	.680	.064
	>= 21 anos	13	3.15	.801	.222
Q13	<= 5 anos	112	3.52	.644	.061
	>= 21 anos	13	3.23	.832	.231
Q14	<= 5 anos	112	3.51	.684	.065
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q15	<= 5 anos	112	3.69	.601	.057

	>= 21 anos	13	3.54	.519	.144
Q16	<= 5 anos	112	3.21	.737	.070
	>= 21 anos	13	3.00	.408	.113
Q17	<= 5 anos	112	3.05	.708	.067
	>= 21 anos	13	2.85	.376	.104
Q18	<= 5 anos	112	3.50	.747	.071
	>= 21 anos	13	3.23	.599	.166
Q19	<= 5 anos	112	3.37	.723	.068
	>= 21 anos	13	2.92	.760	.211
Q20	<= 5 anos	112	2.93	.768	.073
	>= 21 anos	13	3.08	.641	.178
Q21	<= 5 anos	112	3.69	.537	.051
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q22	<= 5 anos	112	3.13	.729	.069
	>= 21 anos	13	2.92	.494	.137

Tabela 6.61 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE IV

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias				Intervalo de Confiança de 95% da Diferença			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	21.085	.000	-2.195	123	.030	-.470	-.893	-.046
	Não assumida a igualdade das variâncias			-4.454	39.127	.000	-.470	-.683	-.256
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.995	1.580	123	.117	.299	-.076	.675
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.616	15.106	.127	.299	-.095	.694
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.792	.375	4.067	123	.000	.775	.398	1.153
	Não assumida a igualdade das variâncias			4.372	15.540	.001	.775	.399	1.152
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.062	.804	-.055	123	.956	-.008	-.303	.287
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.056	14.953	.956	-.008	-.325	.308

Q5	Assumida a igualdade das variâncias	.204	.653	.771	123	.442	.148	-.231	.527
	Não assumida a igualdade das variâncias			.796	15.181	.438	.148	-.247	.543
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	3.640	.059	.760	123	.448	.121	-.194	.436
	Não assumida a igualdade das variâncias			.845	15.871	.410	.121	-.182	.424
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	10.190	.002	2.297	123	.023	.400	.055	.744
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.354	20.353	.003	.400	.151	.648
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.183	.669	.433	123	.666	.087	-.312	.486
	Não assumida a igualdade das variâncias			.432	14.916	.672	.087	-.343	.517
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	7.758	.006	1.008	123	.315	.162	-.156	.480
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.222	16.893	.238	.162	-.118	.442
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.165	.686	1.262	123	.209	.280	-.159	.720
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.259	14.910	.227	.280	-.194	.755
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.427	.515	-.338	123	.736	-.071	-.485	.344
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.367	15.638	.719	-.071	-.480	.339
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.453	.502	1.310	123	.193	.266	-.136	.667
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.150	14.081	.269	.266	-.230	.761
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.101	.751	1.475	123	.143	.287	-.098	.672
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.203	13.717	.249	.287	-.226	.800
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.197	.658	1.011	123	.314	.201	-.193	.595

	Não assumida a igualdade das variâncias			1.079	15.476	.297	.201	-.195	.598
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.102	.750	.857	123	.393	.149	-.195	.493
	Não assumida a igualdade das variâncias			.963	15.983	.350	.149	-.179	.477
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	9.475	.003	.985	123	.327	.205	-.207	.618
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.545	22.446	.136	.205	-.070	.481
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	1.659	.200	1.037	123	.302	.207	-.189	.604
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.675	23.520	.107	.207	-.048	.463
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	1.160	.284	1.251	123	.213	.269	-.157	.695
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.491	16.667	.155	.269	-.112	.651
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.072	.790	2.081	123	.039	.443	.022	.864
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.000	14.638	.064	.443	-.030	.916
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.900	.345	-.669	123	.504	-.148	-.587	.290
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.773	16.287	.451	-.148	-.555	.258
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	1.368	.244	2.949	123	.004	.457	.150	.763
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.465	16.495	.003	.457	.178	.735
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	2.316	.131	1.014	123	.312	.211	-.201	.622
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.376	18.718	.185	.211	-.110	.532

Tabela 6.62 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “<= 5 anos” e “>= 21 anos”

Intervalos de TS em EE		Itens	Questões
\bar{Y} <= 5 anos	\bar{Y} >= 21 anos		
3.54	2.77	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.37	2.92	Q19	No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.
3.69	3.23	Q21	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.

Comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 11 a 15 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q2, Q7, Q9, Q10, Q11, Q13, Q14, Q15, Q16 e Q19, confirmando-se para os restantes 12 (tabela 6.71).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q1 e Q3 (tabela 6.71), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) só para estes 2 itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 1 e 3, entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 11 a 15 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.70 e 6.72), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes ao 2.º intervalo de tempo de serviço revelam sentir-se menos preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp (2.87/3.15) ao mesmo tempo que sentem mais necessidade de formação (3.30/3.00) do que os colegas do 3.º.

Tabela 6.63 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “ ≤ 5 anos” e “de ≥ 21 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
	de 11 a 15 anos	41	3.15	.527	.082
Q2	de 6 a 10 anos	84	3.73	.546	.060
	de 11 a 15 anos	41	3.83	.381	.059
Q3	de 6 a 10 anos	84	3.30	.655	.071
	de 11 a 15 anos	41	3.00	.806	.126
Q4	de 6 a 10 anos	84	3.70	.485	.053
	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068

Q5	de 6 a 10 anos	84	3.58	.585	.064
	de 11 a 15 anos	41	3.63	.488	.076
Q6	de 6 a 10 anos	84	3.54	.525	.057
	de 11 a 15 anos	41	3.39	.586	.092
Q7	de 6 a 10 anos	84	3.61	.491	.054
	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
Q8	de 6 a 10 anos	84	3.23	.683	.075
	de 11 a 15 anos	41	3.44	.743	.116
Q9	de 6 a 10 anos	84	3.55	.501	.055
	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
Q10	de 6 a 10 anos	84	3.45	.684	.075
	de 11 a 15 anos	41	3.56	.502	.078
Q11	de 6 a 10 anos	84	2.74	.623	.068
	de 11 a 15 anos	41	2.51	.810	.127
Q12	de 6 a 10 anos	84	3.45	.648	.071
	de 11 a 15 anos	41	3.56	.594	.093
Q13	de 6 a 10 anos	84	3.60	.540	.059
	de 11 a 15 anos	41	3.78	.419	.065
Q14	de 6 a 10 anos	84	3.61	.621	.068
	de 11 a 15 anos	41	3.73	.449	.070
Q15	de 6 a 10 anos	84	3.81	.452	.049
	de 11 a 15 anos	41	3.93	.264	.041
Q16	de 6 a 10 anos	84	3.18	.584	.064
	de 11 a 15 anos	41	3.46	.674	.105
Q17	de 6 a 10 anos	84	3.15	.685	.075
	de 11 a 15 anos	41	3.15	.573	.089
Q18	de 6 a 10 anos	84	3.64	.614	.067
	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
Q19	de 6 a 10 anos	84	3.52	.649	.071
	de 11 a 15 anos	41	3.68	.471	.074
Q20	de 6 a 10 anos	84	3.12	.751	.082
	de 11 a 15 anos	41	3.24	.799	.125
Q21	de 6 a 10 anos	84	3.68	.584	.064
	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068
Q22	de 6 a 10 anos	84	3.24	.633	.069
	de 11 a 15 anos	41	3.37	.662	.103

Tabela 6.64 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE V

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
								Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.653	.421	-2.415	123	.017	-.277	-.505	-.050
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.575	94.090	.012	-.277	-.491	-.063
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	5.519	.020	-1.086	123	.279	-.103	-.291	.085
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.225	108.005	.223	-.103	-.270	.064
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.530	.468	2.208	123	.029	.298	.031	.564
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.056	66.557	.044	.298	.009	.587
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	1.692	.196	-.600	123	.549	-.054	-.231	.123
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.624	87.820	.534	-.054	-.225	.117
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	2.201	.141	-.480	123	.632	-.051	-.260	.159
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.511	93.676	.610	-.051	-.248	.147
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.772	.381	1.399	123	.164	.145	-.060	.351
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.347	72.121	.182	.145	-.070	.361
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	5.654	.019	-1.092	123	.277	-.100	-.282	.081
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.117	84.237	.267	-.100	-.279	.078
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	2.101	.150	-1.589	123	.115	-.213	-.478	.052

	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.543	73.718	.127	-.213	-.488	.062
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	13.634	.000	-1.718	123	.088	-.160	-.344	.024
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.768	85.703	.081	-.160	-.339	.020
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	6.609	.011	-.904	123	.368	-.109	-.346	.129
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.003	104.039	.318	-.109	-.323	.106
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	6.304	.013	1.720	123	.088	.226	-.034	.486
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.573	63.885	.121	.226	-.061	.513
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	1.084	.300	-.904	123	.368	-.109	-.346	.129
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.932	85.981	.354	-.109	-.340	.123
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	15.900	.000	-1.929	123	.056	-.185	-.375	.005
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.103	99.648	.038	-.185	-.360	-.010
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	6.771	.010	-1.145	123	.254	-.125	-.340	.091
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.278	105.426	.204	-.125	-.318	.069
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	10.657	.001	-1.537	123	.127	-.117	-.268	.034
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.826	119.024	.070	-.117	-.245	.010
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	5.355	.022	-2.431	123	.016	-.285	-.517	-.053
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.314	70.123	.024	-.285	-.530	-.039
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	1.758	.187	.068	123	.946	.008	-.237	.254
	Não assumida a igualdade das variâncias			.072	93.452	.943	.008	-.223	.240

Q18	Assumida a igualdade das variâncias	2.881	.092	-.595	123	.553	-.064	-.279	.150
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.656	102.352	.513	-.064	-.259	.131
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	8.864	.004	-1.399	123	.164	-.159	-.384	.066
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.558	104.995	.122	-.159	-.362	.043
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.451	.503	-.854	123	.395	-.125	-.414	.164
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.836	75.162	.406	-.125	-.422	.173
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	3.321	.071	-.753	123	.453	-.078	-.281	.126
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.832	103.004	.407	-.078	-.262	.107
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.966	.328	-1.044	123	.299	-.128	-.370	.114
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.028	76.355	.307	-.128	-.375	.120

Tabela 6.65 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 11 a 15 anos”

Intervalos de TS em EE		Itens	Questões
\bar{Y} [6, 10] anos	\bar{Y} [11, 15] anos		
2.87	3.15	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.
3.30	3.00	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.

Comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 16 a 20 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – apenas não se verifica para os itens Q5, Q6 e Q7, confirmando-se para os restantes 19 (tabela 6.74).

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q1 e Q3 (tabela 6.74), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) só para estes 2 itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é apenas significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 1 e 3, entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 16 a 20 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.73 e 6.75), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes ao intervalo de tempo de serviço [6, 10] se manifestam menos preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação

de alunos com NEEcp (2.87/3.33) sentindo, simultaneamente, mais necessidade de formação (3.30/2.87) do que os seus colegas do escalão seguinte.

Tabela 6.66 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 6 a 10 anos” e “de 16 a 20 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	de 6 a 10 anos	84	2.87	.636	.069
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.488	.126
Q2	de 6 a 10 anos	84	3.73	.546	.060
	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q3	de 6 a 10 anos	84	3.30	.655	.071
	de 16 a 20 anos	15	2.87	.640	.165
Q4	de 6 a 10 anos	84	3.70	.485	.053
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
Q5	de 6 a 10 anos	84	3.58	.585	.064
	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q6	de 6 a 10 anos	84	3.54	.525	.057
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
Q7	de 6 a 10 anos	84	3.61	.491	.054
	de 16 a 20 anos	15	3.47	.834	.215
Q8	de 6 a 10 anos	84	3.23	.683	.075
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
Q9	de 6 a 10 anos	84	3.55	.501	.055
	de 16 a 20 anos	15	3.53	.516	.133
Q10	de 6 a 10 anos	84	3.45	.684	.075
	de 16 a 20 anos	15	3.40	.632	.163
Q11	de 6 a 10 anos	84	2.74	.623	.068
	de 16 a 20 anos	15	2.53	.743	.192
Q12	de 6 a 10 anos	84	3.45	.648	.071
	de 16 a 20 anos	15	3.53	.640	.165
Q13	de 6 a 10 anos	84	3.60	.540	.059
	de 16 a 20 anos	15	3.67	.488	.126
Q14	de 6 a 10 anos	84	3.61	.621	.068
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q15	de 6 a 10 anos	84	3.81	.452	.049

	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q16	de 6 a 10 anos	84	3.18	.584	.064
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
Q17	de 6 a 10 anos	84	3.15	.685	.075
	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145
Q18	de 6 a 10 anos	84	3.64	.614	.067
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q19	de 6 a 10 anos	84	3.52	.649	.071
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.799	.206
Q20	de 6 a 10 anos	84	3.12	.751	.082
	de 16 a 20 anos	15	3.07	.799	.206
Q21	de 6 a 10 anos	84	3.68	.584	.064
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q22	de 6 a 10 anos	84	3.24	.633	.069
	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145

Tabela 6.67 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE VI

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias				Intervalo de Confiança de 95% da Diferença			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.001	.975	-2.686	97	.009	-.464	-.807	-.121
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.228	23.415	.004	-.464	-.762	-.167
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.601	.440	-.481	97	.632	-.074	-.379	.231
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.472	19.043	.643	-.074	-.401	.254
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.793	.375	2.356	97	.020	.431	.068	.794
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.394	19.604	.027	.431	.055	.807
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.286	.594	-.229	97	.819	-.031	-.299	.237
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.239	20.052	.814	-.031	-.301	.239

Q5	Assumida a igualdade das variâncias	5.084	.026	-1.329	97	.187	-.217	-.540	.107
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.370	19.850	.186	-.217	-.547	.113
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	9.393	.003	-1.366	97	.175	-.198	-.485	.089
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.505	21.158	.147	-.198	-.471	.075
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	7.270	.008	.905	97	.368	.140	-.168	.449
	Não assumida a igualdade das variâncias			.633	15.780	.536	.140	-.330	.611
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.033	.856	-.567	97	.572	-.107	-.482	.268
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.609	20.623	.549	-.107	-.473	.259
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.032	.858	.101	97	.920	.014	-.266	.294
	Não assumida a igualdade das variâncias			.099	19.005	.922	.014	-.287	.316
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.422	.518	.276	97	.783	.052	-.324	.429
	Não assumida a igualdade das variâncias			.292	20.306	.773	.052	-.322	.427
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	1.182	.280	1.138	97	.258	.205	-.152	.562
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.006	17.689	.328	.205	-.224	.633
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.127	.722	-.447	97	.656	-.081	-.441	.279
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.450	19.479	.657	-.081	-.456	.295
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.129	.291	-.478	97	.634	-.071	-.368	.225
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.513	20.637	.613	-.071	-.361	.218
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.998	.041	97	.967	.007	-.339	.354

	Não assumida a igualdade das variâncias			.040	19.144	.968	.007	-.363	.377
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.095	.759	.072	97	.942	.010	-.251	.271
	Não assumida a igualdade das variâncias			.062	17.398	.951	.010	-.313	.332
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.695	.407	-.937	97	.351	-.155	-.482	.173
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.902	18.756	.379	-.155	-.514	.205
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.652	.421	-.241	97	.810	-.045	-.417	.327
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.278	22.204	.784	-.045	-.383	.292
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.061	.805	.248	97	.805	.043	-.300	.386
	Não assumida a igualdade das variâncias			.243	19.017	.811	.043	-.327	.412
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	1.319	.254	-1.111	97	.269	-.210	-.584	.165
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.961	17.453	.350	-.210	-.669	.250
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.720	.398	.247	97	.806	.052	-.369	.474
	Não assumida a igualdade das variâncias			.236	18.689	.816	.052	-.413	.517
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.398	.530	.474	97	.637	.079	-.250	.408
	Não assumida a igualdade das variâncias			.448	18.518	.659	.079	-.289	.446
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	1.046	.309	.218	97	.828	.038	-.308	.385
	Não assumida a igualdade das variâncias			.238	20.913	.815	.038	-.296	.372

Tabela 6.68 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “de 16 a 20 anos”

Intervalos de TS em EE		Itens	Questões
\bar{Y}			
[6, 10] anos	[16, 20] anos		
2.87	3.33	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.
3.30	2.87	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.

Comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “>= 21 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “>= 21 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 6 a 10 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “>= 21 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q1, Q6, Q7, Q9, Q15, Q16, Q17 e Q22, confirmando-se para os restantes 14 (tabela 6.77).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste *t-Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, só se verifica para Q2, Q3, Q13, Q18, Q19 e Q21 (tabela 6.77), pelo que apenas se rejeita a hipótese nula (H_0) para estes 6 itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 2, 3, 13, 18, 19 e 21, entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “ ≥ 21 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.76 e 6.78), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes ao intervalo de tempo de serviço [6, 10] anos concordam mais categoricamente que a formação no âmbito da CIF-CJ é uma mais valia na avaliação dos alunos (3.73/3.31), que a aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite aferir o grupo-alvo de Educação Especial e, conseqüentemente, adotar as medidas adequadas, de acordo com o DL 3/2008 (3.60/3.23), que a utilização do referencial permite definir melhor as necessidades do aluno e programar a intervenção (3.64/3.23), que o trabalho de equipa é um facilitador da articulação e da cooperação (3.68/3.23), que a atividade que desenvolvem atualmente é mais objetiva do que anteriormente (3.52/2.92) e revelam sentir mais necessidade de formação (3.30/2.77) do que os colegas com mais tempo de serviço.

Tabela 6.69 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 6 a 10 anos” e “ ≥ 21 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	de 6 a 10 anos	84	2.87	.636	.069
	≥ 21 anos	13	3.08	.277	.077
Q2	de 6 a 10 anos	84	3.73	.546	.060
	≥ 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q3	de 6 a 10 anos	84	3.30	.655	.071
	≥ 21 anos	13	2.77	.599	.166
Q4	de 6 a 10 anos	84	3.70	.485	.053
	≥ 21 anos	13	3.62	.506	.140

Q5	de 6 a 10 anos	84	3.58	.585	.064
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q6	de 6 a 10 anos	84	3.54	.525	.057
	>= 21 anos	13	3.31	.480	.133
Q7	de 6 a 10 anos	84	3.61	.491	.054
	>= 21 anos	13	3.15	.376	.104
Q8	de 6 a 10 anos	84	3.23	.683	.075
	>= 21 anos	13	3.15	.689	.191
Q9	de 6 a 10 anos	84	3.55	.501	.055
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q10	de 6 a 10 anos	84	3.45	.684	.075
	>= 21 anos	13	3.08	.760	.211
Q11	de 6 a 10 anos	84	2.74	.623	.068
	>= 21 anos	13	2.62	.650	.180
Q12	de 6 a 10 anos	84	3.45	.648	.071
	>= 21 anos	13	3.15	.801	.222
Q13	de 6 a 10 anos	84	3.60	.540	.059
	>= 21 anos	13	3.23	.832	.231
Q14	de 6 a 10 anos	84	3.61	.621	.068
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q15	de 6 a 10 anos	84	3.81	.452	.049
	>= 21 anos	13	3.54	.519	.144
Q16	de 6 a 10 anos	84	3.18	.584	.064
	>= 21 anos	13	3.00	.408	.113
Q17	de 6 a 10 anos	84	3.15	.685	.075
	>= 21 anos	13	2.85	.376	.104
Q18	de 6 a 10 anos	84	3.64	.614	.067
	>= 21 anos	13	3.23	.599	.166
Q19	de 6 a 10 anos	84	3.52	.649	.071
	>= 21 anos	13	2.92	.760	.211
Q20	de 6 a 10 anos	84	3.12	.751	.082
	>= 21 anos	13	3.08	.641	.178
Q21	de 6 a 10 anos	84	3.68	.584	.064
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q22	de 6 a 10 anos	84	3.24	.633	.069
	>= 21 anos	13	2.92	.494	.137

Tabela 6.70 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE VII

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
								Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	5.332	.023	-1.158	95	.250	-.208	-.564	.149
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.007	36.018	.052	-.208	-.418	.002
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	1.183	.280	2.521	95	.013	.418	.089	.748
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.266	14.914	.039	.418	.025	.812
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.580	.448	2.737	95	.007	.528	.145	.912
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.921	16.760	.010	.528	.146	.910
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.547	.461	.598	95	.551	.087	-.202	.376
	Não assumida a igualdade das variâncias			.580	15.611	.570	.087	-.232	.406
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	.008	.930	1.565	95	.121	.276	-.074	.625
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.481	15.373	.159	.276	-.120	.672
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	4.597	.035	1.472	95	.144	.228	-.079	.536
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.572	16.767	.135	.228	-.078	.534
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	29.007	.000	3.180	95	.002	.453	.170	.736
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.870	19.007	.001	.453	.208	.698
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.072	.789	.355	95	.723	.072	-.332	.477

	Não assumida a igualdade das variâncias			.353	15.876	.729	.072	-.363	.507
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	24.588	.000	2.155	95	.034	.317	.025	.609
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.376	17.230	.029	.317	.036	.598
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.214	.644	1.816	95	.073	.375	-.035	.786
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.680	15.165	.113	.375	-.100	.851
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.270	.604	.657	95	.513	.123	-.248	.494
	Não assumida a igualdade das variâncias			.636	15.607	.534	.123	-.287	.532
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.545	.462	1.498	95	.138	.299	-.097	.694
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.281	14.532	.220	.299	-.200	.797
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.272	.262	2.089	95	.039	.364	.018	.711
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.530	13.609	.149	.364	-.148	.877
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.995	1.614	95	.110	.299	-.069	.668
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.597	15.827	.130	.299	-.098	.697
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	4.055	.047	1.973	95	.051	.271	-.002	.544
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.782	14.953	.095	.271	-.053	.595
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	7.198	.009	1.061	95	.292	.179	-.156	.513
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.374	20.511	.184	.179	-.092	.449
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	4.399	.039	1.582	95	.117	.309	-.079	.696
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.407	26.541	.023	.309	.045	.572

Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.134	.715	2.259	95	.026	.412	.050	.774
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.300	16.155	.035	.412	.033	.792
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.012	.915	3.036	95	.003	.601	.208	.994
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.703	14.837	.016	.601	.127	1.075
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	1.942	.167	.192	95	.849	.042	-.395	.479
	Não assumida a igualdade das variâncias			.215	17.534	.832	.042	-.370	.454
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	1.514	.222	2.646	95	.010	.448	.112	.784
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.261	19.285	.004	.448	.161	.735
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	5.281	.024	1.713	95	.090	.315	-.050	.680
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.055	18.708	.054	.315	-.006	.636

Tabela 6.71 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 6 a 10 anos” e “>= 21 anos”

Intervalos de TS em EE		Itens	Questões
[6, 10] anos	>= 21 anos		
3.73	3.31	Q2	A formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ é uma mais-valia na avaliação dos alunos com NEEcp.
3.30	2.77	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.60	3.23	Q13	A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite aferir o grupo-alvo de Educação Especial e, conseqüentemente, adotar as medidas adequadas, de acordo com o DL 3/2008.

3.64	3.23	Q18	A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ permite definir melhor as necessidades do aluno e programar a intervenção em função do seu perfil de funcionalidade.
3.52	2.92	Q19	No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.
3.68	3.23	Q21	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.

Comparação entre os intervalos “de 11 a 15 anos” e “de 16 a 20 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q6, Q7, Q15 e Q21 (tabela 6.80), confirmando-se para os restantes 18.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste *t-Student* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para os restantes 18 itens (tabela 6.80), pelo que se aceita a hipótese nula (H_0). É de ressaltar que no caso de Q6, e apenas neste, se verifica a condição do teste *t-Student* (Sig. $\leq \alpha$) que atesta a não igualdade das médias, todavia não se observa a premissa relativa à igualdade das variâncias, pois a significância do teste de *Levene* é inferior a 0.05. Assim, não podemos afirmar, com significado estatístico, que o tempo de serviço em Educação Especial tem influência na aceitação e aplicação da CIF-CJ, entre os indivíduos pertencentes aos intervalos [11, 15] e [16, 20] anos.

Tabela 6.72 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 11 a 15 anos” e “de 16 a 20 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	de 11 a 15 anos	41	3.15	.527	.082
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.488	.126
Q2	de 11 a 15 anos	41	3.83	.381	.059
	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q3	de 11 a 15 anos	41	3.00	.806	.126
	de 16 a 20 anos	15	2.87	.640	.165
Q4	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
Q5	de 11 a 15 anos	41	3.63	.488	.076
	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q6	de 11 a 15 anos	41	3.39	.586	.092
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
Q7	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
	de 16 a 20 anos	15	3.47	.834	.215
Q8	de 11 a 15 anos	41	3.44	.743	.116
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
Q9	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072

	de 16 a 20 anos	15	3.53	.516	.133
Q10	de 11 a 15 anos	41	3.56	.502	.078
	de 16 a 20 anos	15	3.40	.632	.163
Q11	de 11 a 15 anos	41	2.51	.810	.127
	de 16 a 20 anos	15	2.53	.743	.192
Q12	de 11 a 15 anos	41	3.56	.594	.093
	de 16 a 20 anos	15	3.53	.640	.165
Q13	de 11 a 15 anos	41	3.78	.419	.065
	de 16 a 20 anos	15	3.67	.488	.126
Q14	de 11 a 15 anos	41	3.73	.449	.070
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q15	de 11 a 15 anos	41	3.93	.264	.041
	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
Q16	de 11 a 15 anos	41	3.46	.674	.105
	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
Q17	de 11 a 15 anos	41	3.15	.573	.089
	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145
Q18	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q19	de 11 a 15 anos	41	3.68	.471	.074
	de 16 a 20 anos	15	3.73	.799	.206
Q20	de 11 a 15 anos	41	3.24	.799	.125
	de 16 a 20 anos	15	3.07	.799	.206
Q21	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068
	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
Q22	de 11 a 15 anos	41	3.37	.662	.103
	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145

Tabela 6.73 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE VIII

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.502	.482	-1.198	54	.236	-.187	-.500	.126
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.242	26.806	.225	-.187	-.496	.122

Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.468	.497	.223	54	.824	.029	-.234	.292
	Não assumida a igualdade das variâncias			.187	18.940	.854	.029	-.298	.357
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.021	.886	.576	54	.567	.133	-.330	.597
	Não assumida a igualdade das variâncias			.642	31.287	.526	.133	-.290	.557
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.112	.739	.171	54	.865	.023	-.244	.289
	Não assumida a igualdade das variâncias			.167	23.857	.869	.023	-.259	.304
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	2.488	.121	-1.083	54	.284	-.166	-.473	.141
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.014	22.228	.321	-.166	-.505	.173
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	4.672	.035	-2.045	54	.046	-.343	-.679	-.007
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.295	31.843	.028	-.343	-.648	-.038
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	5.998	.018	1.373	54	.175	.241	-.111	.592
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.060	17.226	.304	.241	-.238	.719
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	1.648	.205	.491	54	.625	.106	-.325	.537
	Não assumida a igualdade das variâncias			.536	29.855	.596	.106	-.297	.508
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	2.818	.099	1.212	54	.231	.174	-.114	.462
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.148	22.666	.263	.174	-.140	.488
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	2.578	.114	.989	54	.327	.161	-.165	.487
	Não assumida a igualdade das variâncias			.889	20.823	.384	.161	-.216	.538
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.329	.568	-.088	54	.930	-.021	-.501	.459

	Não assumida a igualdade das variâncias			-.092	27.025	.927	-.021	-.493	.450
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.106	.746	.151	54	.880	.028	-.339	.394
	Não assumida a igualdade das variâncias			.146	23.392	.885	.028	-.364	.419
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	2.381	.129	.861	54	.393	.114	-.151	.379
	Não assumida a igualdade das variâncias			.802	22.014	.431	.114	-.181	.408
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	3.835	.055	.868	54	.389	.132	-.172	.436
	Não assumida a igualdade das variâncias			.741	19.397	.467	.132	-.240	.503
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	5.712	.020	1.153	54	.254	.127	-.094	.347
	Não assumida a igualdade das variâncias			.843	16.320	.412	.127	-.192	.445
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.636	.429	.653	54	.516	.130	-.269	.529
	Não assumida a igualdade das variâncias			.681	27.094	.502	.130	-.262	.522
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.008	.929	-.312	54	.756	-.054	-.398	.291
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.315	25.436	.755	-.054	-.404	.296
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	3.022	.088	.696	54	.489	.107	-.202	.416
	Não assumida a igualdade das variâncias			.601	19.702	.554	.107	-.265	.480
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.073	.788	-.291	54	.772	-.050	-.398	.297
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.230	17.690	.821	-.050	-.511	.410
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	1.288	.261	.735	54	.466	.177	-.306	.661
	Não assumida a igualdade das variâncias			.735	24.965	.469	.177	-.319	.674

Q21	Assumida a igualdade das variâncias	4.838	.032	1.048	54	.299	.156	-.143	.455
	Não assumida a igualdade das variâncias			.883	19.060	.388	.156	-.214	.526
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	3.066	.086	.863	54	.392	.166	-.220	.551
	Não assumida a igualdade das variâncias			.933	29.247	.359	.166	-.198	.529

Comparação entre os intervalos “de 11 a 15 anos” e “>= 21 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “>= 21 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 11 a 15 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “>= 21 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q1, Q2, Q7, Q13, Q15, Q16 e Q22 (tabela 6.82), confirmando-se para os restantes 15.

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste *t-Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q9, Q10, Q14, Q18, Q19 e Q21 (tabela 6.82), pelo que somente se rejeita a hipótese nula (H_0) para estes 6 itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 9, 10, 14, 18, 19 e 21, entre os intervalos [11, 15] anos e “ ≥ 21 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.81 e 6.83), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes ao 3.º intervalo de tempo de serviço concordam com mais segurança que o seu trabalho, no âmbito da CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços (3.71/3.23), que a aplicação daquele referencial trouxe grandes vantagens à avaliação de alunos com NEEcp (3.56/3.08), que ajuda a clarificar a intervenção do docente de Educação Especial (3.73/3.31), que a sua utilização permite definir melhor as necessidades do aluno em função do seu perfil de funcionalidade (3.71/3.23), que a atividade desenvolvida desde a entrada em vigor do DL 3/2008 é mais objetiva (3.68/2.92) e que o trabalho de equipa é um facilitador (3.37/2.92) do que os seus colegas com mais antiguidade.

Tabela 6.74 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 11 a 15 anos” e “ ≥ 21 anos”

Dados Estatísticos

Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial		N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	de 11 a 15 anos	41	3.15	.527	.082
	≥ 21 anos	13	3.08	.277	.077
Q2	de 11 a 15 anos	41	3.83	.381	.059
	≥ 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q3	de 11 a 15 anos	41	3.00	.806	.126
	≥ 21 anos	13	2.77	.599	.166
Q4	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068
	≥ 21 anos	13	3.62	.506	.140
Q5	de 11 a 15 anos	41	3.63	.488	.076
	≥ 21 anos	13	3.31	.630	.175

Q6	de 11 a 15 anos	41	3.39	.586	.092
	>= 21 anos	13	3.31	.480	.133
Q7	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
	>= 21 anos	13	3.15	.376	.104
Q8	de 11 a 15 anos	41	3.44	.743	.116
	>= 21 anos	13	3.15	.689	.191
Q9	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q10	de 11 a 15 anos	41	3.56	.502	.078
	>= 21 anos	13	3.08	.760	.211
Q11	de 11 a 15 anos	41	2.51	.810	.127
	>= 21 anos	13	2.62	.650	.180
Q12	de 11 a 15 anos	41	3.56	.594	.093
	>= 21 anos	13	3.15	.801	.222
Q13	de 11 a 15 anos	41	3.78	.419	.065
	>= 21 anos	13	3.23	.832	.231
Q14	de 11 a 15 anos	41	3.73	.449	.070
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q15	de 11 a 15 anos	41	3.93	.264	.041
	>= 21 anos	13	3.54	.519	.144
Q16	de 11 a 15 anos	41	3.46	.674	.105
	>= 21 anos	13	3.00	.408	.113
Q17	de 11 a 15 anos	41	3.15	.573	.089
	>= 21 anos	13	2.85	.376	.104
Q18	de 11 a 15 anos	41	3.71	.461	.072
	>= 21 anos	13	3.23	.599	.166
Q19	de 11 a 15 anos	41	3.68	.471	.074
	>= 21 anos	13	2.92	.760	.211
Q20	de 11 a 15 anos	41	3.24	.799	.125
	>= 21 anos	13	3.08	.641	.178
Q21	de 11 a 15 anos	41	3.76	.435	.068
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q22	de 11 a 15 anos	41	3.37	.662	.103
	>= 21 anos	13	2.92	.494	.137

Tabela 6.75 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE IX

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
								Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	4.616	.036	.453	52	.652	.069	-.238	.377
	Não assumida a igualdade das variâncias			.616	39.646	.541			
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	8.867	.004	3.634	52	.001	.522	.234	.810
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.824	14.880	.013			
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.006	.938	.950	52	.347	.231	-.257	.718
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.107	27.059	.278			
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	2.612	.112	.977	52	.333	.141	-.148	.430
	Não assumida a igualdade das variâncias			.902	17.971	.379			
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	1.364	.248	1.957	52	.056	.326	-.008	.661
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.712	16.804	.105			
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	2.544	.117	.460	52	.647	.083	-.278	.443
	Não assumida a igualdade das variâncias			.511	24.386	.614			
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	5.340	.025	3.930	52	.000	.553	.271	.836
	Não assumida a igualdade das variâncias			4.372	24.508	.000			
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	1.443	.235	1.226	52	.226	.285	-.182	.752

	Não assumida a igualdade das variâncias			1.276	21.614	.216	.285	-.179	.749
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.840	.364	3.286	52	.002	.477	.186	.768
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.372	21.091	.003	.477	.183	.770
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.016	.318	2.658	52	.010	.484	.119	.849
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.153	15.471	.047	.484	.006	.962
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	1.034	.314	-.418	52	.678	-.103	-.599	.393
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.468	24.897	.644	-.103	-.557	.351
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	1.511	.224	1.976	52	.053	.407	-.006	.821
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.692	16.399	.110	.407	-.102	.916
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	5.336	.025	3.181	52	.002	.550	.203	.897
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.292	13.981	.038	.550	.035	1.064
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	3.575	.064	2.683	52	.010	.424	.107	.741
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.251	16.038	.039	.424	.025	.823
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	32.777	.000	3.589	52	.001	.388	.171	.606
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.595	14.017	.021	.388	.067	.709
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	20.505	.000	2.336	52	.023	.463	.065	.861
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.997	34.096	.005	.463	.149	.778
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	1.832	.182	1.767	52	.083	.300	-.041	.641
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.186	31.146	.036	.300	.020	.580

Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.633	.430	3.018	52	.004	.477	.160	.793
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.632	16.743	.018	.477	.094	.859
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	2.387	.128	4.331	52	.000	.760	.408	1.112
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.405	15.039	.004	.760	.284	1.235
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	2.888	.095	.685	52	.496	.167	-.322	.656
	Não assumida a igualdade das variâncias			.769	24.954	.449	.167	-.280	.614
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.037	.849	3.789	52	.000	.525	.247	.804
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.771	20.061	.001	.525	.235	.816
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	9.064	.004	2.219	52	.031	.443	.042	.843
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.582	26.949	.016	.443	.091	.795

Tabela 6.76 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 11 a 15 anos” e “>= 21 anos”

Intervalos de TS em EE		Itens	Questões
[11, 15] anos	>= 21 anos		
3.71	3.23	Q9	Considero que o meu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.
3.56	3.08	Q10	A aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ trouxe grandes vantagens à avaliação de alunos com NEEcp.
3.73	3.31	Q14	A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ ajuda a clarificar a intervenção do docente de Educação Especial.

3.71	3.23	Q18	A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ permite definir melhor as necessidades do aluno e programar a intervenção em função do seu perfil de funcionalidade.
3.68	2.92	Q19	No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.
3.76	3.23	Q21	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.

Comparação entre os intervalos “de 16 a 20 anos” e “>= 21 anos”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “>= 21 anos”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “de 16 a 20 anos” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes ao intervalo de tempo de serviço em Educação Especial “>= 21 anos”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q1, Q7, Q9 e Q16 (tabela 6.85), confirmando-se para os restantes 18.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q2, Q5, Q6 e Q19 (tabela 6.85), pelo que unicamente se rejeita a hipótese nula (H_0) para estes 4 itens. Podemos, então, afirmar que a influência do tempo de serviço em Educação Especial dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 2, 5, 6 e 19, entre os intervalos “de 16 a 20 anos” e “ ≥ 21 anos”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.84 e 6.86), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes ao penúltimo intervalo de tempo de serviço concordam com mais firmeza do que os colegas mais antigos que a formação no âmbito da CIF-CJ é uma mais valia na avaliação de alunos com NEEcp (3.80/3.31), que com a utilização do referencial é possível distinguir as dificuldades de aprendizagem consoante a sua origem (3.80/3.31), que, enquanto utilizadores da CIF-CJ, recolhem informação que lhes permita proceder à avaliação especializada (3.73/3.31) e que a atividade que desenvolvem atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida (3.73/2.92).

Tabela 6.77 - Parâmetros descritivos referentes aos intervalos de tempo de serviço em EE “de 16 a 20 anos” e “ ≥ 21 anos”

Dados Estatísticos

	Experiência Profissional: Intervalos de tempo de serviço em Educação Especial	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro
					Pad.
Q1	de 16 a 20 anos	15	3.33	.488	.126
	≥ 21 anos	13	3.08	.277	.077
Q2	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
	≥ 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q3	de 16 a 20 anos	15	2.87	.640	.165
	≥ 21 anos	13	2.77	.599	.166
Q4	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
	≥ 21 anos	13	3.62	.506	.140

Q5	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q6	de 16 a 20 anos	15	3.73	.458	.118
	>= 21 anos	13	3.31	.480	.133
Q7	de 16 a 20 anos	15	3.47	.834	.215
	>= 21 anos	13	3.15	.376	.104
Q8	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
	>= 21 anos	13	3.15	.689	.191
Q9	de 16 a 20 anos	15	3.53	.516	.133
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q10	de 16 a 20 anos	15	3.40	.632	.163
	>= 21 anos	13	3.08	.760	.211
Q11	de 16 a 20 anos	15	2.53	.743	.192
	>= 21 anos	13	2.62	.650	.180
Q12	de 16 a 20 anos	15	3.53	.640	.165
	>= 21 anos	13	3.15	.801	.222
Q13	de 16 a 20 anos	15	3.67	.488	.126
	>= 21 anos	13	3.23	.832	.231
Q14	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
	>= 21 anos	13	3.31	.630	.175
Q15	de 16 a 20 anos	15	3.80	.561	.145
	>= 21 anos	13	3.54	.519	.144
Q16	de 16 a 20 anos	15	3.33	.617	.159
	>= 21 anos	13	3.00	.408	.113
Q17	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145
	>= 21 anos	13	2.85	.376	.104
Q18	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
	>= 21 anos	13	3.23	.599	.166
Q19	de 16 a 20 anos	15	3.73	.799	.206
	>= 21 anos	13	2.92	.760	.211
Q20	de 16 a 20 anos	15	3.07	.799	.206
	>= 21 anos	13	3.08	.641	.178
Q21	de 16 a 20 anos	15	3.60	.632	.163
	>= 21 anos	13	3.23	.439	.122
Q22	de 16 a 20 anos	15	3.20	.561	.145
	>= 21 anos	13	2.92	.494	.137

Tabela 6.78 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* intervalos de TS em EE X

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	16.060	.000	1.672	26	.106	.256	-.059	.572
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.737	22.703	.096	.256	-.049	.562
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	1.700	.204	2.188	26	.038	.492	.030	.955
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.169	24.301	.040	.492	.024	.960
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.006	.940	.414	26	.682	.097	-.387	.581
	Não assumida a igualdade das variâncias			.416	25.823	.681	.097	-.384	.579
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	1.527	.228	.647	26	.523	.118	-.257	.492
	Não assumida a igualdade das variâncias			.643	24.488	.526	.118	-.260	.496
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	1.700	.204	2.188	26	.038	.492	.030	.955
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.169	24.301	.040	.492	.024	.960
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.211	.650	2.398	26	.024	.426	.061	.790
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.390	25.031	.025	.426	.059	.792
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	5.931	.022	1.245	26	.224	.313	-.204	.829
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.308	20.040	.206	.313	-.186	.812
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.009	.925	.727	26	.473	.179	-.328	.687
	Não assumida a igualdade das variâncias			.722	24.390	.477	.179	-.334	.692

Q9	Assumida a igualdade das variâncias	5.381	.028	1.656	26	.110	.303	-.073	.678
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.677	25.994	.106	.303	-.068	.674
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.003	.955	1.229	26	.230	.323	-.217	.864
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.212	23.486	.238	.323	-.228	.874
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.189	.667	-.308	26	.760	-.082	-.629	.465
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.312	25.994	.758	-.082	-.623	.459
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.465	.501	1.394	26	.175	.379	-.180	.939
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.371	22.939	.184	.379	-.193	.952
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.952	.338	1.719	26	.097	.436	-.085	.957
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.658	18.789	.114	.436	-.115	.987
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.995	1.221	26	.233	.292	-.200	.784
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.222	25.460	.233	.292	-.200	.785
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	1.565	.222	1.274	26	.214	.262	-.160	.684
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.281	25.868	.211	.262	-.158	.681
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	9.451	.005	1.656	26	.110	.333	-.080	.747
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.705	24.437	.101	.333	-.070	.736
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	2.019	.167	1.929	26	.065	.354	-.023	.731
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.984	24.567	.059	.354	-.014	.721
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.239	.629	1.578	26	.127	.369	-.112	.850

	Não assumida a igualdade das variâncias			1.585	25.769	.125	.369	-.110	.848
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.240	.628	2.738	26	.011	.810	.202	1.419
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.748	25.751	.011	.810	.204	1.417
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.120	.732	-.037	26	.971	-.010	-.579	.558
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.038	25.868	.970	-.010	-.570	.549
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	2.875	.102	1.767	26	.089	.369	-.060	.799
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.813	24.901	.082	.369	-.050	.789
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	1.040	.317	1.377	26	.180	.277	-.136	.690
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.390	25.988	.176	.277	-.133	.686

Tabela 6.79 – Tabela síntese da comparação entre os intervalos “de 16 a 20 anos” e “>= 21 anos”

Intervalos de TS em EE		Itens	Questões
[16, 20] anos	>= 21 anos		
3.80	3.31	Q2	A formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ é uma mais-valia na avaliação dos alunos com NEEcp.
3.80	3.31	Q5	Com a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ é possível distinguir dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais de dificuldades de aprendizagem resultantes de défices nas funções ou estruturas do corpo.
3.73	3.31	Q6	Enquanto utilizador do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, recolho informação que me permita proceder à avaliação especializada.

3.73	2.92	Q19	No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.
------	------	-----	--

6.2.5.5.3. Diferenças decorrentes do nível educativo

Pretende-se verificar se a amostra de docentes de Educação Especial se ajusta à população no que diz respeito ao nível educativo. Na população, constituída por 311 professores de Educação Especial, a distribuição pela tipologia de escola é de 17%, 24.1%, 4.8%, 7.1%, 37.9% e 8.7%, respetivamente, para “JI”, “EB1”, “EB1JI”, “EBI”, “EB23” e “ES”, o que corresponde a 45, 64, 13, 19, 101 e 23 indivíduos esperados na nossa amostra de 265. Vamos, então, aplicar o teste de aderência do *Qui-quadrado*.

Hipóteses do teste

H_0 : as frequências observadas ajustam-se aos valores esperados.

H_1 : as frequências observadas não se ajustam aos valores esperados.

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se Sig. > α , sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

Uma vez que o valor do Qui-quadrado encontrado no teste (tabela 6.87) é inferior ao valor da tabela do χ^2 para 5 graus de liberdade ($gl = 6 - 1 = 5$), ao nível de significância de 0.05: $3.003 < 11.07$ (Levin & Fox, 2009), ou visto que a significância do teste = $0.699 > \alpha = 0.05$ (Laureano, 2011), não se rejeita H_0 . Não existem evidências estatísticas para se afirmar que a distribuição dos inquiridos pelas 6 tipologias não seja representativa da população, já que não existem diferenças significativas entre o observado e o que se conhece da população ($\chi^2 = 3.003$; p -

value = 0.699). Fica, assim, assegurada a representatividade da amostra relativamente ao nível educativo.

Tabela 6.80 - Teste do *Qui-quadrado* (χ^2) à análise da diferença de proporções

Tipologia da Escola			
	N Observado	N Esperado	Residual
JI	37	45.0	-8.0
EB1	60	64.0	-4.0
EB1JI	15	13.0	2.0
EBI	22	19.0	3.0
EB23	105	101.0	4.0
ES	26	23.0	3.0
Total	265		

Estatísticas do Teste

	Tipologia da Escola
Qui-quadrado	3.003 ^a
gl	5
Sig. Assint.	.699

a. 0 categorias (0.0%) têm frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é de 13.0.

Tendo em conta que vamos comparar grupos diferentes, temos ainda de, previamente, averiguar se, entre eles, existe suficiente homogeneidade quanto à variabilidade das respostas para podermos prosseguir com a investigação. Utilizamos, para esse efeito, o teste de *Levene*. Os resultados deste teste são apresentados nas primeiras 3 colunas do *output* do teste *t-Student* para duas amostras independentes. A condição que atesta a igualdade ou homogeneidade das variâncias é a significância do teste de *Levene* ser superior ao nível de significância fixado ($\alpha = 0.05$). Será apenas nos itens em que este pressuposto se verifica que se poderá comparar as médias das respostas dos dois grupos em estudo, utilizando o supramencionado teste *t-Student* para duas amostras independentes.

Comparação entre as tipologias “JI” e “EB1”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q1, Q9, Q15 e Q19 (tabela 6.89), confirmando-se para os restantes 18.

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q22 (tabela 6.89), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) unicamente para este item. Podemos, então, afirmar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico apenas no caso da questão n.º 22, entre as tipologias “JI” e “EB1”. Da observação, nas tabelas 6.88 e 6.90, do par de médias (\bar{Y}) (3.35/3.07), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes aos Jardins de Infância concordam mais do que os seus pares das EB1 que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ proporciona aos pais/encarregados de educação uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos.

Tabela 6.81 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EB1”**Dados Estatísticos**

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	JI	37	2.81	.569	.094
	EB1	60	2.60	.694	.090
Q2	JI	37	3.68	.475	.078
	EB1	60	3.60	.616	.080
Q3	JI	37	3.38	.681	.112
	EB1	60	3.53	.566	.073
Q4	JI	37	3.65	.484	.080
	EB1	60	3.67	.510	.066
Q5	JI	37	3.49	.507	.083
	EB1	60	3.50	.651	.084
Q6	JI	37	3.54	.505	.083
	EB1	60	3.52	.504	.065
Q7	JI	37	3.46	.505	.083
	EB1	60	3.50	.597	.077
Q8	JI	37	3.19	.569	.094
	EB1	60	3.12	.613	.079
Q9	JI	37	3.65	.484	.080
	EB1	60	3.52	.537	.069
Q10	JI	37	3.38	.545	.090
	EB1	60	3.30	.743	.096
Q11	JI	37	2.68	.709	.117
	EB1	60	2.65	.685	.088
Q12	JI	37	3.43	.555	.091
	EB1	60	3.33	.729	.094
Q13	JI	37	3.62	.492	.081
	EB1	60	3.57	.593	.077
Q14	JI	37	3.65	.484	.080
	EB1	60	3.57	.698	.090
Q15	JI	37	3.89	.315	.052
	EB1	60	3.77	.533	.069
Q16	JI	37	3.24	.495	.081
	EB1	60	3.12	.640	.083
Q17	JI	37	3.30	.520	.085
	EB1	60	3.08	.619	.080
Q18	JI	37	3.59	.498	.082
	EB1	60	3.57	.698	.090
Q19	JI	37	3.57	.502	.083

	EB1	60	3.47	.791	.102
Q20	JI	37	2.86	.822	.135
	EB1	60	3.03	.712	.092
Q21	JI	37	3.78	.417	.069
	EB1	60	3.73	.516	.067
Q22	JI	37	3.35	.538	.088
	EB1	60	3.07	.660	.085

Tabela 6.82 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo I

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
								Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	5.002	.028	1.553	95	.124	.211	-0.059	.480
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.627	87.388	.107	.211	-0.047	.468
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	3.102	.081	.639	95	.524	.076	-0.159	.311
	Não assumida a igualdade das variâncias			.679	90.244	.499	.076	-0.146	.297
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	2.357	.128	-1.210	95	.229	-.155	-0.409	.099
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.159	65.939	.251	-.155	-0.422	.112
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.995	-.172	95	.864	-.018	-0.226	.190
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.174	79.428	.862	-.018	-0.224	.187
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	1.702	.195	-.108	95	.914	-.014	-0.263	.236
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.114	89.806	.909	-.014	-0.249	.222
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.211	.647	.226	95	.821	.024	-0.185	.233
	Não assumida a igualdade das variâncias			.226	76.219	.822	.024	-0.186	.234

Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.730	.395	-.344	95	.732	-.041	-.274	.193
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.358	85.814	.721	-.041	-.266	.185
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.002	.968	.581	95	.563	.073	-.175	.320
	Não assumida a igualdade das variâncias			.592	80.704	.556	.073	-.171	.316
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	4.359	.039	1.221	95	.225	.132	-.083	.347
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.251	82.373	.214	.132	-.078	.342
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	3.420	.068	.555	95	.580	.078	-.202	.359
	Não assumida a igualdade das variâncias			.597	92.039	.552	.078	-.182	.339
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.043	.836	.177	95	.860	.026	-.262	.314
	Não assumida a igualdade das variâncias			.175	74.288	.861	.026	-.266	.317
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	2.416	.123	.710	95	.480	.099	-.178	.376
	Não assumida a igualdade das variâncias			.756	90.706	.451	.099	-.161	.359
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.064	.305	.472	95	.638	.055	-.176	.286
	Não assumida a igualdade das variâncias			.494	86.875	.623	.055	-.166	.276
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	3.423	.067	.627	95	.532	.082	-.178	.342
	Não assumida a igualdade das variâncias			.682	93.604	.497	.082	-.157	.321
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	6.706	.011	1.296	95	.198	.125	-.067	.317
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.455	94.880	.149	.125	-.046	.296
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.153	.696	1.028	95	.307	.127	-.118	.371

	Não assumida a igualdade das variâncias			1.092	90.111	.278	.127	-.104	.357
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.492	.485	1.755	95	.082	.214	-.028	.456
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.829	86.215	.071	.214	-.019	.447
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	2.206	.141	.212	95	.832	.028	-.233	.289
	Não assumida a igualdade das variâncias			.229	92.891	.819	.028	-.214	.270
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	5.438	.022	.694	95	.490	.101	-.188	.390
	Não assumida a igualdade das variâncias			.768	94.893	.444	.101	-.160	.362
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	2.881	.093	-1.066	95	.289	-.168	-.482	.145
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.031	68.143	.306	-.168	-.495	.158
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	1.378	.243	.501	95	.617	.050	-.149	.250
	Não assumida a igualdade das variâncias			.527	88.133	.599	.050	-.140	.241
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.931	.337	2.207	95	.030	.285	.029	.541
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.317	87.726	.023	.285	.040	.529

Tabela 6.83 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias JI e EB1

Tipologias		Item	Questão
JI	EB1		
3.35	3.07	Q22	A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ proporcionou aos pais/encarregados de educação uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos.

Comparação entre as tipologias “JI” e “EB1JI”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q5, Q15 e Q21 (tabela 6.92), confirmando-se para os restantes 19.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q1, Q3, Q8 e Q19 (tabela 6.92), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) somente para estes quatro itens. Podemos, então, afirmar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 1, 3, 8 e 19, entre as tipologias “JI” e “EB1JI”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.91 e 6.93), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes aos Jardins de Infância não se sentem tão preparados como os seu pares para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp (2.81/3.27), revelam um maior grau de concordância relativamente à necessidade de formação adicional no âmbito da aplicação da CIF-CJ (3.38/2.53) e à afirmação de que a

atividade desenvolvida após a entrada em vigor do DL 3/2008 é mais objetiva do que anteriormente (3.57/3.13) mas concordam menos do que os docentes das EB1JI com o envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial (3.19/3.67).

Tabela 6.84 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EB1JI”

Dados Estatísticos

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	JI	37	2.81	.569	.094
	EB1JI	15	3.27	.594	.153
Q2	JI	37	3.68	.475	.078
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q3	JI	37	3.38	.681	.112
	EB1JI	15	2.53	.915	.236
Q4	JI	37	3.65	.484	.080
	EB1JI	15	3.60	.507	.131
Q5	JI	37	3.49	.507	.083
	EB1JI	15	3.40	.828	.214
Q6	JI	37	3.54	.505	.083
	EB1JI	15	3.47	.516	.133
Q7	JI	37	3.46	.505	.083
	EB1JI	15	3.27	.799	.206
Q8	JI	37	3.19	.569	.094
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q9	JI	37	3.65	.484	.080
	EB1JI	15	3.47	.516	.133
Q10	JI	37	3.38	.545	.090
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q11	JI	37	2.68	.709	.117
	EB1JI	15	2.33	.816	.211
Q12	JI	37	3.43	.555	.091
	EB1JI	15	3.40	.632	.163
Q13	JI	37	3.62	.492	.081
	EB1JI	15	3.53	.516	.133
Q14	JI	37	3.65	.484	.080
	EB1JI	15	3.33	.617	.159
Q15	JI	37	3.89	.315	.052
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q16	JI	37	3.24	.495	.081

	EB1JI	15	3.33	.617	.159
Q17	JI	37	3.30	.520	.085
	EB1JI	15	3.07	.594	.153
Q18	JI	37	3.59	.498	.082
	EB1JI	15	3.40	.632	.163
Q19	JI	37	3.57	.502	.083
	EB1JI	15	3.13	.834	.215
Q20	JI	37	2.86	.822	.135
	EB1JI	15	3.07	.799	.206
Q21	JI	37	3.78	.417	.069
	EB1JI	15	3.33	.617	.159
Q22	JI	37	3.35	.538	.088
	EB1JI	15	3.27	.594	.153

Tabela 6.85 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo II

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.231	.633	-2.584	50	.013	-.456	-.810	-.102
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.538	25.041	.018	-.456	-.826	-.086
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.497	.484	.057	50	.955	.009	-.310	.328
	Não assumida a igualdade das variâncias			.051	21.045	.960	.009	-.360	.378
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	1.913	.173	3.661	50	.001	.845	.381	1.309
	Não assumida a igualdade das variâncias			3.231	20.586	.004	.845	.300	1.390
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.351	.556	.324	50	.747	.049	-.253	.350
	Não assumida a igualdade das variâncias			.318	24.927	.753	.049	-.267	.364
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	14.155	.000	.460	50	.647	.086	-.291	.464

	Não assumida a igualdade das variâncias			.377	18.408	.711	.086	-.395	.568
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.008	.930	.475	50	.637	.074	-.239	.386
	Não assumida a igualdade das variâncias			.470	25.482	.642	.074	-.249	.397
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	1.127	.293	1.046	50	.301	.193	-.177	.563
	Não assumida a igualdade das variâncias			.867	18.718	.397	.193	-.273	.659
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.216	.644	-2.675	50	.010	-.477	-.836	-.119
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.583	24.210	.016	-.477	-.859	-.096
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	1.234	.272	1.205	50	.234	.182	-.121	.485
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.172	24.536	.252	.182	-.138	.502
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.040	.842	-1.663	50	.103	-.288	-.636	.060
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.577	23.351	.128	-.288	-.666	.090
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.987	.325	1.510	50	.137	.342	-.113	.798
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.421	23.036	.169	.342	-.156	.841
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.413	.524	.183	50	.855	.032	-.323	.388
	Não assumida a igualdade das variâncias			.173	23.219	.864	.032	-.354	.419
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.752	.390	.578	50	.566	.088	-.218	.395
	Não assumida a igualdade das variâncias			.566	24.875	.576	.088	-.233	.409
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	1.770	.189	1.963	50	.055	.315	-.007	.638
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.770	21.334	.091	.315	-.055	.685

Q15	Assumida a igualdade das variâncias	11.872	.001	1.744	50	.087	.225	-.034	.485
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.344	17.035	.197	.225	-.128	.579
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	2.236	.141	-.553	50	.582	-.090	-.417	.237
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.504	21.671	.620	-.090	-.461	.281
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.743	.393	1.391	50	.170	.231	-.102	.564
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.314	23.188	.202	.231	-.132	.593
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	2.665	.109	1.180	50	.244	.195	-.137	.526
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.065	21.389	.299	.195	-.185	.574
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.824	.368	2.313	50	.025	.434	.057	.811
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.883	18.268	.076	.434	-.050	.918
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.074	.786	-.808	50	.423	-.202	-.703	.300
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.818	26.687	.420	-.202	-.708	.304
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	6.534	.014	3.055	50	.004	.450	.154	.747
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.596	19.412	.018	.450	.088	.813
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.001	.979	.499	50	.620	.085	-.256	.426
	Não assumida a igualdade das variâncias			.478	23.860	.637	.085	-.281	.450

Tabela 6.86 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias JI e EB1JI

Tipologias		Itens	Questões
\bar{Y}			
JI	EB1JI		
2.81	3.27	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp
3.38	2.53	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.19	3.67	Q8	Gostaria de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.
3.57	3.13	Q19	No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.

Comparação entre as tipologias “JI” e “EBI”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q2, Q5, Q7, Q15, Q19 e Q21, confirmando-se para os restantes 16 (tabela 6.95).

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste *t-Student* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para os restantes 16 itens (tabela 6.95), pelo que se aceita a hipótese nula (H_0). Não podemos, por isso, afirmar, com significado estatístico, que o nível educativo dos docentes tem influência na aceitação e aplicação da CIF-CJ, entre os indivíduos pertencentes às tipologias “JI” e “EBI”.

Tabela 6.87 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EBI”

Dados Estatísticos					
	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	JI	37	2.81	.569	.094
	EBI	22	2.91	.526	.112
Q2	JI	37	3.68	.475	.078
	EBI	22	3.82	.395	.084
Q3	JI	37	3.38	.681	.112
	EBI	22	3.09	.684	.146
Q4	JI	37	3.65	.484	.080
	EBI	22	3.77	.528	.113
Q5	JI	37	3.49	.507	.083
	EBI	22	3.73	.456	.097
Q6	JI	37	3.54	.505	.083
	EBI	22	3.55	.510	.109
Q7	JI	37	3.46	.505	.083
	EBI	22	3.68	.477	.102
Q8	JI	37	3.19	.569	.094
	EBI	22	3.27	.703	.150
Q9	JI	37	3.65	.484	.080
	EBI	22	3.59	.503	.107
Q10	JI	37	3.38	.545	.090
	EBI	22	3.45	.596	.127
Q11	JI	37	2.68	.709	.117
	EBI	22	2.64	.727	.155
Q12	JI	37	3.43	.555	.091
	EBI	22	3.50	.598	.127
Q13	JI	37	3.62	.492	.081
	EBI	22	3.45	.739	.157

Q14	JI	37	3.65	.484	.080
	EBI	22	3.45	.596	.127
Q15	JI	37	3.89	.315	.052
	EBI	22	3.73	.456	.097
Q16	JI	37	3.24	.495	.081
	EBI	22	3.32	.568	.121
Q17	JI	37	3.30	.520	.085
	EBI	22	3.14	.774	.165
Q18	JI	37	3.59	.498	.082
	EBI	22	3.73	.550	.117
Q19	JI	37	3.57	.502	.083
	EBI	22	3.45	.671	.143
Q20	JI	37	2.86	.822	.135
	EBI	22	3.09	.971	.207
Q21	JI	37	3.78	.417	.069
	EBI	22	3.64	.581	.124
Q22	JI	37	3.35	.538	.088
	EBI	22	3.32	.646	.138

Tabela 6.88 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo III

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)		Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	1.143	.290	-.659	57	.513	-.098	-.397	.200
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.672	47.097	.505	-.098	-.392	.196
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	6.698	.012	-1.185	57	.241	-.143	-.383	.098
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.242	50.741	.220	-.143	-.373	.088
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	1.232	.272	1.565	57	.123	.287	-.080	.655
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.564	44.131	.125	.287	-.083	.658

Q4	Assumida a igualdade das variâncias	1.553	.218	-.920	57	.361	-.124	-.394	.146
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.900	41.195	.374	-.124	-.403	.154
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	9.174	.004	-1.831	57	.072	-.241	-.504	.023
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.881	48.060	.066	-.241	-.498	.017
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.005	.942	-.036	57	.971	-.005	-.278	.268
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.036	43.957	.972	-.005	-.281	.271
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	4.489	.038	-1.669	57	.101	-.222	-.489	.044
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.694	46.354	.097	-.222	-.487	.042
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	2.706	.105	-.499	57	.620	-.084	-.419	.252
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.473	37.296	.639	-.084	-.441	.274
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.653	.422	.437	57	.664	.058	-.207	.323
	Não assumida a igualdade das variâncias			.432	42.884	.668	.058	-.212	.327
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.610	.438	-.501	57	.618	-.076	-.380	.228
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.490	41.168	.627	-.076	-.390	.238
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.022	.883	.204	57	.839	.039	-.347	.425
	Não assumida a igualdade das variâncias			.203	43.400	.840	.039	-.352	.430
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.228	.635	-.440	57	.662	-.068	-.375	.240
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.431	41.657	.669	-.068	-.384	.249
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	2.922	.093	1.044	57	.301	.167	-.154	.488

	Não assumida a igualdade das variâncias			.944	32.221	.352	.167	-.193	.528
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	3.820	.056	1.366	57	.177	.194	-.091	.479
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.295	37.357	.203	.194	-.109	.498
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	10.565	.002	1.639	57	.107	.165	-.036	.366
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.495	33.048	.144	.165	-.059	.389
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	1.488	.228	-.532	57	.597	-.075	-.357	.207
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.514	39.532	.610	-.075	-.370	.220
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.866	.356	.955	57	.343	.161	-.176	.498
	Não assumida a igualdade das variâncias			.866	32.408	.393	.161	-.218	.539
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	1.041	.312	-.952	57	.345	-.133	-.412	.146
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.927	40.761	.359	-.133	-.422	.156
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	4.661	.035	.736	57	.465	.113	-.194	.420
	Não assumida a igualdade das variâncias			.684	35.053	.498	.113	-.222	.448
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.335	.565	-.954	57	.344	-.226	-.700	.248
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.914	38.605	.366	-.226	-.726	.274
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	5.233	.026	1.131	57	.263	.147	-.114	.408
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.041	33.992	.305	.147	-.140	.435
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	1.025	.316	.212	57	.833	.033	-.280	.346
	Não assumida a igualdade das variâncias			.203	38.114	.841	.033	-.298	.365

Comparação entre as tipologias “JI” e “EB23”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q8, Q15, Q16 e Q21, confirmando-se para os restantes 18 (tabela 6.97).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, apenas se verifica para Q9 e Q17 (tabela 6.97), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) somente para estes dois itens. Podemos, então, afirmar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 9 e 17, entre as tipologias “JI” e “EB23”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.96 e 6.98), verifica-se que os docentes inquiridos pertencentes aos Jardins de Infância demonstram um maior nível de concordância relativamente à contribuição do seu trabalho para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, do que os docentes das EB23 (3.65/3.40), assim como também relativamente à melhoria da articulação entre a escola e a família por via da aplicação daquele referencial teórico (3.30/3.04).

Tabela 6.89 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “EB23”**Dados Estatísticos**

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	JI	37	2.81	.569	.094
	EB23	105	2.86	.726	.071
Q2	JI	37	3.68	.475	.078
	EB23	105	3.68	.628	.061
Q3	JI	37	3.38	.681	.112
	EB23	105	3.33	.703	.069
Q4	JI	37	3.65	.484	.080
	EB23	105	3.67	.474	.046
Q5	JI	37	3.49	.507	.083
	EB23	105	3.57	.552	.054
Q6	JI	37	3.54	.505	.083
	EB23	105	3.36	.590	.058
Q7	JI	37	3.46	.505	.083
	EB23	105	3.63	.559	.055
Q8	JI	37	3.19	.569	.094
	EB23	105	3.28	.778	.076
Q9	JI	37	3.65	.484	.080
	EB23	105	3.40	.548	.053
Q10	JI	37	3.38	.545	.090
	EB23	105	3.42	.718	.070
Q11	JI	37	2.68	.709	.117
	EB23	105	2.62	.685	.067
Q12	JI	37	3.43	.555	.091
	EB23	105	3.49	.652	.064
Q13	JI	37	3.62	.492	.081
	EB23	105	3.56	.603	.059
Q14	JI	37	3.65	.484	.080
	EB23	105	3.58	.601	.059
Q15	JI	37	3.89	.315	.052
	EB23	105	3.73	.542	.053
Q16	JI	37	3.24	.495	.081
	EB23	105	3.21	.716	.070
Q17	JI	37	3.30	.520	.085
	EB23	105	3.04	.692	.068
Q18	JI	37	3.59	.498	.082
	EB23	105	3.55	.693	.068

Q19	JI	37	3.57	.502	.083
	EB23	105	3.46	.651	.064
Q20	JI	37	2.86	.822	.135
	EB23	105	3.10	.741	.072
Q21	JI	37	3.78	.417	.069
	EB23	105	3.64	.590	.058
Q22	JI	37	3.35	.538	.088
	EB23	105	3.18	.704	.069

Tabela 6.90 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo IV

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.542	.463	-.352	140	.726	-.046	-.307	.214
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.395	79.993	.694	-.046	-.280	.187
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.397	.530	-.005	140	.996	-.001	-.224	.223
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.005	83.145	.996	-.001	-.198	.197
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.014	.905	.338	140	.736	.045	-.218	.309
	Não assumida a igualdade das variâncias			.343	64.894	.733	.045	-.217	.307
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.148	.701	-.198	140	.843	-.018	-.198	.162
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.196	61.960	.845	-.018	-.202	.166
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	.208	.649	-.821	140	.413	-.085	-.289	.119
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.856	68.298	.395	-.085	-.283	.113
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.884	.349	1.640	140	.103	.179	-.037	.394

	Não assumida a igualdade das variâncias			1.767	73.118	.081	.179	-.023	.380
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.037	.848	-1.621	140	.107	-.169	-.375	.037
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.702	69.312	.093	-.169	-.367	.029
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	8.867	.003	-.623	140	.534	-.087	-.363	.189
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.722	86.069	.472	-.087	-.327	.153
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	3.138	.079	2.444	140	.016	.249	.048	.450
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.594	70.833	.012	.249	.058	.440
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	2.624	.108	-.314	140	.754	-.041	-.297	.215
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.358	82.699	.722	-.041	-.267	.186
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.056	.813	.429	140	.669	.057	-.205	.318
	Não assumida a igualdade das variâncias			.421	61.246	.675	.057	-.212	.325
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	1.198	.276	-.443	140	.658	-.053	-.291	.184
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.479	73.552	.633	-.053	-.275	.168
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.844	.177	.542	140	.589	.060	-.158	.278
	Não assumida a igualdade das variâncias			.597	76.840	.552	.060	-.139	.259
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	2.106	.149	.618	140	.538	.068	-.149	.284
	Não assumida a igualdade das variâncias			.685	77.799	.495	.068	-.129	.264
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	12.241	.001	1.680	140	.095	.159	-.028	.345
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.143	109.202	.034	.159	.012	.305

Q16	Assumida a igualdade das variâncias	4.709	.032	.265	140	.792	.034	-.218	.286
	Não assumida a igualdade das variâncias			.314	91.569	.754	.034	-.179	.247
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.001	.980	2.078	140	.040	.259	.013	.506
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.379	83.734	.020	.259	.043	.476
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	1.900	.170	.340	140	.734	.042	-.203	.287
	Não assumida a igualdade das variâncias			.398	87.813	.692	.042	-.169	.253
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	3.303	.071	.938	140	.350	.110	-.122	.343
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.060	81.353	.292	.110	-.097	.318
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	1.064	.304	-1.581	140	.116	-.230	-.519	.058
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.503	57.903	.138	-.230	-.537	.076
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	8.852	.003	1.383	140	.169	.146	-.063	.354
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.626	89.300	.107	.146	-.032	.324
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.535	.466	1.339	140	.183	.170	-.081	.422
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.521	82.155	.132	.170	-.052	.393

Tabela 6.91 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias JI e EB23

Tipologias		Itens	Questões
Ȳ			
JI	EB23		

3.65	3.40	Q9	Considero que o meu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.
3.30	3.04	Q17	A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ melhorou a articulação entre a escola e a família.

Comparação entre as tipologias “JI” e “ES”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes aos “JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q5, Q7, Q15 e Q16, confirmando-se para os restantes 18 (tabela 6.100).

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para os restantes 18 itens (tabela 6.100), pelo que se aceita a hipótese nula (H_0). Fazemos apenas uma ressalva para Q7, em que se verifica a condição do teste t-Student (Sig. $\leq \alpha$) que dá indicação da diferença entre as médias, todavia não se observa a premissa relativa à igualdade das variâncias,

pois a significância do teste de *Levene* é inferior a 0.05. Não há, por isso, evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes tem influência na aceitação e aplicação da CIF-CJ, entre os indivíduos pertencentes às tipologias “JI” e “ES”.

Tabela 6.92 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “JI” e “ES”

Dados Estatísticos					
	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	JI	37	2.81	.569	.094
	ES	26	3.04	.774	.152
Q2	JI	37	3.68	.475	.078
	ES	26	3.73	.604	.118
Q3	JI	37	3.38	.681	.112
	ES	26	3.19	.749	.147
Q4	JI	37	3.65	.484	.080
	ES	26	3.65	.485	.095
Q5	JI	37	3.49	.507	.083
	ES	26	3.46	.811	.159
Q6	JI	37	3.54	.505	.083
	ES	26	3.62	.496	.097
Q7	JI	37	3.46	.505	.083
	ES	26	3.73	.452	.089
Q8	JI	37	3.19	.569	.094
	ES	26	3.46	.582	.114
Q9	JI	37	3.65	.484	.080
	ES	26	3.50	.510	.100
Q10	JI	37	3.38	.545	.090
	ES	26	3.46	.811	.159
Q11	JI	37	2.68	.709	.117
	ES	26	2.46	.761	.149
Q12	JI	37	3.43	.555	.091
	ES	26	3.54	.761	.149
Q13	JI	37	3.62	.492	.081
	ES	26	3.73	.604	.118
Q14	JI	37	3.65	.484	.080
	ES	26	3.65	.797	.156
Q15	JI	37	3.89	.315	.052
	ES	26	3.77	.587	.115
Q16	JI	37	3.24	.495	.081
	ES	26	3.46	.811	.159

Q17	JI	37	3.30	.520	.085
	ES	26	3.08	.744	.146
Q18	JI	37	3.59	.498	.082
	ES	26	3.58	.758	.149
Q19	JI	37	3.57	.502	.083
	ES	26	3.54	.761	.149
Q20	JI	37	2.86	.822	.135
	ES	26	3.15	.732	.143
Q21	JI	37	3.78	.417	.069
	ES	26	3.69	.471	.092
Q22	JI	37	3.35	.538	.088
	ES	26	3.19	.801	.157

Tabela 6.93 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo V

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.468	.496	-1.346	61	.183	-.228	-.566	.111
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.277	43.305	.208	-.228	-.587	.132
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.002	.964	-.405	61	.687	-.055	-.327	.217
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.388	45.465	.699	-.055	-.341	.230
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.214	.645	1.024	61	.310	.186	-.177	.549
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.007	50.610	.319	.186	-.185	.557
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.007	.933	-.042	61	.967	-.005	-.253	.243
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.042	53.889	.967	-.005	-.254	.243
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	4.907	.030	.150	61	.881	.025	-.307	.357

	Não assumida a igualdade das variâncias			.139	38.567	.890	.025	-.339	.388
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	1.307	.257	-.583	61	.562	-.075	-.331	.182
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.585	54.582	.561	-.075	-.331	.182
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	8.629	.005	-2.189	61	.032	-.271	-.519	-.024
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.233	57.407	.029	-.271	-.515	-.028
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	1.702	.197	-1.852	61	.069	-.272	-.566	.022
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.845	53.239	.071	-.272	-.568	.024
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	2.441	.123	1.174	61	.245	.149	-.105	.402
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.163	52.157	.250	.149	-.108	.405
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	3.697	.059	-.487	61	.628	-.083	-.425	.258
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.455	40.546	.651	-.083	-.452	.286
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.274	.602	1.145	61	.257	.214	-.160	.588
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.131	51.526	.263	.214	-.166	.594
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	1.043	.311	-.640	61	.524	-.106	-.437	.225
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.606	43.015	.547	-.106	-.459	.247
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.249	.619	-.789	61	.433	-.109	-.386	.167
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.761	46.684	.450	-.109	-.398	.179
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	1.171	.284	-.032	61	.974	-.005	-.328	.318
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.030	37.866	.977	-.005	-.360	.350

Q15	Assumida a igualdade das variâncias	5.321	.024	1.073	61	.288	.123	-.106	.351
	Não assumida a igualdade das variâncias			.972	35.128	.338	.123	-.134	.379
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	7.822	.007	-1.325	61	.190	-.218	-.548	.111
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.221	37.966	.229	-.218	-.580	.144
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.167	.684	1.385	61	.171	.220	-.098	.539
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.303	41.682	.200	.220	-.121	.562
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	1.744	.192	.112	61	.911	.018	-.298	.334
	Não assumida a igualdade das variâncias			.104	39.919	.918	.018	-.325	.360
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	2.294	.135	.183	61	.855	.029	-.289	.347
	Não assumida a igualdade das variâncias			.171	40.057	.865	.029	-.315	.374
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.428	.516	-1.436	61	.156	-.289	-.691	.113
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.466	57.564	.148	-.289	-.684	.106
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	2.489	.120	.812	61	.420	.091	-.134	.317
	Não assumida a igualdade das variâncias			.795	49.716	.430	.091	-.140	.323
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	2.107	.152	.943	61	.349	.159	-.178	.496
	Não assumida a igualdade das variâncias			.882	40.552	.383	.159	-.205	.523

Comparação entre as tipologias “EB1” e “EB1JI”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica apenas para o item Q3, confirmando-se para os restantes 21 (tabela 6.102).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para Q1, Q8 e Q21 (tabela 6.102), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) somente para estes três itens. Podemos, então, afirmar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico no caso das questões n.ºs 1, 8 e 21, entre as tipologias “EB1” e “EB1JI”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.101 e 6.103), verifica-se que o grupo relativo às EB1 não se sente, em média, tão preparado quanto o das EB1JI para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp (2.60/3.27), concorda mais que o trabalho de equipa é um facilitador, devido à corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas (3.73/3.33) enquanto que os docentes da EB1JI gostam ainda mais do que os seus colegas das EB1 de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial (3.67/3.12).

Tabela 6.94 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “EB1JI”**Dados Estatísticos**

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EB1	60	2.60	.694	.090
	EB1JI	15	3.27	.594	.153
Q2	EB1	60	3.60	.616	.080
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q3	EB1	60	3.53	.566	.073
	EB1JI	15	2.53	.915	.236
Q4	EB1	60	3.67	.510	.066
	EB1JI	15	3.60	.507	.131
Q5	EB1	60	3.50	.651	.084
	EB1JI	15	3.40	.828	.214
Q6	EB1	60	3.52	.504	.065
	EB1JI	15	3.47	.516	.133
Q7	EB1	60	3.50	.597	.077
	EB1JI	15	3.27	.799	.206
Q8	EB1	60	3.12	.613	.079
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q9	EB1	60	3.52	.537	.069
	EB1JI	15	3.47	.516	.133
Q10	EB1	60	3.30	.743	.096
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q11	EB1	60	2.65	.685	.088
	EB1JI	15	2.33	.816	.211
Q12	EB1	60	3.33	.729	.094
	EB1JI	15	3.40	.632	.163
Q13	EB1	60	3.57	.593	.077
	EB1JI	15	3.53	.516	.133
Q14	EB1	60	3.57	.698	.090
	EB1JI	15	3.33	.617	.159
Q15	EB1	60	3.77	.533	.069
	EB1JI	15	3.67	.617	.159
Q16	EB1	60	3.12	.640	.083
	EB1JI	15	3.33	.617	.159
Q17	EB1	60	3.08	.619	.080
	EB1JI	15	3.07	.594	.153
Q18	EB1	60	3.57	.698	.090
	EB1JI	15	3.40	.632	.163

Q19	EB1	60	3.47	.791	.102
	EB1JI	15	3.13	.834	.215
Q20	EB1	60	3.03	.712	.092
	EB1JI	15	3.07	.799	.206
Q21	EB1	60	3.73	.516	.067
	EB1JI	15	3.33	.617	.159
Q22	EB1	60	3.07	.660	.085
	EB1JI	15	3.27	.594	.153

Tabela 6.95 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo VI

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	1.327	.253	-3.418	73	.001	-.667	-1.055	-.278
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.755					
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.244	.623	-3.375	73	.709	-.067	-.421	.288
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.374					
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	8.459	.005	5.345	73	.000	1.000	.627	1.373
	Não assumida a igualdade das variâncias			4.042					
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.173	.679	.453	73	.652	.067	-.226	.360
	Não assumida a igualdade das variâncias			.455					
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	2.725	.103	.503	73	.616	.100	-.296	.496
	Não assumida a igualdade das variâncias			.435					
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.073	.787	.342	73	.733	.050	-.241	.341

	Não assumida a igualdade das variâncias			.337	21.175	.739	.050	-.258	.358
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.323	.571	1.262	73	.211	.233	-.135	.602
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.060	18.093	.303	.233	-.229	.696
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.160	.691	-3.103	73	.003	-.550	-.903	-.197
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.091	21.451	.005	-.550	-.920	-.180
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.263	.610	.325	73	.746	.050	-.256	.356
	Não assumida a igualdade das variâncias			.333	22.192	.742	.050	-.261	.361
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.656	.202	-1.762	73	.082	-.367	-.781	.048
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.971	25.207	.060	-.367	-.750	.016
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	1.551	.217	1.541	73	.128	.317	-.093	.726
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.385	19.212	.182	.317	-.161	.795
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.377	.541	-.325	73	.746	-.067	-.476	.343
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.354	24.203	.727	-.067	-.455	.322
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.096	.758	.199	73	.842	.033	-.300	.366
	Não assumida a igualdade das variâncias			.217	24.123	.830	.033	-.284	.351
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.177	.675	1.183	73	.241	.233	-.160	.626
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.275	23.802	.215	.233	-.145	.611
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	1.156	.286	.630	73	.531	.100	-.216	.416
	Não assumida a igualdade das variâncias			.576	19.536	.571	.100	-.263	.463

Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.543	.463	-1.180	73	.242	-.217	-.583	.149
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.207	22.164	.240	-.217	-.589	.155
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.031	.860	.094	73	.925	.017	-.337	.370
	Não assumida a igualdade das variâncias			.096	22.247	.924	.017	-.342	.375
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.029	.866	.842	73	.403	.167	-.228	.561
	Não assumida a igualdade das variâncias			.894	23.307	.381	.167	-.219	.552
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.357	.552	1.444	73	.153	.333	-.127	.793
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.399	20.763	.177	.333	-.163	.829
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.887	.349	-.158	73	.875	-.033	-.453	.386
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.148	19.932	.884	-.033	-.504	.438
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	2.004	.161	2.579	73	.012	.400	.091	.709
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.316	19.189	.032	.400	.039	.761
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.362	.549	-1.069	73	.289	-.200	-.573	.173
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.140	23.471	.266	-.200	-.562	.162

Tabela 6.96 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e EB1JI

Tipologias		Itens	Questões
EB1	EB1JI		
2.60	3.27	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp

3.12	3.67	Q8	Gostaria de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.
3.73	3.33	Q21	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.

Comparação entre as tipologias “EB1” e “EBI”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q1, Q2 e Q5 (tabela 6.105), confirmando-se para os restantes 19.

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se apenas para Q3, (tabela 6.105), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) exclusivamente para este item. Podemos, então, afirmar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico somente no caso da questão n.º 3, entre as tipologias “EB1” e “EBI”. Da observação do par de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.104 e 6.106), verifica-se que o grupo

adstrito às EB1 revela um maior nível de concordância relativamente à necessidade de formação adicional no âmbito da aplicação da CIF-CJ do que o contingente das EBI (3.53/3.09).

Tabela 6.97 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “EBI”

Dados Estatísticos

	Tipologia da	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro
	Escola				Pad.
Q1	EB1	60	2.60	.694	.090
	EBI	22	2.91	.526	.112
Q2	EB1	60	3.60	.616	.080
	EBI	22	3.82	.395	.084
Q3	EB1	60	3.53	.566	.073
	EBI	22	3.09	.684	.146
Q4	EB1	60	3.67	.510	.066
	EBI	22	3.77	.528	.113
Q5	EB1	60	3.50	.651	.084
	EBI	22	3.73	.456	.097
Q6	EB1	60	3.52	.504	.065
	EBI	22	3.55	.510	.109
Q7	EB1	60	3.50	.597	.077
	EBI	22	3.68	.477	.102
Q8	EB1	60	3.12	.613	.079
	EBI	22	3.27	.703	.150
Q9	EB1	60	3.52	.537	.069
	EBI	22	3.59	.503	.107
Q10	EB1	60	3.30	.743	.096
	EBI	22	3.45	.596	.127
Q11	EB1	60	2.65	.685	.088
	EBI	22	2.64	.727	.155
Q12	EB1	60	3.33	.729	.094
	EBI	22	3.50	.598	.127
Q13	EB1	60	3.57	.593	.077
	EBI	22	3.45	.739	.157
Q14	EB1	60	3.57	.698	.090
	EBI	22	3.45	.596	.127
Q15	EB1	60	3.77	.533	.069
	EBI	22	3.73	.456	.097
Q16	EB1	60	3.12	.640	.083
	EBI	22	3.32	.568	.121

Q17	EB1	60	3.08	.619	.080
	EBI	22	3.14	.774	.165
Q18	EB1	60	3.57	.698	.090
	EBI	22	3.73	.550	.117
Q19	EB1	60	3.47	.791	.102
	EBI	22	3.45	.671	.143
Q20	EB1	60	3.03	.712	.092
	EBI	22	3.09	.971	.207
Q21	EB1	60	3.73	.516	.067
	EBI	22	3.64	.581	.124
Q22	EB1	60	3.07	.660	.085
	EBI	22	3.32	.646	.138

Tabela 6.98 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo VII

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias				Diferença Média		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	9.152	.003	-1.896	80	.062	-.309	-.633	.015
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.153					
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	10.755	.002	-1.545	80	.126	-.218	-.499	.063
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.884					
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.214	.645	2.961	80	.004	.442	.145	.740
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.713					
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	1.580	.212	-.827	80	.411	-.106	-.361	.149
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.813					
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	5.608	.020	-1.505	80	.136	-.227	-.528	.073
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.769					

Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.267	.607	-.229	80	.820	-.029	-.279	.222
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.227	37.061	.821	-.029	-.285	.228
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	2.790	.099	-1.285	80	.202	-.182	-.463	.100
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.426	46.576	.161	-.182	-.438	.075
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	2.321	.132	-.982	80	.329	-.156	-.472	.160
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.921	33.443	.364	-.156	-.501	.188
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	1.094	.299	-.564	80	.574	-.074	-.336	.188
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.581	39.698	.564	-.074	-.332	.184
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.949	.333	-.876	80	.383	-.155	-.506	.196
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.971	46.428	.337	-.155	-.475	.166
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.999	.079	80	.938	.014	-.332	.359
	Não assumida a igualdade das variâncias			.076	35.549	.939	.014	-.348	.376
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.838	.363	-.960	80	.340	-.167	-.512	.179
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.052	45.345	.298	-.167	-.486	.152
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.887	.349	.709	80	.480	.112	-.203	.427
	Não assumida a igualdade das variâncias			.640	31.468	.527	.112	-.245	.469
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.140	.709	.669	80	.506	.112	-.221	.446
	Não assumida a igualdade das variâncias			.720	43.522	.475	.112	-.202	.426
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.076	.784	.308	80	.759	.039	-.215	.294

	Não assumida a igualdade das variâncias			.331	43.409	.742	.039	-.201	.279
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.273	.603	-1.300	80	.197	-.202	-.510	.107
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.375	41.894	.177	-.202	-.497	.094
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	1.568	.214	-.321	80	.749	-.053	-.382	.276
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.289	31.370	.774	-.053	-.427	.321
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	2.819	.097	-.973	80	.334	-.161	-.489	.168
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.086	47.207	.283	-.161	-.458	.137
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.401	.528	.064	80	.949	.012	-.366	.390
	Não assumida a igualdade das variâncias			.069	43.817	.945	.012	-.342	.366
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	3.708	.058	-.293	80	.770	-.058	-.449	.334
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.254	29.684	.801	-.058	-.521	.405
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	1.320	.254	.728	80	.469	.097	-.168	.362
	Não assumida a igualdade das variâncias			.689	33.911	.495	.097	-.189	.383
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	1.698	.196	-1.537	80	.128	-.252	-.577	.074
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.552	38.165	.129	-.252	-.580	.076

Tabela 6.99 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e EBI

Tipologias		Item	Questão
\bar{Y}			
EB1	EBI		
3.53	3.09	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.

Comparação entre as tipologias “EB1” e “EB23”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – apenas não se verifica para o item Q8 (tabela 6.108), confirmando-se para os restantes 21.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se exclusivamente para Q1, (tabela 6.108), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) só no caso deste item. Podemos, então, afirmar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico unicamente no caso da questão n.º 1, entre as tipologias

“EB1” e “EB23”. Da observação do par de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.107 e 6.109), verifica-se que os indivíduos pertencentes às EB1 não se sentem tão bem preparados quanto os seus colegas para aplicar a metodologia da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp (2.60/2.86).

Tabela 6.100 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “EB23”

Dados Estatísticos

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EB1	60	2.60	.694	.090
	EB23	105	2.86	.726	.071
Q2	EB1	60	3.60	.616	.080
	EB23	105	3.68	.628	.061
Q3	EB1	60	3.53	.566	.073
	EB23	105	3.33	.703	.069
Q4	EB1	60	3.67	.510	.066
	EB23	105	3.67	.474	.046
Q5	EB1	60	3.50	.651	.084
	EB23	105	3.57	.552	.054
Q6	EB1	60	3.52	.504	.065
	EB23	105	3.36	.590	.058
Q7	EB1	60	3.50	.597	.077
	EB23	105	3.63	.559	.055
Q8	EB1	60	3.12	.613	.079
	EB23	105	3.28	.778	.076
Q9	EB1	60	3.52	.537	.069
	EB23	105	3.40	.548	.053
Q10	EB1	60	3.30	.743	.096
	EB23	105	3.42	.718	.070
Q11	EB1	60	2.65	.685	.088
	EB23	105	2.62	.685	.067
Q12	EB1	60	3.33	.729	.094
	EB23	105	3.49	.652	.064
Q13	EB1	60	3.57	.593	.077
	EB23	105	3.56	.603	.059
Q14	EB1	60	3.57	.698	.090
	EB23	105	3.58	.601	.059
Q15	EB1	60	3.77	.533	.069
	EB23	105	3.73	.542	.053
Q16	EB1	60	3.12	.640	.083
	EB23	105	3.21	.716	.070

Q17	EB1	60	3.08	.619	.080
	EB23	105	3.04	.692	.068
Q18	EB1	60	3.57	.698	.090
	EB23	105	3.55	.693	.068
Q19	EB1	60	3.47	.791	.102
	EB23	105	3.46	.651	.064
Q20	EB1	60	3.03	.712	.092
	EB23	105	3.10	.741	.072
Q21	EB1	60	3.73	.516	.067
	EB23	105	3.64	.590	.058
Q22	EB1	60	3.07	.660	.085
	EB23	105	3.18	.704	.069

Tabela 6.101 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo VIII

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Intervalo de Confiança de 95% da Diferença	
		F	Sig.					Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	1.578	.211	-2.223	163	.028	-.257	-.486	-.029
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.251	127.632	.026	-.257	-.483	-.031
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.771	.381	-.755	163	.451	-.076	-.275	.123
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.759	124.840	.449	-.076	-.275	.123
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	1.786	.183	1.882	163	.062	.200	-.010	.410
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.995	144.823	.048	.200	.002	.398
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.140	.708	.000	163	1.000	.000	-.156	.156
	Não assumida a igualdade das variâncias			.000	115.608	1.000	.000	-.159	.159
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	1.765	.186	-.748	163	.455	-.071	-.260	.117

	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.715	107.218	.476	-0.071	-0.269	.126
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	1.247	.266	1.706	163	.090	.155	-.024	.334
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.781	139.244	.077	.155	-.017	.327
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	1.111	.293	-1.387	163	.167	-.129	-.312	.055
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.362	116.448	.176	-.129	-.316	.058
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	10.969	.001	-1.364	163	.175	-.160	-.391	.071
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.454	146.966	.148	-.160	-.376	.057
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.002	.962	1.326	163	.187	.117	-.057	.290
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.333	125.040	.185	.117	-.056	.290
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.121	.728	-1.012	163	.313	-.119	-.351	.113
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.002	119.375	.318	-.119	-.354	.116
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.990	.279	163	.780	.031	-.188	.250
	Não assumida a igualdade das variâncias			.279	122.947	.780	.031	-.188	.250
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.707	.402	-1.383	163	.169	-.152	-.370	.065
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.342	112.041	.182	-.152	-.377	.073
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.099	.753	.049	163	.961	.005	-.187	.196
	Não assumida a igualdade das variâncias			.049	124.713	.961	.005	-.186	.196
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.944	.333	-.138	163	.890	-.014	-.218	.190
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.133	108.543	.895	-.014	-.227	.199

Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.427	.514	.382	163	.703	.033	-.139	.205
	Não assumida a igualdade das variâncias			.384	124.692	.701	.033	-.138	.205
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	3.364	.068	-.832	163	.407	-.093	-.313	.128
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.858	134.569	.393	-.093	-.307	.121
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.563	.454	.419	163	.676	.045	-.168	.258
	Não assumida a igualdade das variâncias			.432	134.558	.666	.045	-.162	.252
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.011	.917	.127	163	.899	.014	-.208	.236
	Não assumida a igualdade das variâncias			.127	122.229	.899	.014	-.209	.237
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	1.946	.165	.083	163	.934	.010	-.216	.235
	Não assumida a igualdade das variâncias			.079	104.582	.937	.010	-.229	.248
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	1.163	.282	-.524	163	.601	-.062	-.295	.172
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.529	126.936	.598	-.062	-.293	.170
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	3.605	.059	1.042	163	.299	.095	-.085	.276
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.081	136.762	.282	.095	-.079	.269
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	3.449	.065	-1.026	163	.307	-.114	-.334	.106
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.044	129.535	.299	-.114	-.331	.102

Tabela 6.102 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e EB23

Tipologias		Item	Questão
EB1	EB23		
2.60	2.83	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.

Comparação entre as tipologias “EB1” e “ES”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q7 e Q16, confirmando-se para os restantes 20 (tabela 6.111).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se exclusivamente para Q1, Q3 e Q8 (tabela 6.111), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) apenas nestes três casos. Podemos, então, considerar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação

e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico nas questões n.ºs 1, 3 e 8 entre as tipologias “EB1” e “ES”. Da observação do par de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.110 e 6.112), verifica-se que os docentes pertencentes às EB1 não se sentem tão preparados quanto os seus colegas das ES para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp (2.60/3.04), sentem mais necessidade de formação (3.53/3.19), enquanto se verifica o inverso relativamente à Q8 “Gostaria de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.” (3.12/3.46).

Tabela 6.103 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1” e “ES”

Dados Estatísticos

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EB1	60	2.60	.694	.090
	ES	26	3.04	.774	.152
Q2	EB1	60	3.60	.616	.080
	ES	26	3.73	.604	.118
Q3	EB1	60	3.53	.566	.073
	ES	26	3.19	.749	.147
Q4	EB1	60	3.67	.510	.066
	ES	26	3.65	.485	.095
Q5	EB1	60	3.50	.651	.084
	ES	26	3.46	.811	.159
Q6	EB1	60	3.52	.504	.065
	ES	26	3.62	.496	.097
Q7	EB1	60	3.50	.597	.077
	ES	26	3.73	.452	.089
Q8	EB1	60	3.12	.613	.079
	ES	26	3.46	.582	.114
Q9	EB1	60	3.52	.537	.069
	ES	26	3.50	.510	.100
Q10	EB1	60	3.30	.743	.096
	ES	26	3.46	.811	.159
Q11	EB1	60	2.65	.685	.088
	ES	26	2.46	.761	.149
Q12	EB1	60	3.33	.729	.094
	ES	26	3.54	.761	.149
Q13	EB1	60	3.57	.593	.077
	ES	26	3.73	.604	.118
Q14	EB1	60	3.57	.698	.090
	ES	26	3.65	.797	.156

Q15	EB1	60	3.77	.533	.069
	ES	26	3.77	.587	.115
Q16	EB1	60	3.12	.640	.083
	ES	26	3.46	.811	.159
Q17	EB1	60	3.08	.619	.080
	ES	26	3.08	.744	.146
Q18	EB1	60	3.57	.698	.090
	ES	26	3.58	.758	.149
Q19	EB1	60	3.47	.791	.102
	ES	26	3.54	.761	.149
Q20	EB1	60	3.03	.712	.092
	ES	26	3.15	.732	.143
Q21	EB1	60	3.73	.516	.067
	ES	26	3.69	.471	.092
Q22	EB1	60	3.07	.660	.085
	ES	26	3.19	.801	.157

Tabela 6.104 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo IX

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.697	.406	-2.599	84	.011	-.438	-.774	-.103
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.489	43.238	.017	-.438	-.794	-.083
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	1.549	.217	-.909	84	.366	-.131	-.417	.155
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.917	48.469	.364	-.131	-.418	.156
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.173	.678	2.318	84	.023	.341	.048	.634
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.077	37.929	.045	.341	.009	.673
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.004	.952	.109	84	.914	.013	-.222	.247

	Não assumida a igualdade das variâncias			.111	49.813	.912	.013	-.220	.245
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	1.305	.257	.233	84	.816	.038	-.290	.366
	Não assumida a igualdade das variâncias			.214	39.583	.832	.038	-.325	.402
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	3.008	.087	-.838	84	.404	-.099	-.333	.136
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.843	48.263	.403	-.099	-.334	.137
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	5.932	.017	-1.763	84	.082	-.231	-.491	.030
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.964	61.974	.054	-.231	-.466	.004
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	1.252	.266	-2.432	84	.017	-.345	-.627	-.063
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.483	49.957	.016	-.345	-.624	-.066
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.356	.552	.134	84	.894	.017	-.230	.264
	Não assumida a igualdade das variâncias			.137	49.877	.892	.017	-.228	.261
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.118	.732	-.900	84	.371	-.162	-.518	.195
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.869	44.021	.389	-.162	-.536	.213
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.602	.440	1.134	84	.260	.188	-.142	.519
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.087	43.370	.283	.188	-.161	.538
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.041	.841	-1.183	84	.240	-.205	-.550	.140
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.163	45.778	.251	-.205	-.560	.150
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.267	.264	-1.172	84	.244	-.164	-.442	.114
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.164	46.785	.250	-.164	-.448	.120

Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.032	.858	-.509	84	.612	-.087	-.427	.253
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.483	42.384	.631	-.087	-.451	.277
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.035	.853	-.020	84	.984	-.003	-.259	.254
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.019	43.658	.985	-.003	-.273	.268
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	4.249	.042	-2.112	84	.038	-.345	-.670	-.020
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.923	39.101	.062	-.345	-.708	.018
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.739	.392	.041	84	.967	.006	-.301	.314
	Não assumida a igualdade das variâncias			.039	40.671	.969	.006	-.330	.342
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.007	.934	-.061	84	.952	-.010	-.345	.324
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.059	44.234	.953	-.010	-.360	.340
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.281	.598	-.391	84	.697	-.072	-.437	.293
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.397	49.346	.693	-.072	-.435	.291
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.785	.378	-.715	84	.477	-.121	-.456	.215
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.707	46.430	.483	-.121	-.463	.222
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.069	.794	.347	84	.729	.041	-.194	.276
	Não assumida a igualdade das variâncias			.360	51.899	.720	.041	-.187	.270
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	3.269	.074	-.759	84	.450	-.126	-.455	.204
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.703	40.414	.486	-.126	-.487	.235

Tabela 6.105 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1 e ES

Tipologias		Itens	Questões
EB1	ES		
2.60	3.04	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.
3.53	3.19	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.12	3.46	Q8	Gostaria de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

Comparação entre as tipologias “EB1JI” e “EBI”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – apenas não se verifica para o item Q5, confirmando-se para os restantes 21 (tabela 6.114).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste *t-Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se exclusivamente para Q3, (tabela 6.113 e 6.105), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) só neste caso. Podemos, então, afirmar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ é significativa a nível estatístico unicamente no caso da questão n.º 3, entre as tipologias “EB1JI” e “EBI”. Da observação do par de médias (\bar{Y}) (tabelas e), verifica-se que os docentes de Educação Especial das EBI sentem mais necessidade de formação do que os pertencentes às EB1JI (3.09/2.53).

Tabela 6.106 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1JI” e “EBI”
Dados Estatísticos

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EB1JI	15	3.27	.594	.153
	EBI	22	2.91	.526	.112
Q2	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EBI	22	3.82	.395	.084
Q3	EB1JI	15	2.53	.915	.236
	EBI	22	3.09	.684	.146
Q4	EB1JI	15	3.60	.507	.131
	EBI	22	3.77	.528	.113
Q5	EB1JI	15	3.40	.828	.214
	EBI	22	3.73	.456	.097
Q6	EB1JI	15	3.47	.516	.133
	EBI	22	3.55	.510	.109
Q7	EB1JI	15	3.27	.799	.206
	EBI	22	3.68	.477	.102
Q8	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EBI	22	3.27	.703	.150
Q9	EB1JI	15	3.47	.516	.133
	EBI	22	3.59	.503	.107
Q10	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EBI	22	3.45	.596	.127
Q11	EB1JI	15	2.33	.816	.211
	EBI	22	2.64	.727	.155
Q12	EB1JI	15	3.40	.632	.163
	EBI	22	3.50	.598	.127

Q13	EB1JI	15	3.53	.516	.133
	EBI	22	3.45	.739	.157
Q14	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	EBI	22	3.45	.596	.127
Q15	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EBI	22	3.73	.456	.097
Q16	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	EBI	22	3.32	.568	.121
Q17	EB1JI	15	3.07	.594	.153
	EBI	22	3.14	.774	.165
Q18	EB1JI	15	3.40	.632	.163
	EBI	22	3.73	.550	.117
Q19	EB1JI	15	3.13	.834	.215
	EBI	22	3.45	.671	.143
Q20	EB1JI	15	3.07	.799	.206
	EBI	22	3.09	.971	.207
Q21	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	EBI	22	3.64	.581	.124
Q22	EB1JI	15	3.27	.594	.153
	EBI	22	3.32	.646	.138

Tabela 6.107 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo X

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	1.643	.208	1.927	35	.062	.358	-.019	.734
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.882	27.722	.070	.358	-.032	.747
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	3.720	.062	-.913	35	.368	-.152	-.489	.186
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.841	21.770	.410	-.152	-.526	.222
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	2.778	.105	-2.122	35	.041	-.558	-1.091	-.024
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.008	24.329	.056	-.558	-1.130	.015

Q4	Assumida a igualdade das variâncias	1.230	.275	-992	35	.328	-.173	-.526	.181
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.000	31.056	.325	-.173	-.525	.180
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	11.972	.001	-1.547	35	.131	-.327	-.757	.102
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.393	19.819	.179	-.327	-.817	.163
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.018	.893	-.459	35	.649	-.079	-.427	.269
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.458	29.960	.650	-.079	-.430	.273
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	1.655	.207	-1.981	35	.055	-.415	-.841	.010
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.806	20.807	.085	-.415	-.894	.063
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.814	.373	1.757	35	.088	.394	-.061	.849
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.801	32.665	.081	.394	-.051	.839
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.332	.568	-.730	35	.470	-.124	-.470	.221
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.726	29.699	.474	-.124	-.474	.225
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.376	.544	1.048	35	.302	.212	-.199	.623
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.041	29.502	.306	.212	-.204	.629
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.917	.345	-1.185	35	.244	-.303	-.822	.216
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.158	27.801	.257	-.303	-.839	.233
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.036	.851	-.488	35	.628	-.100	-.516	.316
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.483	29.055	.633	-.100	-.524	.324
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.802	.377	.357	35	.723	.079	-.369	.527

	Não assumida a igualdade das variâncias			.382	34.955	.705	.079	-.340	.498
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.023	.880	-.599	35	.553	-.121	-.532	.290
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.595	29.502	.557	-.121	-.538	.295
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	1.001	.324	-.344	35	.733	-.061	-.418	.297
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.325	24.125	.748	-.061	-.446	.325
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.180	.674	.077	35	.939	.015	-.385	.415
	Não assumida a igualdade das variâncias			.076	28.497	.940	.015	-.394	.425
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	1.103	.301	-.294	35	.770	-.070	-.551	.411
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.309	34.432	.759	-.070	-.527	.388
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	1.787	.190	-1.672	35	.103	-.327	-.725	.070
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.627	27.336	.115	-.327	-.740	.085
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.015	.905	-1.296	35	.204	-.321	-.825	.182
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.243	25.746	.225	-.321	-.853	.210
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.428	.517	-.080	35	.937	-.024	-.640	.592
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.083	33.656	.934	-.024	-.618	.570
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.159	.692	-1.519	35	.138	-.303	-.708	.102
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.501	28.979	.144	-.303	-.716	.110
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.453	.505	-.246	35	.807	-.052	-.477	.374
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.250	31.889	.804	-.052	-.471	.368

Tabela 6.108 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1JI e EBI

Tipologias		Item	Questão
\bar{Y}			
EB1JI	EBI		
2.53	3.09	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.

Comparação entre as tipologias “EB1JI” e “EB23”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – apenas não se verifica para o item Q5 (tabela 6.117), confirmando-se para os restantes 21.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para Q1, Q3 e Q7 (tabela 6.117), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) só nestas três situações. Podemos, então,

afirmar que há evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes influi na aceitação e aplicação da CIF-CJ no caso das questões n.ºs 1, 3 e 7 entre as tipologias “EB1JI” e “EB23”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.116 e 6.118), verifica-se que os docentes das EB1JI sentem-se mais preparados para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação dos alunos (3.27/2.86) e sentem menos necessidade de formação (2.53/3.33) do que os docentes que lecionam nas EB23. Estes últimos são os que mais concordam com a afirmação presente na Q7 “Numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno...” (3.27/3.63).

Tabela 6.109 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1JI” e “EB23”

Dados Estatísticos

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EB1JI	15	3.27	.594	.153
	EB23	105	2.86	.726	.071
Q2	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EB23	105	3.68	.628	.061
Q3	EB1JI	15	2.53	.915	.236
	EB23	105	3.33	.703	.069
Q4	EB1JI	15	3.60	.507	.131
	EB23	105	3.67	.474	.046
Q5	EB1JI	15	3.40	.828	.214
	EB23	105	3.57	.552	.054
Q6	EB1JI	15	3.47	.516	.133
	EB23	105	3.36	.590	.058
Q7	EB1JI	15	3.27	.799	.206
	EB23	105	3.63	.559	.055
Q8	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EB23	105	3.28	.778	.076
Q9	EB1JI	15	3.47	.516	.133
	EB23	105	3.40	.548	.053
Q10	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EB23	105	3.42	.718	.070
Q11	EB1JI	15	2.33	.816	.211
	EB23	105	2.62	.685	.067
Q12	EB1JI	15	3.40	.632	.163
	EB23	105	3.49	.652	.064
Q13	EB1JI	15	3.53	.516	.133
	EB23	105	3.56	.603	.059

Q14	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	EB23	105	3.58	.601	.059
Q15	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	EB23	105	3.73	.542	.053
Q16	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	EB23	105	3.21	.716	.070
Q17	EB1JI	15	3.07	.594	.153
	EB23	105	3.04	.692	.068
Q18	EB1JI	15	3.40	.632	.163
	EB23	105	3.55	.693	.068
Q19	EB1JI	15	3.13	.834	.215
	EB23	105	3.46	.651	.064
Q20	EB1JI	15	3.07	.799	.206
	EB23	105	3.10	.741	.072
Q21	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	EB23	105	3.64	.590	.058
Q22	EB1JI	15	3.27	.594	.153
	EB23	105	3.18	.704	.069

Tabela 6.110 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo XI

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.016	.901	2.084	118	.039	.410	.020	.799
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.425	20.502	.025	.410	.058	.761
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.005	.943	-.055	118	.956	-.010	-.352	.333
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.056	18.390	.956	-.010	-.368	.349
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	2.282	.134	-3.964	118	.000	-.800	-1.200	-.400
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.250	16.439	.005	-.800	-1.321	-.279
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.715	.399	-.506	118	.614	-.067	-.328	.194

	Não assumida a igualdade das variâncias			-0.480	17.671	.637	-.067	-.359	.225
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	11.365	.001	-1.050	118	.296	-.171	-.495	.152
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.777	15.827	.448	-.171	-.639	.296
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.340	.561	.652	118	.516	.105	-.213	.423
	Não assumida a igualdade das variâncias			.721	19.624	.479	.105	-.199	.408
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	1.334	.250	-2.212	118	.029	-.362	-.686	-.038
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.696	16.018	.109	-.362	-.814	.090
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	2.468	.119	1.859	118	.066	.390	-.025	.806
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.212	20.936	.038	.390	.023	.758
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.123	.727	.444	118	.658	.067	-.231	.364
	Não assumida a igualdade das variâncias			.464	18.796	.648	.067	-.234	.368
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.352	.247	1.270	118	.207	.248	-.139	.634
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.422	19.830	.170	.248	-.116	.611
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	1.678	.198	-1.475	118	.143	-.286	-.669	.098
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.292	16.932	.214	-.286	-.752	.181
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.050	.824	-.478	118	.634	-.086	-.441	.269
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.489	18.518	.631	-.086	-.453	.282
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.258	.613	-.174	118	.862	-.029	-.353	.296
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.196	19.889	.847	-.029	-.333	.276

Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.007	.934	-1.488	118	.139	-.248	-.577	.082
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.458	18.005	.162	-.248	-.604	.109
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.641	.425	-.438	118	.662	-.067	-.368	.235
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.397	17.224	.696	-.067	-.421	.287
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.116	.734	.636	118	.526	.124	-.262	.509
	Não assumida a igualdade das variâncias			.711	19.810	.485	.124	-.239	.487
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.363	.548	.152	118	.880	.029	-.344	.401
	Não assumida a igualdade das variâncias			.171	19.868	.866	.029	-.321	.378
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.012	.914	-.805	118	.423	-.152	-.527	.223
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.862	19.140	.399	-.152	-.522	.217
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.989	-1.738	118	.085	-.324	-.693	.045
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.443	16.527	.168	-.324	-.798	.151
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.169	.682	-.138	118	.890	-.029	-.437	.380
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.131	17.614	.897	-.029	-.488	.431
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.131	.718	-1.860	118	.065	-.305	-.629	.020
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.798	17.858	.089	-.305	-.661	.051
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.234	.629	.449	118	.654	.086	-.293	.464
	Não assumida a igualdade das variâncias			.510	20.084	.615	.086	-.265	.436

Tabela 6.111 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1JI e EB23

Tipologias		Itens	Questões
EB1JI	EB23		
3.27	2.86	Q1	Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.
2.53	3.33	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.27	3.63	Q7	Numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno (pais, professores, psicólogos, técnicos de saúde...).

Comparação entre as tipologias “EB1JI” e “ES”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1JI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – é verificada para todos os itens (tabela 6.120).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste *t-Student* $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para Q3, Q7 e Q21 (tabela 6.120), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) apenas nestas três situações. Podemos, então, afirmar que há evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes tem influência na aceitação e aplicação da CIF-CJ no caso das questões n.ºs 3, 7 e 21 entre as tipologias “EB1JI” e “ES”. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.119 e 6.121), verifica-se que os docentes das ES sentem mais necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ (3.19/2.53), concordam mais que numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno (3.73/3.27) e que o trabalho de equipa é um facilitador (3.69/3.33).

Tabela 6.112 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB1JI” e “ES”

Dados Estatísticos

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EB1JI	15	3.27	.594	.153
	ES	26	3.04	.774	.152
Q2	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	ES	26	3.73	.604	.118
Q3	EB1JI	15	2.53	.915	.236
	ES	26	3.19	.749	.147
Q4	EB1JI	15	3.60	.507	.131
	ES	26	3.65	.485	.095
Q5	EB1JI	15	3.40	.828	.214
	ES	26	3.46	.811	.159
Q6	EB1JI	15	3.47	.516	.133
	ES	26	3.62	.496	.097
Q7	EB1JI	15	3.27	.799	.206
	ES	26	3.73	.452	.089
Q8	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	ES	26	3.46	.582	.114
Q9	EB1JI	15	3.47	.516	.133
	ES	26	3.50	.510	.100
Q10	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	ES	26	3.46	.811	.159

Q11	EB1JI	15	2.33	.816	.211
	ES	26	2.46	.761	.149
Q12	EB1JI	15	3.40	.632	.163
	ES	26	3.54	.761	.149
Q13	EB1JI	15	3.53	.516	.133
	ES	26	3.73	.604	.118
Q14	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	ES	26	3.65	.797	.156
Q15	EB1JI	15	3.67	.617	.159
	ES	26	3.77	.587	.115
Q16	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	ES	26	3.46	.811	.159
Q17	EB1JI	15	3.07	.594	.153
	ES	26	3.08	.744	.146
Q18	EB1JI	15	3.40	.632	.163
	ES	26	3.58	.758	.149
Q19	EB1JI	15	3.13	.834	.215
	ES	26	3.54	.761	.149
Q20	EB1JI	15	3.07	.799	.206
	ES	26	3.15	.732	.143
Q21	EB1JI	15	3.33	.617	.159
	ES	26	3.69	.471	.092
Q22	EB1JI	15	3.27	.594	.153
	ES	26	3.19	.801	.157

Tabela 6.113 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo XII

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.033	.857	.985	39	.330	.228	-.240	.697
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.058	35.688	.297	.228	-.209	.666
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.182	.672	-.325	39	.747	-.064	-.463	.335
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.323	28.810	.749	-.064	-.470	.342

Q3	Assumida a igualdade das variâncias	1.576	.217	-2.500	39	.017	-.659	-1.192	-.126
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.368	24.837	.026	-.659	-1.232	-.086
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.395	.533	-.337	39	.738	-.054	-.377	.270
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.333	28.275	.742	-.054	-.385	.278
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	.177	.676	-.232	39	.818	-.062	-.598	.475
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.231	28.850	.819	-.062	-.607	.484
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.642	.428	-.911	39	.368	-.149	-.479	.181
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.901	28.375	.375	-.149	-.487	.189
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	2.848	.099	-2.385	39	.022	-.464	-.858	-.070
	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.067	19.289	.052	-.464	-.934	.005
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.341	.562	1.064	39	.294	.205	-.185	.595
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.047	27.922	.304	.205	-.196	.607
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.110	.741	-.201	39	.842	-.033	-.369	.303
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.200	29.035	.843	-.033	-.374	.308
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.651	.206	.846	39	.403	.205	-.285	.695
	Não assumida a igualdade das variâncias			.911	35.869	.368	.205	-.252	.662
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.259	.614	-.506	39	.616	-.128	-.640	.384
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.496	27.645	.624	-.128	-.658	.401
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.120	.731	-.595	39	.555	-.138	-.609	.332

	Não assumida a igualdade das variâncias			-.626	33.894	.535	-.138	-.588	.311
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.348	.559	-1.061	39	.295	-.197	-.574	.179
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.107	33.222	.276	-.197	-.560	.165
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.028	.868	-1.340	39	.188	-.321	-.804	.163
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.436	35.499	.160	-.321	-.773	.132
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.561	.458	-.529	39	.600	-.103	-.495	.290
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.522	28.135	.606	-.103	-.505	.300
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	1.017	.320	-.529	39	.600	-.128	-.618	.362
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.569	35.869	.573	-.128	-.585	.329
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.553	.462	-.046	39	.964	-.010	-.465	.445
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.048	34.853	.962	-.010	-.440	.419
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.039	.844	-.763	39	.450	-.177	-.646	.292
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.801	33.799	.428	-.177	-.626	.272
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.025	.874	-1.586	39	.121	-.405	-.922	.111
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.547	27.162	.133	-.405	-.942	.132
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.065	.800	-.355	39	.724	-.087	-.583	.409
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.347	27.257	.731	-.087	-.602	.428
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	2.265	.140	-2.097	39	.043	-.359	-.705	-.013
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.949	23.489	.063	-.359	-.740	.022

Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.885	.353	.313	39	.756	.074	-.407	.555
	Não assumida a igualdade das variâncias			.339	36.379	.737	.074	-.371	.519

Tabela 6.114 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB1JI e ES

Tipologias		Itens	Questões
EB1JI	ES		
2.53	3.19	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.27	3.73	Q7	Numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno (pais, professores, psicólogos, técnicos de saúde...).
3.33	3.69	Q21	No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.

Comparação entre as tipologias “EB1” e “EB23”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB1” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q2 e Q5 (tabela 6.123), confirmando-se para os restantes 20.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para os restantes 20 itens (tabela 6.123), pelo que se aceita a hipótese nula (H_0). Não há, por isso, evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes tem influência na aceitação e aplicação da CIF-CJ, entre os indivíduos pertencentes às tipologias “EBI” e “EB23”.

Tabela 6.115 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EBI” e “EB23”

Dados Estatísticos

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EBI	22	2.91	.526	.112
	EB23	105	2.86	.726	.071
Q2	EBI	22	3.82	.395	.084
	EB23	105	3.68	.628	.061
Q3	EBI	22	3.09	.684	.146
	EB23	105	3.33	.703	.069
Q4	EBI	22	3.77	.528	.113
	EB23	105	3.67	.474	.046
Q5	EBI	22	3.73	.456	.097
	EB23	105	3.57	.552	.054
Q6	EBI	22	3.55	.510	.109
	EB23	105	3.36	.590	.058
Q7	EBI	22	3.68	.477	.102
	EB23	105	3.63	.559	.055

Q8	EBI	22	3.27	.703	.150
	EB23	105	3.28	.778	.076
Q9	EBI	22	3.59	.503	.107
	EB23	105	3.40	.548	.053
Q10	EBI	22	3.45	.596	.127
	EB23	105	3.42	.718	.070
Q11	EBI	22	2.64	.727	.155
	EB23	105	2.62	.685	.067
Q12	EBI	22	3.50	.598	.127
	EB23	105	3.49	.652	.064
Q13	EBI	22	3.45	.739	.157
	EB23	105	3.56	.603	.059
Q14	EBI	22	3.45	.596	.127
	EB23	105	3.58	.601	.059
Q15	EBI	22	3.73	.456	.097
	EB23	105	3.73	.542	.053
Q16	EBI	22	3.32	.568	.121
	EB23	105	3.21	.716	.070
Q17	EBI	22	3.14	.774	.165
	EB23	105	3.04	.692	.068
Q18	EBI	22	3.73	.550	.117
	EB23	105	3.55	.693	.068
Q19	EBI	22	3.45	.671	.143
	EB23	105	3.46	.651	.064
Q20	EBI	22	3.09	.971	.207
	EB23	105	3.10	.741	.072
Q21	EBI	22	3.64	.581	.124
	EB23	105	3.64	.590	.058
Q22	EBI	22	3.32	.646	.138
	EB23	105	3.18	.704	.069

Tabela 6.116 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo XIII

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias					Intervalo de Confiança de 95% da Diferença		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	2.233	.138	.318	125	.751	.052	-.271	.375

	Não assumida a igualdade das variâncias			.391	39.816	.698	.052	-.216	.320
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	4.253	.041	1.018	125	.311	.142	-.134	.418
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.364	46.515	.179	.142	-.067	.351
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	1.263	.263	-1.478	125	.142	-.242	-.567	.082
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.505	31.012	.142	-.242	-.571	.086
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	2.210	.140	.936	125	.351	.106	-.118	.330
	Não assumida a igualdade das variâncias			.871	28.503	.391	.106	-.143	.355
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	6.490	.012	1.237	125	.218	.156	-.093	.405
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.402	35.227	.170	.156	-.070	.381
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.550	.460	1.355	125	.178	.184	-.084	.452
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.492	33.927	.145	.184	-.066	.434
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.825	.366	.416	125	.678	.053	-.200	.307
	Não assumida a igualdade das variâncias			.462	34.275	.647	.053	-.181	.288
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.517	.473	-.019	125	.985	-.003	-.359	.352
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.021	32.752	.984	-.003	-.345	.338
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.599	.440	1.506	125	.134	.191	-.060	.442
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.593	32.316	.121	.191	-.053	.435
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.582	.447	.217	125	.829	.035	-.289	.360
	Não assumida a igualdade das variâncias			.245	35.054	.808	.035	-.259	.330

Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.992	.107	125	.915	.017	-.304	.338
	Não assumida a igualdade das variâncias			.103	29.334	.919	.017	-.328	.362
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.238	.627	.095	125	.925	.014	-.284	.313
	Não assumida a igualdade das variâncias			.100	32.379	.921	.014	-.276	.304
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	.731	.394	-.729	125	.467	-.107	-.399	.184
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.639	27.174	.528	-.107	-.452	.237
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.085	.771	-.898	125	.371	-.126	-.405	.152
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.903	30.627	.373	-.126	-.412	.159
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.036	.850	-.049	125	.961	-.006	-.251	.239
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.055	34.661	.957	-.006	-.231	.219
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.649	.422	.668	125	.505	.109	-.213	.431
	Não assumida a igualdade das variâncias			.777	36.523	.442	.109	-.175	.392
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.564	.454	.593	125	.554	.098	-.230	.426
	Não assumida a igualdade das variâncias			.551	28.463	.586	.098	-.267	.463
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	2.809	.096	1.111	125	.269	.175	-.137	.486
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.291	36.456	.205	.175	-.100	.449
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.055	.814	-.017	125	.987	-.003	-.306	.301
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.017	29.862	.987	-.003	-.322	.317
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	2.268	.135	-.024	125	.981	-.004	-.368	.360

	Não assumida a igualdade das variâncias			-.020	26.348	.984	-.004	-.455	.446
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	.011	.917	-.013	125	.990	-.002	-.275	.272
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.013	30.775	.990	-.002	-.280	.277
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.014	.905	.842	125	.401	.137	-.185	.460
	Não assumida a igualdade das variâncias			.891	32.339	.379	.137	-.176	.451

Comparação entre as tipologias “EBI” e “ES”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EBI” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se. Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – somente não se verifica para o item Q5, confirmando-se para os restantes 21 (tabela 6.125).

Sig. (bilateral) ou *valor-p*, no teste *t-Student* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para os restantes 21 itens (tabela 6.125), pelo que se aceita a hipótese nula (H_0). Não há, por isso, evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes influi na aceitação e aplicação da CIF-CJ, entre os indivíduos pertencentes às tipologias “EBI” e “ES”.

Tabela 6.117 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EBI” e “ES”

Dados Estatísticos					
	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EBI	22	2.91	.526	.112
	ES	26	3.04	.774	.152
Q2	EBI	22	3.82	.395	.084
	ES	26	3.73	.604	.118
Q3	EBI	22	3.09	.684	.146
	ES	26	3.19	.749	.147
Q4	EBI	22	3.77	.528	.113
	ES	26	3.65	.485	.095
Q5	EBI	22	3.73	.456	.097
	ES	26	3.46	.811	.159
Q6	EBI	22	3.55	.510	.109
	ES	26	3.62	.496	.097
Q7	EBI	22	3.68	.477	.102
	ES	26	3.73	.452	.089
Q8	EBI	22	3.27	.703	.150
	ES	26	3.46	.582	.114
Q9	EBI	22	3.59	.503	.107
	ES	26	3.50	.510	.100
Q10	EBI	22	3.45	.596	.127
	ES	26	3.46	.811	.159
Q11	EBI	22	2.64	.727	.155
	ES	26	2.46	.761	.149
Q12	EBI	22	3.50	.598	.127
	ES	26	3.54	.761	.149
Q13	EBI	22	3.45	.739	.157
	ES	26	3.73	.604	.118
Q14	EBI	22	3.45	.596	.127
	ES	26	3.65	.797	.156
Q15	EBI	22	3.73	.456	.097
	ES	26	3.77	.587	.115

Q16	EBI	22	3.32	.568	.121
	ES	26	3.46	.811	.159
Q17	EBI	22	3.14	.774	.165
	ES	26	3.08	.744	.146
Q18	EBI	22	3.73	.550	.117
	ES	26	3.58	.758	.149
Q19	EBI	22	3.45	.671	.143
	ES	26	3.54	.761	.149
Q20	EBI	22	3.09	.971	.207
	ES	26	3.15	.732	.143
Q21	EBI	22	3.64	.581	.124
	ES	26	3.69	.471	.092
Q22	EBI	22	3.32	.646	.138
	ES	26	3.19	.801	.157

Tabela 6.118 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo XIV

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	1.684	.201	-.664	46	.510	-.129	-.521	.263
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.686	44.118	.497	-.129	-.510	.251
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	1.874	.178	.581	46	.564	.087	-.215	.390
	Não assumida a igualdade das variâncias			.602	43.440	.551	.087	-.205	.380
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.213	.647	-.486	46	.629	-.101	-.521	.319
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.490	45.713	.627	-.101	-.518	.315
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	1.058	.309	.812	46	.421	.119	-.176	.414
	Não assumida a igualdade das variâncias			.806	43.186	.425	.119	-.178	.416
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	6.527	.014	1.363	46	.179	.266	-.127	.658

	Não assumida a igualdade das variâncias			1.425	40.430	.162	.266	-.111	.642
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	.744	.393	-.481	46	.633	-.070	-.363	.223
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.479	44.271	.634	-.070	-.364	.224
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.520	.475	-.364	46	.717	-.049	-.319	.221
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.363	43.821	.718	-.049	-.321	.223
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.502	.482	-1.019	46	.314	-.189	-.562	.184
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.003	40.881	.322	-.189	-.569	.191
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.852	.361	.619	46	.539	.091	-.205	.386
	Não assumida a igualdade das variâncias			.620	44.882	.539	.091	-.205	.386
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.267	.266	-.033	46	.973	-.007	-.427	.413
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.034	45.174	.973	-.007	-.417	.403
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.324	.572	.810	46	.422	.175	-.260	.609
	Não assumida a igualdade das variâncias			.813	45.287	.421	.175	-.258	.608
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.311	.580	-.192	46	.848	-.038	-.441	.364
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.196	45.778	.845	-.038	-.433	.356
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.788	.188	-1.426	46	.161	-.276	-.666	.114
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.402	40.571	.169	-.276	-.674	.122
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.012	.914	-.966	46	.339	-.199	-.615	.216
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.989	45.367	.328	-.199	-.605	.206

Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.004	.951	-.273	46	.786	-.042	-.352	.268
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.278	45.699	.782	-.042	-.345	.261
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	2.382	.130	-.696	46	.490	-.143	-.558	.271
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.717	44.549	.477	-.143	-.546	.260
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.113	.738	.271	46	.788	.059	-.383	.501
	Não assumida a igualdade das variâncias			.270	44.051	.789	.059	-.385	.504
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	1.878	.177	.774	46	.443	.150	-.241	.542
	Não assumida a igualdade das variâncias			.794	45.052	.431	.150	-.231	.532
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.006	.939	-.402	46	.690	-.084	-.504	.337
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.406	45.906	.687	-.084	-.500	.332
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	1.130	.293	-.256	46	.799	-.063	-.558	.432
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.250	38.540	.804	-.063	-.573	.447
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	1.069	.307	-.369	46	.714	-.056	-.361	.250
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.362	40.344	.719	-.056	-.368	.256
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.278	.600	.592	46	.557	.126	-.302	.554
	Não assumida a igualdade das variâncias			.602	45.913	.550	.126	-.295	.547

Comparação entre as tipologias “EB23” e “ES”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “EB23” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às “ES”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – apenas não se verifica para o item Q5 (tabela 6.127), confirmando-se para os restantes 21.

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se só para Q6 (tabela 6.127), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) exclusivamente nesta situação. Podemos, então, afirmar que há evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes influencia na aceitação e aplicação da CIF-CJ no caso da questão n.º 6 entre as tipologias “EB23” e “ES”. Da observação do par de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.126 e 6.128), verifica-se que os docentes a lecionar nas ES afirmam ainda com mais segurança do que os seus colegas das EB23 que, enquanto utilizadores da CIF-CJ, recolhem informação que lhes permite proceder à avaliação especializada (3.62/3.36).

Tabela 6.119 - Parâmetros descritivos relativos às tipologias “EB23” e “ES”**Dados Estatísticos**

	Tipologia da Escola	N	Média	Desv. Padrão	Média Erro Pad.
Q1	EB23	105	2.86	.726	.071
	ES	26	3.04	.774	.152
Q2	EB23	105	3.68	.628	.061
	ES	26	3.73	.604	.118
Q3	EB23	105	3.33	.703	.069
	ES	26	3.19	.749	.147
Q4	EB23	105	3.67	.474	.046
	ES	26	3.65	.485	.095
Q5	EB23	105	3.57	.552	.054
	ES	26	3.46	.811	.159
Q6	EB23	105	3.36	.590	.058
	ES	26	3.62	.496	.097
Q7	EB23	105	3.63	.559	.055
	ES	26	3.73	.452	.089
Q8	EB23	105	3.28	.778	.076
	ES	26	3.46	.582	.114
Q9	EB23	105	3.40	.548	.053
	ES	26	3.50	.510	.100
Q10	EB23	105	3.42	.718	.070
	ES	26	3.46	.811	.159
Q11	EB23	105	2.62	.685	.067
	ES	26	2.46	.761	.149
Q12	EB23	105	3.49	.652	.064
	ES	26	3.54	.761	.149
Q13	EB23	105	3.56	.603	.059
	ES	26	3.73	.604	.118
Q14	EB23	105	3.58	.601	.059
	ES	26	3.65	.797	.156
Q15	EB23	105	3.73	.542	.053
	ES	26	3.77	.587	.115
Q16	EB23	105	3.21	.716	.070
	ES	26	3.46	.811	.159
Q17	EB23	105	3.04	.692	.068
	ES	26	3.08	.744	.146
Q18	EB23	105	3.55	.693	.068
	ES	26	3.58	.758	.149
Q19	EB23	105	3.46	.651	.064

	ES	26	3.54	.761	.149
Q20	EB23	105	3.10	.741	.072
	ES	26	3.15	.732	.143
Q21	EB23	105	3.64	.590	.058
	ES	26	3.69	.471	.092
Q22	EB23	105	3.18	.704	.069
	ES	26	3.19	.801	.157

Tabela 6.120 – Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* nível educativo XV

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	.010	.920	-1.125	129	.263	-.181	-.500	.138
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.083	36.683	.286	-.181	-.521	.158
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	.274	.601	-.400	129	.690	-.055	-.325	.216
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.409	39.494	.684	-.055	-.324	.215
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	.192	.662	.904	129	.367	.141	-.168	.450
	Não assumida a igualdade das variâncias			.870	36.650	.390	.141	-.188	.470
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.058	.811	.123	129	.902	.013	-.193	.219
	Não assumida a igualdade das variâncias			.121	37.689	.904	.013	-.201	.227
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	6.592	.011	.821	129	.413	.110	-.155	.375
	Não assumida a igualdade das variâncias			.654	30.965	.518	.110	-.233	.453
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	1.549	.216	-2.018	129	.046	-.253	-.502	-.005

	Não assumida a igualdade das variâncias			-2.242	44.295	.030	-.253	-.481	-.026
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	2.808	.096	-.864	129	.389	-.102	-.336	.132
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.981	45.916	.332	-.102	-.312	.107
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	2.280	.134	-1.137	129	.258	-.185	-.508	.137
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.352	49.718	.182	-.185	-.461	.090
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	.160	.690	-.844	129	.400	-.100	-.334	.134
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.882	40.531	.383	-.100	-.329	.129
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	.399	.529	-.263	129	.793	-.042	-.362	.277
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.244	35.303	.808	-.042	-.395	.310
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	.702	.404	1.027	129	.306	.158	-.146	.461
	Não assumida a igualdade das variâncias			.964	35.697	.342	.158	-.174	.489
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.124	.725	-.357	129	.722	-.053	-.345	.240
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.325	34.655	.747	-.053	-.382	.277
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	2.185	.142	-1.278	129	.204	-.169	-.430	.093
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.277	38.322	.209	-.169	-.437	.099
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.174	.677	-.517	129	.606	-.073	-.352	.206
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.437	32.379	.665	-.073	-.413	.267
Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.067	.796	-.297	129	.767	-.036	-.275	.203
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.283	36.272	.779	-.036	-.293	.221

Q16	Assumida a igualdade das variâncias	.917	.340	-1.563	129	.120	-.252	-.571	.067
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.450	35.269	.156	-.252	-.605	.101
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.116	.734	-.252	129	.801	-.039	-.343	.266
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.241	36.460	.811	-.039	-.365	.287
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	.027	.870	-.159	129	.874	-.025	-.331	.281
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.150	36.067	.881	-.025	-.356	.306
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	.117	.733	-.551	129	.582	-.081	-.373	.211
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.502	34.615	.619	-.081	-.411	.248
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	.029	.866	-.362	129	.718	-.059	-.379	.262
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.365	38.695	.717	-.059	-.384	.266
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	1.529	.219	-.435	129	.664	-.054	-.301	.192
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.498	46.573	.621	-.054	-.273	.165
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	.580	.448	-.072	129	.943	-.011	-.325	.302
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.066	35.174	.948	-.011	-.359	.337

Tabela 6.121 – Tabela síntese da comparação entre as tipologias EB23 e ES

Tipologias		Item	Questão
EB23	ES		

3.36	3.62	Q6	Enquanto utilizador do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, recolho informação que me permita proceder à avaliação especializada.
------	------	----	--

6.2.5.5.4. Diferenças decorrentes do meio geográfico

Pretende-se verificar se a amostra de docentes de Educação Especial se ajusta à população no que concerne o meio geográfico onde a escola se insere. Na população, constituída por 311 professores de Educação Especial, a distribuição pelas 2 categorias é de 22.5% e 77.5%, respetivamente, para “Rural” e “Urbana”, o que corresponde a 60 e 205 indivíduos esperados na nossa amostra de 265. Vamos, então, aplicar o teste de aderência do *Qui-quadrado*.

Hipóteses do teste

H_0 : as frequências observadas ajustam-se aos valores esperados.

H_1 : as frequências observadas não se ajustam aos valores esperados.

Regra de decisão

Não rejeitar H_0 se Sig. $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

Uma vez que o valor do Qui-quadrado encontrado no teste é inferior ao valor da tabela do χ^2 para 1 grau de liberdade ($gl = 2-1 = 1$), ao nível de significância de 0.05: $0.086 < 7.82$ (Levin & Fox, 2009), ou visto que a significância do teste $= 0.769 > \alpha = 0.05$ (Laureano, 2011), não se

rejeita H_0 . Não existem evidências estatísticas para se afirmar que a distribuição dos inquiridos pelos 2 tipos de localização geográfica não seja representativa da população, já que não existem diferenças significativas entre o observado e o que se conhece da população ($\chi^2 = 0.086$; $p\text{-value} = 0.769$). Fica, assim, garantida a representatividade da amostra relativamente ao meio geográfico.

Tabela 6.122 - Teste do *Qui-quadrado* (χ^2) à análise da diferença de proporções

Localização Geográfica da Escola			
	N Observado	N Esperado	Residual
Rural	58	60.0	-2.0
Urbana	207	205.0	2.0
Total	265		

Estatísticas do Teste	
	Localização Geográfica da Escola
Qui-quadrado	.086 ^a
gl	1
Sig. Assint.	.769

a. 0 categorias (0.0%) têm frequências esperadas inferiores a 5. A frequência mínima esperada é de 60.0.

Tendo em conta que vamos comparar grupos diferentes, temos ainda de, previamente, averiguar se, entre eles, existe suficiente homogeneidade quanto à variabilidade das respostas para podermos prosseguir com a investigação. Utilizamos, para esse efeito, o teste de *Levene*. Os resultados deste teste são apresentados nas primeiras 3 colunas do *output* do teste *t-Student* para duas amostras independentes. A condição que atesta a igualdade ou homogeneidade das variâncias é a significância do teste de *Levene* ser superior ao nível de significância fixado ($\alpha = 0.05$). Será apenas nos itens em que este pressuposto se verifica que se poderá comparar as médias das respostas dos dois grupos em estudo, utilizando o acima mencionado teste *t-Student* para duas amostras independentes.

Comparação entre as categorias “Rural” e “Urbana”

Hipóteses do teste

H_0 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às escolas de categoria “Rural” são iguais às médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às escolas de categoria “Urbana”.

H_1 : as médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às escolas de categoria “Rural” são diferentes das médias das respostas ao questionário dadas pelos docentes pertencentes às escolas de categoria “Urbana”.

Regra de decisão

Se Sig. no teste de *Levene* $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$:

Não rejeitar H_0 se Sig. no teste t-Student $> \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Rejeitar H_0 (aceitar H_1) se Sig. no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$

Decisão

A igualdade das variâncias - significância do teste de *Levene* > 0.05 – não se verifica para os itens Q1, Q2, Q5, Q11, Q20 e Q21, confirmando-se para os restantes 16 (tabela 6.131).

Sig. (bilateral) ou *p-value*, no teste t-Student $\leq \alpha$, sendo $\alpha = 0.05$, verifica-se para Q3 e Q8 (tabela 6.131), pelo que se rejeita a hipótese nula (H_0) apenas nestes dois casos. Podemos, então, afirmar que há evidências estatísticas de que o meio geográfico das escolas influi na aceitação e aplicação da CIF-CJ no caso das questões n.ºs 3 e 8. Da observação dos pares de médias (\bar{Y}) (tabelas 6.130 e 6.132), verifica-se que os docentes que lecionam no meio rural sentem mais necessidade de formação adicional no âmbito da aplicação da CIF-CJ (3.50/3.25), enquanto os

professores do meio urbano gostariam mais de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial (3.10/3.31).

Tabela 6.123 - Parâmetros descritivos relativos às categorias “Rural” e “Urbana”

Dados Estatísticos

	Localização Geográfica da Escola	N	Média	Desv.	Média Erro
				Padrão	Pad.
Q1	Rural	58	2.45	.841	.110
	Urbana	207	2.95	.609	.042
Q2	Rural	58	3.74	.480	.063
	Urbana	207	3.66	.610	.042
Q3	Rural	58	3.50	.822	.108
	Urbana	207	3.25	.679	.047
Q4	Rural	58	3.69	.503	.066
	Urbana	207	3.66	.484	.034
Q5	Rural	58	3.71	.459	.060
	Urbana	207	3.49	.638	.044
Q6	Rural	58	3.45	.502	.066
	Urbana	207	3.47	.556	.039
Q7	Rural	58	3.55	.502	.066
	Urbana	207	3.57	.585	.041
Q8	Rural	58	3.10	.742	.097
	Urbana	207	3.31	.670	.047
Q9	Rural	58	3.50	.504	.066
	Urbana	207	3.49	.538	.037
Q10	Rural	58	3.55	.597	.078
	Urbana	207	3.37	.718	.050
Q11	Rural	58	2.53	.842	.111
	Urbana	207	2.62	.663	.046
Q12	Rural	58	3.50	.600	.079
	Urbana	207	3.43	.678	.047
Q13	Rural	58	3.60	.493	.065
	Urbana	207	3.57	.618	.043
Q14	Rural	58	3.57	.565	.074
	Urbana	207	3.57	.649	.045
Q15	Rural	58	3.78	.421	.055
	Urbana	207	3.76	.539	.037

Q16	Rural	58	3.24	.572	.075
	Urbana	207	3.23	.693	.048
Q17	Rural	58	3.12	.651	.085
	Urbana	207	3.09	.666	.046
Q18	Rural	58	3.60	.560	.074
	Urbana	207	3.56	.686	.048
Q19	Rural	58	3.48	.569	.075
	Urbana	207	3.46	.722	.050
Q20	Rural	58	2.74	.890	.117
	Urbana	207	3.14	.707	.049
Q21	Rural	58	3.57	.596	.078
	Urbana	207	3.70	.530	.037
Q22	Rural	58	3.24	.572	.075
	Urbana	207	3.18	.700	.049

Tabela 6.124 - Aceitação e aplicação da CIF-CJ *versus* localização geográfica da escola

		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Intervalo de Confiança de 95% da Diferença					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferença Média	Inferior	Superior
Q1	Assumida a igualdade das variâncias	24.607	.000	-5.037	263	.000	-.499	-.693	-.304
	Não assumida a igualdade das variâncias			-4.214	74.525	.000	-.499	-.734	-.263
Q2	Assumida a igualdade das variâncias	4.034	.046	.972	263	.332	.084	-.087	.255
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.111	113.861	.269	.084	-.066	.235
Q3	Assumida a igualdade das variâncias	2.588	.109	2.351	263	.019	.249	.040	.457
	Não assumida a igualdade das variâncias			2.112	80.068	.038	.249	.014	.483
Q4	Assumida a igualdade das variâncias	.184	.668	.383	263	.702	.028	-.115	.171
	Não assumida a igualdade das variâncias			.375	88.825	.708	.028	-.119	.175
Q5	Assumida a igualdade das variâncias	15.174	.000	2.443	263	.015	.219	.042	.395

	Não assumida a igualdade das variâncias			2.927	125.103	.004	.219	.071	.367
Q6	Assumida a igualdade das variâncias	2.438	.120	-.311	263	.756	-.025	-.184	.134
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.329	99.665	.743	-.025	-.177	.126
Q7	Assumida a igualdade das variâncias	.408	.524	-.274	263	.784	-.023	-.189	.143
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.299	104.577	.765	-.023	-.177	.130
Q8	Assumida a igualdade das variâncias	.039	.843	-2.064	263	.040	-.211	-.411	-.010
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.950	84.833	.055	-.211	-.425	.004
Q9	Assumida a igualdade das variâncias	1.175	.279	.153	263	.878	.012	-.143	.167
	Não assumida a igualdade das variâncias			.159	96.491	.874	.012	-.139	.163
Q10	Assumida a igualdade das variâncias	1.843	.176	1.792	263	.074	.185	-.018	.387
	Não assumida a igualdade das variâncias			1.985	107.544	.050	.185	.000	.369
Q11	Assumida a igualdade das variâncias	7.789	.006	-.846	263	.398	-.089	-.295	.118
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.740	77.878	.461	-.089	-.327	.150
Q12	Assumida a igualdade das variâncias	.910	.341	.712	263	.477	.070	-.124	.264
	Não assumida a igualdade das variâncias			.763	101.553	.447	.070	-.112	.252
Q13	Assumida a igualdade das variâncias	1.966	.162	.379	263	.705	.033	-.140	.207
	Não assumida a igualdade das variâncias			.430	112.160	.668	.033	-.121	.187
Q14	Assumida a igualdade das variâncias	.476	.491	-.012	263	.991	-.001	-.186	.184
	Não assumida a igualdade das variâncias			-.012	102.947	.990	-.001	-.173	.171

Q15	Assumida a igualdade das variâncias	.585	.445	.227	263	.821	.017	-.134	.168
	Não assumida a igualdade das variâncias			.261	114.859	.795	.017	-.115	.150
Q16	Assumida a igualdade das variâncias	2.163	.143	.096	263	.924	.009	-.186	.205
	Não assumida a igualdade das variâncias			.106	108.500	.915	.009	-.167	.186
Q17	Assumida a igualdade das variâncias	.000	.983	.294	263	.769	.029	-.165	.223
	Não assumida a igualdade das variâncias			.297	93.071	.767	.029	-.164	.222
Q18	Assumida a igualdade das variâncias	1.444	.231	.439	263	.661	.043	-.150	.236
	Não assumida a igualdade das variâncias			.491	109.663	.624	.043	-.131	.217
Q19	Assumida a igualdade das variâncias	2.612	.107	.232	263	.817	.024	-.179	.226
	Não assumida a igualdade das variâncias			.265	113.550	.792	.024	-.155	.202
Q20	Assumida a igualdade das variâncias	11.156	.001	-3.577	263	.000	-.399	-.618	-.179
	Não assumida a igualdade das variâncias			-3.146	78.269	.002	-.399	-.651	-.146
Q21	Assumida a igualdade das variâncias	4.788	.030	-1.565	263	.119	-.127	-.286	.033
	Não assumida a igualdade das variâncias			-1.465	83.931	.147	-.127	-.299	.045
Q22	Assumida a igualdade das variâncias	1.083	.299	.577	263	.565	.058	-.140	.255
	Não assumida a igualdade das variâncias			.646	109.667	.519	.058	-.119	.235

Tabela 6.125 – Tabela síntese da comparação entre os meios geográficos rural e urbano

Meio geográfico		Itens	Questões
Rural	Urbano		
3.50	3.25	Q3	Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.
3.10	3.31	Q8	Gostaria de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

Síntese

De um modo global, os docentes auscultados denotaram concordância com as afirmações do questionário, sendo de referir que a maioria se sente preparada para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada de alunos com NEEcp. Os inquiridos denotaram coerência nas suas respostas, na medida em que contestaram de forma estatisticamente análoga a itens relacionados, como é o caso, por exemplo, da questão atinente à melhoria da articulação entre a escola e a família e a que refere uma participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, ambas decorrentes da aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ.

No que se refere às vantagens que os docentes de Educação Especial encontraram na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, foram apuradas as seguintes: distinção entre dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais e dificuldades de aprendizagem resultantes de défices funcionais ou estruturais; contribuição para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços; avaliação de alunos com NEEcp; identificação do grupo-alvo de Educação Especial; homogeneização da linguagem utilizada pelos diversos intervenientes no processo de avaliação; melhoria na articulação entre profissionais e serviços e entre a escola e a família; trabalho de equipa; participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos educandos.

Relativamente aos constrangimentos que os professores têm sentido na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, quando a questão é colocada de forma generalista, os inquiridos revelam um mais baixo índice de concordância do que quando confrontados

diretamente com os mesmos, ou seja, quando são questionados sobre as dificuldades no cumprimento do prazo estabelecido na legislação para a conclusão do processo de avaliação especializada (os 60 dias), a ausência de outros elementos da escola e da comunidade nas reuniões de equipa pluridisciplinar e a falta de formação dos outros elementos destas equipas.

No que toca aos efeitos que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas educativas, os sujeitos inquiridos consideraram que esta avaliação teve um efeito claramente positivo no planeamento da intervenção e na orientação das práticas, particularmente na colheita de elementos de informação, na clarificação da intervenção do docente de Educação Especial, na definição das necessidades educativas dos alunos e na planificação da intervenção em função dos seus perfis de funcionalidade.

Quanto às diferenças na aceitação e na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ decorrentes da idade, podemos asseverar que estas são significativas a nível estatístico apenas no caso das questões que se referem à preparação para o aplicar, à necessidade de formação neste âmbito e à dificuldade de cumprir o prazo dos 60 dias estipulados pela legislação para concluir a avaliação especializada. A idade não é um fator diferenciador nas faixas etárias centrais, isto é, no caso dos docentes que têm idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos. Constatou-se que os docentes inquiridos mais jovens se sentem menos preparados para aplicar a CIF-CJ ao mesmo tempo que não consideram, tanto quanto os mais velhos, que o tempo é uma barreira à ampliação, à articulação e à cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola. Dizem, também, ter mais necessidade de formação, uma vez que o nível de concordância é maior para a categoria.

Passando para a influência na aceitação e na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ resultantes do tempo de serviço em Educação Especial, atestamos que ela é significativa em termos estatísticos a nível das questões n.ºs 1, 2, 3, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 18, 19, 20, 21, exceto para os indivíduos pertencentes aos intervalos [11, 15] e [16, 20] anos.

Percebe-se que os docentes inquiridos com menos tempo de serviço demonstram sentir-se menos preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp e, simultaneamente, revelam ter mais necessidade de formação; concordam com mais evidência que a formação no âmbito da CIF-CJ é uma mais-valia na avaliação dos alunos; que, com a utilização do referencial, é possível distinguir as dificuldades de aprendizagem consoante a sua origem; que, enquanto utilizadores da CIF-CJ, recolhem informação que lhes permite proceder à avaliação especializada; consideram que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui menos para melhorar a colaboração entre os vários

intervenientes e serviços; que não consideram, tanto quanto os seus colegas, que o tempo é uma barreira à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola; consideram com mais confiança que a atividade que desenvolvem na atualidade é mais objetiva e que o trabalho de equipa é um facilitador à articulação e cooperação com outros profissionais externos à escola; que a utilização do referencial permite definir melhor as necessidades do aluno em função do seu perfil de funcionalidade e programar a intervenção; que o trabalho de equipa é um facilitador da articulação e da cooperação; que a atividade que desenvolvem atualmente é mais objetiva do que anteriormente; concordam com mais firmeza que o seu trabalho, no âmbito da CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços; que a aplicação daquele referencial trouxe grandes vantagens à avaliação de alunos com NEEcp; e que ajuda a clarificar a intervenção do docente de Educação Especial.

Podemos declarar que a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ se verifica com significância estatística no caso das questões n.º 1, 3, 6, 7, 8, 9, 17, 19, 21, 22, exceto entre os indivíduos pertencentes às tipologias “JI” versus “EBI” e “ES” e “EBI” versus “EB23” e “ES”. Atesta-se que os docentes inquiridos pertencentes aos Jardins de Infância concordam mais do que os seus colegas das EB1 que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ proporciona aos pais/encarregados de educação uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos. Não se sentem tão preparados como os seus pares para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp; denotam um maior grau de concordância relativamente à necessidade de formação adicional no âmbito da aplicação da CIF-CJ e à afirmação de que a atividade desenvolvida após a entrada em vigor do DL n.º 3/2008 é mais objetiva do que anteriormente; demonstram um maior nível de concordância relativamente à contribuição do seu trabalho para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, do que os docentes das EB23, assim como também relativamente à melhoria da articulação entre a escola e a família por via da aplicação daquele referencial teórico, mas estão menos de acordo do que os docentes das EB1JI com o envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial.

Os docentes da EB1JI apreciam ainda mais do que os seus colegas das EB1 o envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial. Conclui-se, portanto, que os docentes de Educação Especial das EBI mostram mais necessidade de formação do que os que fazem parte das EB1JI.

Há evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes impacta na aceitação e aplicação da CIF-CJ entre as tipologias “EB1JI” e “EB23”. Estes últimos são os que mais concordam com a afirmação “Numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno...”. Verifica-se que os docentes das EB1JI se sentem mais preparados para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação dos alunos e revelam menos necessidade de formação do que os docentes que lecionam nas EB23.

Entre as tipologias “EB1JI” e “ES” apura-se que os docentes das segundas sentem mais necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ, concordam mais que, numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno e que o trabalho de equipa é um facilitador.

A influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ tem fundamento estatístico entre as tipologias “EB23” e “ES”, pois os docentes a lecionar nas ES afirmam ainda com mais segurança do que os seus colegas das EB23 que, enquanto utilizadores da CIF-CJ, recolhem informação que lhes permite proceder à avaliação especializada.

No caso das diferenças decorrentes do meio geográfico, existem evidências estatísticas de que este influi na aceitação e na aplicação da CIF-CJ no caso das questões relacionadas com a necessidade de formação e com o desejo de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ. Verificámos, por um lado, que os docentes que lecionam no meio rural sentem mais necessidade de formação adicional no âmbito da aplicação da CIF-CJ do que os seus pares do meio urbano e, por outro lado, que os professores do meio urbano gostariam mais de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial do que os que trabalham em meio rural.

Introdução geral

O capítulo que agora apresentamos, para melhor entendimento dos conteúdos abordados, encontra-se dividido em três subcapítulos, cada um deles correspondente a um estudo, os primeiros dois coincidentes com cada uma das fases do processo de avaliação especializada por referência à CIF-CJ e o terceiro corresponde a uma fase posterior, a planificação da intervenção. Em termos genéricos, o estudo geral, em que participaram 42 docentes de Educação Especial e quatro psicólogos, visou perceber se, perante o mesmo caso, diferentes equipas pluridisciplinares confluíam num perfil de funcionalidade similar; além disso, objetivou ainda conhecer o modo como os intervenientes no processo de avaliação especializada, neste caso, docentes e psicólogos, passam dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção.

Assim, no primeiro estudo, que corresponde à fase inicial do processo de avaliação especializada, pretendíamos verificar se, a partir da apresentação de um caso ficcionado, os participantes escolhiam as mesmas (sub)categorias para avaliar; dado que o caso eleito foi o de um aluno disléxico, definimos também como objetivo específico o apuramento das categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com dislexia. No segundo, equivalente ao momento da decisão (segunda fase do processo), objetivámos averiguar se qualificavam as categorias previamente escolhidas de modo semelhante. No terceiro, e último passo do processo, foi nossa intenção perceber a forma como os participantes passaram dos resultados da avaliação, isto é, dos descritores de funcionalidade, para a planificação da intervenção educativa.

A recolha de dados foi levada a cabo em contexto de formação contínua de professores, aquando da realização de duas oficinas de formação em dois concelhos algarvios, em momentos diferentes do mesmo ano letivo. Na primeira sessão, pediu-se aos participantes que se dividissem em oito grupos, quatro por oficina, para, em conjunto, simularem um processo completo de avaliação especializada por referência à CIF-CJ. Assim, tendo como ponto de partida o caso apresentado (de um aluno com défice fonológico), no decorrer das ações de formação, que tiveram uma duração aproximada de três meses, foram elaborados 24 documentos, três por grupo, ou seja, quatro roteiros de avaliação, quatro relatórios técnico-pedagógicos e quatro programas educativos individuais.

A escolha da dislexia como tema para o presente estudo prendeu-se com a existência, nas escolas e agrupamentos, de um grande número de crianças e jovens com perturbações específicas da leitura e da escrita. Um estudo recente, levado a cabo por Vale, Sucena e Viana (2011), em que foram avaliadas 1460 crianças dos 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade, revelou uma percentagem de 5,4% de crianças com dislexia, valor semelhante a intervalos de prevalência divulgados noutros países (Moll & Landerl, 2009; Snowling, 2008, citados por Vale et al., 2011).

Considerando a necessidade de conceptualizar o estudo, especificamente no que toca à temática eleita para a simulação do processo completo de avaliação por referência à CIF-CJ, começaremos por abordar, ainda que de forma breve, o conceito e as características principais da dislexia; depois, passaremos para a caracterização dos participantes e, por último, apresentaremos os três estudos.

7.1. Dislexia: da definição do conceito à caracterização

Embora a definição de dislexia não seja consensual nem universal, tentaremos clarificar o conceito recorrendo a autores consagrados na literatura científica.

Em 1968, a Federação Mundial de Neurologia (citada por Hennigh, 2003) definiu a dislexia como: “Uma desordem, que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, independentemente da instrução convencional, da inteligência normal e das oportunidades socioculturais. Depende de distúrbios cognitivos fundamentais que são, frequentemente, de origem constitucional.” Para Hennigh (2003), a dislexia é, acima de tudo, uma dificuldade recorrente em processar informação de origem fonológica, ideia corroborada por Teles (2004), que explica o défice fonológico como uma dificuldade na discriminação e no processamento dos sons da linguagem, isto é, “a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas.” (p. 5). Por outras palavras, a leitura agrega dois processos cognitivos diferenciados e indissociáveis: a descodificação grafofonémica e a compreensão das mensagens escritas.

A leitura, numa primeira fase, exige que o indivíduo seja capaz de descodificar e, numa segunda fase, requer que ele compreenda o que descodificou. Assim, de acordo com Shaywitz (2008), o défice fonológico impede unicamente a descodificação, o que significa que não existe

qualquer comprometimento nas capacidades cognitivas superiores necessárias à compreensão: o discurso (encadeamento das frases); a sintaxe (estrutura gramatical); e a semântica (significado das palavras e vocabulário). Neste sentido, como a leitura e a escrita se repercutem, de modo transversal e continuado, em todas as áreas académicas, a existência de dislexia compromete o desempenho dos alunos, ideia reforçada por Teles (2004), quando indica a leitura como a chave que permite aceder a todos os outros saberes.

Davis (2010) sugere, na primeira pessoa, tendo ele lutado com as dificuldades inerentes à condição de disléxico, um novo conceito de dislexia: “a mãe de todas as perturbações de aprendizagem” (p. 9). No seu entender, as pessoas disléxicas possuem talentos especiais, sendo de destacar a perspicácia, a curiosidade e a intuição, ferramentas fundamentais para ultrapassar as adversidades decorrentes do défice fonológico. Assim, a dislexia configura uma espécie de desnorтеio relativamente aos símbolos, originado por uma aptidão cognitiva, que tende a substituir perceções sensoriais normais por conceitos, traduzindo-se em dificuldades na leitura, na escrita e, por vezes, até na fala.

Por sua vez, a International Dyslexia Association (IDA) esclarece o conceito desta forma:

A dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. Caracteriza-se por dificuldades na correção e/ou fluência no reconhecimento de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um deficite na componente fonológica da linguagem, que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que podem impedir a expansão do vocabulário e de conhecimentos gerais. (Sítio da International Dyslexia Association, 2002, tradução e sublinhado nossos)

Selikowitz (2010) apresenta-nos uma visão mais abrangente da dislexia, que designa dificuldade de aprendizagem específica, referindo-se concretamente a uma “perturbação inesperada e inexplicada que ocorre numa criança de inteligência média ou acima da média, caracterizada por um atraso significativo numa ou mais áreas de aprendizagem” (p. 16).

Recentemente, em 2013, o DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), incluiu a dislexia nas perturbações específicas de aprendizagem, estabelecendo como critérios de diagnóstico: A) Dificuldades na aprendizagem e no uso de competências académicas; B) As competências académicas afetadas são significativamente inferiores às

expectáveis para a idade cronológica do indivíduo, causando interferências consideráveis nas atividades quotidianas; C) As dificuldades iniciam-se na idade escolar, mas só se manifestam inteiramente quando as capacidades do indivíduo são levadas ao limite; D) As dificuldades não se explicam por deficiência intelectual, deficiência visual ou auditiva não corrigida, outras desordens neurológicas ou mentais, falta de proficiência linguística ou ensino inadequado.

Em síntese, todas as definições de dislexia apresentam um denominador comum: os disléxicos são maus leitores, denunciam dificuldades na interpretação do código escrito e na ortografia; no entanto estas dificuldades não decorrem de défice intelectual, verificando-se, na maioria das vezes, em indivíduos com inteligência média ou acima da média, a quem são proporcionadas condições económicas, sociais e culturais favoráveis à aprendizagem.

7.2. Participantes

De acordo com o que já referimos acima, participaram neste estudo 42 docentes e quatro psicólogos. Através da análise da tabela 7.1 podemos constatar que o sexo feminino é o mais representado, com 35 docentes para sete do sexo masculino; quanto à idade dos professores, apenas dois se situam na faixa etária acima dos 50 anos, estando os restantes 40 distribuídos, sem grande discrepância, pelos grupos de 31 a 40 anos e de 41 a 50 anos, com uma certa predominância neste último, com 22 indivíduos, metade do total mais um, versus 18 na faixa anterior; no que toca às habilitações académicas, somente cinco docentes foram além da licenciatura, tendo obtido o grau de mestre; no que se refere ao tempo total na docência, o grupo intermédio (de onze a vinte anos) é o que apresenta mais sujeitos, dezanove, sendo apenas nove os professores com mais de vinte anos de serviço; quando se trata do tempo dedicado à Educação Especial, volta a haver uma maior concentração no grupo central, 50% dos docentes, cabendo apenas cinco indivíduos na faixa superior; no que diz respeito à situação profissional, o grupo dos professores do quadro de escola ou de agrupamento é o mais representado, com metade dos participantes (21), acontecendo o inverso com o agregado de professores contratados, que se faz representar por oito docentes.

Tabela 7.1 - Caracterização dos professores

Sexo	Idade (em anos)			Habilitações Académicas	Tempo de Serviço Total (em anos)	Tempo de Serviço em EE (em anos)	Situação Profissional								
	31	41	51		0	11	21	0	11	21					
F	M	a	a	a	Licenciat.	Mestrado	a	a	a	a	a	C	QZP	QA/QE	
	40	50	60		10	20	30	10	20	30					
35	7	18	22	2	37	5	14	19	9	16	21	5	8	13	21

C – professores contratados; QZP – professores do quadro zona pedagógica; QA/QE – professores do quadro de agrupamento ou do quadro de escola

Uma leitura atenta da tabela 7.2 permite-nos observar que os quatro psicólogos se distribuem equitativamente pelos dois sexos; quanto à idade, a maioria (três) tem entre 41 e 50 anos, o mesmo sucedendo com o grau de licenciado, no que às habilitações académicas diz respeito; no que concerne o tempo de serviço, os psicólogos estão repartidos de igual modo pelos dois grupos (onze a vinte e 21 a 30 anos); a nível da situação profissional, apenas um não tem vínculo definitivo à escola onde trabalha.

Tabela 7.2 - Caracterização dos psicólogos

Sexo	Idade (em anos)			Habilitações Académicas	Tempo de Serviço Total (em anos)	Situação Profissional			
		41	51		11	21			
F	M	a	a	Licenciatura	Mestrado	a	a	C	Q
		50	60		20	30			
2	2	3	1	3	1	2	2	1	3

C – psicólogos contratados; Q – psicólogos do quadro

7.3. A primeira fase do processo de avaliação especializada

Introdução

Neste subcapítulo, dedicado à primeira fase do processo de avaliação especializada, mediante a apresentação de um caso ficcionado de um aluno disléxico, foi pedido aos participantes para escolherem as (sub)categorias que deveriam constar no roteiro de avaliação, isto é, aquelas que seriam avaliadas em equipa pluridisciplinar, considerando, de acordo com o preceituado na própria CIF-CJ, que o número de categorias não deveria ser inferior a três nem superior a 18. Os professores, divididos em oito grupos (quatro por oficina), simulando a composição das equipas pluridisciplinares, elaboraram os roteiros de avaliação e as respetivas checklists com as (sub)categorias selecionadas, tendo optado, na sua maioria, por uma avaliação de 2.º nível, isto é, por subcategorias. Como tal, neste trabalho, cingir-nos-emos apenas ao primeiro momento do processo de avaliação, ou seja, à escolha dos códigos alfanuméricos.

Faremos uma breve apresentação do método utilizado e dos resultados apurados no estudo e, por fim, teceremos algumas considerações sobre o mesmo.

7.3.1. Método

Considerando os objetivos que norteiam o estudo e a natureza dos fenómenos, estamos perante o paradigma qualitativo (Almeida & Freire, 2008). Neste sentido, foi selecionada a técnica de análise documental, recorrendo-se à criação de um instrumento específico para a recolha de dados, que designámos “Grelha ADR”. Esta grelha, que contempla a distribuição das (sub)categorias escolhidas pelos oito grupos pelos quatro domínios da CIF-CJ, destinou-se a compilar os códigos alfanuméricos constantes nos roteiros de avaliação. Posteriormente, com recurso a técnicas quantitativas, os códigos escolhidos foram tratados estatisticamente, com vista à obtenção das categorias-chave na avaliação especializada de alunos disléxicos.

A análise documental é uma atividade sistemática e planificada que consiste em analisar documentos escritos, dos quais podemos retirar informação valiosa. Aporta uma série de vantagens que se prendem com a quantidade de informação que permite obter e a credibilidade

que lhe é atribuída, pois os documentos não estão sujeitos às distorções de memória (Sabariego, Massot & Dorio, 2014; Sousa, 2009).

7.3.2. Apresentação de resultados

Da leitura da tabela 7.3, na horizontal, podemos constatar que a categoria “funções intelectuais” (b117) e as subcategorias “percepção auditiva” (b1560) e “recepção da linguagem escrita” (b16701) foram alvo de avaliação pela totalidade dos oito grupos de trabalho (100%), conforme se ilustra na figura 7.1. Sete grupos (87,5%) procederam à avaliação de 2.º nível por via da “memória de curto prazo” (b1440) e à de 3.º, ao avaliarem a “expressão da linguagem escrita” (b16711). As subcategorias “funções da memória a longo prazo” (b1441) e “percepção visual” (b1561) e a categoria “funções visuais” (b210) foram avaliadas por quatro grupos (50%) cada. Por sua vez, as restantes três (sub)categorias, “expressão da linguagem, outras especificadas” (b1678), “funções da acuidade visual” (b2100) e “funções auditivas” (b230), mereceram a avaliação de apenas um grupo de trabalho (12,5%). Pelo facto de terem sido aquelas que foram avaliadas pela totalidade (100%) dos grupos de docentes, as “funções intelectuais” (b117), a “percepção auditiva” (b1560) e a “recepção da linguagem escrita” (b16701) são as únicas que se consideram (sub)categorias-chave a nível das funções do corpo. Através da análise da figura 7.1 e da tabela 7.3, em função dos grupos, ou seja, na vertical, pode também constatar-se alguma discrepância na avaliação.

Tabela 7.3 - Funções do corpo

(Sub)categorias \ Grupos	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
b117 - Funções intelectuais	x	x	x	x	x	x	x	x
b1440 - Memória de curto prazo	x	x	x	x	x	x	-	x
b1441 - Funções da memória a longo prazo	-	x	-	x	x	x	-	-
b1560 - Percepção auditiva	x	x	x	x	x	x	x	x

b1561 - Percepção visual	-	-	x	x	x	x	-	-
b16701 - Receção da linguagem escrita	x	x	x	x	x	x	x	x
b16711 - Expressão da linguagem escrita	-	x	x	x	x	x	x	x
b1678 - Expressão da linguagem, outras especificadas	x	-	-	-	-	-	-	-
b210 - Funções visuais	-	-	x	x	x	x	-	-
b2100 - Funções da acuidade visual	x	-	-	-	-	-	-	-
b230 - Funções auditivas	-	-	-	-	x	-	-	-

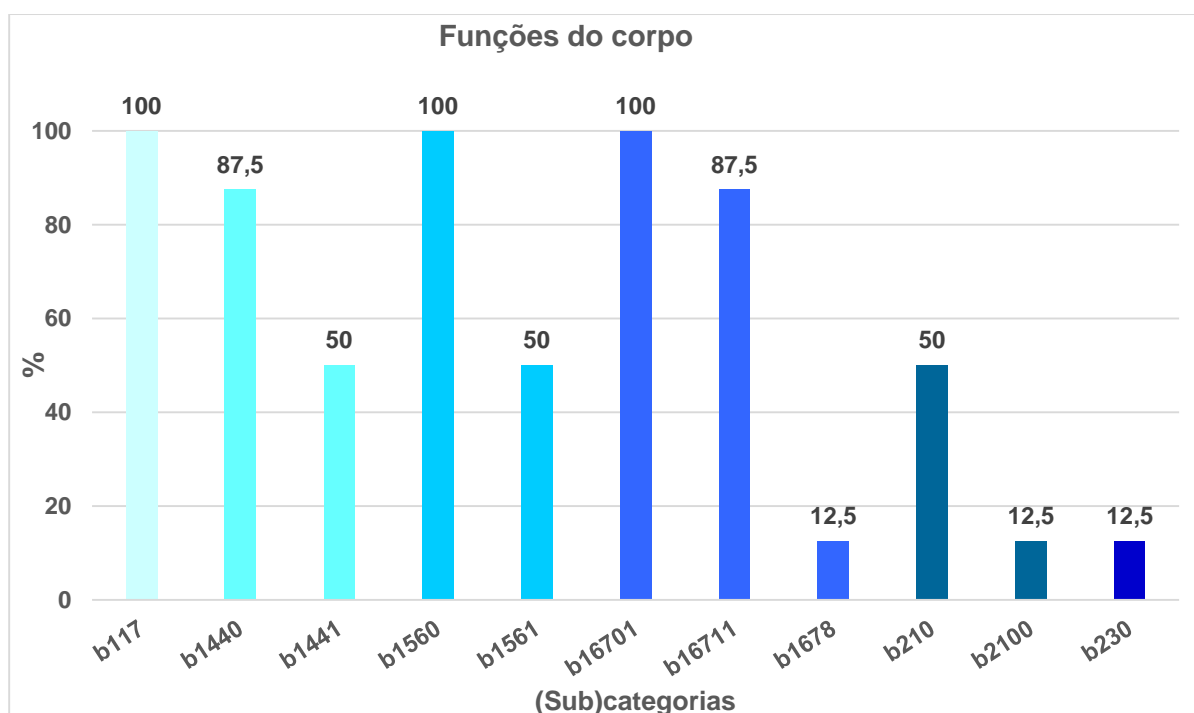


Figura 7.1. Funções do corpo

A nível das “atividades e participação”, pela análise da tabela 7.4 e da figura 7.2, verifica-se que houve unanimidade na avaliação de três (sub)categorias por parte dos formandos. Foram elas a categoria “ler” (d166) e as subcategorias “Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas” (d1701) e “Lidar com o stress” (d2401).

São estas, pois, as (sub)categorias-chave das atividades e participação. As categorias “escrever” (d170) e “comunicar e receber mensagens escritas” (d325) foram avaliadas, cada uma, por três dos oito grupos (37,5%). Dois grupos (25%) optaram por avaliar a subcategoria “utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições” (d1702), enquanto “escrever, outras especificadas” (d1708) e “lidar com o stress e outras exigências psicológicas” (d240) foram opção de um só grupo (12,5%) cada.

Tabela 7.4 - Atividades e participação

(Sub)categorias	Grupos	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
d166 - Ler		X	X	X	X	X	X	X	X
d170 - Escrever		-	-	-	X	-	-	X	X
d1701 - Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas		X	X	X	X	X	X	X	X
d1702 - Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições		-	-	-	-	X	X	-	-
d1708 - Escrever, outras especificadas		X	-	-	-	-	-	-	-
d240 - Lidar com o stress e outras exigências psicológicas		-	-	-	-	-	-	-	X
d2401 - Lidar com o stress		X	X	X	X	X	X	X	X
d325 - Comunicar e receber mensagens escritas		X	-	X	-	-	-	X	-

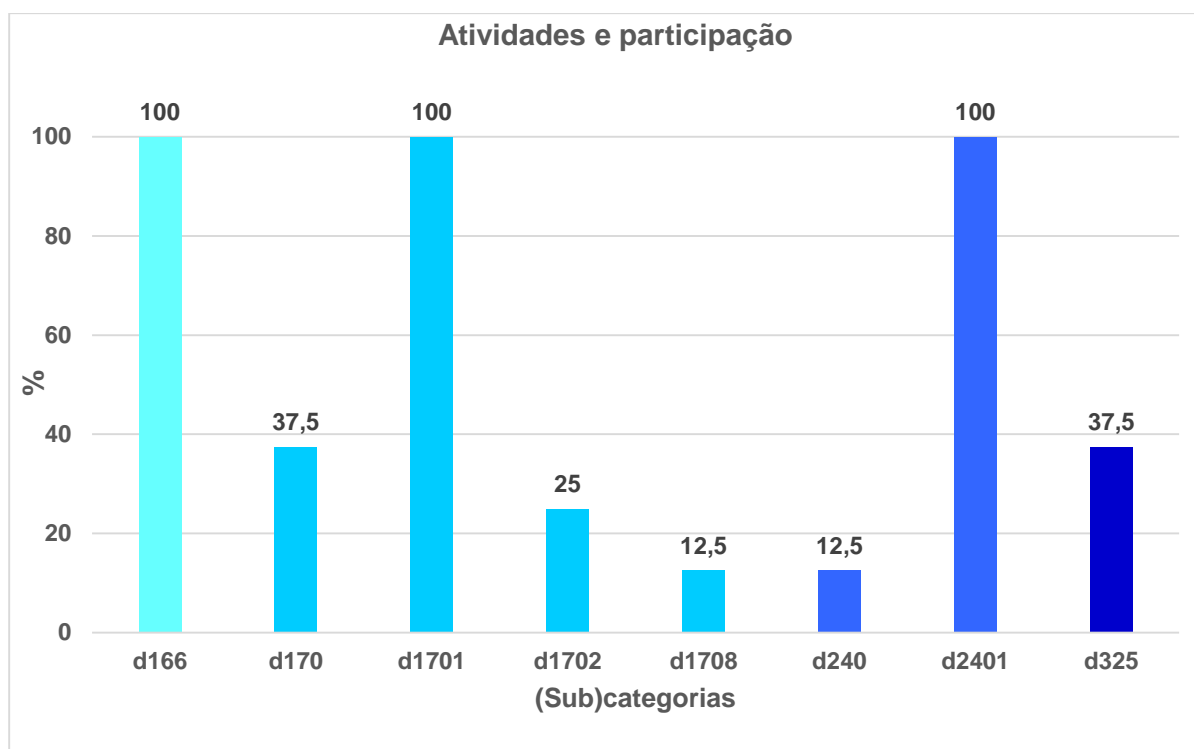


Figura 7.2 - Atividades e participação

No que toca aos fatores ambientais, os oito grupos de trabalho revelaram-se muito alinhados nas suas opções de avaliação (tabela 7.5 e figura 7.3), tendo todos eles escolhido quatro (sub)categorias: “produtos e tecnologias gerais para a educação” (e1300), “família próxima” (e310), “profissionais de saúde” (e355) e “outros profissionais” (e360), atribuindo-lhes, assim, o estatuto de (sub)categorias-chave. Apenas o grupo 3 (12,5%) procedeu à avaliação da categoria “pessoas em posição de autoridade” (e330).

Tabela 7.5 - Fatores ambientais

(Sub)categorias	Grupos							
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
e1300 - Produtos e tecnologias gerais para a educação	x	x	x	x	x	x	x	x
e310 - Família próxima	x	x	x	x	x	x	x	x

e330 - Pessoas em posição de autoridade	-	-	X	-	-	-	-	-
e355 - Profissionais de saúde	X	X	X	X	X	X	X	X
e360 - Outros profissionais	X	X	X	X	X	X	X	X

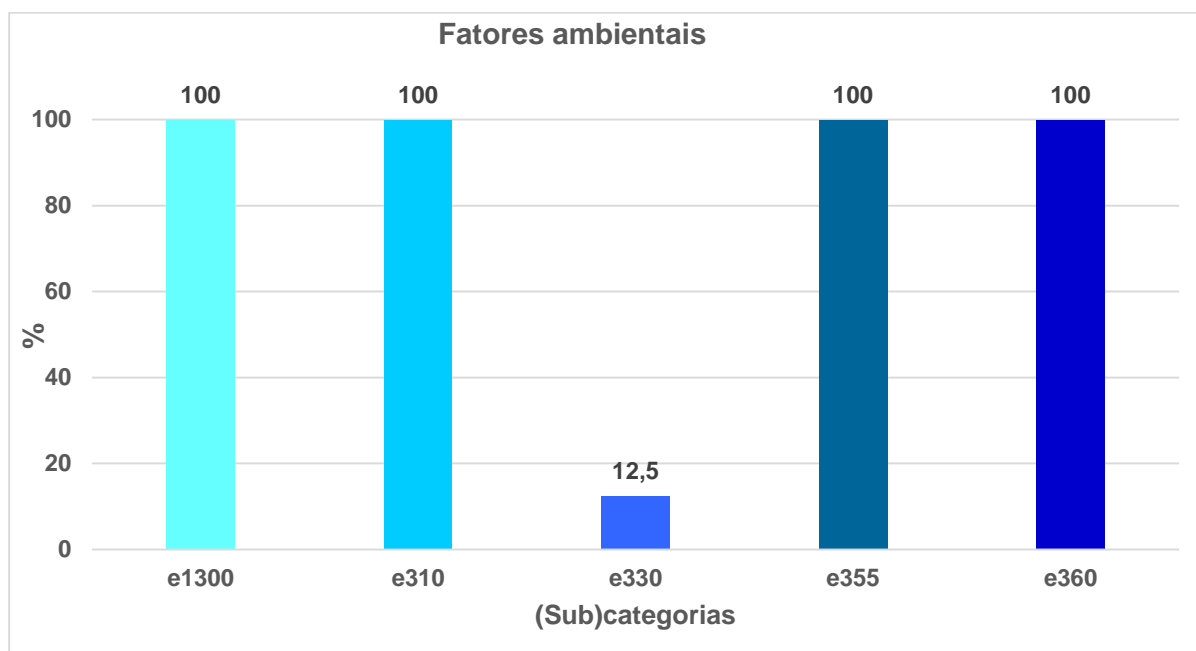


Figura 7.3 - Fatores ambientais

Considerações e síntese

Os resultados da análise documental dos oito roteiros de avaliação, cada um deles representando o consenso do grupo, permitiram apurar dez (sub)categorias-chave para a avaliação de alunos com dislexia, três no domínio das funções do corpo, três no domínio das atividades e participação e quatro no domínio dos fatores ambientais, não tendo sido apontados fatores pessoais por nenhum dos grupos. No que se refere às funções do corpo, a escolha das funções intelectuais (b117) como categoria-chave na avaliação de alunos disléxicos coaduna-se perfeitamente com as várias definições de dislexia anteriormente apresentadas (DSM-5, 2013; IDA, 2002; Hennigh, 2003; Teles, 2004), já que todas elas referem claramente que as dificuldades apresentadas pelos disléxicos não resultam de déficit intelectual. Assim sendo, a

existência de uma deficiência nas funções intelectuais (b117) inviabilizaria o diagnóstico de dislexia, constituindo, portanto, um critério de exclusão.

As funções da percepção auditiva (b1560), desta vez, no 2.º nível da hierarquia, constituíram-se também como subcategorias-chave na avaliação de disléxicos, o que se justifica com a descrição da própria CIF-CJ, “funções mentais envolvidas na discriminação de sons, tons, intensidade ou outros símbolos acústicos” (WHO, 2007, p. 55), cruzada com a definição de déficit fonológico, isto é, a incapacidade de processamento (identificação, articulação e uso) dos diferentes sons da língua (Shaywitz, 2008). Com efeito, podemos concluir que a percepção auditiva é a subcategoria que melhor caracteriza o déficit fonológico. É de salientar que 50% dos participantes escolheram também a percepção visual (b1561), isto é, a dificuldade de interpretar estímulos visuais, característica que alguns disléxicos partilham e que é visível, por exemplo, na troca de letras simétricas (b/d ou p/q).

Ainda no domínio das funções do corpo, foi indicada uma outra categoria-chave para a avaliação de alunos com dislexia, a recepção da linguagem escrita (b16701), uma subcategoria das funções mentais da linguagem (3.º nível). Este código, referente às funções mentais que permitem descodificar mensagens escritas para obter o seu significado (WHO, 2007), está diretamente ligado à leitura, pelo que, mais uma vez, se justifica plenamente a sua inserção no *core set* da dislexia.

Passando agora para o domínio das atividades e participação, constatamos que, das três categorias escolhidas, duas delas pertencem ao primeiro domínio de vida, a aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o qual, por razões óbvias, é precisamente o mais contemplado nas avaliações especializadas em meio educativo. A escolha recaiu, então, na leitura (d166) e na escrita (d170), considerando-se, no caso da primeira, os dois níveis de leitura (descodificação grafonémica e compreensão da leitura); no caso da segunda, os participantes optaram por uma avaliação de 2.º nível, através da subcategoria “Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas”. Sendo expectável e natural que um aluno disléxico tenha dificuldades na leitura e na escrita, essas dificuldades, na estrutura hierárquica da CIF-CJ, variam também em função da sua idade cronológica e do ciclo de ensino em que se encontra (o aluno fictício apresentado aos participantes frequentava o 3.º ciclo, o que está em consonância com a subcategoria escolhida).

A outra categoria-chave na atividade e participação incidiu sobre o segundo capítulo, as tarefas e exigências gerais, mais concretamente na subcategoria “lidar com o stress” (d2401). Esta constatação das dificuldades na gestão do stress de indivíduos disléxicos, aliada à baixa autoestima, à fraca resistência à frustração e ao nervosismo, aparece documentada na literatura

(Davis, 2010; Selikowitz, 2010; Teles, 2004) como sendo um fator adverso que impede, não raras vezes, a melhoria do desempenho acadêmico dos discentes.

Por fim, segue-se o ambiente físico, primeiro domínio dos fatores ambientais, onde se apurou uma subcategoria-chave para a avaliação de alunos disléxicos, os produtos e tecnologias para a educação (e1300), transparecendo assim a necessidade que as crianças e jovens com dislexia têm de pedagogia diferenciada, ensino individualizado, tecnologias, manuais, brinquedos educativos e equipamento informático, entre outros, não adaptados nem especialmente concebidos.

No ambiente social, correspondente ao terceiro capítulo dos fatores ambientais, foram três as categorias consideradas chave: a família próxima (e310), os profissionais de saúde (e355) e os outros profissionais (e360). Esta primazia dada à família, aos profissionais de saúde, aos psicólogos e aos docentes que acompanham diariamente os alunos reflete a importância do bem-estar social, patente em qualquer processo de intervenção educativa, impulsionador da mudança em contextos inclusivos.

Os resultados deste estudo sugerem que o estabelecimento de categorias-chave ou *core sets* para as várias tipologias de NEE facilitará bastante o processo de avaliação especializada, agilizando-o e atribuindo um maior nível de motivação e segurança aos elementos das equipas pluridisciplinares.

A par da uniformização da linguagem, o apuramento de categorias-chave na avaliação de alunos com diferentes défices funcionais poderá potenciar a criação de instrumentos de avaliação que contemplem, de forma mais clara e objetiva, as áreas a privilegiar aquando da recolha de informação durante o processo de avaliação especializada por referência à CIF-CJ.

Em suma, dado o número de disléxicos existentes nas escolas e agrupamentos, consideramos que o apuramento das (sub)categorias-chave para a avaliação especializada por referência à CIF-CJ contribuirá para aligeirar todo o processo de avaliação especializada e, conseqüentemente, permitirá planificar uma intervenção mais adequada, concertada e que facilite a articulação do trabalho desenvolvido pelos diferentes atores educativos.

7.4. Do perfil de funcionalidade à tomada de decisão

Introdução

No caso específico deste estudo, que surgiu na sequência do primeiro, limitámo-nos ao segundo momento de avaliação, ou seja, à fase da construção dos perfis de funcionalidade e da tomada de decisão relativamente à integração no grupo-alvo de Educação Especial e à adoção de medidas do DL n.º 3/2008. Neste sentido, pretendíamos perceber se, perante o mesmo caso (de um aluno com dislexia), diferentes equipas pluridisciplinares, que, no primeiro momento, já haviam escolhido as categorias a avaliar, traçavam perfis de funcionalidade idênticos, nomeadamente na qualificação dos códigos alfanuméricos escolhidos; além disso, quisemos ainda verificar se havia uniformização na linguagem utilizada e saber se adotavam as mesmas medidas de Educação Especial (consignadas no DL n.º 3/2008).

Para uma melhor compreensão da problemática em análise, começaremos por explicar a metodologia utilizada, apresentando, na sequência, os resultados e culminando nas considerações finais.

7.4.1. Método

Os objetivos definidos para o presente estudo, assim como a natureza dos fenómenos em análise, conduziram-nos à realização de um trabalho empírico essencialmente qualitativo, uma vez que procurámos compreender as ações dos intervenientes, procedendo à recolha de dados num ambiente natural, sob uma perspetiva semelhante à da realidade (Almeida & Freire, 2008; Coutinho, 2011).

A opção pela abordagem qualitativa acarretou a adequação do processo metodológico ao objeto de estudo, tendo sido selecionada a técnica de análise documental, atividade metódica e planeada que compreende a análise de documentos escritos, de onde se recolhem informações relevantes. As vantagens da análise documental residem, sobretudo, na quantidade de informação que conseguimos recolher, sem descurar igualmente a credibilidade que lhe é outorgada, já que os documentos valem por si próprios, não estando dependentes da memória (Sabariego, Massot & Dorio, 2014; Sousa, 2009).

Para o efeito pretendido, concebemos dois instrumentos específicos para a recolha de dados, que denominámos “Grelha ADC” e “Grelha ADRTP”. A primeira refere-se à recolha de dados das *checklists*, no que concerne a seleção das categorias e subcategorias da CIF-CJ e respetiva qualificação pelos oito grupos, com recurso às escalas genéricas, negativa para as Funções do Corpo e Atividade e Participação, uma vez que indica problemas (défice e dificuldades), à qual se acrescentam os qualificadores 0 e 8 (nenhuma deficiência e deficiência não especificada, respetivamente), e positiva para os Fatores Ambientais, já que, no caso presente, se trata de facilitadores e não de barreiras. Posteriormente, com recurso a técnicas quantitativas, os qualificadores escolhidos foram tratados estatisticamente, com vista à verificação da existência de divergência ou de consenso entre os grupos. A segunda grelha, uma compilação das principais informações contidas nos relatórios técnico-pedagógicos elaborados pelos oito grupos, consiste na síntese descritiva dos perfis de funcionalidade e na listagem das medidas educativas, de acordo com o DL n.º 3/2008.

Para o tratamento dos relatórios técnico-pedagógicos recorreu-se à análise de conteúdo, técnica que encaixa no “conjunto das metodologias de análise de dados na investigação social” (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p. 301). Para Bardin (2011), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 33). Segundo a autora, este conjunto de técnicas possibilita a análise sistematizada de um texto, de maneira a desvelar e “quantificar a ocorrência” de palavras, frases ou temas considerados “chave” que permitam um confronto ulterior. Segundo Amado, Costa e Crusoé (2014), a principal finalidade da análise de conteúdo consiste em ordenar “os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (p. 313), o que se designa por processo de categorização. É necessário que se defina antecipadamente o que se vai considerar como sendo os atributos pertinentes do conteúdo, para o que deve concorrer o marco teórico de referência, ou seja, na presente situação, a metodologia de avaliação por referência à CIF-CJ. No nosso caso, estamos em presença de um procedimento fechado, no que à fase preliminar à categorização diz respeito, na medida em que optámos por um sistema de categorias antecipado, ou seja, determinado *a priori* (Amado, Costa & Crusoé, 2014). Deste modo, considerámos como categorias as “funções do corpo”, a “atividade e participação” e os “fatores ambientais”, correspondentes aos domínios da CIF-CJ; como subcategorias, “funções mentais”, “funções sensoriais e da dor”, “aprendizagem e aplicação de conhecimentos”, “tarefas e exigências gerais”, “comunicação”, “produtos e tecnologias” e “apoio e relacionamentos” e, finalmente, definimos os indicadores “funções intelectuais”, “funções da memória”, “funções da perceção”, “funções mentais da linguagem”, “funções auditivas”,

“funções visuais”, “ler”, “escrever”, “lidar com o *stress* e outras exigências psicológicas”, “comunicar e receber mensagens escritas”, “produtos e tecnologias gerais para a educação”, “família próxima”, “pessoas em posição de autoridade”, “profissionais de saúde” e “outros profissionais”.

Quanto à análise e tratamento dos dados, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para efetuar a análise documental dos relatórios técnico-pedagógicos, o que nos permitiu aferir a uniformização da linguagem utilizada, verificar se os perfis de funcionalidade foram traçados por referência à CIF-CJ e, ainda, averiguar se houve convergência na adoção das medidas de Educação Especial. Assim, tendo como base o quadro de referência da CIF-CJ, em termos de marco conceptual, definimos categorias e subcategorias, de modo a possibilitar a detecção da sua presença ou ausência no corpus (Ghiglione & Matalon, 2005).

7.4.2. Apresentação de resultados

Através da consulta da tabela 7.6, na horizontal, e da figura 7.4, relativas às “funções do corpo”, podemos verificar que a categoria “funções intelectuais” (b117) e a subcategoria “recepção da linguagem escrita” (b16701) foram avaliadas qualitativamente e da mesma forma por todos os grupos de trabalho (100%); houve consenso em considerar a inexistência de deficiências na primeira (0) e a existência de défices moderados na segunda (2). Sete grupos (87.5%) consideraram a subcategoria “memória de curto prazo” (b1440), mas com gravidade não especificada (8). A “percepção auditiva” (b1560), tendo sido selecionada pela totalidade dos participantes, foi qualificada com deficiência de gravidade moderada (2) pela maioria (67.5%). Metade dos docentes identificaram a “percepção visual” (b1561), tendo sido unânimes na atribuição do qualificador “défice ligeiro”. A “expressão da linguagem escrita” (b16711), mencionada por sete grupos, recebeu a qualificação de deficiência moderada por quatro (50%) e de grave (3) por três (37.5%). A categoria “funções visuais” (b210) foi avaliada por três grupos (37.5%) como não apresentando deficiências e por um outro que não conseguiu especificar a gravidade da deficiência. Apenas um grupo (12.5%) considerou avaliar as “funções da acuidade visual” (b2100), porém não especificou a gravidade do défice. Do mesmo modo, as “funções auditivas” (b230) mereceram a avaliação de apenas um grupo de trabalho, que lhe atribuiu o qualificador 1 (deficiência ligeira).

Por meio da análise da figura 7.4 e da tabela 7.6, em função dos grupos, ou seja, na vertical, pode também constatar-se que o primeiro grupo utilizou majoritariamente o qualificador 8 (não especificado), o que denota alguma insegurança relativamente à qualificação da severidade dos problemas; os grupos 3, 4 e 8 optaram sobretudo pelo qualificador 2, isto é, consideraram moderada a severidade de três das deficiências encontradas; os grupos 2, 5 e 6 consideraram moderadas duas das deficiências apuradas (qualificador 2); e apenas o grupo 7 utilizou o qualificador 3 (deficiência grave) duas vezes.

Tabela 7.6 - Funções do corpo

Grup. (Sub)categ.	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
b117 - Funções intelectuais	0	0	0	0	0	0	0	0
b1440 - Memória de curto prazo	8	8	8	8	8	8	-	8
b1441 - Funções da memória a longo prazo	-	0	-	0	0	0	-	-
b1560 - Percepção auditiva	8	1	2	2	2	2	3	2
b1561 - Percepção visual	-	-	1	1	1	1	-	-

b16701 - Receção da linguagem escrita	2	2	2	2	2	2	2	2
b16711 - Expressão da linguagem escrita	-	2	2	2	3	3	3	2
b1678 - Expressão da linguagem, outras especificadas	3	-	-	-	-	-	-	-
b210 - Funções visuais	-	-	8	0	0	0	-	-
b2100 - Funções da acuidade visual	8	-	-	-	-	-	-	-
b230 - Funções auditivas	-	-	-	-	0	-	-	-

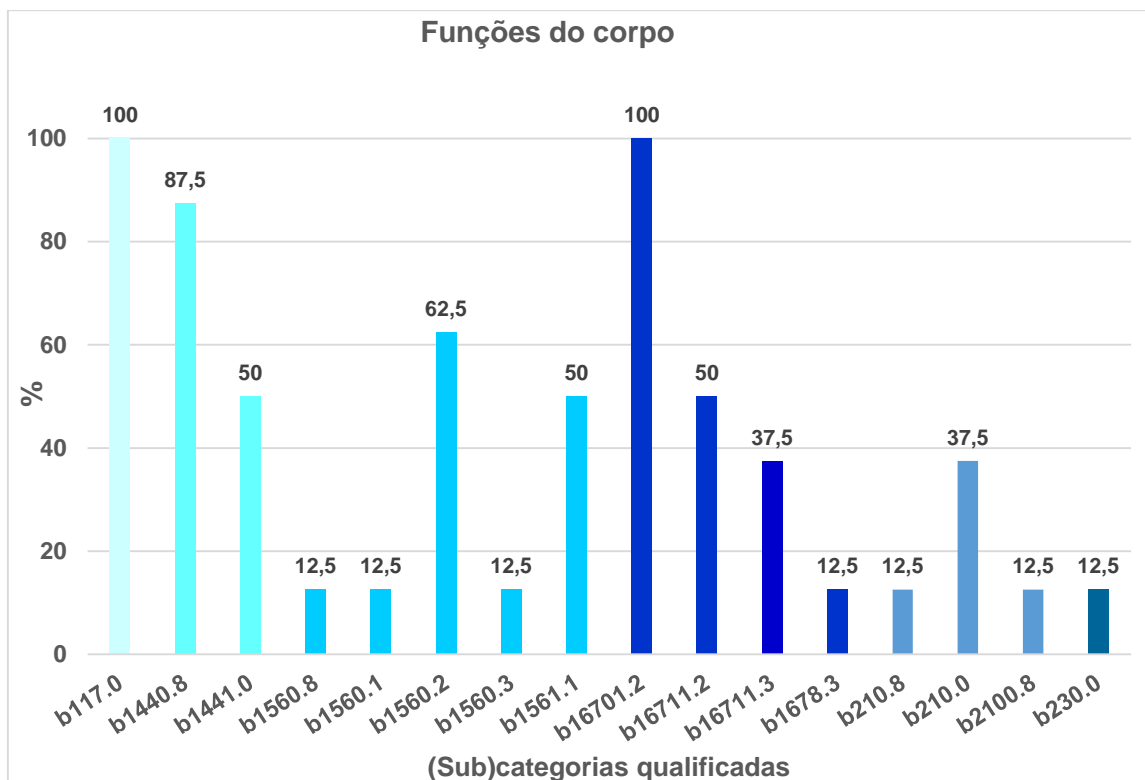


Figura 7.4 - Funções do corpo

No que diz respeito às “atividades e participação”, e conforme ilustrado na tabela 7.7 e na figura 7.5, a categoria “ler” (d166) foi avaliada por metade dos docentes com o qualificador “dificuldades ligeiras” e com o de “dificuldades moderadas” pela outra metade. A nível da categoria “escrever” (d170), apenas o grupo 7 (G7) considerou a existência de dificuldades graves em toda a linha, tendo a maioria (75%) qualificado a subcategoria “utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas” (d1701) com o qualificador 2 (dificuldades moderadas). Ainda a propósito das subcategorias de d170 (escrever), três grupos (37.5%) atribuíram gravidade às dificuldades em “utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições” (d1702) e 12.5% em “escrever, outras especificadas” (d1708). Na categoria “lidar com o *stress* e outras exigências psicológicas” (d240), predominou a classificação 2 (dificuldades moderadas). Finalmente, na categoria “comunicar e receber mensagens escritas” (d325), verificou-se uma divergência na avaliação, tendo sido utilizados três qualificadores (1, 2 e 3) por três grupos.

Analisando a figura 7.5 e a tabela 7.7 na vertical, verificamos que o grupo 1 optou sobretudo pelo qualificador 3 (dificuldade grave), aplicando-o a três (sub)categorias distintas; o sétimo grupo fez uso de dois qualificadores, o moderado e o grave, tendo optado por aplicar duas vezes cada um deles; os grupos 2 e 8 utilizaram unicamente o qualificador 2, tendo considerado

moderadas todas as (sub)categorias avaliadas; o terceiro grupo foi o que mais utilizou o qualificador 1 (dificuldade ligeira), uma vez que, das quatro subcategorias avaliadas, entendeu que duas delas se encontravam ligeiramente comprometidas (e as outras duas, moderadamente); o quarto grupo, embora tenha utilizado três qualificadores diferentes, empregou majoritariamente (três vezes) o qualificador 2 (dificuldade moderada); por fim, os grupos 5 e 6, que traçaram perfis de funcionalidade idênticos, utilizaram duas vezes o qualificador 2 (problema moderado) para classificar as dificuldades, optando pelo qualificador 1 (dificuldade ligeira) para classificar uma das categorias avaliadas e, ainda, pelo qualificador 3 (dificuldade grave) para categorizar outra das subcategorias escolhidas.

Tabela 7.7 - Atividades e participação

(Sub)categorias \ Grupos	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
d166 - Ler	2	2	1	1	1	1	2	2
d170 – Escrever	-	-	-	-	-	-	3	-
d1700 - Utilizar competências e estratégias genéricas do processo de escrita	-	-	-	2	-	-	-	2
d1701 - Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas	3	2	2	2	2	2	-	2

d1702 - Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições	-	-	-	3	3	3	-	-
d1708 - Escrever, outras especificadas	3	-	-	-	-	-	-	-
d240 - Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-	-	-	-	-	-	-	2
d2401 - Lidar com o stress	3	2	2	2	2	2	2	-
d325 - Comunicar e receber mensagens escritas	2	-	1	-	-	-	3	-

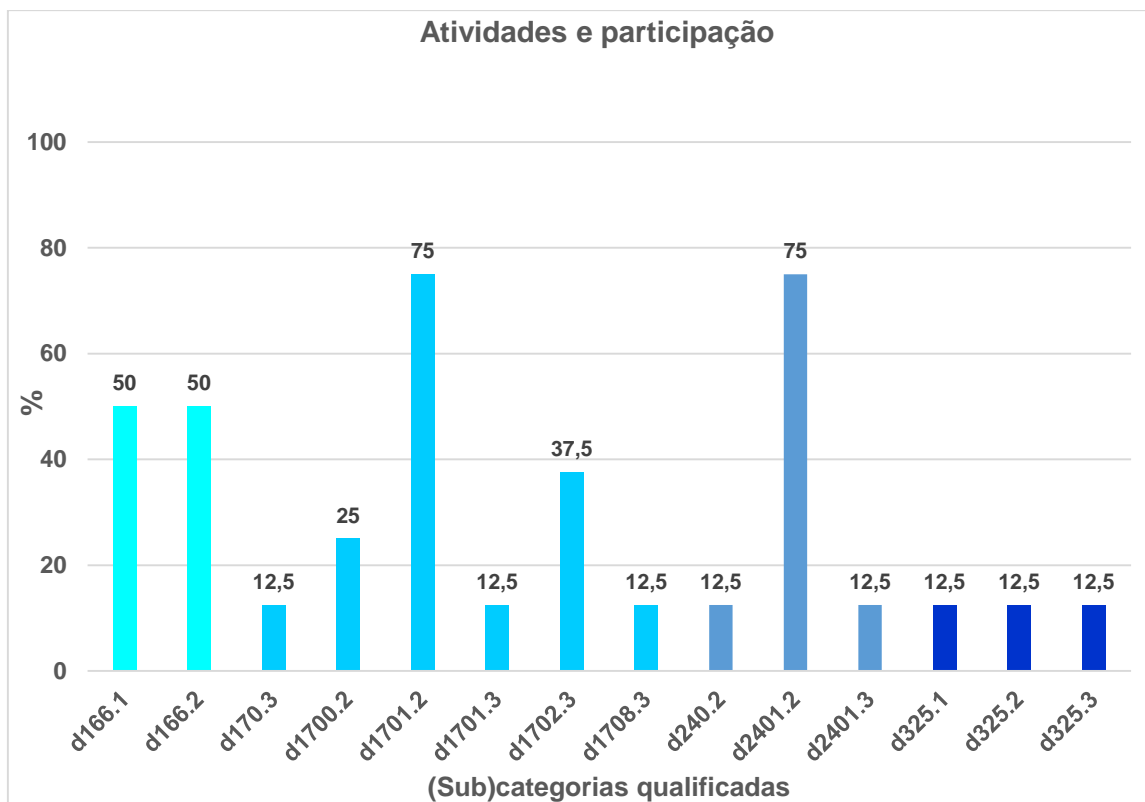


Figura 7.5 - Atividades e participação

A nível dos fatores ambientais, verificou-se uma clara predominância na qualificação (3) “facilitador substancial/significativo” (tabela 7.8 e figura 7.6) em todas as categorias e subcategorias avaliadas, destacando-se, não obstante, o segundo grupo, que, à exceção da subcategoria “Produtos e tecnologias gerais para a educação”, à qual atribuiu o qualificador +3 (facilitador substancial), considerou as categorias avaliadas como sendo facilitadores completos (+4) da funcionalidade do aluno.

Observando a tabela 7.8 e a figura 7.6, percebemos que o primeiro grupo, conquanto tenha optado em todas as outras categorias avaliadas pelo qualificar +3 (facilitador substancial), à semelhança de todos os grupos, utilizou uma vez, para realçar a importância dos “Produtos e tecnologias gerais para a educação”, o qualificador correspondente ao facilitador total (+4); já os grupos 7 e 8, que optaram igualmente pelo qualificador +3 (facilitador substancial) para a quase totalidade dos fatores ambientais analisados, utilizaram uma vez o qualificador +2 (facilitador moderado) para apreciar os “Produtos e tecnologias gerais para a educação”; os restantes grupos (3, 4, 5 e 6), que compreendem 50% dos participantes, empregaram unicamente o qualificador +3 (facilitador substancial), denunciando unanimidade nas suas escolhas.

É de referir ainda que, de todos os domínios da CIF-CJ considerados, é precisamente nos fatores ambientais que se verifica maior consenso relativamente à qualificação das (sub)categorias avaliadas, já que, dos 33 qualificadores atribuídos, 27 (82%) correspondem ao facilitador substancial (+3).

Tabela 7.8 - Fatores ambientais

Grupos (Sub)categorias	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
e1300 - Produtos e tecnologias gerais para a educação	4	3	3	3	3	3	2	2
e310 - Família próxima	3	4	3	3	3	3	3	3
e330 - Pessoas em posição de autoridade	-	-	3	-	-	-	-	-
e355 - Profissionais de saúde	3	4	3	3	3	3	3	3
e360 - Outros profissionais	3	4	3	3	3	3	3	3

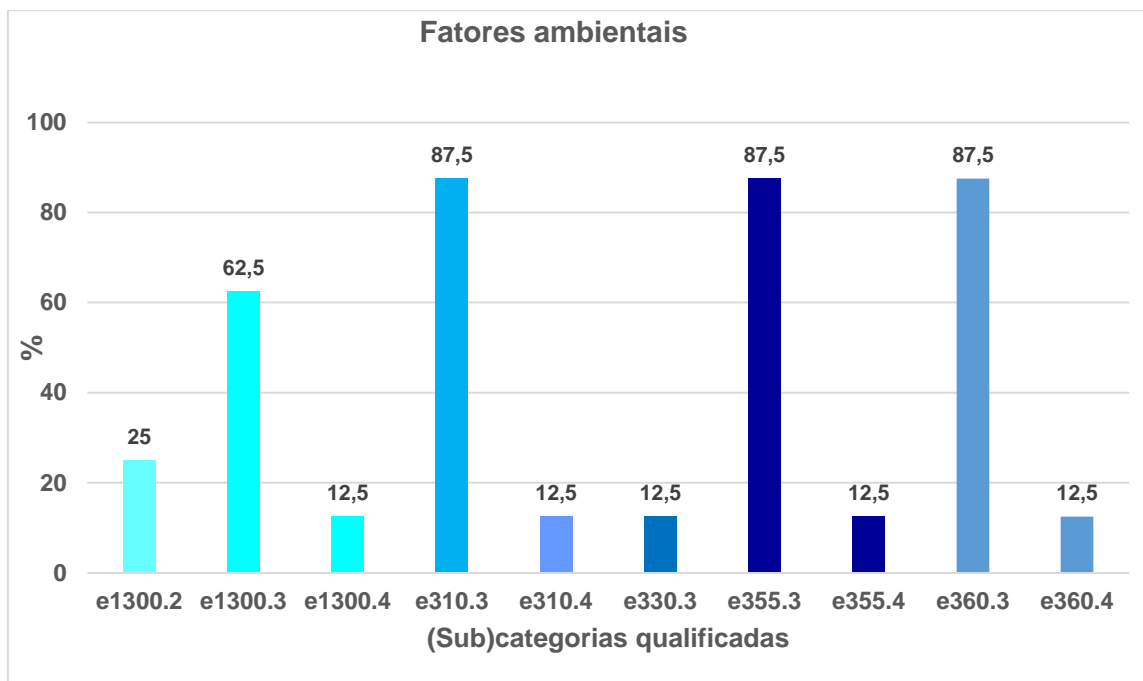


Figura 7.6 - Fatores ambientais

A síntese descritiva do perfil de funcionalidade, presente nos relatórios técnico-pedagógicos, foi sujeita a uma análise de conteúdo, resumida na tabela 7.9, da qual se obtiveram 143 unidades de registo (UR) ou de significação (Ghiglione & Matalon, 2005) correspondentes a quinze indicadores, que se agruparam em sete subcategorias (“funções mentais”, “funções sensoriais e da dor”, “aprendizagem e aplicação de conhecimentos”, “tarefas e exigências gerais”, “comunicação”, “produtos e tecnologias” e “apoio e relacionamentos”), as quais se reuniram em três categorias, “funções do corpo”, “atividade e participação” e “fatores ambientais”, correspondentes aos domínios da CIF-CJ. A subcategoria que granjeou o maior número de unidades de registo, 44, foi a referente às “funções mentais”, seguida de “aprendizagem e aplicação de conhecimentos” e “apoio e relacionamentos”, ambas com 34. Do conjunto formado pelas 143 unidades de registo, apenas se extraíram 5 que não patentearam uma “terminologia CIF”, o que corresponde a 3,5% do total, sendo indubitável a uniformização da linguagem aduzida pelos participantes.

Tabela 7.9 - Síntese da análise de conteúdo

Categories ³	Subcategories ⁴	Indicadores	UR-CIF	UR-não CIF
Funções do corpo	Funções mentais	4	45	1
	Funções sensoriais e da dor	2	6	-
Atividade e participação	Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	2	34	-
	Tarefas e exigências gerais	1	8	-
	Comunicação	1	3	-
Fatores ambientais	Produtos e tecnologias	1	13	3
	Apoio e relacionamentos	4	34	1
Valores totais		15	143	5

Relativamente à aplicação das medidas do DL n.º 3/2008, todos os grupos adotaram as alíneas a) e d), Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação, respetivamente. A medida “Tecnologias de Apoio”, correspondente à alínea f) do referido decreto-lei, foi também adotada por seis dos oito grupos. Por um lado, foi dada primazia à

³ Neste caso, a designação “categorias” não se refere às categorias da CIF-CJ, mas sim às categorias da análise de conteúdo.

⁴ Neste caso, a designação “subcategorias” não se refere às subcategorias da CIF-CJ, mas sim às subcategorias da análise de conteúdo.

individualização do ensino, ao reforço de estratégias utilizadas na turma, em termos de organização, espaço e atividades, ao estímulo e reforço de competências e aptidões envolvidas na aprendizagem, à antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados e, ainda, ao reforço e desenvolvimento de competências específicas; por outro lado, considerou-se indispensável a aplicação de adequações no processo de avaliação, sobretudo dos progressos efetuados, considerando alterações no tipo de provas, nos instrumentos de avaliação e nas condições de avaliação, designadamente formas e meios de comunicação, periodicidade, duração e local de realização das mesmas.

Considerações e síntese

A avaliação, seja ela formativa, sumativa ou especializada, não é, considerando a sua índole, uma ciência exata, pois quem avalia imprime sempre alguma subjetividade ao processo avaliativo (Alves & Machado, 2008). Neste sentido, embora se assuma que os resultados são úteis, rigorosos, credíveis e eticamente corretos, eles nem sempre são exatos ou certos. Assim, na qualidade de construção social, a avaliação por referência à CIF-CJ envolve um acerto constante e uma interação frequente entre os vários intervenientes no processo educativo e avaliativo, um autêntico trabalho de equipa, o que lhe confere, simultaneamente, rigor e credibilidade. Os registos escritos que documentam todo o processo de avaliação especializada incluem, entre outros, roteiros de avaliação, checklists e relatórios técnico-pedagógicos. São estes últimos que constituem a base de qualquer planificação educativa, isto é, representam a génese da intervenção, a qual deve considerar, acima de tudo, o perfil de funcionalidade do aluno e as suas potencialidades.

No presente estudo, através da estatística descritiva e da análise de conteúdo, levámos a cabo a análise documental dos oito relatórios técnico-pedagógicos, redigidos, de forma consensual, pelos oito grupos de participantes, e verificámos que não houve unanimidade relativamente à qualificação das (sub)categorias avaliadas em nenhuma das componentes, mormente no que se refere às funções do corpo, assinalando-se uma tendência generalizada para a utilização dos qualificadores “moderado” (2) e “não especificado” (8).

É de destacar, não obstante, que, nas funções mentais, se apurou a existência de consenso na qualificação da categoria “funções intelectuais” (b117) e da subcategoria “recepção da linguagem escrita” (b16701), já que todos os grupos consideraram a ausência de deficiências

na primeira (0) e a presença de défices moderados na segunda (2). No primeiro caso, a qualificação das funções intelectuais (b117) com o qualificador “nenhuma deficiência” (0) vai ao encontro da definição de dislexia assumida pela International Dyslexia Association, segundo a qual o “défice na componente fonológica da linguagem (...) é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas” (IDA, 2002). Paralelamente, em 2013, o DSM-5 incluiu a dislexia nas perturbações específicas da aprendizagem, salientando que as dificuldades dela decorrentes não se explicam pela presença de deficiência intelectual. Dessarte, a existência de um défice nas funções intelectuais (b117) impossibilitaria o estabelecimento de um diagnóstico de dislexia, traduzindo-se, conseqüentemente, num critério de exclusão. No segundo caso, a escolha do mesmo qualificador para a “recepção da linguagem escrita” parece indiciar que o problema moderado da escala genérica, que corresponde aos percentis 25-49, se adequa ao caso analisado, isto é, trata-se da alternativa categórica que melhor o caracteriza (Bisquerra, 2004).

A título de exemplo, para demonstrar a preferência pelos qualificadores 2 e 8, poderemos ressaltar a qualificação da subcategoria “memória de curto prazo” (b1440), por sete grupos, com o qualificador “não especificado” (8); analogamente, a “percepção auditiva” (b1560), que foi selecionada por todos os grupos, foi qualificada com o nível 2, ou seja, deficiência moderada, pela maioria.

Ainda no que toca às funções do corpo, uma análise das escolhas de cada grupo permite apurar alguma insegurança relativamente aos procedimentos de seleção dos qualificadores, uma vez que o primeiro grupo optou maioritariamente pelo qualificador 8 (não especificado), enquanto os grupos 3, 4 e 8 elegeram principalmente o qualificador 2 (deficiência moderada); já os outros grupos (2, 5 e 6) oscilaram entre os qualificadores 1 (défice ligeiro), 2 (défice moderado), 3 (défice grave) e 8 (défice não especificado), sendo que somente o grupo 7 utilizou o qualificador 3 (deficiência grave) duas vezes. Esta insegurança poderá estar relacionada com o facto de, nos oito grupos de participantes, estarem apenas três psicólogos, os quais, em princípio, estariam tecnicamente mais preparados para atribuir qualificadores às deficiências apuradas.

No domínio das atividades e participação, comprovámos que também não houve consenso intergrupar na escolha dos qualificadores. Por exemplo, a categoria “ler” (d166) foi avaliada por metade dos docentes com o qualificador 1 (dificuldades ligeiras) e com o qualificador 2 (dificuldades moderadas) pela outra metade. Conquanto tenha predominado o qualificador moderado nas restantes (sub)categorias, os qualificadores 1 (dificuldades ligeiras) e 3 (dificuldades graves) também foram adotados. Ressaltamos o facto de o qualificador 3

(dificuldades graves) ter sido bastante utilizado nas subcategorias relacionadas com a escrita, o que se coaduna perfeitamente com o desempenho padrão de um aluno disléxico, em que as dificuldades na leitura, tanto na descodificação como na compreensão, se transpõem para outras mais acentuadas na escrita (Teles, 2004).

Os fatores ambientais granjearam mais consenso do que as outras componentes da CIF-CJ consideradas, sendo de destacar a utilização massiva do qualificador +3, que corresponde ao facilitador substancial ou significativo, em todas as categorias e subcategorias avaliadas, porquanto, dos 33 qualificadores atribuídos, 27 (82%) correspondem ao facilitador substancial (+3). De resto, foram utilizados os qualificadores 2 e 4, facilitador moderado e facilitador completo, respetivamente, o que remete para uma grande concordância intergrupala. Neste sentido, a utilização da CIF-CJ não se restringe à descrição detalhada da incapacidade, descrevendo também, e de modo amplo, a possibilidade do impacto que os fatores ambientais causam na funcionalidade dos sujeitos, sejam eles facilitadores ou barreiras (Fontes, Fernandes & Botelho, 2010).

Tendo em conta as componentes e os domínios da CIF-CJ avaliados, convém referir que o qualificador 8 (não especificado) apenas foi usado para qualificar funções mentais, não tendo sido utilizado uma única vez nos domínios da atividade e participação ou dos fatores ambientais. Analisando este facto à luz da literatura e das orientações da OMS, consignadas na própria CIF-CJ (2007), salientamos a importância das equipas pluridisciplinares, nas quais técnicos oriundos de diferentes áreas, nomeadamente da saúde, são imprescindíveis para o sucesso desta metodologia. Analogamente, o estudo de Saragoça et al. (2013, citado pelo CNE, 2014) assinala a necessidade de formar os professores de Educação Especial em torno da utilização da metodologia preconizada pela CIF-CJ. Mediante a aplicação de um questionário ministrado a uma amostra constituída por 913 professores de Educação Especial, este estudo caracterizou a formação recebida pelos mesmos no âmbito da CIF, bem como as suas atitudes face à aplicação deste referencial, tendo-se concluído que a formação docente no uso desta classificação deve acontecer logo na formação inicial e, ainda, que deve ser alargada a outros atores educativos. Nesta esfera, a formação deve sustentar-se em conhecimentos sólidos acerca da metodologia de avaliação por referência à CIF, em ferramentas para avaliar o seu funcionamento, em critérios de elegibilidade para a Educação Especial, na utilização dos qualificadores da escala genérica e, ainda, na maneira como o perfil de funcionalidade de um aluno deve ser traçado. Na formação contínua, considerou-se tal-qualmente indispensável a abordagem de estudos de caso, do ponto de vista prático e reflexivo, assim como uma duração adequada da mesma. Mais uma vez, considerando a natureza do nosso estudo e o contexto em

que foi realizada a recolha de dados, subscrevemos a necessidade de formar docentes e outros técnicos para uma correta utilização da metodologia de avaliação por referência à CIF-CJ, sendo necessário um treino adequado relativamente à linguagem, à terminologia e ao significado (OMS, 2013).

Quanto à utilização da linguagem da CIF-CJ, a análise de conteúdo das sínteses descritivas dos perfis de funcionalidade constantes nos relatórios técnico-pedagógicos demonstrou que existe, indubitavelmente, uma uniformização da mesma, já que as descrições da funcionalidade foram realizadas por referência à CIF-CJ. Assim, apenas 5 unidades de registo, de um total de 143, se afastaram da terminologia preconizada pela classificação, o que corresponde a 3,5% do total. Sendo a uniformização da linguagem o objetivo principal da CIF-CJ, de acordo com o nosso estudo, este propósito é totalmente alcançado, tendo-se confirmado a utilidade desta metodologia de avaliação/intervenção. Neste âmbito, o estudo de Rosário et al. (2009) corrobora os resultados do nosso, uma vez que permitiu perceber o modo como a utilização da CIF-CJ se refletiu sobre o enfoque de análise dos profissionais na documentação da incapacidade e na definição de objetivos e de metodologias de intervenção, potenciando a participação de crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) em contexto escolar.

Por conseguinte, em conformidade com o nosso, os estudos concebidos nesta linha de investigação mostram que a CIF-CJ, enquanto suporte técnico e teórico, pode ser uma ferramenta de grande utilidade na descrição do funcionamento humano, operando como uma alternativa válida às classificações fundamentadas em aspetos etiológicos ou de diagnóstico. A CIF- CJ surge, assim, como uma ferramenta que potencia a uniformização da linguagem, a partilha interdisciplinar e o trabalho de equipa, o que determina igualmente uma transformação simultaneamente concetual e ao nível das práticas, tanto nas políticas como nas entidades prestadoras de serviços (Rosário et al., 2009).

Quanto à eleição das medidas de Educação Especial, consignadas no DL n.º 3/2008, comprovou-se a existência de consenso, uma vez que todos os grupos selecionaram as alíneas a), Apoio Pedagógico Personalizado, e d), Adequações no Processo de Avaliação, tendo a maioria escolhido também a alínea f), Tecnologias de Apoio. Esta opção semelhante demonstrou que, perante o mesmo caso, a decisão das oito equipas recaiu sobre as mesmas medidas de Educação Especial, o que denota coerência e harmonia no processo avaliativo.

Em suma, os resultados obtidos no presente estudo comprovam a utilidade da CIF-CJ enquanto descritor da funcionalidade dos alunos, posto que apoia a descrição mais objetiva da interferência de fatores ambientais, neste caso, de facilitadores do desempenho global. Além disso, atestam também a uniformização da linguagem utilizada, o que facilita a comunicação

entre distintos atores e serviços, bem como a planificação adequada da intervenção. Por fim, os resultados remetem ainda para a necessidade de se clarificar a utilização dos qualificadores da escala genérica, o que demandará mais iniciativas formativas que envolvam não apenas docentes, mas também os outros técnicos que compõem as equipas pluridisciplinares.

7.5. Dos resultados da avaliação à planificação da intervenção

Introdução

Este subcapítulo pode ser dividido em quatro partes: numa primeira, em que se apresentam os dados extraídos dos planos educativos individuais do aluno em estudo, elaborados pelos oito grupos, compostos por docentes e psicólogos, no que concerne ao reconhecimento de áreas julgadas fracas e à correspondente planificação da intervenção; numa segunda, na qual se faz, num primeiro ponto, uma avaliação global e comparativa do conjunto dos oito grupos relativamente ao supracitado, complementada, num segundo, pela mesma análise, mas a nível das categorias; numa terceira parte, em que se expõem os levantamentos dos fatores ambientais passíveis de mobilização em contexto educativo e respetivas estratégias e metodologias selecionadas para lhes fazer face; numa quarta, onde se volta a comparar a atuação dos vários grupos, fazendo concomitantemente uma apreciação de conjunto dos resultados, num primeiro momento, do ponto de vista dos docentes/psicólogos, e, num segundo, em função dos fatores ambientais elegidos.

7.5.1. Método

Mais uma vez, analogamente aos estudos anteriores, e levando em linha de conta o objetivo orientador deste estudo, ou seja, compreender a maneira como os participantes usaram os resultados da avaliação, consignados no perfil de funcionalidade, para planificar a ação educativa, o método qualitativo utilizado foi a análise de conteúdo, com recurso a dados provenientes dos PEI (Amado, Costa & Crusoé, 2014).

Por conseguinte, utilizámos a técnica de análise documental, tendo criado especialmente para a recolha de dados um instrumento a que chamámos “Grelha ADP”. Esta grelha abarca os

descritores de funcionalidade na atividade e participação, traduzidos nas áreas identificadas como fracas pelos oito grupos. Sendo passíveis de intervenção em contexto educativo, estas deveriam corresponder diretamente aos objetivos da intervenção, devendo estar também relacionadas com os conteúdos. Paralelamente, a grelha inclui também os fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo, os quais deveriam igualmente determinar as estratégias e as metodologias a mobilizar. Assim, fez-se uma análise comparativa entre as áreas fracas patentes nos descritores de funcionalidade e a planificação da intervenção, visível nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias e nas estratégias (Caïs, 2002). Ulteriormente, quantificámos, por intermédio de percentagens, a correspondência entre os descritores de funcionalidade e a planificação da ação.

Como já apontámos antes, a análise documental, sendo uma atividade metódica e planeada de observação de fontes documentais adequadas, assenta na pesquisa de ligações entre fatores (Estrela, 2015). Nesta aceção, os documentos, embora suscetíveis de várias interpretações, têm potencial para se constituírem como fontes objetivas de informação (Grawitz, 2000).

7.5.2. Apresentação dos resultados

O primeiro grupo de estudo (G1) identificou quatro áreas que considerou fracas no perfil de funcionalidade do aluno, patentes na tabela 7.10. Porém apenas foi contemplada a categoria da CIF-CJ “escrever” na definição das áreas a intervir, no âmbito da planificação. As demais três categorias, “ler”, “lidar com o stress e outras exigências psicológicas” e “comunicar e receber mensagens escritas” quedaram, assim, sem acompanhamento estratégico planeado. Em termos percentuais, podemos dizer que 75% das áreas em que se detetaram dificuldades não tiveram correspondência nas medidas adotadas a nível de planeamento (tabela 7.18).

Tabela 7.10 - Correspondência A G1

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	-
Escrever	X
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-
Comunicar e receber mensagens escritas	-

Foram detetadas dificuldades em três áreas do perfil de funcionalidade do aluno pelo G2, mas que acabaram por não ser contempladas na subsequente planificação da intervenção, tal como se pode constatar nas tabelas 7.11 e 7.18. Em comparação com o G1, este grupo não considerou a categoria “comunicar e receber mensagens escritas” como sendo uma área fraca.

Tabela 7.11 - Correspondência A G2

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	-
Escrever	-
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-

O terceiro grupo coincidiu com o primeiro (G1) no levantamento de dificuldades por referência à CIF-CJ, “ler”, “escrever”, “lidar com o stress e outras exigências psicológicas” e “comunicar e receber mensagens escritas”, contudo, inversamente a G1, apenas deixou de parte uma das quatro categorias (25%) no que diz respeito à definição das respetivas medidas de intervenção (tabelas 7.12 e 7.18).

Tabela 7.12 - Correspondência A G3

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	X
Escrever	X
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-
Comunicar e receber mensagens escritas	X

O grupo 4 utilizou o “modelo” de G2 no que toca à seleção das áreas fracas passíveis de intervenção, não considerando, por isso, a categoria “comunicar e receber mensagens escritas”, ao contrário de G1 e G3, tal como ilustra a tabela 7.13. As áreas “ler” e “escrever” (66,7% do conjunto) mereceram ser correspondidas em termos de intervenção em contexto educativo, o mesmo não se verificando com “lidar com o stress e outras exigências psicológicas” (tabelas 7.13 e 7.18).

Tabela 7.13 - Correspondência A G4

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	X
Escrever	X
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-

O quinto grupo coincidiu com o anterior, tanto a nível da deteção de fraquezas nas várias áreas do perfil de funcionalidade, como no passo posterior, a definição do plano de intervenção (tabelas 7.14 e 7.18). O mesmo se pode dizer do grupo 6, o que poderemos confirmar através da observação das tabelas 7.15 e 7.18.

Tabela 7.14 - Correspondência A G5

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	X
Escrever	X
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-

Tabela 7.15 - Correspondência A G6

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	X
Escrever	X
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-

O sétimo grupo retoma o “esquema” de G1 e G3 no que toca ao rol de categorias tidas como carentes de intervenção, isto é, considera também “comunicar e receber mensagens escritas” (tabela 7.16). Por meio da consulta das tabelas 7.16 e 7.18 aprez-nos constatar que G7 contempla na íntegra as áreas tidas como fracas na definição de medidas interventivas, sendo, até ao momento, o primeiro grupo que o faz.

Tabela 7.16 – Correspondência A G7

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	X
Escrever	X
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	X
Comunicar e receber mensagens escritas	X

O oitavo e último grupo adota unicamente as três categorias consensuais, “ler”, “escrever”, “lidar com o stress e outras exigências psicológicas”, estando todas elas previstas na planificação da intervenção (tabelas 7.17 e 7.18).

Tabela 7.17 - Correspondência A G8

Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Estão previstas na planificação da intervenção
Ler	X
Escrever	X
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	X

Em jeito de súmula, e observando cuidadosamente a tabela 7.18, podemos porventura afirmar que, não tendo havido um consenso absoluto na deteção de dificuldades por referência à CIF-CJ, tão-pouco se pode considerar que houve grande disparidade; as escolhas recaíram sempre nas mesmas três ou quatro categorias, por parte dos oito grupos, existindo, por isso, somente duas tipologias de conjuntos de áreas fracas passíveis de intervenção; são elas, “ler”, “escrever” e “lidar com o stress e outras exigências psicológicas”, elegida pela maioria dos grupos, cinco, G2, G4, G5, G6 e G8, e “ler”, “escrever”, “lidar com o stress e outras exigências psicológicas” e “comunicar e receber mensagens escritas”, nomeada pelos restantes três (G1, G3 e G7).

Com respeito à correspondência de medidas de intervenção às dificuldades levantadas, excluindo os dois primeiros grupos, em que ela é muito fraca (25% para G1) ou inexistente (G2, 0%), é sempre igual ou superior a dois terços para a maioria (75%) das equipas. Assim, G4, G5 e G6 atribuíram medidas a 66,7% das categorias identificadas, G3 fê-lo numa taxa de 75% e tanto G7 como G8 não deixaram de fora da intervenção qualquer área por si considerada fraca.

Tabela 7.18 - Correspondências das dificuldades

Dificuldades por referência à CIF-CJ	Grupos							
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Ler	-	-	X	X	X	X	X	X
Escrever	X	-	X	X	X	X	X	X
Comunicar e receber mensagens escritas	-		X				X	
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	-	-	-	-	-	-	X	X
Correspondência	25%	0%	75%	66,7%	66,7%	66,7%	100%	100%
Não correspondência	75%	100%	25%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%

Fazendo uma análise dos resultados do ponto de vista das categorias da CIF-CJ pelos grupos selecionadas, por corresponderem a áreas consideradas fracas, no seu todo, podemos verificar na figura 7.7 que a categoria “escrever” foi a que logrou a mais alta taxa de relação com as medidas interventivas condizentes (87,5%); seguiu-se-lhe “ler”, com 75%, “comunicar e receber mensagens” com 66,7% e, finalmente, “lidar com o stress e outras exigências psicológicas”, de longe a categoria menos correspondida em termos de medidas de intervenção (25%), ainda que tenha sido identificada pela totalidade dos grupos, conforme facilmente se pode atestar pela observação da tabela 7.18, acima referida; o valor da média ponderada das quatro áreas do perfil de funcionalidade foi de 63%.

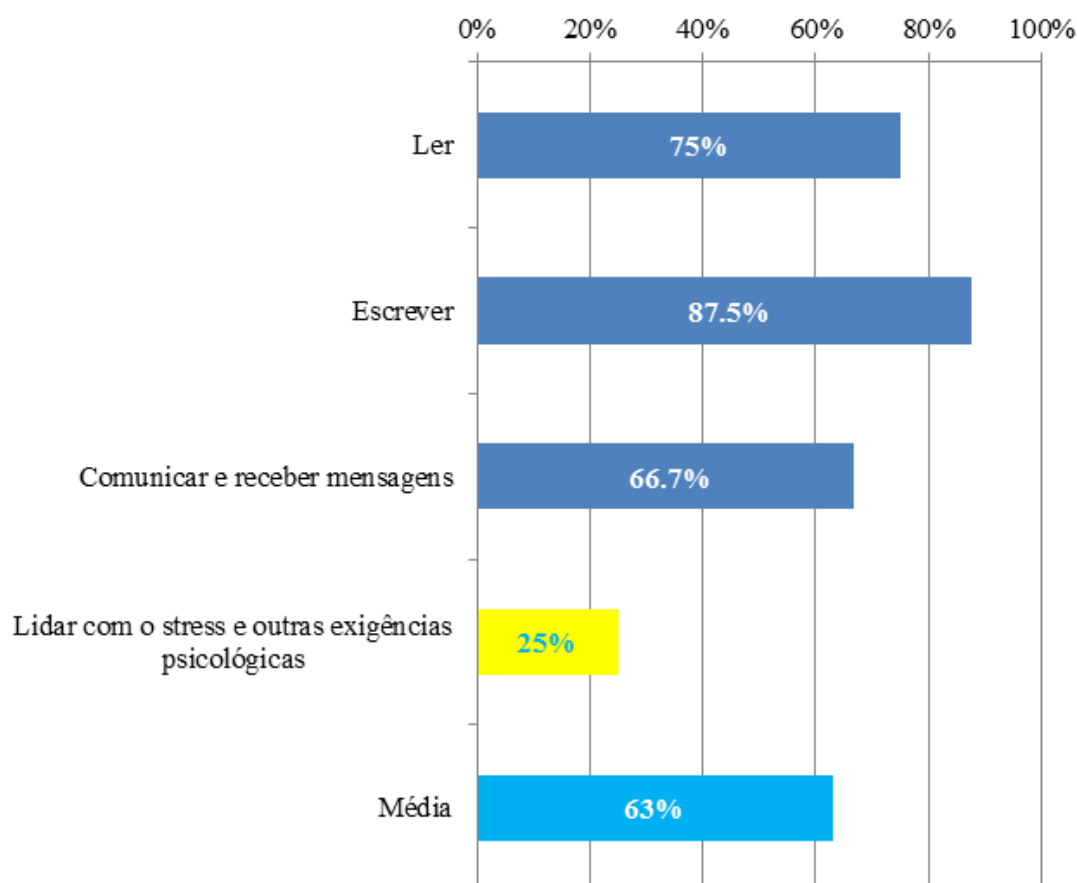


Figura 7.7 – Correspondências, em percentagem, entre as dificuldades por referência à CIF-CJ e as medidas da planificação da intervenção

No que toca aos fatores ambientais do perfil de funcionalidade, os primeiros dois grupos (G1 e G2) elencaram três, “produtos e tecnologias gerais para a educação”, “família próxima” e “outros profissionais (professores)”, dos quais a “família próxima” (33,3% do total) não foi contemplada no planeamento da intervenção, como se pode retirar da consulta das tabelas 7.19, 7.20 e 7.27.

Tabela 7.19 - Correspondência B G1

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	-
Outros profissionais (professores)	X

Tabela 7.20 - Correspondência B G2

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	-
Outros profissionais (professores)	X

O grupo G3 acrescentou dois fatores à lista dos dois grupos precedentes; são eles “pessoas em posição de autoridade” e “profissionais de saúde”. Contudo, e tal como para G1 e G2, apenas os fatores ambientais “produtos e tecnologias gerais para a educação” e “outros profissionais (professores)” mereceram ser incluídos nas estratégias a mobilizar, o que corresponde a 40% do conjunto de cinco fatores (tabelas 7.21 e 7.27).

Tabela 7.21 - Correspondência B G3

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	-
Pessoas em posição de autoridade	-
Profissionais de saúde	-
Outros profissionais (professores)	X

Os grupos G4, G5 e G6 regressaram à lista de três fatores adotada por G1 e G2 e, de igual modo, consideram as categorias “produtos e tecnologias gerais para a educação” e “outros profissionais (professores)”, 66,7% do conjunto, na planificação da intervenção, deixando de fora a “família próxima” (tabelas 7.22 , 7.23, 7.24 e 7.27).

Tabela 7.22 - Correspondência B G4

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	-
Outros profissionais (professores)	X

Tabela 7.23 - Correspondência B G5

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	-
Outros profissionais (professores)	X

Tabela 7.24 - Correspondência B G6

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	-
Outros profissionais (professores)	X

No caso dos grupos 7 e 8, a totalidade dos (três) fatores ambientais foi incluída nas estratégias e metodologias de intervenção, tal como está patente nas tabelas 7.25, 7.26 e 7.27.

Tabela 7.25 - Correspondência B G7

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	X
Outros profissionais (professores)	X

Tabela 7.26 - Correspondência B G8

Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo	Estão contemplados na planificação da intervenção
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X
Família próxima	X
Outros profissionais (professores)	X

Numa apreciação global à escolha dos fatores ambientais e com a ajuda da tabela 7.27, podemos referir que o conjunto de grupos de professores/psicólogos está bastante alinhado, na medida em que, salvo o grupo 3, que acrescentou dois fatores, todos comungaram do mesmo elenco de três, “produtos e tecnologias gerais para a educação”, “família próxima” e “outros profissionais (professores)”.

Quanto à ligação entre os fatores identificados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo e a planificação da intervenção, constata-se uma relativa harmonia, sendo essa correspondência igual ou superior a dois terços (66,7%) em sete dos oito grupos, sendo mesmo total para G7 e G8. É de referir que cinco grupos, G1, G2, G4, G5 e G6 apresentam exatamente a mesmo quadro: os mesmos três fatores ambientais selecionados e a mesma quota de relação (66,7%). Destoa, de novo, deste panorama consonante, G3, que não contempla 60 % dos fatores ambientais identificados nas estratégias e metodologias a mobilizar, estando entre eles, curiosamente, os dois seus exclusivos, “pessoas em posição de autoridade” e “profissionais de saúde”.

Tabela 7.27 - Correspondências dos fatores ambientais

Fatores ambientais	Grupos							
	G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8
Produtos e tecnologias gerais para a educação	X	X	X	X	X	X	X	X
Família próxima	-	-	-	-	-	-	X	X
Outros profissionais (professores)	X	X	X	X	X	X	X	X
Pessoas em posição de autoridade			-					
Profissionais de saúde			-					
Correspondência	66,7%	66,7%	40%	66,7%	66,7%	66,7%	100%	100%
Não correspondência	33,3%	33,3%	60%	33,3%	33,3%	33,3%	0%	0%

A análise da figura 7.8 permite-nos observar uma significativa discrepância entre o conjunto de fatores ambientais apresentados no que se refere à sua contemplação na planificação estratégica. Embora as categorias “produtos e tecnologias gerais para a educação” e “outros profissionais (professores)” tenham ambas conseguido 100% de correspondência com as estratégias preconizadas, as restantes denotam valores contrastantes com aquelas, desde 25% para “família próxima” até 0% para “pessoas em posição de autoridade” e “profissionais de saúde”. Ainda assim, a média ponderada ostenta um valor relativamente elevado, 69,2%, o que se explica pelo facto dos dois últimos fatores terem sido mencionados uma única vez, ou seja, por apenas um grupo, o G3, neste caso (tabela 7.27).

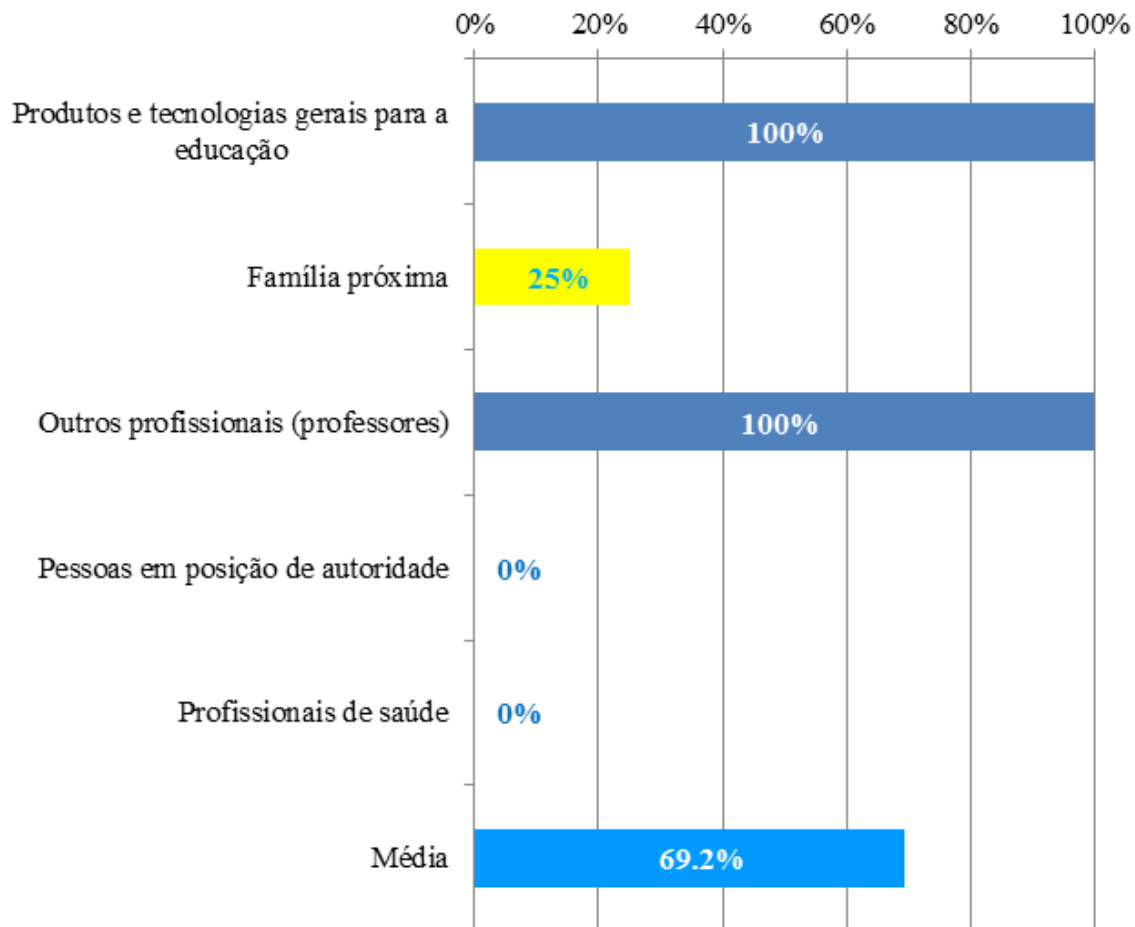


Figura 7.8 – Correspondências, em porcentagem, entre os fatores ambientais e as estratégias da planificação da intervenção

Síntese

Na primeira parte deste subcapítulo, apresentámos os dados retirados dos oito planos educativos individuais elaborados pelos participantes, considerando os descritores de funcionalidade (dificuldades encontradas na atividade e participação) e a planificação da intervenção. Na segunda parte, em primeiro lugar, fizemos uma avaliação global e comparativa do conjunto dos oito grupos em relação à correspondência entre as áreas fracas, consignadas nos perfis de funcionalidade, e a planificação da intervenção; em segundo lugar, efetuámos uma análise semelhante relativamente à correspondência existente, em porcentagem, entre as dificuldades encontradas por referência à CIF-CJ e as medidas da planificação da intervenção previstas. Na terceira parte, elencámos os fatores ambientais passíveis de mobilização em contexto educativo, assinalando se as estratégias e metodologias adotadas estão contempladas

na planificação da intervenção. Na quarta parte, voltámos a comparar a planificação dos oito grupos, tecendo, simultaneamente, algumas considerações sobre os resultados, primeiro, do ponto de vista dos docentes/psicólogos, e, posteriormente, reportando-nos aos fatores ambientais constantes nos perfis de funcionalidade.

Em síntese, apreciando globalmente o panorama dos fatores ambientais, percebemos que os oito grupos estão em consonância, uma vez que, excetuando um deles, todos elegeram os fatores “produtos e tecnologias gerais para a educação”, “família próxima” e “outros profissionais (professores)”. No que toca à conexão entre os fatores ambientais mencionados nos perfis de funcionalidade suscetíveis de efetivação em contexto educativo e a planificação da ação, constatámos uma certa concordância entre os grupos, sendo de ressaltar uma harmonia total entre dois deles (G7 e G8). Salienta-se o facto de o grupo G3 divergir dos demais, uma vez que não considera, na planificação da ação educativa, a maioria dos fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade.

É de notar ainda uma considerável disparidade entre os fatores ambientais patenteados no que diz respeito à sua presença na planificação da intervenção. Conquanto as categorias “produtos e tecnologias gerais para a educação” e “outros profissionais” (professores) tenham reunido o consenso dos grupos no que se refere à correspondência com as metodologias e estratégias a mobilizar, as remanentes revelam valores dissonantes, sobretudo no tocante às categorias “família próxima”, “pessoas em posição de autoridade” e “profissionais de saúde”. Não obstante, a média ponderada apresenta um valor relativamente elevado (69,2%), o que decorre do facto de os dois últimos fatores terem sido mencionados uma só vez (pelo grupo G3).

Introdução

Neste capítulo serão apresentados os resultados da análise de conteúdo das entrevistas às quatro especialistas. Começaremos por caracterizar as auscultadas, seguindo-se uma descrição do processo de categorização a que sujeitámos as suas exposições. Depois, apresentaremos o que apelidámos de resultados gerais da análise, em que expomos as categorias organizadas em temas e esquematizamos a distribuição das UR por aqueles dois grupos, e, a esse nível, faremos uma síntese dos aspetos que nos pareceram mais relevantes, primeiro, do ponto de vista do tema, e logo, da categoria. Posteriormente desvelaremos os resultados do estudo, organizados por temática, de uma forma mais detalhada e com o recurso frequente a extratos das entrevistas, com a finalidade de os suportar e ilustrar.

8.1. Participantes

As quatro especialistas entrevistadas têm idades compreendidas entre os 45 e os 61 anos, tempos de serviço que vão de 20 a 35 anos, dos quais, de 6 a 12 foram passados na docência em Educação Especial. Três delas trabalham em EB 2, 3 em meio urbano, sendo que apenas uma ensina numa EBI localizada numa zona rural. Duas delas apresentam como mais-valia o facto de também serem psicólogas. A nível de formação especializada, as especialistas apresentam: Mestrado em Psicologia Social e das Organizações; Especialização em Educação Especial, problemas cognitivos e motores; Especialização em Educação Especial, problemas de linguagem e comunicação; Mestrado em Psicologia da Educação; Mestrado em Ciências da Educação; Mestrado Curricular em Ciências da Educação; Formação Avançada em Média Arte Digital (parte curricular de doutoramento).

Tabela 8.1 – Caracterização das participantes

Partic.	Idade	Sexo	Experiência profissional		Tipol. da escola	Local. geog. da escola
			Anos de serv.	Anos de serv. em EE		
E1	61	F	34	18	EBI	Rural
E2	57	F	35	12	EB 2, 3	Urbana
E3	45	F	20	6	EB 2, 3	Urbana
E4	47	F	25	15	EB 2, 3	Urbana

8.2. Método

A análise de conteúdo, enquanto conjunto de técnicas que possibilitam uma análise sistemática de um texto com vista a descobrir e a contabilizar elementos tidos como “chave” (Amado, Costa, & Crusoé, 2014), foi a metodologia por nós utilizada para tratar as quatro entrevistas. Num primeiro momento, recortámos o texto, leia-se o discurso, em unidades de sentido consideradas pertinentes, por diferenciação, obtendo as unidades de registo (UR) ou de significação, como também lhe chamam Ghiglione e Matalon (1992), citados por Amado et al. (2014). Seguidamente, e num processo considerado intermediário pelos mesmos autores, reunimos, simultaneamente quantificando, as UR em indicadores, que construímos nunca perdendo de vista as unidades de contexto, que no nosso caso são as questões colocadas às especialistas, conforme apresentado no apêndice IX. Num último passo da categorização, organizámos o discurso das entrevistadas numa tabela intitulada grelha de análise de conteúdo, e que denominámos segunda fase da nossa análise, disponível para consulta no apêndice X, em que os indicadores aparecem hierarquicamente agrupados em subcategorias, em categorias e em temas. Nesta grelha figuram também as frequências absolutas e relativas das UR por indicador, calculadas para cada entrevistada, e as frequências absolutas totais apuradas por subcategoria.

8.3. Apresentação dos resultados

Identificámos quatro temas, decorrentes dos quatro blocos do guião das entrevistas, e onze categorias, que podem facilmente consultar-se na tabela 8.2. O tema que compreende mais categorias, cinco, neste caso, é o terceiro, “Aplicação da CIF-CJ”, que é o que também teve mais perguntas associadas, doze do guião em trinta, o que corresponde a 40%; mais indicadores, dezasseis em 37, o que perfaz cerca de 43%; e, igualmente, obteve mais UR, 273, e numa proporção superior, já que representam 47,3% de um total de 577. Os três restantes temas não diferem grandemente entre si, tanto a nível do número de questões associadas, entre cinco e sete, como da quota-parte de UR granjeadas, de 15,4% a 19,9%, respetivamente para a temática da Formação e do Trabalho no âmbito da CIF-CJ.

De entre as onze categorias apuradas, podemos destacar a “Aplicabilidade do referencial proposto pela CIF-CJ”, com 67 UR, logo seguida pelo “Entendimento entre profissionais” (65 UR) e “Intervenientes envolvidos na aplicação da CIF-CJ” (63 UR), as duas primeiras pertencentes ao terceiro tema, o mais abordado, e a terceira ao segundo tema, coincidentemente o segundo mais tratado, com cerca de 20% das UR, o “Trabalho no âmbito da CIF-CJ”. A categoria menos versada foi a primeira da tabela 8.2, “Domínio da metodologia da CIF”, apresentando, ainda assim, 33 UR, com uma média próxima de oito por cada especialista inquirida.

No primeiro tema, “Formação sobre a CIF-CJ”, predominaram as menções a necessidades de formação, tal como se deduz dos 62,9% de UR atribuídos à segunda categoria. No tema “Trabalho no âmbito da CIF-CJ”, foi maior o equilíbrio entre as duas categorias encontradas, com algum pendor para a segunda (54,8%), “Intervenientes envolvidos na aplicação do referencial”. A nível da temática da “Aplicação da CIF-CJ”, sobressaem as três últimas categorias, “Aplicabilidade do referencial proposto pela CIF-CJ”, “Entendimento entre profissionais” e “Contexto social”, tendo obtido 24,5%, 23,8% e 22,3% do total das UR referentes ao tema, respetivamente. Finalmente, as 100 UR associadas à quarta temática distribuíram-se quase por igual pelas duas categorias “Técnica da CIF-CJ” e “Resultados da avaliação especializada”, com vantagem para a primeira (56 UR vs 44 UR).

Tabela 8.2 – Temas e Categorias – Resultados gerais da AC

Temas	UR	%UR/T	Categorias	UR	%UR/Cat.
Formação sobre a CIF-CJ	89	15,4%	Domínio da metodologia da CIF-CJ	33	37,1%
			Necessidade de formação sobre a CIF-CJ	56	62,9%
Trabalho no âmbito da CIF-CJ	115	19,9%	Utilização da metodologia da CIF-CJ	52	45,2%
			Intervenientes envolvidos na aplicação da CIF-CJ	63	54,8%
Aplicação da CIF-CJ	273	47,3%	Aspetos positivos identificados na aplicação da CIF-CJ	42	15,4%
			Dificuldades sentidas na aplicação da CIF-CJ	38	13,9%
			Aplicabilidade do referencial proposto pela CIF-CJ	67	24,5%
			Contexto social	61	22,3%
			Entendimento entre profissionais	65	23,8%
Funcionalidade e intervenção	100	17,3%	Tecnicidade da CIF-CJ.	56	56%
			Resultados da avaliação especializada	44	44%

8.3.1. Formação sobre a CIF-CJ

A formação é uma temática que está na ordem do dia, tanto mais que a CIF-CJ exige um domínio técnico acentuado para que os atores educativos a possam pôr em prática no seu dia a dia. Esse domínio pode ser alcançado por duas vias, a formação e a experiência, sendo que esta última necessita da primeira, já que a CIF requer, indubitavelmente, uma abordagem teórico-prática.

No que diz respeito a este primeiro tema, há que destacar a preparação para aplicar a metodologia da CIF-CJ por parte das auscultadas, traduzida no seu domínio, transversal às quatro e patente nas dezanove UR obtidas na primeira subcategoria e respetivo indicador (tabela 8.3). Podemos transcrever alguns excertos das entrevistas, a título de exemplo:

Sim, já me sinto preparada para aplicar a metodologia proposta pela CIF. Quanto mais o tempo passa, mais preparada me sinto... (E1)

Sim, sinto-me bem preparada (...). Como fiz formação nesta temática, sou coordenadora do departamento e a experiência já vai sendo muita... (E2)

Por outro lado, tive ainda a oportunidade de aprender em contexto de trabalho, “aprender fazendo” (E3)

Tenho de responder afirmativamente. Sim, sinto-me bem preparada para aplicar adequadamente o referencial proposto pela CIF-CJ. Já domino a metodologia, oriento as reuniões de avaliação, esclareço as dúvidas dos outros intervenientes na avaliação especializada... (E4)

A formação feita por parte das entrevistadas estará, seguramente, na base da sua preparação para aplicar o referencial da CIF. Eis alguns exemplos de ações formativas por elas referidos:

Sim, fiz uma formação de longa duração com a Doutora Ana Tavares. Ela integra a equipa do Professor Simeonsson. (E1)

...fiz uma oficina de 50 horas designada “A aplicação do referencial teórico da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp”. (E2)

...frequentei uma formação em NEE para psicólogos na qual se abordava a avaliação especializada por referência à CIF-CJ (...) frequentei também outras ações como sejam “Avaliação e Intervenção em Dislexia”, “Da Conceção dos CEI à Construção dos PIT”

ou “Operacionalizando as Adequações no Processo de Avaliação” (...) Nestas formações foram também explicitados casos práticos avaliados por referência à CIF-CJ. (E3)

Particpei em duas formações de longa duração, uma oficina de 50 horas e um curso de 25 horas. A oficina ajudou-me muito, pois conseguir esclarecer a maioria das dúvidas (...) Além disso, também tenho lido muita coisa, desde artigos até dissertações e projetos que envolvem esta metodologia de avaliação... (E4)

Não obstante, as inquiridas admitem que, de alguma forma, ainda sentem necessidade de formação no âmbito da CIF-CJ, conforme atestam as seguintes passagens:

...teria de ser virada para a operacionalização de instrumentos de avaliação, sobretudo no que diz respeito à atividade e participação. (...) Continuo a sentir necessidade de orientações mais específicas, nomeadamente na atribuição de qualificadores nas funções do corpo. (E1)

Se dissesse que não, estaria a insinuar que já não há mais nada que possa aprender, e isso não é verdade. Portanto, sim, gostaria de aprofundar alguns aspetos: considerar, na atividade e participação, a avaliação separada (...), aprender a fazer avaliações, tendo em conta a distinção entre capacidade e desempenho; conhecer as categorias-chave para avaliar cada tipologia de défice... (E2)

...gostaria de aprofundar mais esta temática, uma vez que, até à presente data, não frequentei nenhuma formação que focasse de forma mais aprofundada a CIF-CJ, desde a fase inicial da avaliação até à intervenção, tendo por base esta Classificação Internacional. (E3)

À partida, não sinto essa necessidade; no entanto, se surgir alguma formação nesse âmbito, dependendo do formador, talvez a faça. Gosto de ouvir a perspetiva de outras pessoas, ver quais são os aspetos convergentes e os aspetos divergentes (...) Gosto da partilha e da discussão. Este é o caminho da construção! (E4)

Outro aspeto que nos parece digno de realce na tabela 8.3 é a escassez de oferta formativa face às necessidades sentidas e à demanda da parte dos docentes e demais agentes educativos, conforme atestam as dezoito UR reunidas na última subcategoria da “Necessidade de formação sobre a CIF-CJ”; ligado a esta realidade parece estar o número relativamente elevado de UR (dezasseis) atribuídas à necessidade de formação naquele âmbito dos outros

elementos das equipas disciplinares. Os seguintes excertos pretendem ilustrar o que acaba de ser dito:

Sim, claro que todos os elementos das equipas pluridisciplinares deveriam ter formação; no entanto penso que não há grande oferta neste campo. Acho que a oferta formativa é insuficiente, pois ainda há poucas ações de formação sobre a CIF. (E1)

...todos os elementos das equipas deveriam ter acesso à formação, mas penso que isso não se tem verificado, pois os professores, como têm prioridade, têm conseguido abarcar as poucas formações que tem havido... (E2)

Esta articulação será tanto mais facilitada e eficaz quanto mais os elementos que constituem estas equipas se familiarizarem com este quadro de referência e se apropriarem de uma linguagem que se pretende unificada e padronizada. (...) A atual oferta formativa está muito longe de dar uma resposta adequada às necessidades que os docentes e os outros técnicos sentem neste âmbito. Há ainda muitas dúvidas e formas muito divergentes de aplicar a CIF-CJ. (E3)

Todos os atores educativos deveriam ter formação sobre a CIF-CJ. (...) Não, de modo nenhum. Existem, aqui no Algarve, algumas formadoras nesta área (uma delas é excelente), mas a verdade é que é muito difícil conseguir fazer parte do grupo de formandos, pois os candidatos são tantos que, uma semana depois de abertas as inscrições, já há inscrições suficientes para duas ou três ações... (E4)

Por fim, as nossas especialistas são unânimes em considerar que os docentes de Educação Especial, no geral, necessitam de formação sobre a aplicação da CIF-CJ e, na sua maioria, já que não é o caso da terceira (E3), pensam que são os mais novos aqueles que mais a necessitarão, como se pode observar nos próximos trechos das entrevistas:

Penso que todos necessitam de formação, mas, provavelmente, os mais novos ainda necessitam mais... Quando se está a começar é sempre mais difícil. (E1)

Todos os docentes de Educação Especial precisam de formação, mas quem entrou agora no sistema, quem começou há pouco tempo a lidar com a CIF ainda precisa mais... A falta de experiência tem de ser compensada com a formação. (E2)

Penso que todos os docentes que trabalham em Educação Especial deverão ter acesso a esta formação, desde que não estejam familiarizados com a aplicação da CIF-CJ, independentemente do número de anos de trabalho... (E3).

Na minha opinião, todos, sem exceção, precisam de formação sobre a aplicação da CIF-CJ, pois ainda persistem muitas dúvidas, sobretudo em relação ao uso dos qualificadores. Porém, se tiver de escolher, direi que os mais novos ainda superam as necessidades formativas dos mais velhos, constituindo, portanto, um grupo-alvo ideal para qualquer iniciativa formativa. (E4)

Tabela 8.3 – Resultados do 1.º tema da AC

1.º Tema – Formação sobre a CIF-CJ							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	UR
Domínio da metodologia da CIF-CJ	33	37,1%	Preparação para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos	19	57,6%	Preparação para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp	19
			Formação no âmbito da metodologia preconizada pela CIF-CJ	14	42,4%	Formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ	14
			Necessidade de formação no âmbito da metodologia preconizada pela CIF-CJ	13	23,2%	Necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ	13

Necessidade de formação sobre a CIF-CJ	56	62,9%	Necessidade de formação dos outros agentes educativos sobre a CIF-CJ	16	28,6%	Necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares no âmbito da aplicação da CIF-CJ	16
			Necessidade de formação dos docentes de EE sobre a CIF-CJ	9	16,1%	Necessidade de formação dos docentes de EE (em função da idade) no âmbito da aplicação da CIF-CJ	9
			Oferta formativa no âmbito da CIF-CJ	18	32,1%	Eficácia da resposta da atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, às necessidades dos docentes e dos outros técnicos	18

8.3.2. Trabalho no âmbito da CIF-CJ

Relativamente a este segundo tema, que compreende a parte organizacional e o domínio teórico dos procedimentos, verifica-se uma incidência ligeiramente maior na abordagem dos “Intervenientes envolvidos na aplicação da CIF-CJ” do que na “Utilização da metodologia da

CIF-CJ”, com uma diferença de onze UR para o mesmo número de indicadores (três), conforme se pode depreender da consulta da tabela 8.4. As menções aos “Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na CIF-CJ” perfizeram 25 UR, tornando a subcategoria “Elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação da CIF-CJ” a mais relevante do seu grupo, com uma frequência relativa de quase 40% das referências, das quais destacamos as seguintes:

O docente de Educação Especial é, obviamente, uma peça fundamental, até demais, ou seja, os outros elementos da equipa dependem muito dele (...) tem sido deveras gratificante a presença das famílias nas equipas pluridisciplinares. Os técnicos são igualmente importantes em todo o processo. (E1)

Os principais intervenientes na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ são: o professor de Educação Especial, os professores do ensino regular (...), os pais e/ou encarregados de educação, os psicólogos e outros técnicos (...) que sigam o aluno regularmente, entre outros... (E2)

No agrupamento de escolas onde trabalho, têm sido envolvidos os técnicos da escola (...), os docentes (...), os encarregados de educação dos alunos e os próprios alunos, desde o início da avaliação especializada até à planificação e implementação da intervenção. (E3)

Os principais envolvidos são: o professor de Educação Especial, os responsáveis pelos grupos/turmas (educadores de infância, docentes do 1.º ciclo e diretores de turma), os psicólogos e os pais/encarregados de educação (...) Ah! Já me esquecia de um elemento fundamental: os próprios alunos! (E4)

Na argumentação associada aos “Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na CIF-CJ”, as três primeiras entrevistadas deram um especial destaque ao envolvimento das famílias na aplicação daquela metodologia, o que nos levou a criar o correspondente indicador, que angariou mais de um quarto das UR relativas à categoria. Apresentamos alguns exemplos ilustrativos da referência às famílias dos discentes:

Embora estas sejam elementos-chave na avaliação das crianças, ainda se nota alguma resistência da parte dos técnicos (...) Da minha parte, o que posso dizer é que me recuso a avaliar e a qualificar fatores ambientais sem a presença da família (...) O seu contributo faz toda a diferença, sim, mas é na componente da atividade e participação e, claro, na componente dos fatores ambientais... (E1)

Gostaria que os pais/encarregados de educação fossem mais interventivos nestas avaliações. (...) Ninguém é mais importante do que eles neste âmbito, pelo que os seus desejos devem ser ouvidos (...) a sua participação na avaliação constitui um contributo valioso, pois ninguém conhece os seus filhos melhor do que eles, ninguém está em posição mais privilegiada para os avaliar... (E2)

Este trabalho em articulação envolve não só estes serviços mas também a família do aluno (...) apesar dos esforços da escola, nem todas as famílias se envolvem como seria desejável nos procedimentos de avaliação e intervenção por referência à CIF-CJ... (E3)

A “Participação de outros elementos na aplicação da CIF-CJ” suscitou 22 referências, o que equivale a uma frequência acima de um terço (34,9%) dentro da categoria “Intervenientes envolvidos na aplicação da CIF-CJ”. É notório o anelo das inquiridas de uma maior participação dos profissionais de saúde e outros técnicos, bem como das direções das escolas. Os registos seguintes ilustram esta constatação:

Gostaria que os psicólogos se envolvessem mais neste processo (...) Também gostaria que alguns órgãos de gestão se envolvessem mais na aplicação da CIF... (E1)

Agradar-me-ia também que os profissionais de saúde estivessem mais vezes presentes nas equipas de avaliação. Admito que, na maioria das vezes, eles até gostariam de fazer parte das equipas, mas, dada a natureza das suas funções, dificilmente se podem ausentar dos Centros de Saúde, das clínicas, dos hospitais... Sem embargo, as coisas têm melhorado, visto que já fizemos diversas avaliações em conjunto. Por fim, gostaria que os membros da direção, por vezes, estivessem presentes nas reuniões de avaliação especializada. (E2)

Gostaria de ver envolvidos outros técnicos que, muitas vezes, trabalham com os alunos fora da escola, como sejam os psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, médicos, tutores ou outros elementos da comunidade que fossem considerados como intervenientes relevantes para a vida do aluno. (E3)

Eu gostaria muito que os técnicos da saúde se envolvessem mais neste processo todo. Sei que, na maioria das vezes, a culpa não é deles... Não têm horas disponíveis para este trabalho nem hipótese de se deslocarem às escolas para fazer parte das equipas (...) Acho que as discussões seriam mais profícuas e que poderíamos ajudar mais os alunos (...) Também gostaria que os membros das direções das escolas se interessassem mais por este assunto... (E4)

No campo da utilização da metodologia da CIF, a outra categoria do presente tema, podemos salientar a Atuação no âmbito de referencial, uma vez que reuniu o maior contingente de UR (23). Como podemos atestar nos excertos seguintes, as atividades desenvolvidas enquanto utilizadoras da CIF-CJ são vastas e diversificadas:

Na qualidade de utilizadora do referencial teórico da CIF, integro as equipas pluridisciplinares, assumindo dois papéis distintos: o de docente de Educação Especial e o de coordenadora do Departamento de EE. (E2)

Realizo avaliações com instrumentos estandardizados, observações/recolha de evidências observáveis sobre o funcionamento do aluno em diferentes contextos, entrevistas a pais/encarregados de educação/professores, reuniões em equipas pluridisciplinares, participo na tomada de decisão sobre se o aluno deverá ou não integrar o grupo-alvo de Educação Especial,... (E3)

As atividades que desenvolvo, enquanto utilizadora deste referencial teórico, são várias: recolho informação junto dos alunos, através de conversas, da aplicação de testes e protocolos de avaliação, de jogos, etc., (...) como sou coordenadora de departamento, na qualidade de especialista, também participo em reuniões de alunos de outros colegas e, neste caso, o meu objetivo é ajudá-los a entender e a aplicar a metodologia; nas reuniões de departamento, presto esclarecimentos aos colegas sobre eventuais dúvidas que possam ter sobre a CIF-CJ... (E4)

Afigura-se-nos igualmente importante dar conta de algumas alusões sobre a “Identificação do grupo-alvo de Educação Especial”, assim como dos “Resultados esperados pelas especialistas com a utilização da metodologia da CIF”:

A grande vantagem desta metodologia de avaliação prende-se com os perfis de funcionalidade dos alunos, que contemplam as funções do corpo, a atividade e participação e os fatores ambientais. Este conhecimento global permite-nos tomar decisões bastante fundamentadas sobre a aplicação das medidas de Educação Especial. (E1)

Espero, por um lado, determinar a elegibilidade para a Educação Especial e, por outro lado, ser capaz de planificar uma intervenção que vá ao encontro das suas necessidades específicas. (E1)

Se pensarmos na armadura conceptual da CIF, o paradigma biopsicossocial, o perfil de funcionalidade dos alunos considera, concomitantemente, défices funcionais ou

estruturais, e fatores ambientais; com efeito, qualquer um de nós resulta da interação entre a herança genética e o ambiente próximo. (E2)

Espero, antes de mais, aferir objetivamente o grupo-alvo da Educação Especial; depois, mediante uma caracterização mais detalhada dos alunos e do trabalho em equipa, espero aperfeiçoar a intervenção, a minha e a dos colegas de ensino regular. Esta intervenção está em processo de mudança, devemos atuar com conhecimento de causa, com segurança, no fundo, como especialistas. (...) Avaliamos para intervir, pelo que a nossa intervenção deve derivar das dificuldades detetadas na avaliação, respeitando os ritmos individuais dos alunos (E2)

...o aluno deverá evidenciar limitações significativas, acentuadas, dificuldades continuadas, problemas de baixa-frequência e alta-intensidade, NEEcp... (E3)

Avaliações mais precisas e intervenções mais planificadas e eficazes... trabalho em equipa, tendo em consideração os pontos fracos e as potencialidades dos alunos e os recursos ambientais disponibilizados pela escola ou em contexto extraescolar. Maior envolvimento do aluno e da família ao longo de todo o processo de avaliação e intervenção. (E3)

A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite distinguir alunos com NEEcp, isto é, alunos do grupo-alvo de Educação Especial, de alunos cujas dificuldades de aprendizagem decorrem de fatores ambientais adversos, e não de défices funcionais ou estruturais. (E4)

Tabela 8.4 – Resultados do 2.º tema da AC

2.º Tema – Trabalho no âmbito da CIF-CJ							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	UR

Utilização da metodologia da CIF-CJ	52	45,2%	Identificação do grupo-alvo de EE	13	25%	A utilização do referencial teórico proposto pela CIF na aferição mais precisa e objetiva do grupo-alvo de EE	13
			Efeito da utilização do referencial proposto pela CIF-CJ	16	30,7%	Resultados esperados com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ	16
			Atuação no âmbito da CIF-CJ	23	44,2%	Atividades desenvolvidas enquanto utilizadora da CIF-CJ	23
Intervenientes envolvidos na aplicação da CIF-CJ	63	54,8%	Elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação da CIF-CJ	25	39,7%	Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação da CIF-CJ	25
			Envolvimento das famílias na aplicação da CIF-CJ	16	25,4%	Participação das famílias nas equipas pluridisciplinares	16
			Participação de outros elementos na aplicação da CIF-CJ	22	34,9%	Envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação da CIF-CJ	22

8.3.3. Aplicação da CIF-CJ

Neste terceiro tema da nossa análise de conteúdo das entrevistas, o que trata da aplicação propriamente dita da metodologia, sendo claramente o mais abordado, como acima já referimos, porquanto abarca 47,3% das referências, assumem particular destaque as três últimas categorias, como nos participa a próxima tabela. Na primeira dessas três, a “Aplicabilidade da CIF-CJ”, sobressai o indicador que revela os seus pontos-chave, digno de 25 UR (tabela 8.5), que a seguir exemplificamos:

A aferição do grupo-alvo de Educação Especial; a homogeneização da linguagem; a articulação entre os técnicos; a articulação entre a escola e a família... (E1)

Acho que é de destacar a linguagem padronizada, a articulação escola/família e entre todos os agentes educativos, o trabalho de equipa/colaborativo e a aferição do grupo-alvo de Educação Especial. (E2)

O referencial proposto pela CIF-CJ veio revolucionar a avaliação das crianças/jovens com NEEcp, sendo precursor da mudança de paradigma de um modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana; com efeito, a partir da CIF-CJ, a avaliação dos alunos passou a implicar a elaboração de um perfil de funcionalidade, deixando o enfoque do diagnóstico médico. A CIF-CJ permitiu a utilização de uma linguagem universal e a uniformização de critérios de trabalho por parte de técnicos e profissionais da saúde e da educação envolvidos no processo de avaliação de crianças/jovens; conseqüentemente auxiliou a ultrapassar obstáculos não só ao nível da comunicação, por causa dos termos técnicos específicos de cada área, como também ao nível da articulação entre todos os envolvidos neste processo; impulsionou, ainda, a realização de um trabalho em articulação pluridisciplinar e multidimensional; fomentou, também, a participação dos alunos e das suas famílias em todos os procedimentos, envolvendo-os na avaliação e na intervenção; enfatizou a responsabilização de todos os intervenientes nesse processo (docentes de Educação Especial, psicólogos, outros técnicos, alunos e respetivas famílias); contribuiu ainda para que a intervenção realizada com os alunos tivesse como ponto de partida os resultados da avaliação pluridisciplinar realizada, viabilizando o planeamento de intervenções mais eficazes; permitiu a avaliação dos programas de intervenção... (E3)

Saliento, não obstante, a uniformização da linguagem utilizada, a clara definição do grupo-alvo de Educação Especial, a articulação entre todos os atores educativos e, conseqüentemente, o trabalho de equipa e a corresponsabilização. (E4)

Este último registo faz-nos, provavelmente, uma boa síntese dos principais aspetos da utilidade da aplicação da metodologia da CIF-CJ.

A subcategoria “Efeitos a longo prazo da aplicação da CIF-CJ” representa 42 UR (62,7% da categoria), as quais dão conta da contribuição do referencial, a longo prazo, na melhoria das práticas destinadas aos alunos com NEEcp, apresentando, concomitantemente, exemplos alusivos, alguns dos quais se ilustram nas citações seguintes:

Acredito, claro que acredito. Como lhe disse no início da entrevista, a metodologia de avaliação por referência à CIF permite-nos planear a intervenção, e isso é fantástico. Sem dúvida, as práticas vão alterar-se positivamente. (E1)

...é bem mais simples a equipa decidir se é ou não necessário aplicar medidas de Educação Especial. A metodologia da CIF também ajuda a clarificar a intervenção do professor de Educação Especial. (E1)

Acredito. Como já referi, a clarificação das nossas funções facilita a melhoria da intervenção direta junto do grupo-alvo de Educação Especial. Presentemente, já não assumimos o papel de explicadores, a nossa intervenção é especializada e tem um enfoque particular em determinadas áreas. (E2)

A definição das medidas de Educação Especial influencia, por exemplo, os resultados dos alunos nos exames/provas nacionais, o sucesso académico, digamos assim. No caso de um aluno com dislexia e disortografia, o facto de os erros cometidos, os que resultam do défice fonológico, não lhe serem contabilizados vai fazer com que o seu desempenho e a sua autoestima não sejam afetados. Este é apenas um exemplo comum, mas há muitos mais. Os exames a nível de escola para os alunos com problemas cognitivos, por exemplo. (E2)

Com efeito, a utilização correta da CIF permitirá uniformizar critérios e procedimentos de avaliação e intervenção, disponibilizar recursos ambientais (humanos, sociais e físicos) que vão ao encontro das necessidades e respeitem as potencialidades dos alunos com NEEcp. A CIF irá acentuar a corresponsabilização de todos os intervenientes no processo; deste modo, partindo de uma perspetiva ecossistémica, a CIF irá promover a

mobilização de respostas mais ajustadas a cada aluno com NEEcp, tanto por parte da escola como da comunidade em geral. A longo prazo, ao serem revistas as políticas de educação e operacionalizadas novas práticas dirigidas aos alunos com NEEcp, estaremos a viabilizar não só a inclusão escolar desses alunos mas também a caminhar para a sua inclusão noutros contextos como o social e o laboral... (E3)

No agrupamento em que trabalho, temos casos de alunos que integraram a Educação Especial, e foram casos de sucesso, por exemplo, alunos que prosseguiram estudos para o ensino secundário ou alunos que se encontram integrados no mercado de trabalho. (E3)

Penso que, incontestavelmente, uma das grandes evidências é, como já referi antes, a participação do próprio aluno em todo o processo de avaliação especializada. Ele começa a perceber, desde logo, que é o protagonista do seu próprio processo de ensino-partilha-aprendizagem. Isso fá-lo mais autónomo, mais determinado e mais dinâmico, o que contribui largamente para a construção do seu futuro. (E4)

O apoio aos professores das turmas recolheu 26 menções, que correspondem a uma frequência de 42,6% relativamente à categoria contexto social. A importância da colaboração no levantamento das necessidades dos alunos na eficácia da subsequente intervenção e o papel de “consultora” junto dos docentes do regular merecem particular destaque nas opiniões das entrevistadas, como se pode observar nos excertos seguintes:

Ao definir melhor as necessidades dos alunos, definimos melhor a intervenção. O facto de a intervenção ser definida em função do perfil de funcionalidade do aluno vai ajudar os docentes do ensino regular, é claro que sim. (E1)

De duas formas distintas: indiretamente, através do trabalho de consultoria, daquela ajuda suplementar que dou aos colegas do ensino regular, no que se refere às estratégias e metodologias a aplicar e na planificação da intervenção, pensada a partir do perfil de funcionalidade e que se concretiza na elaboração conjunta dos programas educativos, das adequações curriculares e dos currículos específicos; diretamente, no trabalho com os alunos, onde reforço competências específicas nas áreas identificadas como fracas, que se vão repercutir de modo transversal em todas as outras. (E2)

Considero que a minha maior contribuição como psicóloga na escola tem sido a aposta no trabalho colaborativo, de investigação/ação, mediante diálogo permanente, flexibilidade, atitude de escuta e encorajamento à participação de todos os intervenientes

no processo. Paralelamente, considero relevantes aspetos como o apoio individualizado prestado aos alunos, as reuniões com as respetivas famílias, a consultoria junto dos professores e a planificação conjunta da intervenção e respetivo feedback. (E3)

Ao definirmos em conjunto o perfil de funcionalidade de cada aluno, identificamos as áreas de intervenção, o que nos leva ao delineamento de estratégias adequadas à sua especificidade. Neste campo, penso que contribuo bastante para o trabalho que os outros professores fazem com os alunos, uma vez que estou sempre disponível para opinar, para dar exemplos concretos, para demonstrar determinadas metodologias e, acima de tudo, para os ouvir. Muitas vezes, eles sentiam-se sozinhos... É a figura do conselheiro, do consultor... É algo muito importante, creio eu. (E4)

Os fatores ambientais considerados determinantes na articulação com o exterior representam 20 UR, que perfazem 32,8% do total de referências a nível do contexto social. Relativamente às barreiras, são sobretudo abordados os aspetos da dificuldade em cumprir prazos, da escassez de pessoal, das deslocações dos técnicos às escolas e da falta de familiaridade daqueles com a metodologia da CIF. No que concerne aos facilitadores, destacam-se as alusões à boa vontade e disponibilidade dos profissionais envolvidos, às parcerias e à articulação com instituições e centros de recursos e à proximidade física que se verifica nas áreas urbanas, facilitando a cooperação entre serviços. A título ilustrativo do que acabamos de referir, apresentamos três registos:

A questão do tempo é uma barreira, é a maior barreira... As questões relacionadas com as deslocações, por exemplo, a autorização para as deslocações... É difícil cumprir os 60 dias, o processo é moroso, o tempo passa depressa... Já os facilitadores, bem, se os locais de trabalho dos técnicos ficarem perto das escolas, tudo fica mais fácil, não é? (E1)

Encontramos facilitadores na disponibilidade dos profissionais envolvidos, que querem dar o seu melhor contributo e, com boa vontade e resiliência, acabam por ultrapassar as contrariedades; as parcerias com instituições, serviços e empresas existentes na comunidade também facilitam bastante esta cooperação. (E2)

Primeiro as barreiras! Na verdade, tenho falado nelas desde o início da entrevista... Sintetizando, são elas: a resistência de alguns técnicos à aplicação da CIF-CJ; os 60 dias úteis, desde o momento em que o aluno é referenciado, são, muitas vezes, insuficientes; a falta de formação de professores e de técnicos (esta sentiu-se mais no início, aquando

da publicação do DL 3/2008); e a ausência de uma cultura de partilha pluridisciplinar. (E4)

Na categoria “Entendimento entre profissionais”, ressaltou o indicador da importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, que contribuiu com 21 UR para a respetiva subcategoria, a qual representa cerca de três quartos (75,4%) do total das UR da classe a que pertence. Os trechos seguintes ilustram bem o relevo dado a este aspeto:

Muito positiva! Aumentam-se as redes informais, melhora-se a comunicação entre os serviços, agilizam-se os processos, há mais articulação entre profissionais, melhora-se a intervenção com os alunos a todos os níveis. (E2)

Quando a articulação entra na rotina, tudo parece mais fácil... Sei que já falei no assunto, mas insisto: a corresponsabilização com técnicos exteriores à escola dá-nos segurança e confiança no nosso trabalho, nas nossas decisões... (E4)

A primeira categoria deste tema da aplicação da CIF, que se refere aos aspetos positivos identificados na aplicação daquela metodologia, vê, em maior escala, abordados os benefícios da utilização do referencial, que conglomeram 27 UR. Tal como se pode ler nos excertos apresentados a continuação, são muitas as vantagens identificadas pelas especialistas inquiridas:

Tornou o processo de avaliação mais objetivo, deu mais autonomia e destaque às escolas, juntou os vários intervenientes... Eu penso que uma das maiores vantagens da CIF é o facto de se poder avaliar um aluno, mesmo na ausência de um diagnóstico, é a ênfase dada à funcionalidade... (E1)

As vantagens são muitas, a começar pelo modelo que agora orienta a avaliação, o biopsicossocial. A avaliação tornou-me menos facciosa, ganhou em objetividade, deixou de se basear na figura do psicólogo que, na legislação anterior, prescrevia sozinho as medidas educativas; atualmente, todas as decisões são tomadas em equipa, e de modo integrado; é a equipa que decide se um aluno deve ou não integrar o grupo-alvo da Educação Especial. Além do mais, deixou de haver confusão entre apoios educativos e EE, estando a nossa intervenção, como professores de Educação Especial, mais clara e menos ambígua. (E2)

A aplicação do referencial CIF-CJ permite elaborar um perfil de funcionalidade coerente, que dispensa a existência de um diagnóstico médico e não se centra em

“rótulos”; é com base na elaboração desse perfil que as equipas pluridisciplinares tomam decisões acerca da elegibilidade dos alunos para a Educação Especial. Com efeito, a CIF-CJ faculta uma avaliação da funcionalidade do aluno para além da sua deficiência, constituindo-se como um sistema de classificação que permite utilização de uma *checklist* (...), a partir da qual se partirá para a elaboração de um relatório técnico-pedagógico que servirá de base à elaboração do PEI. A CIF-CJ possibilita, assim, a realização de uma avaliação multidisciplinar e multicontextual abrangente tendo em conta o aluno, a saúde, a família, a escola e a comunidade mais alargada. (E3)

O nosso destaque final no presente tema vai para os obstáculos na aplicação da metodologia em causa, cujas referências totalizam mais de três quartos (76,3%) do conjunto de UR inerente à categoria Dificuldades sentidas na aplicação da CIF-CJ. A resistência à mudança aliada ao desconhecimento ou, pelo menos, ao seu déficit parece estar na origem de boa parte dos constrangimentos sentidos pelas profissionais auscultadas, conforme atestam as citações:

É verdade que sim. As mudanças são assustadoras, verdadeiras ameaças à paz instalada... Porquê? Porque acarretam sentimentos de insegurança e de medo, em parte, ligados à falta de conhecimento... É extremamente difícil mudar mentalidades, mexer no que está instituído, é uma grande luta...

Houve, pelo menos inicialmente, muita resistência ao DL n.º 3/2008, maioritariamente por parte dos professores, dos psicólogos e, em certos casos, até dos pais. (E2)

Na utilização da CIF, tenho sentido alguns constrangimentos. Entre eles, a existência de profissionais que ainda não dominam de forma adequada a linguagem da CIF-CJ; decorrentes dessa falta de preparação, surgem, por vezes, dificuldades no estabelecimento de dinâmicas entre os elementos das equipas pluridisciplinares; este constrangimento é notado sobretudo ao nível da articulação com os profissionais de saúde externos à escola no que concerne ao preenchimento da *checklist*. (E3)

Quem não tem?! Sim, senti alguns constrangimentos logo no início. Agora, já não sinto tanto, a não ser, evidentemente, no caso da ausência, nas reuniões, dos técnicos de saúde... Antes, o maior constrangimento era a falta de formação dos professores (dos outros, nem se fala!). Esta falta de formação, aliada à falta de experiência, tornavam de difícil aplicação o referencial proposto pela CIF-CJ. O outro grande constrangimento era a resistência de professores e técnicos, principalmente psicólogos, face à aplicação da CIF-CJ. Em vez de tentarem aprender, (auto)formar-se, optavam pela crítica... (E4)

Tabela 8.5 – Resultados do 3.º tema da AC

3.º Tema – Aplicação da CIF-CJ							
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores	UR
Aspetos positivos identificados na aplicação da CIF-CJ	42	15,4%	Contributo para a melhoria da colaboração entre intervenientes e serviços	15	35,7%	Contribuição do trabalho, no âmbito da CIF-CJ, para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços	15
			Benefícios da aplicação do referencial preconizado pela CIF-CJ	27	64,3%	Vantagens da aplicação da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp	27

Dificuldades sentidas na aplicação da CIF-CJ	38	13,9%	Obstáculos na aplicação da metodologia da CIF-CJ	29	76,3%	Constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ	27
						Resistência à nova linguagem da CIF-CJ	2
						Insegurança dos docentes do ensino regular na utilização da CIF-CJ	5
						Desresponsabiliza. dos docentes do ensino regular	4
			Insciência dos docentes do ensino regular relativamente à CIF-CJ	9	23,7%		

Aplicabilidade do referencial proposto pela CIF-CJ	67	24,5%	Efeitos a longo prazo da aplicação da CIF-CJ	42	62,7%	<p>Contribuição do referencial proposto pela CIF-CJ, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp</p> <p>Exemplos da evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ</p>	22
			Pontos-chave da aplicação da CIF-CJ	25	37,3%	<p>Aspectos de maior utilidade no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ</p>	20

Contexto social	61	22,3%	Apoio aos docentes das turmas/disciplinas	26	42,6%	Ajuda aos prof. das turmas/disciplinas a responder às NEE dos alunos	26
			Mudanças decorrentes da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ	15	24,6%	Especificidade, no âmbito da CIF, da atividade desenvolvida atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008	15
			Fatores ambientais determinantes na articulação com o exterior	20	32,8%	Barreiras e facilitadores determinantes, no que respeita à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola	20

Entendimento entre profissionais	65	23,8%	Importância da articulação e da colaboração entre profissionais	49	75,4%	Importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola, no âmbito da aplicação da CIF-CJ	18
						Postura dos docentes de EE (em função da idade) face à aplicação da CIF-CJ	10
			Trabalho de equipa			Importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação da CIF-CJ	21
				16	24,6%	Existência efetiva de um trabalho de equipa	16

8.3.4. Funcionalidade e intervenção

Chegados ao quarto e último tema, que consideramos bastante central e que reporta ao trilha entre o perfil de funcionalidade e a planificação da intervenção, importa salientar o grupo da “Escolha das (sub)categorias da CIF-CJ”, que concorre com 22 UR num total de 56 da

categoria tecnicidade da CIF-CJ. Os critérios que presidem àquela seleção ou categorização passam pela avaliação das dificuldades e limitações do aluno e pela comparação com o quadro expectável, tal como é possível verificar nos próximos excertos:

Das aprendizagens e dos conhecimentos esperados para o ano que o aluno frequenta, da idade cronológica e, prioritariamente, das suas maiores restrições à participação, das limitações na realização das atividades, dos défices funcionais e estruturais e, a nível ambiental, das barreiras e dos facilitadores da sua funcionalidade. (E2)

As categorias a avaliar são escolhidas em função das problemáticas ou dificuldades descritas na Ficha de Referenciação entregue no Agrupamento de Escolas, onde constam informações sobre o aluno, ao nível da escola, comunidade, família, e, por vezes, relatórios médicos, pedagógicos, psicológicos ou outros considerados relevantes. A partir dessa descrição, a equipa pluridisciplinar, em reunião conjunta, deverá refletir sobre as categorias de funcionalidade a avaliar... (E3)

Em função das dificuldades apresentadas pelo aluno, tendo sempre em conta o percentil, a comparação com a norma, ou seja, aquilo que seria expectável para um aluno regular da mesma faixa etária, o ano de escolaridade que frequenta e os domínios de vida que se justificam nesse caso. (E4)

Em termos dos critérios que regem a qualificação das (sub)categorias previamente avaliadas referidas pelas entrevistadas, continua presente uma comparação com o aluno regular e é feita referência a escalas de qualificadores, o que é bem ilustrado nos trechos seguintes:

De qualquer modo, respondendo diretamente à pergunta, temos sempre de ter referências... As referências são os alunos médios, os que não têm nenhuma deficiência, os que têm um desempenho regular. Aqui, a experiência dos professores conta muito porque, como podemos imaginar, há turmas em que a maioria dos alunos está acima da média e outras em que a maioria está claramente abaixo da média... (E2)

Os critérios para a qualificação deverão ser analisados em reunião de equipa pluridisciplinar, tendo em conta a comparação da criança ou jovem com o desempenho dos alunos da sua idade, mediante a análise de relatórios que constem do processo do aluno (...) e o recurso a instrumentos de avaliação formais e não formais. A avaliação deverá ser o mais objetiva possível (...), razão pela qual se considera importante que, em reunião de equipa pluridisciplinar, sejam atribuídos qualificadores a cada uma das categorias, tendo por base uma atitude consciente e reflexiva. (E3)

A escala genérica da CIF-CJ é uma escala negativa, constituída pelos qualificadores 0, 1, 2, 3, 4, 8 e 9 (...) Há sempre uma comparação com o aluno regular, aquele que não se distingue pelas dificuldades. (E4)

Entrando no domínio da última categoria, responsável por 44% das UR do tema, os resultados da avaliação especializada (tabela 8.6), temos, de um lado, “Os perfis de funcionalidade”, constantes nos programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção e, do outro, o “Planeamento da ação em função dos resultados da avaliação especializada”.

Quanto aos primeiros, dizem-nos as especialistas que deveriam, de facto, ser o ponto de partida para a referida planificação, embora tenham a percepção de que isso nem sempre acontece no terreno, conforme se pode retirar dos registos:

Deveriam representar, mas não me parece. No geral, os professores continuam a fazer o que sempre fizeram, pois não gostam de sair da sua zona de conforto... Claro que há exceções, não digo que não, mas são poucas. (E1)

Para mim, representam... A planificação da intervenção contempla, em primeiríssimo lugar, os perfis de funcionalidade. É como se estivéssemos perante o bilhete de identidade do aluno, o ponto de partida... Os objetivos que devemos trabalhar foram identificados como dificuldades, e são estas que temos de ultrapassar... Sim, porque o nosso objetivo principal é alterar positivamente o perfil de funcionalidade de cada aluno. (E2)

Aí é que está o busílis da questão! Deveriam representar, sim, mas, na maioria dos casos, não me parece que isso aconteça. No caso da nossa escola, a intervenção é planificada de acordo com a síntese descritiva dos perfis de funcionalidade, o que quer dizer que o perfil determina a intervenção. Nunca planificamos nada que não tenha sido identificado, em termos de perfil, como área fraca, a necessitar de melhoria.

Geralmente, mesmo que estejam bem traçados, os perfis de funcionalidade não determinam a intervenção. Os docentes continuam a fazer o que sempre fizeram, ou seja, atuam como generalistas e não como especialistas (estou a falar da intervenção direta, claro). (E4)

Quando indagadas sobre a correspondência entre os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ e a realidade, respondem-nos que os perfis espelham o real funcionamento do aluno se estiverem bem traçados, se se souber usar a metodologia da CIF

corretamente, se a avaliação estiver bem feita, se for conscienciosa e meticulosa. Se não houver domínio da CIF, o resultado pode não ser o esperado. Perguntámos, então:

O que fazer, então, para evitar que isso aconteça? O excerto seguinte ilustra a resposta dada:

Formação, é tudo uma questão de formação... Preferencialmente, por alguém que perceba realmente do assunto... (E2)

No que toca ao “Planeamento da ação em função dos resultados da avaliação especializada”, subcategoria que aporta 17 UR, dizem as inquiridas que os resultados da avaliação especializada são, ou devem ser, usados no planeamento da ação educativa, tal como atestam as citações:

Quando os resultados da avaliação são usados no planeamento da intervenção, os objetivos desta estão intimamente relacionados com a avaliação feita previamente. Avaliamos para intervir, não é? Caso contrário, porque o faríamos?! (E1)

A dinamização da intervenção, esteja ela formalizada ou não, vai sempre “beber” aos resultados da avaliação, sobretudo neste paradigma, em que os principais atores educativos estiveram presentes em todo o processo. (E2)

Como disse na pergunta anterior, e sendo o perfil de funcionalidade um dos resultados mais importantes da avaliação, ele deve delimitar as áreas de intervenção, o que, como também já mencionei, nem sempre acontece; (...) As medidas de Educação Especial são escolhidas em função dos resultados e a sua aplicação determina largamente o sucesso ou insucesso da ação educativa. (...) É o ciclo da avaliação: avaliamos para intervir, planificamos a intervenção, intervimos, avaliamos o resultado da intervenção e, mediante essa avaliação, planificamos uma nova intervenção. (E4)

Tabela 8.6 – Resultados do 4.º tema da AC

4.º Tema – Funcionalidade e intervenção						
Categorias	UR	%	Subcategorias	UR	%	Indicadores UR

Tecnicidade da CIF-CJ	56	56%	Presença da linguagem da CIF nos perfis de funcionalidade	Utilização da linguagem universal da CIF-CJ pelos perfis de funcionalidade constantes nos PEI	9		
				13	23,2%	Dificuldades na transposição da linguagem técnica para a linguagem universal da CIF-CJ	4
						Critérios na escolha das (sub)categorias pelos elementos das equipas pluridisciplinares, nas reuniões de avaliação especializada	20
				22	39,3%	Escolha das (sub)categorias da CIF-CJ	
				Exemplificação dos domínios de vida a incluir na avaliação, tendo em conta a especificidade de cada caso	2		

Resultados da avaliação especializada	44	44%	Qualificação das (sub)categorias avaliadas	21	37,5%	<p>CrITÉrios que regem a qualificação das (sub)categorias avaliadas</p> <p>Limitações sentidas na aplicação dos critérios usados para qualificar as (sub)categorias</p>	15
			O funcionamento real dos alunos expresso no perfil de funcionalidade	12	27,3%	<p>Correspondência entre os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ e a realidade</p>	12
			Os perfis de funcionalidade como base da planificação da intervenção	15	34,1%	<p>Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção</p>	15
			Planeamento da ação em função dos resultados da avaliação especializada	17	38,6%	<p>Utilização dos resultados da avaliação especializada no planeamento da ação educativa</p>	17

Síntese

Finalizada a apresentação dos resultados, importa, agora, sumarizar as ideias principais decorrentes da análise de conteúdo das entrevistas às quatro especialistas, considerando a formação sobre a CIF-CJ, o trabalho realizado no âmbito desta, a aplicação do referencial por ela proposto e a funcionalidade e intervenção.

Quanto ao primeiro tema, “**Formação sobre a CIF-CJ**”, sobressai a necessidade de formação no discurso das quatro entrevistadas. Sendo um tema atual e pertinente, e considerando o domínio técnico exigido para um bom manuseamento do manual da CIF-CJ, ou seja, para a aplicação correta, responsável e cuidadosa da metodologia que lhe está inerente, adquirir uma formação teórico-prática adequada e fundamentada deve ser uma preocupação comum a todos os atores educativos, sobretudo porque dela necessitam na sua prática diária. Este desiderato pode ser obtido por duas vias, a formação e a experiência, sendo de ressaltar, não obstante, que, dada a abordagem teórico-prática requerida para uma conveniente utilização da CIF-CJ, as duas devem andar de mãos dadas. Assim, torna-se necessário estudar e compreender os domínios contidos na CIF-CJ, a forma como devem ser utilizados em função de cada caso específico; torna-se indispensável praticar com casos reais ou ficcionados a escolha das (sub)categorias, a utilização dos qualificadores e o delineamento de perfis de funcionalidade.

No âmbito deste primeiro tema, salienta-se a preparação para aplicar a metodologia da CIF-CJ por parte das entrevistadas, a qual decorrerá certamente da formação a que tiveram acesso, assim como da sua experiência na aplicação do referencial proposto pela mesma; no entanto, embora se sintam preparadas para utilizar a metodologia preconizada pela CIF-CJ, elas reconhecem que, em alguns aspetos, ainda sentem necessidade de formação. Outro ponto merecedor de destaque é a falta de oferta formativa, tão necessária para suprir as necessidades dos vários agentes educativos e outros intervenientes no processo, que determina, muitas vezes, uma inadequada utilização da metodologia preceituada na CIF-CJ.

No tema “**Trabalho no âmbito da CIF-CJ**”, especificamente no que concerne ao domínio teórico dos procedimentos e à parte organizacional, foi dada uma importância relevante aos intervenientes envolvidos na aplicação do referencial, sendo de destacar a importância que atribuem ao envolvimento das famílias na avaliação especializada, o desejo de uma maior participação por parte dos profissionais de saúde e de outros técnicos, assim como de elementos das direções das escolas. No âmbito da utilização da metodologia proposta pela CIF-CJ, evidenciamos as diversas atividades desenvolvidas, nomeadamente a participação nas

equipas pluridisciplinares, a recolha de elementos de avaliação e a planificação da intervenção, entre outras. No que toca aos resultados esperados, a identificação do grupo-alvo de Educação Especial, ou seja, a questão da elegibilidade, e uma intervenção mais certa e direcionada para as áreas fracas dos alunos, aliadas à tomada de decisão fundamentada sobre a aplicação de medidas do DL n.º 3/2008, surgiram como pontos vantajosos na utilização da CIF-CJ.

Passando para a temática da “**Aplicação da CIF-CJ**”, aquela que, por versar a parte metodológica, mais suscita as preocupações das entrevistadas, ressaltamos as seguintes categorias: “Aplicabilidade do referencial proposto pela CIF-CJ”, “Entendimento entre profissionais” e “Contexto social”. Assim, no entender das especialistas, os pontos-chave da aplicabilidade da CIF-CJ incluem a aferição do grupo-alvo de Educação Especial, a standardização da linguagem, a articulação entre os técnicos, a articulação entre a escola e a família e o trabalho de equipa/colaborativo. Como efeitos marcantes a longo prazo da aplicação do referencial surge a melhoria das práticas destinadas aos alunos com NEEcp; despontam também outras áreas de interesse, como, por exemplo, o apoio aos docentes de ensino regular, a importância da colaboração interpares e a eficácia da intervenção especializada. Em termos de fatores ambientais, encarados como cruciais na articulação com o exterior, é de referir, enquanto barreiras, as dificuldades no cumprimento dos prazos, a insuficiência de pessoal, o problema das deslocações dos técnicos às escolas e, ainda, o facto de não estarem familiarizados com a metodologia da CIF. Relativamente aos facilitadores, sobretudo no que diz respeito à colaboração entre serviços, salientam-se as menções à disponibilidade dos profissionais envolvidos, ao estabelecimento de parcerias e à articulação com instituições e centros de recursos. Quanto aos obstáculos que se deparam à aplicação da metodologia proposta pela CIF-CJ, frisamos a resistência à mudança, aliada a alguma falta de conhecimento por parte dos seus utilizadores.

No quarto tema, “**Funcionalidade e intervenção**”, as categorias essenciais prendem-se, por ordem descendente, com a “Técnicidade da CIF-CJ”, em que se destaca a relação entre o perfil de funcionalidade e a planificação da intervenção, e os “Resultados da avaliação especializada”, justificando-se relevar os perfis de funcionalidade, presentes nos programas educativos individuais, como suporte da planificação da ação educativa. Como tal, segundo as entrevistadas, a referência à norma está sempre presente, aquando da qualificação dos códigos alfanuméricos escolhidos para determinar a funcionalidade dos alunos. Estes descritores de funcionalidade deveriam, na ótica das auscultadas, representar o ponto de partida para a planificação da intervenção, embora tenham a noção de que isso nem sempre se verifica, o que atribuem à falta de domínio da metodologia de avaliação por referência à CIF-CJ.

Introdução

É chegado o momento de discutir os resultados da nossa investigação, considerando os dados obtidos: no estudo principal, por via da aplicação do questionário; no estudo II, que, subdividindo-se em três, com recurso à análise documental, nos apresenta uma perspetiva completa de um processo de avaliação especializada, desde o momento da escolha das (sub)categorias até à sua qualificação, à tomada de decisão e à passagem dos resultados da avaliação para o planeamento da ação; e no estudo III, cujo enfoque qualitativo patente na análise de conteúdo das entrevistas, em que pudemos esclarecer algumas dúvidas levantadas pelos anteriores, enriqueceu a visão global com que ficámos das percepções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação especializada de alunos com NEEcp.

No entendimento de Deshaies (1997), a crítica dos resultados é “o exame e a avaliação das análises que incidem sobre a apresentação dos dados” (p. 405), conduzindo à interpretação dos mesmos, à comparação com estudos desenvolvidos em áreas análogas e, naturalmente, a “sugestões para investigações posteriores” (p. 405).

Dando seguimento a esta orientação, organizaremos a discussão dos resultados em torno de sete eixos distintos: a formação no âmbito da CIF-CJ; o trabalho no âmbito da CIF-CJ; a aplicação da CIF-CJ; o perfil de funcionalidade e a planificação da intervenção; as vantagens decorrentes da sua aplicação; os constrangimentos sentidos durante o processo de avaliação especializada; e outras considerações gerais sobre o modelo de avaliação preconizado pela CIF-CJ. Assim, além de triangularmos a informação, cruzando os dados resultantes dos três estudos, teceremos considerações de índole geral e particular, comparando os resultados da nossa investigação com resultados de outros trabalhos levados a cabo no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, quer em Portugal, quer no estrangeiro.

Com o escopo de complementar a argumentação, recorreremos, sempre que necessário, a conceitos e a ideias interiorizados a partir da revisão da literatura, sendo que um dos mais marcantes é precisamente o conceito de percepção social, neste caso, entendida como o processo de atribuição que abrange, entre outros fatores ambientais, as primeiras impressões e os relacionamentos interpessoais (Blake, 2013).

9.1. Formação no âmbito da CIF-CJ

No que diz respeito à formação no âmbito da CIF-CJ, de maneira geral, os professores auscultados, embora se sintam, na sua maioria, preparados para aplicar o referencial na avaliação especializada de alunos com NEEcp, continuam a sentir que precisam de mais formação, sendo esta uma das principais ideias-força resultantes da aplicação do questionário (estudo principal). Esta primeira evidência está em consonância com as dificuldades sentidas pelos docentes, aquando do terceiro momento do processo de avaliação especializada (estudo II, 3.^a fase), uma vez que denunciaram dificuldades acrescidas na passagem dos resultados da avaliação para a planificação da intervenção, sendo de salientar que algumas áreas fracas identificadas nos perfis de funcionalidade não foram contempladas nos PEI. Os resultados da análise de conteúdo efetuada ao discurso das especialistas também confirmam esta evidência, porquanto todas elas referem que, conquanto se sintam preparadas para aplicar o referencial proposto pela CIF-CJ, ainda sentem necessidade de receber formação neste campo, dada a tecnicidade e a complexidade da temática.

Confirmada a primeira evidência, vale ressaltar a pertinência e a atualidade do tema da necessidade de formação no âmbito da CIF-CJ, perceção partilhada pela maioria dos docentes inquiridos, sendo de destacar também o domínio técnico exigido para uma aplicação consciente, refletida e cuidadosa da metodologia de avaliação que lhe está subjacente. Esta questão da formação abrange, tanto para os docentes inquiridos através do questionário como para as especialistas entrevistadas, os outros atores educativos, existindo unanimidade em relação à necessidade de formar os outros intervenientes no processo de avaliação especializada.

A aquisição de uma formação teórico-prática apropriada constitui, assim, uma inquietação partilhada pelos indivíduos inquiridos, a qual decorre sobretudo da necessidade de aplicar o referencial preconizado pela CIF-CJ. As especialistas salientaram o facto de a referida formação poder ser obtida através de ações de formação, idealmente oficinas, ou da experiência do quotidiano, devendo estas duas componentes andar de mãos dadas. Com efeito, os inquiridos partilham a perceção de que só uma abordagem teórico-prática em contexto formativo poderá colmatar as lacunas existentes a este nível, ou seja, uma abordagem ativa suportada na análise e na discussão de casos específicos, reais ou fictícios. Com efeito, se atentarmos nos resultados do estudo II, este demonstra que, por exemplo, o estabelecimento de categorias-chave para as várias tipologias de NEE facilitaria o processo de avaliação especializada, porquanto o

agilizaria, atribuindo aos elementos das equipas pluridisciplinares um maior nível de motivação e segurança.

Tanto os resultados do questionário como as análises de conteúdo efetuadas às entrevistas sugerem, num primeiro ponto, a necessidade de formação de todos os intervenientes no processo de avaliação especializada e, num segundo ponto, a premência do estudo e da compreensão dos domínios contidos na CIF-CJ, bem como da forma como devem ser empregues em função de cada caso específico. A necessidade de praticar com casos reais ou ficcionados, tanto no âmbito da escolha das (sub)categorias, como da utilização dos qualificadores e do delineamento de perfis de funcionalidade foi abordada pelas especialistas e confirmada pelo estudo II. Com efeito, os docentes que participaram no estudo II conseguiram adquirir um conhecimento sólido dos constructos abordados na CIF-CJ, sendo capazes de o utilizar em contexto concreto, isto é, na elaboração do corpus documental relativo ao processo de avaliação especializada.

No âmbito deste primeiro tema, destacamos ainda a preparação para aplicar a metodologia da CIF-CJ por parte dos docentes que responderam ao questionário (estudo principal), confirmada pelas perceções das entrevistadas e pelos documentos produzidos pelos participantes no estudo II. Esta preparação resulta, em parte, da formação a que tiveram acesso e, em larga medida, da experiência adquirida na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ. Não obstante, embora se considerem globalmente preparados para utilizar a metodologia recomendada pela CIF-CJ, os nossos respondentes reconhecem que, em alguns pontos, ainda precisam de formação.

Em suma, os nossos resultados demonstram claramente a falta de oferta formativa, sobretudo por parte dos centros de formação de professores, primordial para colmatar as necessidades dos diversos atores educativos e de outros participantes no processo, que determinam a adequada utilização da metodologia prescrita pela CIF-CJ.

Por fim, consideramos que estes resultados estão em consonância com outros estudos realizados em Portugal, uma vez que todos eles referem a falta de formação como um *handicap* da utilização do referencial proposto pela CIF-CJ (Candeias et al., 2009; Lavrador, 2009; Montenegro, 2011; Pereira, 2008; Saragoça et al., 2013; Simeonsson & Ferreira, 2010; Silva, 2011).

9.2. Trabalho no âmbito da CIF-CJ

Neste ponto, partindo das perceções dos participantes nos nossos estudos, é nosso propósito abordar a temática do trabalho realizado no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, mais concretamente no que se refere à parte procedimental inerente à aplicação deste modelo de avaliação. Globalmente, houve unanimidade, por parte dos inquiridos, relativamente à importância atribuída aos elementos das equipas pluridisciplinares, enquanto utilizadores/aplicadores do referencial preconizado pela CIF-CJ, sendo de salientar a importância que concedem à participação das famílias no processo de avaliação especializada, o desejo de um maior envolvimento dos profissionais de saúde, médicos, terapeutas e outros técnicos, bem como de diretores e outros membros das direções das escolas.

No campo específico da utilização da metodologia alvidrada pela CIF-CJ, os docentes inquiridos destacaram, como principais atividades desenvolvidas, a participação nas reuniões de equipas pluridisciplinares, a recolha prévia, numa fase inicial, de elementos de avaliação e, numa fase posterior, a planificação da ação educativa. Num estudo cujo propósito era analisar o modo como a CIF-CJ tem influenciado as práticas de atendimento educativo aos alunos com NEE, em que foram examinados 120 programas educativos, concluiu-se que a documentação elaborada por referência ao modelo biopsicossocial, operacionalizado pela CIF-CJ, abrange um vasto leque de indicadores de funcionalidade; no entanto, à semelhança do que aconteceu no nosso estudo II, as medidas focadas na promoção da participação e na habilitação ambiental, sobretudo no ambiente social, ainda denunciam a necessidade de se melhorar a descrição compreensiva do desempenho, com vista ao desenvolvimento de uma ligação mais estreita entre os processos de avaliação e de intervenção que promovam o uso da CIF-CJ na elaboração dos PEI (Maia & Lopes-dos-Santos, 2010).

No âmbito dos resultados esperados com a aplicação da CIF-CJ, foi a identificação do grupo-alvo de Educação Especial o ponto positivo mais referido pelos inquiridos, abrangendo não só a distinção entre dificuldades de aprendizagem resultantes de fatores ambientais adversos e as dificuldades procedentes de deficiências funcionais ou estruturais. Neste tópico da elegibilidade, emergem perceções relacionadas com uma intervenção mais rigorosa, concertada e dirigida para as áreas fracas dos alunos, uma intervenção que considera, antes de mais, a sua funcionalidade, isto é, aquilo que são capazes de fazer (os seus pontos fortes). Além disso, os docentes inquiridos percecionaram também como ponto vantajoso a tomada de decisão, alicerçada numa avaliação prévia, acerca da aplicação de medidas de Educação

Especial. Esta decisão resultante dos consensos das equipas pluridisciplinares foi largamente apontada pelas especialistas como uma das vantagens da utilização do referencial proposto pela CIF-CJ, a qual é também referenciada noutros estudos (Candeias et al., 2009; Correia, 2012; Pereira, 2008).

9.3. Aplicação da CIF-CJ

Neste tópico perspetivamos obter uma melhor compreensão sobre o tema “**Aplicação da CIF-CJ**”, o qual suscitou mais inquietações por parte das especialistas, possivelmente por incluir a metodologia biopsicossocial defendida pela CIF-CJ. Cruzando os resultados do questionário com as opiniões das entrevistadas e com a análise documental efetuada no âmbito do estudo II, foi possível apurar perceções idênticas quanto à aplicabilidade do referencial proposto pela CIF-CJ, das quais destacamos a aferição do grupo-alvo de Educação Especial, a uniformização da linguagem, o trabalho de equipa/colaborativo e, ainda, a articulação entre docentes, técnicos, escola e família.

Na esfera da aplicação da CIF-CJ, em termos de efeitos a longo prazo, emergem perceções relativas ao aperfeiçoamento das práticas destinadas aos alunos com NEEc, decorrentes da aplicação do referencial. Surgem, paralelamente, outras áreas relevantes, designadamente o apoio aos docentes de ensino regular, o valor da colaboração interpares e a eficácia da ação docente especializada.

9.4. Do perfil de funcionalidade à planificação da intervenção

Tecendo agora algumas considerações de índole geral sobre a passagem dos descritores de funcionalidade para a planificação da intervenção, ressaltamos a concordância de todos os inquiridos relativamente aos efeitos que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas educativas. Estes efeitos foram percecionados como manifestamente positivos no planeamento da intervenção e na orientação das práticas educativas, mormente na coleta de elementos de informação para a primeira fase do processo de avaliação especializada, na explicitação da intervenção direta dos docentes de

Educação Especial, na definição das necessidades educativas especiais dos alunos e no planejamento da intervenção por referência aos seus perfis de funcionalidade.

As especialistas, quando questionadas sobre esta temática, aludiram à importância do domínio teórico e técnico da metodologia preconizada pela CIF-CJ, destacando a relação direta existente entre os descritores de funcionalidade e a planificação da intervenção educativa. No seu entendimento, os resultados da avaliação especializada, consignados nos relatórios técnico-pedagógicos e nos programas educativos, deveriam sustentar integralmente a planificação da ação, uma vez que isso determinaria, seguramente, intervenções mais direcionadas para a funcionalidade dos discentes, bem como significância nas aprendizagens. É precisamente neste ponto que os resultados do estudo II confirmam as percepções dos docentes inquiridos através do questionário, ao mesmo tempo que reforçam a convicção e a percepção das especialistas neste âmbito, ou seja, todos eles têm a percepção de que nem sempre, ou raramente, os resultados da avaliação são contemplados na planificação da ação educativa.

Com efeito, a análise dos dados retirados dos PEI elaborados pelos docentes demonstra que a correspondência entre as áreas fracas descritas nos perfis de funcionalidade, no que toca aos principais domínios de vida da atividade e participação, e o planejamento da ação nem sempre está presente. Analogamente, quando comparámos os fatores ambientais passíveis de mobilização em contexto educativo com as estratégias e metodologias previstas, percebemos que, por vezes, foram contemplados fatores ambientais que não se traduziram na mobilização de metodologias ou estratégias. A título de exemplo, podemos apontar a família próxima, fator ambiental essencial em qualquer avaliação especializada, como exemplo de não correspondência, porquanto apenas dois dos oito grupos a contemplaram nas estratégias (articulação com a família).

Os resultados do nosso estudo II estão alinhados com os resultados de um estudo comparativo realizado por Maia e Lopes-dos-Santos (2010), cujo objetivo era analisar o modo como as novas orientações, introdução na legislação do uso da CIF-CJ como referencial dos processos de avaliação/intervenção em Educação Especial, têm influenciado as práticas de atendimento educativo aos alunos com NEE. Neste estudo, a metodologia utilizada foi a análise documental de 120 PEI, elaborados para os mesmos indivíduos antes e após a promulgação do DL n.º 3 de 2008, tendo-se concluído que as propostas de medidas focalizadas na promoção da participação e na habilitação ambiental ainda permanecem incipientes; paralelamente, este estudo denunciou a necessidade de se promoverem descrições compreensivas do desempenho e, conseqüentemente, de uma maior interligação entre os processos de avaliação e de intervenção que, no suporte à formulação dos PEI, potencializassem o uso da CIF-CJ.

Ainda no que se refere à utilização dos perfis de funcionalidade na planificação da intervenção, no nosso estudo III, as entrevistadas mencionaram que a referência à norma, na primeira fase do processo de avaliação, está sempre presente, o que, de algum modo, denota preocupação por parte dos intervenientes relativamente à determinação da funcionalidade dos alunos. Ainda que as especialistas reconheçam que os descritores de funcionalidade devem constituir a base da planificação da intervenção, admitem que isso só acontece pontualmente, atribuindo esta situação à falta de conhecimentos técnicos e metodológicos concernentes à avaliação por referência à CIF-CJ.

9.5. Vantagens decorrentes da aplicação da CIF-CJ

Uma ideia inicial recorrente no discurso das especialistas, confirmada pelas perceções apuradas no estudo principal, quando se consideram as vantagens apontadas pelos docentes de Educação Especial na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, prende-se com a **distinção entre dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais e dificuldades de aprendizagem resultantes de défices funcionais ou estruturais** (identificação do grupo-alvo de Educação Especial). Corroborando os nossos resultados, Simeonsson e Ferreira (2010), num estudo que pretendia avaliar a implementação do DL n.º 3/2008, concluíram que nas escolas, tendo por base a gravidade das limitações e as restrições à participação, já se faz uma distinção clara entre alunos elegíveis e alunos não elegíveis para o grupo-alvo de Educação Especial. Estes autores salientaram também que, no meio escolar, já se faz comumente o registo das necessidades individuais dos alunos e que, em função destas, se decidem as respostas educativas mais adequadas a cada caso.

Outra perceção emergente do nosso estudo principal foi a **contribuição da CIF-CJ para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços e entre a escola e a família**. Esta foi reiterada pelas especialistas, que mencionaram por diversas vezes a colaboração entre serviços, docentes e técnicos como um facilitador de todo o processo de avaliação especializada; de igual modo, como vantagens decorrentes da aplicação do referencial preconizado pela CIF-CJ, as entrevistadas evidenciaram a disponibilidade dos profissionais envolvidos na avaliação, o estabelecimento de parcerias com organismos e instituições da comunidade e a articulação com instituições e centros de recursos. Num estudo realizado nos Açores (Breia & Micaelo, 2008), no âmbito do acompanhamento e da monitorização da

aplicação do referencial recomendado pela CIF, logo depois da publicação do DL n.º 3/2008, cujo objetivo principal foi caracterizar o trabalho desenvolvido por profissionais que, no ano letivo anterior, tinham participado em oficinas de formação sobre a aplicação da CIF, também se apurou a existência de práticas colaborativas, assim como a valorização do papel dos diferentes profissionais envolvidos no processo de avaliação/intervenção.

Outras alterações significativas, de natureza positiva, relacionadas com a aplicação da CIF-CJ, apontadas pelas especialistas, são visíveis na **participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos**. Similarmente, sobressai esta mesma perceção do estudo principal, em que a concordância com a afirmação relativa à participação dos pais na vida escolar dos filhos foi bastante elevada. É de mencionar ainda que, no estudo II, todos os grupos escolheram a categoria “família próxima”, nos fatores ambientais, para descreverem a funcionalidade do aluno, o que demonstra a importância atribuída a este fator contextual. Os resultados dos nossos estudos encontram-se suportados na literatura, quer no estudo realizado por Rosário, Leal, Pinto e Simeonsson (2009), quer no estudo levado a cabo por Correia (2012). Brasileiro, Moreira e Jorge (2009), num estudo cujo objetivo foi descrever as características dos fatores ambientais que intercedem positiva ou negativamente na vida diária de crianças com paralisia cerebral, encararam o apoio prestado pelo núcleo familiar como um fator facilitador da funcionalidade das mesmas, o que se coaduna igualmente com os resultados apontados. Não obstante, o estudo realizado por Simeonsson e Ferreira (2010) revelou a necessidade de um maior envolvimento dos pais em todo o processo de avaliação/intervenção.

A **uniformização da linguagem** utilizada pelos diversos intervenientes no processo de avaliação foi a maior vantagem da CIF-CJ apurada no estudo principal, uma vez que a afirmação que reflete este pressuposto granjeou o mais alto nível de concordância de todo o questionário. A este propósito, as nossas especialistas manifestaram-se favoravelmente, tendo reforçado a perceção de que a CIF-CJ fornece uma linguagem padronizada e uniformizadora, representando uma mais-valia no trabalho realizado com os alunos, tanto no que se refere à avaliação como no que concerne à intervenção. Confirmando estas perceções, os estudos realizados por Klang (2012) e por Simeonsson e Ferreira (2010) qualificaram como útil a CIF-CJ, quer na comunicação sobre as necessidades específicas das crianças com deficiências, quer na forma inovadora de encarar os problemas (primazia dada à participação e à funcionalidade).

Na revisão da literatura, encontrámos vários outros estudos que destacam a uniformização da linguagem proporcionada pela CIF-CJ, nomeadamente o de Candeias et al. (2009), o de Simeonsson e Ferreira (2010) e o de Correia (2012). Nesta ótica, a descrição

objetiva da funcionalidade das crianças facilita uma avaliação mais adequada e coerente da sua evolução longitudinal e, concomitantemente, permite documentar a mudança, traduzida, em linguagem da CIF-CJ, por diferentes qualificadores ou por distintas categorias. Esta homogeneização da linguagem constitui, por conseguinte, um suporte fundamentado para a elaboração de sínteses compreensivas e relatórios com distintas finalidades, particularmente clínicas, educativas, administrativas (Oliveira, Caldas & Riberto, 2016).

A percepção de que a CIF-CJ representa uma mais-valia na **avaliação de alunos com NEEcp** foi tal-qualmente apurada nos nossos estudos, tanto no principal, com relevância estatística, como nas entrevistas efetuadas às especialistas, as quais consideraram unanimemente a relevância do referencial na avaliação especializada. Rosário, Leal e Bairrão (2008) chegaram a uma conclusão análoga num estudo qualitativo, realizado no âmbito da Intervenção Precoce, o qual salientou a utilidade da CIF na elaboração de instrumentos de avaliação. Estes instrumentos, no entender destes autores, possibilitam uma descrição detalhada da funcionalidade das crianças, concorrendo, simultaneamente, para a definição de critérios de elegibilidade para a IPI.

De uma forma geral, similarmente a outros estudos (Breia & Micaelo, 2008; Candeias et al., 2009; Correia, 2012), os resultados obtidos na presente investigação mostram que, tal como o preceituado na CIF-CJ (WHO, 2007), o **trabalho de equipa** é um facilitador da articulação e cooperação entre profissionais e serviços, porquanto corresponsabiliza todos os intervenientes no processo de avaliação. Esta percepção surge igualmente no discurso das quatro especialistas, que enfatizam a importância do trabalho colaborativo, da partilha e da cooperação entre todos os atores educativos. Do mesmo modo, o trabalho desenvolvido pelos oito grupos no estudo II, que resultou no apuramento de categorias-chave para a avaliação especializada de alunos com dislexia, denuncia a importância e a mais-valia que representa o trabalho de equipa na implementação da metodologia de avaliação estatuída pela CIF-CJ.

9.6. Constrangimentos sentidos durante o processo de avaliação especializada

No respeitante aos constrangimentos que os professores têm sentido na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, emerge, à partida, tanto no estudo principal como no estudo III, a percepção de que o **prazo estabelecido na legislação para a conclusão do processo**

de avaliação especializada (os 60 dias) constitui uma barreira considerável; no entanto não encontramos resultados análogos na literatura consultada (nem coincidentes nem divergentes).

A **ausência de outros elementos da escola e da comunidade nas reuniões de equipa pluridisciplinar** constitui, para os nossos inquiridos, de acordo com os resultados do estudo principal, um constrangimento sentido durante o processo de avaliação especializada. As especialistas inquiridas confirmam e destacam a existência deste constrangimento e lamentam que a legislação contemple somente a educação; porém, reconhecem o esforço suplementar de alguns profissionais, sobretudo oriundos da área da saúde, no sentido de darem o seu contributo para a eficaz implementação do modelo biopsicossocial defendido pela CIF-CJ. Corroborando os nossos resultados, o estudo de Simeonsson e Ferreira (2010) remete também para constrangimentos sentidos devido à ausência de médicos e de outros profissionais de saúde nas equipas pluridisciplinares; um resultado similar surge no estudo de Breia e Micaelo (2008), que sublinha o facto de a CIF não ter sido adotada pelos serviços de Saúde, de Emprego e de Segurança Social, condições altamente limitadoras da aplicação deste modelo de avaliação. É ainda de notar que a literatura consultada refere claramente a falta de outros elementos nas reuniões de equipa pluridisciplinar (Breia & Micaelo, 2008; Correia, 2008a, 2008b, 2008c; Correia, 2012; Lavrador, 2009).

Por último, a **escassez de formação** (dos docentes, dos técnicos e de outros elementos que constituem as equipas pluridisciplinares), ligada à falta de conhecimento e de experiência, representa o maior obstáculo à implementação do modelo de avaliação preceituado na CIF-CJ. A perceção partilhada por todos os inquiridos (estudo principal e estudo III) relativamente a esta falta de formação confirma totalmente os dados apurados na literatura consultada, sendo esta perceção comum à maioria dos estudos consultados (Breia & Micaelo, 2008; Candeias et al., 2009; Correia, 2008a, 2008b, 2008c; Lavrador, 2009; Pereira, 2008; Montenegro, 2011; Silva, 2011; Saragoça et al., 2013; Simeonsson & Ferreira, 2010). As especialistas inquiridas frisaram ainda a resistência à mudança por parte de alguns elementos das equipas pluridisciplinares, perceção que poderá indiciar uma construção social partilhada por elementos pertencentes ao mesmo grupo social (neste caso, docentes de Educação Especial).

9.7. Considerações gerais sobre o modelo de avaliação preconizado pela CIF-CJ

Tecendo agora considerações de índole mais generalista sobre o modelo de avaliação preceituado na CIF-CJ, relembremos a coerência encontrada nas respostas dos inquiridos no estudo principal. Efetivamente, estes responderam de forma estatisticamente idêntica a itens relacionados. A título de exemplo, e considerando itens resultantes da aplicação do referencial preceituado na CIF, apontamos a analogia nas respostas às questões relativas à melhoria da articulação entre a escola e a família e à participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

No que diz respeito às **diferenças na aceitação e na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ decorrentes da idade**, é lícito afirmar que, a nível estatístico, elas são significativas unicamente no caso das questões que aludem à preparação para o aplicar, à necessidade de formação neste âmbito e às dificuldades inerentes ao cumprimento do prazo dos 60 dias estipulados na legislação para concluir o processo de avaliação especializada. Assim sendo, a idade não é um fator diferenciador nas faixas etárias centrais, ou seja, no caso dos docentes que têm idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos. Constatámos ainda que os docentes inquiridos mais jovens se sentem menos preparados para aplicar a metodologia preceituada na CIF-CJ e que, simultaneamente não consideram, comparativamente aos mais velhos, que o tempo é uma barreira à ampliação, à articulação e à cooperação com profissionais de outros serviços exteriores à escola. Paralelamente, estes docentes referem ter mais necessidades de formação, uma vez que o nível de concordância é maior para a categoria.

Quanto à **influência na aceitação e na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ resultantes do tempo de serviço em Educação Especial**, confirmamos que ela é significativa em termos estatísticos a nível das questões relacionadas com o nível de preparação para aplicar a CIF-CJ, o facto de a formação representar uma mais-valia, as necessidades de formação, a distinção entre dificuldades resultantes de problemas ambientais e dificuldades resultantes de problemas estruturais, a recolha de informação, a melhoria na colaboração entre intervenientes e serviços, vantagens decorrentes da aplicação da CIF-CJ, a aferição do grupo-alvo de Educação Especial, a clarificação da intervenção do docente de Educação Especial, a definição das necessidades e a programação da intervenção educativa, a objetividade da intervenção especializada, o facto dos 60 dias representarem uma barreira e o trabalho de equipa enquanto facilitador, excetuando-se os indivíduos que têm de 11 a 20 anos de serviço.

Foi possível verificar que os **docentes inquiridos com menos tempo de serviço** percecionam sentir-se menos preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp e que, simultaneamente, revelam ter mais necessidades de formação. Além do mais, concordam mais veementemente que a formação no âmbito da CIF-CJ é uma mais-valia na avaliação dos alunos e que, com a utilização do referencial, é possível distinguir as dificuldades de aprendizagem de acordo com a sua origem (funcional ou ambiental). Enquanto utilizadores da CIF-CJ, recolhem informação que lhes permite efetuar a avaliação especializada e consideram que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui menos, relativamente aos pares, para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços. Não consideram, tanto quanto os seus colegas, que os 60 dias estipulados na legislação para concluir os processos de avaliação especializada representam uma barreira à ampliação, à articulação e à cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.

Estes docentes com menos tempo de serviço sentem-se mais seguros relativamente à objetividade da atividade que desenvolvem atualmente e consideram que o trabalho de equipa se traduz num facilitador da articulação e da cooperação com outros profissionais externos à escola. Entendem ainda que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ possibilita uma definição mais adequada das necessidades do aluno em função do seu perfil de funcionalidade, permitindo programar a intervenção de modo mais objetivo e incisivo. Para eles, o trabalho de equipa é um facilitador da articulação e da cooperação entre docentes, técnicos e serviços; percecionam a atividade que desenvolvem atualmente como mais objetiva do que a que desenvolviam anteriormente; concordam com mais firmeza que o seu trabalho, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços e, ainda, que a aplicação deste referencial é benéfica e aporta vantagens para a avaliação de alunos com NEEcp, ajudando a clarificar a intervenção do docente de Educação Especial.

Relativamente à **influência do nível educativo dos docentes na aceitação e na aplicação da CIF-CJ**, existe significância estatística no caso das questões relacionadas com a preparação para aplicar o referencial teórico proposto pela CIF-CJ, a necessidade de formação, a recolha de informação, o envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, a constituição da equipa pluridisciplinar, contribuição do trabalho para a melhoria da colaboração entre os vários intervenientes e serviços, a melhoria da articulação entre a escola e a família, maior objetividade na atividade desenvolvida atualmente, trabalho de equipa enquanto facilitador e participação mais ativa dos

pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, à exceção dos indivíduos pertencentes às tipologias “JI” versus “EBI” e “ES” e “EBI” versus “EB23” e “ES”.

Verifica-se, portanto, que os docentes inquiridos pertencentes aos Jardins de Infância concordam mais do que os seus colegas das EB1 que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ proporciona aos pais/encarregados de educação uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos. Estes docentes não se sentem tão preparados como os seus pares para aplicar, de modo adequado, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp, denotando um maior grau de concordância no que diz respeito à necessidade de formação adicional no âmbito da aplicação da CIF-CJ e à afirmação de que a atividade desenvolvida após a entrada em vigor do DL n.º 3/2008 é mais objetiva do que aquela que desenvolviam anteriormente. Por conseguinte, indicam um maior nível de concordância relativamente à contribuição do seu trabalho para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, do que os docentes das EB23, assim como na melhoria da articulação entre a escola e a família por via da aplicação daquele referencial teórico; no entanto estão menos de acordo do que os docentes das EB1JI com o envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial.

Os docentes que exercem funções nas EB1JI valorizam ainda mais do que os seus colegas das EB1 o envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial. Conclui-se, pois, que os docentes de Educação Especial das EBI exibem mais necessidades de formação do que os que fazem parte das EB1JI.

Há evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes impacta na aceitação e aplicação da CIF-CJ entre as tipologias “EB1JI” e “EB23”, sendo estes últimos os que mais concordam com a afirmação “Numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno...”. Verifica-se, deste modo, que os docentes das EB1JI se sentem mais preparados para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação dos alunos com NEEcp e revelam menos necessidades de formação do que os docentes que lecionam nas EB23.

Comparando as tipologias “EB1JI” e “ES” apura-se que os docentes das segundas sentem mais necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ, concordando mais com o facto de, numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar ser constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno, considerando também que o trabalho de equipa é um facilitador.

Prosseguindo para a influência do nível educativo dos docentes na aceitação e aplicação da CIF-CJ, verificamos que este tem fundamento estatístico entre as tipologias “EB23” e “ES”,

uma vez que os docentes que lecionam nas ES afirmam ainda com mais segurança do que os seus colegas das EB23 que, na qualidade de utilizadores da CIF-CJ, recolhem informação que lhes permite proceder à avaliação especializada.

No âmbito das **diferenças decorrentes do meio geográfico**, existem evidências estatísticas de que este influi na aceitação e na aplicação da CIF-CJ no caso das questões relacionadas com as necessidades de formação e com o desejo de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ. Confirmámos, por um lado, que os professores que lecionam em meios rurais sentem mais necessidade de formação suplementar no âmbito da aplicação da CIF-CJ do que os seus pares do meio urbano e, por outro lado, que os professores do meio urbano gostariam mais de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial do que os que trabalham em meio rural.

Não foi possível comparar estes resultados com dados semelhantes provenientes de outras investigações, uma vez que não encontramos dados disponíveis na literatura.

Síntese

Este capítulo tratou da discussão dos resultados, cuja problematização ficou explicitada nos sete eixos apresentados. Os primeiros seis consideraram os resultados dos três estudos que compõem a investigação, bem como dados recolhidos na revisão da literatura, e o sétimo baseou-se apenas no estudo principal.

Relativamente ao primeiro eixo, **formação no âmbito da CIF-CJ**, percebemos que esta é uma questão incontornável, já que os nossos três estudos, a par dos dados obtidos na revisão da literatura a confirmaram. Assim, a perceção partilhada de todos os auscultados é que não apenas os docentes mas também os outros intervenientes no processo de avaliação especializada necessitam de formação no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

No que toca ao segundo eixo, **trabalho no âmbito da CIF-CJ**, constatámos a existência de unanimidade, por parte dos auscultados, no que diz respeito à importância concedida aos membros das equipas pluridisciplinares, à participação das famílias no processo de avaliação especializada, ao desejo de envolvimento dos profissionais de saúde e de membros das direções das escolas. Relativamente aos resultados esperados com a aplicação do modelo preconizado pela CIF-CJ, a identificação do grupo-alvo de Educação Especial foi o ponto positivo mais referenciado pelos inquiridos, seguido de uma planificação mais rigorosa e objetiva, orientada para as áreas fracas dos alunos. Os docentes inquiridos altearam ainda a tomada de decisão,

fundamentada numa avaliação prévia e em corresponsabilização com os outros intervenientes, como uma vantagem a considerar na esfera do trabalho com a CIF-CJ. Esta vantagem é assumida na literatura consultada, tendo sido igualmente validada pelas especialistas (Candeias et al., 2009; Correia, 2012; Pereira, 2008).

No terceiro eixo, **a aplicação da CIF-CJ**, encontrámos percepções semelhantes nos inquiridos, nomeadamente a aferição do grupo-alvo de Educação Especial, a standardização da linguagem utilizada, o trabalho de equipa/colaborativo e a articulação entre docentes, técnicos, escola e família. Quanto aos efeitos a longo prazo, despontaram percepções atinentes ao aprimoramento das práticas destinadas aos alunos com NEEcp, resultantes da aplicação do referencial. O apoio aos docentes de ensino regular, a importância da colaboração interpares e a eficácia da ação docente especializada surgiram tal-qualmente como áreas relevantes.

Relativamente ao quarto eixo, **perfil de funcionalidade e planificação da intervenção**, houve unanimidade na atribuição de valor relevante à passagem dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção, conquanto se reconheçam ainda algumas fragilidades neste campo, pois nem sempre a avaliação se traduz numa planificação concertada da ação (Maia & Lopes-dos-Santos, 2010).

No que concerne ao quinto eixo, **vantagens decorrentes da aplicação da CIF-CJ**, foram encontradas as seguintes: distinção entre dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais e dificuldades de aprendizagem resultantes de défices funcionais ou estruturais; contribuição da CIF-CJ para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços e entre a escola e a família; participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos; uniformização da linguagem; a percepção de que a CIF-CJ representa uma mais-valia na avaliação de alunos com NEEcp; e o trabalho de equipa.

Passando para o sexto eixo, **constrangimentos sentidos durante o processo de avaliação especializada**, confirmámos os seguintes: prazo estabelecido na legislação para a conclusão do processo de avaliação especializada; ausência de outros elementos da escola e da comunidade nas reuniões de equipa pluridisciplinar; e a escassez de formação.

Por fim, no sétimo eixo, **outras considerações gerais sobre o modelo de avaliação preconizado pela CIF-CJ**, demonstrámos a coerência apurada nas respostas dos inquiridos no estudo principal, designadamente a similaridade existente nas respostas às questões que versavam a articulação entre a escola e a família e a participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. Encontrámos diferenças estatisticamente significativas na aceitação e na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ decorrentes da idade, do tempo de serviço, do nível educativo e do meio geográfico.

Não foi possível comparar estes resultados com dados semelhantes provenientes de outras investigações, uma vez que não os encontramos disponíveis na literatura.

Em síntese, triangulámos a informação proveniente de diferentes fontes e cruzámos os dados resultantes dos três estudos, compondo considerações de índole geral e particular, comparando os resultados da nossa investigação com resultados de outros trabalhos realizados no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, tanto em Portugal como no estrangeiro.

Conclusões

Nunca é fácil concluir. A conclusão marca o fim de um percurso. Ora, o trabalho que se finaliza não tem interesse se não permitir que o leitor avance, e com um passo mais seguro. Consideramos, pois, que é chegado o momento de, de qualquer modo, avaliar o trabalho efetuado. Posicionemo-nos para ver o caminho percorrido. Para Suflebeam, o critério último do valor de um estudo de avaliação é o seu efeito sobre a prática quotidiana, mas é necessário esperar para conhecer esse efeito. (Hadji, 1994, p. 177)

Recordando os objetivos principais desta investigação, isto é, conhecer as perceções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp e o modo como passam dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção, evidenciamos algumas conclusões que se nos afiguram mais pertinentes. Para este efeito, considerámos que a metodologia mais apropriada seria responder às questões que orientaram esta investigação, relacionando-as com os resultados obtidos nos três estudos que levámos a cabo.

No que diz respeito à primeira questão orientadora, **“Os docentes de Educação Especial sentem-se preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação especializada?”**, podemos afirmar que a maioria dos sujeitos inquiridos situa as suas respostas no nível positivo de concordância. Ainda que com diferenças em função da idade, do tempo de serviço (em Educação Especial) e da localização geográfica da escola, globalmente, os docentes de Educação Especial do distrito de Faro sentem-se preparados para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp. É de notar, no entanto, que os docentes mais velhos (com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos) se sentem mais preparados para aplicar a CIF-CJ do que os professores mais jovens (com 30 ou menos anos). De acordo com as respostas dadas, estes últimos sentem-se mais inseguros e menos preparados para aplicar adequadamente a CIF-CJ na avaliação especializada de alunos. Não obstante, é ainda visível a necessidade de formação no âmbito desta metodologia de avaliação, tanto na nossa investigação como noutros estudos realizados em Portugal, porquanto todos mencionam a escassez de formação como uma barreira na utilização do referencial proposto pela CIF-CJ (Candeias et al., 2009; Correia, 2012; Lavrador, 2009; Montenegro, 2011; Pereira, 2008; Saragoça et al., 2013; Simeonsson & Ferreira, 2010; Silva, 2011).

Passando para a segunda questão orientadora, **“Que vantagens equacionam os docentes de Educação Especial na utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ**

em relação à articulação entre serviços e entre intervenientes?”, podemos, de acordo com as respostas dadas ao questionário (estudo principal) e com o discurso das especialistas entrevistadas (estudo III), enumerar as seguintes: distinção entre dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais e dificuldades de aprendizagem resultantes de défices funcionais ou estruturais; contribuição para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços; avaliação de alunos com NEEcp; identificação do grupo-alvo de Educação Especial; uniformização da linguagem utilizada pelos diversos intervenientes no processo de avaliação (presente nos perfis de funcionalidade); melhoria na articulação entre profissionais e serviços e entre a escola e a família; trabalho de equipa; participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos. É de salientar ainda que, no estudo principal, a maioria dos docentes denota, claramente, concordância com as afirmações do questionário, verificando-se um elevado consenso entre os inquiridos; quando questionadas sobre a mesma temática, as especialistas confirmaram as vantagens encontradas.

Confrontando estas vantagens encontradas com a literatura consultada, podemos concluir que algumas delas também foram identificadas por Rosário *et al.* (2008), designadamente a utilidade da CIF-CJ como um descritor da funcionalidade e a definição de critérios de elegibilidade para o grupo-alvo de Educação Especial. Candeias *et al.* (2009), por sua vez, num estudo em que recorreram à observação, à análise documental e a um questionário aberto, encontraram as seguintes: a utilização de uma linguagem focada na funcionalidade, e não nos défices nem na etiologia do problema/doença; a aplicabilidade transversal em áreas distintas (educação, saúde e emprego, entre outros); a padronização da linguagem, facilitadora do trabalho das equipas pluridisciplinares; a conceção de instrumentos sistematizadores do processo de avaliação especializada. Analogamente, Brasileiro *et al.* (2009) sublinharam que a CIF-CJ possibilita uma melhor compreensão do funcionamento da criança, ao sustentar a descrição mais objetiva da interferência de fatores ambientais.

A melhoria da articulação entre a escola e a família e uma participação mais ativa na vida escolar dos educandos foram vantagens apontadas pelos inquiridos, quer no estudo principal, quer no estudo III. No entanto, se compararmos estes dados com os da literatura, verificaremos que existe uma certa aridez a este nível, posto que, dos estudos consultados, apenas os de Correia (2012) e de Simeonsson *et al.* (2010) abordam a relação família escola. Os resultados destes estudos reiteram os nossos, principalmente no que se refere à responsabilização de todos os intervenientes no processo educativo, e vão mais além, ao especificarem que os pais/encarregados de educação contribuem como fontes no processo de

avaliação especializada, participando inclusivamente na elaboração dos documentos processuais.

No que se refere à terceira questão orientadora, **“Que constrangimentos têm sentido os docentes de Educação Especial na aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ?”**, as respostas dadas ao questionário permitem-nos afirmar que os inquiridos revelam um mais baixo índice de concordância, quando esta questão é colocada de forma generalista; por outro lado, quando confrontados diretamente com os constrangimentos, falta de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares, ausência de outros elementos da escola e da comunidade na avaliação especializada, dificuldade no cumprimento do prazo estabelecido no DL n.º 3/2008 para a conclusão do processo de avaliação, denunciam um índice mais alto de concordância. Neste aspeto, os resultados do estudo vão ao encontro da investigação realizada por Simeonsson *et al.* (2010), que também perceberam os docentes de Educação Especial como elementos facilitadores na aplicação da CIF-CJ, denunciando, tal como na nossa investigação, a falta de formação, no âmbito deste referencial, dos outros elementos das equipas pluridisciplinares.

No que concerne à quarta questão orientadora, **“Que efeitos consideram os docentes de Educação Especial que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ teve no planeamento da intervenção e na orientação das práticas?”**, é legítimo declarar que os sujeitos inquiridos consideram que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ é uma mais-valia no planeamento da intervenção e na orientação das práticas educativas, particularmente no campo da recolha de informação, na clarificação da intervenção do docente de Educação Especial, na definição das necessidades dos alunos e na programação da intervenção em função dos seus perfis de funcionalidade. Esta constatação permite-nos asseverar que os sujeitos inquiridos consideram que a avaliação especializada por referência à CIF-CJ se refletiu positiva e longitudinalmente no planeamento da ação educativa e na orientação das práticas letivas, particularmente na recolha de dados, na explicitação das competências que o docente de Educação Especial deve desenvolver, na planificação da intervenção e na definição das necessidades educativas dos alunos.

Neste item, os resultados obtidos encontram-se em concordância com os de Rosário *et al.* (2009), uma vez que, para estes autores, os perfis de funcionalidade originam intervenções individualizadas que satisfazem as NEE, melhorando a qualidade da intervenção educativa. Também, no estudo de Klang (2012), os resultados reclamam a necessidade do uso combinado de categorias de todas as componentes da CIF-CJ, sugerindo que esta seja usada como

ferramenta, no âmbito da abordagem funcional, a nível do planeamento da avaliação e da intervenção com crianças e jovens.

Relativamente à quinta questão orientadora, **“Será que existem diferenças na aceitação e aplicação do referencial da CIF-CJ pelos docentes de Educação Especial decorrentes da idade, tempo de serviço, nível educativo ou meio geográfico?”**, podemos declarar que, em termos estatísticos, elas são significativas somente no caso das questões relacionadas com a preparação para o aplicar, das necessidades formativas neste setor e, ainda, das complicações originadas pela necessidade de cumprir o prazo dos 60 dias para a conclusão do processo de avaliação especializada. Consequentemente, a **idade** não é um fator de destrição nas faixas etárias mediais, isto é, no caso dos docentes que têm idades compreendidas entre os 31 e os 50 anos. Notámos também que os docentes inquiridos mais jovens não se sentem tão bem preparados para aplicar a metodologia estatuída na CIF-CJ como os seus pares mais velhos e que, além disso, também não encaram o tempo como uma barreira ao alargamento, à articulação e à colaboração com profissionais de outros serviços exteriores à escola. Paralelamente, estes professores assumem sentir mais necessidades de formação, porquanto o nível de concordância é maior para a categoria.

No que respeita a **influência na aceitação e na aplicação do referencial preconizado pela CIF-CJ, resultante do tempo de serviço em Educação Especial**, asseveramos que ela é estatisticamente significativa nas questões relacionadas com o nível de preparação para a aplicar, na formação como sobrevalia, nas necessidades formativas e na diferenciação entre dificuldades sequentes de problemas ambientais e dificuldades decorrentes de problemas estruturais. Esta influência do tempo de serviço na aceitação e na aplicação da CIF-CJ faz-se notar ainda, por um lado, na recolha de dados, na melhoria na colaboração entre intervenientes e serviços, nas vantagens associadas à aplicação da CIF-CJ, na questão da elegibilidade em Educação Especial, na especificação da intervenção direta do docente de Educação Especial, na definição das necessidades e na programação da intervenção educativa; Por outro lado, em função da experiência em Educação Especial, surgiram também perceções relacionadas com a objetividade da intervenção especializada, a barreira dos 60 dias e o trabalho cooperativo enquanto facilitador, excetuando-se os indivíduos com tempos de serviço compreendidos entre os 11 e os 20 anos.

Verificámos ainda que os docentes inquiridos com menos tempo de serviço, por um lado, se sentem menos preparados para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp e, por outro, indiciam mais necessidades formativas. Paralelamente, encaram a formação no âmbito da CIF-CJ como uma mais-valia na avaliação dos alunos e consideram que a utilização

deste referencial permite diferenciar as dificuldades de aprendizagem de acordo com a sua tipologia. Na qualidade de membros das equipas pluridisciplinares, estes professores recolhem informação que lhes permite efetuar a avaliação especializada e consideram que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, quando comparado com o dos pares, não contribui significativamente para aprimorar a colaboração entre intervenientes e serviços. Do mesmo modo, não consideram, tanto quanto os seus colegas, que os 60 dias estipulados na legislação para concluir os processos de avaliação especializada representem uma barreira à ampliação, à articulação e à cooperação com profissionais de outros serviços exteriores à escola.

Estes professores com menos tempo de serviço percecionam como mais objetiva a atividade que desenvolvem atualmente, encarando o trabalho de equipa como um facilitador da articulação e da cooperação com outros profissionais externos à escola. No seu entendimento, o referencial proposto pela CIF-CJ facilita uma definição mais adequada das necessidades do aluno em função do seu perfil de funcionalidade, possibilitando uma programação da intervenção mais concertada e direcionada. Deste modo, concebem o trabalho de equipa como um facilitador da articulação e da cooperação entre docentes, técnicos e serviços, percecionando a atividade desenvolvida atualmente como mais objetiva do que a precedente; estão convictos de que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre intervenientes e serviços. Percecionam como benéfica a aplicação deste referencial, uma vez que ele permite avaliar compreensivamente alunos com NEEcp, colaborando para a clarificação da intervenção do docente de Educação Especial.

No que se refere à **influência do nível educativo dos docentes na aceitação e na aplicação da CIF-CJ**, a significância estatística está presente no caso das questões ligadas à preparação para aplicar o referencial preconizado pela CIF-CJ, à necessidade formativa, à recolha de informação, ao envolvimento de outros atores educativos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, à constituição das equipas pluridisciplinares, à contribuição do trabalho para a melhoria da colaboração entre os vários intervenientes e serviços, à melhoria da articulação entre a escola e a família, a um maior pragmatismo na atividade desenvolvida atualmente, ao trabalho de equipa visto como facilitador e à participação mais diligente dos pais/encarregados de educação no quotidiano dos seus educandos, com exceção dos indivíduos pertencentes às tipologias “JI” versus “EBI” e “ES” e “EBI” versus “EB23” e “ES”.

Foi possível apurar que os docentes inquiridos pertencentes aos Jardins de Infância, mais do que os seus pares das EB1, concordam que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ promove uma participação mais ativa dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos

seus educandos. Estes docentes não se sentem tão preparados como os seus pares para aplicar, adequadamente, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp, revelando um maior grau de concordância no que diz respeito à necessidade de formação suplementar no âmbito desta classificação e à afirmação de que a atividade desenvolvida após a entrada em vigor do DL n.º 3/2008 é mais objetiva do que a anterior. Como tal, assinalam um maior nível de concordância relativamente à contribuição do seu trabalho para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, do que os docentes das EB23, assim como na melhoria da articulação entre a escola e a família através da metodologia preceituada na CIF-CJ; no entanto não são tão adeptos, como os docentes das EB1JI, do envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação da CIF-CJ.

Os professores que trabalham nas EB1JI apreciam ainda mais do que os seus pares das EB1 o envolvimento de outros indivíduos da escola e da comunidade na aplicação do referencial. Neste aspeto, concluímos também que os docentes de Educação Especial das EBI patenteiam mais necessidades de formação do que os que trabalham nas EB1JI.

Encontrámos evidências estatísticas de que o nível educativo dos docentes condiciona a aceitação e a aplicação da CIF-CJ nas tipologias “EB1JI” e “EB23”, sendo estes últimos os que denotam um mais alto nível de concordância com o facto de, na avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar ser constituída por todos os elementos marcantes na vida do aluno. Averiguamos, neste caso, que os docentes das EB1JI se sentem mais preparados para aplicar, de forma apropriada, a CIF-CJ na avaliação dos alunos com NEEcp, revelando menos necessidades de formação do que os docentes que lecionam nas EB23.

Comparando as tipologias “EB1JI” e “ES”, percebemos que os docentes das segundas sentem mais necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ, concordando mais com o facto de, numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar incluir todos os elementos essenciais na vida do aluno, encarando também o trabalho de equipa como um facilitador.

No que se refere à influência do nível educativo dos docentes na aceitação e na aplicação da CIF-CJ, certificamos que este possui fundamento estatístico entre as tipologias “EB23” e “ES”, no sentido em que os docentes que lecionam nas ES afirmam ainda com mais segurança do que os seus colegas das EB23 que, na qualidade de utilizadores da CIF-CJ, recolhem informação que lhes permite proceder à avaliação especializada.

No âmbito das **diferenças decorrentes do meio geográfico**, encontrámos evidências estatísticas de que este influencia a aceitação e a aplicação da CIF-CJ no caso das questões ligadas às necessidades de formação e ao desejo de ver outros agentes educativos envolvidos

na aplicação deste referencial. Inferimos, portanto, que os professores que lecionam em meios rurais sentem mais necessidades de formação adicional, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, do que os seus colegas mais cosmopolitas e que estes últimos gostariam mais de ver outros atores educativos envolvidos na aplicação do referencial do que os que trabalham em meio rural.

Como não dispúnhamos de dados análogos na literatura científica, não pudemos fazer o cruzamento com outros resultados.

No que diz respeito à sexta questão orientadora, **“Perante o mesmo caso, no primeiro momento do processo de avaliação, diferentes docentes convergem num perfil de funcionalidade idêntico, isto é, escolhem as mesmas (sub)categorias para o caracterizar/avaliar?”**, o estudo II, que recorreu à análise documental de oito roteiros de avaliação, por consenso grupal, permitiu apurar as (sub)categorias-chave para a avaliação de alunos com dislexia, tendo por base uma caracterização ficcionada de um aluno disléxico, o que demonstra um alto nível de concordância relativamente à escolha dos códigos alfa numéricos pelos docentes. Concluímos, portanto, que, perante o mesmo caso, diferentes professores, no âmbito de um trabalho de equipa, conseguiram convergir num perfil de funcionalidade semelhante, no primeiro momento do processo de avaliação especializada. Na literatura consultada, encontrámos paralelo no estudo de Lavrador (2009), cujo objetivo foi avaliar as perceções de docentes e técnicos acerca da utilidade da CIF em educação. As conclusões frisaram a existência de uma grande subjetividade nas avaliações especializadas por referência à CIF, uma vez que, segundo a autora, o mesmo caso foi interpretado, em distintos agrupamentos, de forma desviante, originando assim uma grande heterogeneidade nas opções de resposta dadas. Assim sendo, os nossos resultados são opostos aos do estudo de Lavrador (2009), o que, de algum modo, se poderá explicar pelo facto de os nossos participantes terem tido acesso a formação no âmbito da aplicação do referencial teórico da CIF-CJ.

Quanto à sétima questão orientadora, **“Os docentes, no segundo momento do processo de avaliação, qualificam de modo análogo essas (sub)categorias?”**, os resultados da análise documental dos Relatórios Técnico-pedagógicos mostraram que não houve consenso relativamente à qualificação das (sub)categorias avaliadas, especialmente no que diz respeito às funções mentais, sendo de notar uma tendência generalizada para a utilização dos qualificadores “moderado” e “não especificado”. A escolha deste último pode indicar alguma insegurança por parte dos docentes, sendo de referir, não obstante, que a sua utilização se cingiu às funções do corpo, sendo, por isso, a recolha de informação nessa área da competência dos profissionais de saúde.

Indo diretamente ao encontro da oitava questão orientadora, **“Será que os perfis de funcionalidade, presentes nos Relatórios Técnico-pedagógicos e nos PEI, refletem a uniformização de linguagem preceituada na CIF-CJ?”**, embora não tenha havido consenso quanto à qualificação das (sub)categorias, o estudo II demonstrou que os perfis de funcionalidade traçados utilizaram a linguagem preceituada pela CIF-CJ. Acresce ainda o facto de todos os grupos terem adotaram as mesmas medidas do DL n.º 3/2008, o que significa que, em termos de respostas educativas, os docentes estavam alinhados. Na literatura, encontramos um estudo realizado por Saragoça et al. (2013, citados por CNE, 2014), que refere a premência de se criarem dispositivos formativos, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, que permitam melhorar os critérios de elegibilidade para o grupo-alvo de Educação Especial, utilizar mais eficazmente os qualificadores da escala genérica e, ainda, delinear os perfis de funcionalidade de forma prática e compreensiva. Assim, à semelhança do nosso, este estudo sugere a necessidade de se refletir sobre o uso dos qualificadores da escala genérica, enfatizando também a descrição mais objetiva da interferência de fatores ambientais na funcionalidade dos alunos e a uniformização da linguagem utilizada.

Finalmente, respondendo à nona questão orientadora, **“O planeamento da intervenção tem a sua génese na avaliação especializada por referência à CIF-CJ previamente realizada, isto é, os descritores de funcionalidade determinam a planificação da ação educativa?”**, o estudo II permitiu constatar uma certa concordância entre os grupos, sendo de salientar uma maior harmonia entre dois deles; porém, é ainda incipiente a passagem dos resultados da avaliação para o planeamento da intervenção educativa. Estes resultados encontram suporte na literatura consultada, nomeadamente num estudo realizado por Santos (2010), que fez a análise de conteúdo de 15 PEI de crianças de uma Creche e de um JI, utilizando para o efeito as *linking rules* para as relacionar com a CIF-CJ. As conclusões apontaram para uma alguma interligação entre os conteúdos dos PEI e as componentes da CIF-CJ, conquanto essa correspondência não fosse direta na maioria dos códigos (na mesma área ou em áreas diferentes, mas relacionáveis entre si).

Em suma, este estudo sugere coerência nas opiniões dadas pelos inquiridos, sobressaindo, de entre as vantagens da aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, a uniformização da linguagem utilizada pelos diferentes intervenientes no processo de avaliação especializada, a qual alcançou grande consenso entre os mesmos. Deste modo, a abordagem biopsicossocial, preceituada pela CIF (OMS, 2004) e pela CIF-CJ (WHO, 2007), em que a tradicional visão centrada no modelo médico dá lugar a uma visão socioantropológica, em que o indivíduo é visto como um todo, ou seja, o resultado da interação dos fatores ambientais com

as funções e as estruturas do corpo, colocando o enfoque na sua funcionalidade (atividade e participação), é percebida como positiva pelos docentes da província algarvia.

Analisando os resultados obtidos à luz da revisão da literatura, verifica-se que, globalmente, se coadunam com os do estudo levado a cabo por Simeonsson e Ferreira (2010), no sentido da melhor qualidade das respostas educativas e do ensino, patentes no envolvimento dos diferentes profissionais, o que permitiu uma maior aproximação a uma escola inclusiva. Assim, reiteramos a posição de Simeonsson e Ferreira (2010), quando estes referem que nas escolas já se faz a distinção entre alunos elegíveis de alunos não elegíveis para o grupo-alvo de Educação Especial, considerando a severidade das limitações e da restrição à participação e dando ênfase à definição adequada das necessidades dos discentes e posterior programação da intervenção, em função dos seus perfis de funcionalidade.

Em conformidade com o estudo de Klang (2012), o nosso também sugere que a CIF-CJ seja utilizada, no âmbito da abordagem funcional, como ferramenta para planear a avaliação e a intervenção com populações especiais, o que implica a implementação de uma dinâmica de trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes neste processo, ou seja, pais/encarregados de educação, técnicos de saúde, docentes de ensino regular e docentes de Educação Especial, entre outros.

Face ao exposto, salienta-se a importância do trabalho de equipa, na linha advogada por Leite (1997), que encara a colaboração entre os vários agentes educativos como um dos fatores capitais para o incremento de uma atitude positiva perante os alunos com NEE na escola e na turma, com vista à melhoria dos seus resultados.

É, pois, premente que se repensem e se delineiem estratégias adequadas que permitam aos discentes ultrapassar as suas dificuldades, recorrendo, obviamente, à mobilização de fatores ambientais, a nível físico, social e atitudinal, como recomenda a CIF/CIF-CJ, para os ajudar a ultrapassar as barreiras existentes, transformando-as em facilitadores. Assim, a educação de qualidade, ancorada na flexibilidade e na diferenciação curricular (Leite, 2005), afigura-se como o trilho a seguir rumo a uma educação cada vez mais inclusiva.

A anterior lógica subtrativa tem de dar lugar a uma lógica aditiva, devendo os apoios especializados ser ativados apenas quando as NEE assumem contornos indicativos de limitações acentuadas, ao nível da atividade e participação, resultantes de alterações funcionais e estruturais que exigem “a mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial.” (preâmbulo do DL n.º 3/2008)

Dos resultados apresentados sobressai também uma necessidade emergente: a criação de um dispositivo de formação, para docentes dos vários níveis de ensino, referente à aplicação

da CIF-CJ, tanto a nível da avaliação como da dinamização da intervenção. Este permitiria corrigir eventuais insuficiências da formação inicial (Leite, 2007) e, simultaneamente, desenvolver novos saberes e experiências, a partir de uma filosofia de trabalho cooperativo (Leitão, 2006) e interdisciplinar, propiciadora de uma atitude positiva perante a inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares (Leite, 1997).

Quanto às **implicações desta investigação**, desejamos que, além da sua apresentação pública, ela venha a repercutir-se nas práticas docentes, quer na avaliação multidimensional dos alunos, quer na planificação da intervenção, quer ainda na intervenção propriamente dita. Ao defendermos o modelo biopsicossocial preconizado pela CIF-CJ, amparamo-nos também numa filosofia de trabalho colaborativo, em que todos os atores educativos, na qualidade de facilitadores, ocupam um lugar determinante no sucesso dos alunos. Assim, uma vez que a investigadora é formadora de professores no campo temático da Educação Especial, esta tese representará o ponto de partida para a realização de seminários, palestras, workshops, cursos e oficinas de formação, sempre com o intuito de divulgar os pressupostos teóricos da CIF-CJ e da metodologia que lhe está subjacente. Cientes de que uma utilização leviana desta metodologia de trabalho pode prejudicar as crianças e os jovens, repercutindo-se na elegibilidade para a Educação Especial, entendemos que a sua simplificação será mais fácil se os docentes tiverem acesso a momentos formativos e reflexivos, em que a partilha, a construção de instrumentos e a simulação de casos os ajudem a adquirir segurança sobre esta matéria.

Considerando alguns resultados emergentes desta investigação, nomeadamente a falta de formação dos outros intervenientes no processo de avaliação, podemos ainda apontar como implicações da mesma a apresentação de comunicações em congressos ou a escrita de artigos científicos relacionados com o tema.

Dando corpo à necessidade de formação no âmbito da aplicação do referencial preconizado pela CIF-CJ, com o intento de partilhar algum conhecimento adquirido sobre esta temática, construámos um dispositivo formativo, com a duração de 100 horas, uma ação de formação de longa duração, na modalidade de oficina de formação, que, tendo sido submetida por uma diretora de um CFAE ao CCPFC, mereceu a sua creditação e acreditação (apêndice XI). Este será o nosso modesto contributo para, através da formação contínua de professores, melhorar as práticas de avaliação especializada na província do Algarve. Assumimos, tal como Hadji (1994), que “o critério último do valor de um estudo de avaliação é o seu efeito sobre a prática” (p.177). Nesta linha de pensamento, pretendemos que as implicações desta investigação sejam, acima de tudo, práticas, tanto para os docentes, através da frequência da ação de formação, como para os alunos que, a médio prazo, e ainda que de modo indireto,

beneficiarão do aperfeiçoamento da ação docente. Será, mais uma vez, como nos lembra Hadji, “necessário esperar para conhecer esse efeito.” (1994, p. 177)

Se atentarmos nas **limitações da investigação** ora terminada, podemos, entre outras, evocar o facto de os dados terem sido recolhidos num único distrito e em contexto de ensino público. Além disso, há a considerar que apenas inquirimos professores de Educação Especial, o que, de algum modo, nos deixa com uma visão redutora e específica do fenómeno em análise. Posto isto, reconhecendo que apenas inquirimos uma parte do todo, admitimos o interesse e a relevância de conhecer as perceções dos restantes atores educativos. Seria seguramente interessante inquirir docentes do ensino regular ou até pais/encarregados de educação; seria enriquecedor triangular toda essa informação através de um estudo de caso, por exemplo. A investigação seria, sem dúvida, mais rica se tivéssemos pedido aos especialistas para, também eles, simularem um processo completo de avaliação especializada por referência à CIF-CJ. Teria sido proveitoso comparar os resultados das duas simulações...

Dada a importância que as lideranças de primeira e segunda linha têm nas escolas e agrupamentos, seria igualmente interessante inquirir, através de entrevista, diretores de agrupamentos, diretores de centros de formação de professores e coordenadores de departamento acerca da temática da avaliação especializada, já que estes são elementos chave em todo o processo, visto que influenciam os demais. Efetivamente, para que haja justiça e equidade em Educação Especial (Correia, 2004), avaliar condignamente e de forma compreensiva e multidimensional, na linha advogada pela CIF-CJ, será o primeiro passo para se atingir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Considerando que a temática da avaliação especializada ainda não está esgotada na literatura científica, sugerimos que, em investigações futuras, se realizem mais estudos em contexto de formação contínua de professores, que se levem a cabo mais simulações de avaliações especializadas por referência à CIF-CJ, que se validem novas categorias-chave para outras tipologias de NEE, que se delineiem projetos formativos que estimulem a ação educativa (Boutinet, 1996), no fundo, que se construam respostas inclusivas, que se partilhem saberes...

Pretendemos ainda chamar a atenção dos docentes de ensino regular para a urgência de refletirem sobre as avaliações especializadas por referência à CIF-CJ, as quais devem representar o ponto de partida e as linhas mestras da futura intervenção, como indicam os resultados da investigação. Quando avaliamos, avaliamos para intervir, pelo que a nossa intervenção será, seguramente, mais profícua se, ao identificarmos os pontos fortes dos alunos, bem como as suas áreas fracas, partirmos dos primeiros para as aprendizagens significativas, aquelas que são úteis, tanto no presente como no futuro (Nunes, 2001).

Uma intervenção orientada para a atividade e para a diversidade de experiências reforça a autoestima, a autonomia e o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e acadêmicas, propicia a melhoria do desempenho e da funcionalidade e relembra-nos constantemente de que inclusão é, acima de tudo, participação, uma filosofia de aceitação e de pertença (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010). Para terminar, resgatámos uma frase de Pinto e Santos (2006), cujo sentido condensa a essência do ato de avaliar:

É inegável que a avaliação assume na sociedade contemporânea um papel de destaque no campo pedagógico, pois, para além de fornecer dados relevantes sobre o desempenho escolar dos alunos, pode dar-nos igualmente informações essenciais para ajudar o aluno a aprender melhor e, portanto, a construir uma escola de qualidade. (p. 7)

Conclusiones

Nunca es fácil concluir. La conclusión marca el final de un recorrido. El trabajo que se finaliza no tiene interés si no permite que el lector avance, y con un paso más seguro. Consideramos, pues, que ha llegado el momento de, de todos modos, evaluar el trabajo efectuado. Posicionémonos para ver el camino recorrido. Para Sufflebeam, el criterio último del valor de un estudio de evaluación es su efecto sobre la práctica cotidiana, pero es necesario esperar para conocer ese efecto. (Hadji, 1994, p. 177)

Recordando los objetivos principales de esta investigación, es decir, conocer las percepciones de los docentes de Educación Especial sobre la utilización de la CIF-IA en la evaluación de alumnos con NEEcp y el modo en que pasan de los resultados de la evaluación para la planificación de la intervención, evidenciamos algunas conclusiones que nos parecen más pertinentes. Para ello, consideramos que la metodología más apropiada será responder a las cuestiones que orientaron esta investigación, relacionándolas con los resultados obtenidos en los tres estudios que llevamos a cabo.

En lo que se refiere a la primera cuestión orientadora, "**¿Los docentes de Educación Especial se sienten preparados para aplicar la CIF-IA en la evaluación especializada?**", Podemos afirmar que la mayoría de los sujetos encuestados sitúan sus respuestas en el nivel positivo de concordancia. Aunque con diferencias en función de la edad, del tiempo de servicio (en Educación Especial) y de la ubicación geográfica de la escuela, globalmente, los docentes de Educación Especial del distrito de Faro se sienten preparados para aplicar de forma adecuada la CIF-IA en la evaluación de alumnos con NEEcp. Cabe señalar, sin embargo, que los docentes de más edad (con edades comprendidas entre los 41 y los 50 años) se sienten más preparados para aplicar la CIF-IA que los profesores más jóvenes (con 30 o menos años). De acuerdo con las respuestas dadas, estos últimos se sienten más inseguros y menos preparados para aplicar adecuadamente la CIF-IA en la evaluación especializada de alumnos. No obstante, es todavía visible la necesidad de formación en el marco de la aplicación de este referencial, tanto en nuestra investigación como en otros estudios realizados en Portugal, ya que todos mencionan la escasez de formación como una barrera en la utilización del referencial propuesto por la CIF-IA (Candeias et al., 2009; Correia, 2012; Lavrador, 2009; Montenegro, 2011; Pereira, 2008; Saragoça et al., 2013; Simeonsson & Ferreira, 2010; Silva, 2011).

Pasando a la segunda cuestión orientadora, "**¿Qué ventajas educacionan los docentes de Educación Especial en la utilización del referencial teórico propuesto por la CIF-IA en**

relación a la articulación entre servicios y entre actores?", podemos, de acuerdo con las respuestas dadas al cuestionario (estudio principal) y con el discurso de los expertos entrevistados (estudio III), enumerar las siguientes: distinción entre dificultades de aprendizaje resultantes de problemas ambientales y dificultades de aprendizaje resultantes de déficits funcionales o estructurales; contribución para mejorar la colaboración entre los distintos agentes y servicios; evaluación de alumnos con NEEcp; identificación del grupo destinatario de Educación Especial; uniformidad del lenguaje utilizado por los diversos actores en el proceso de evaluación (presente en los perfiles de funcionamiento); mejora en la articulación entre profesionales y servicios y entre la escuela y la familia; trabajo en equipo; la participación más activa de los padres/responsables de la educación en la vida escolar de sus educandos. Cabe señalar que, en el estudio principal, la mayoría de los docentes denota, claramente, concordancia con las afirmaciones del cuestionario, verificándose un alto consenso entre los encuestados; cuando se les preguntó sobre la misma temática, los expertos confirmaron las ventajas que se habían comprobado.

Enfrentando estas ventajas determinadas con la literatura consultada, podemos concluir que algunas de ellas también fueron identificadas por Rosário et al. (2008), en particular la utilidad de la CIF-IA como un descriptor del funcionamiento y la definición de criterios de elegibilidad para el grupo destinatario de Educación Especial. Candeias et al. (2009), a su vez, en un estudio en el que recurrieron a la observación, al análisis documental ya un cuestionario abierto, determinaron las siguientes: la utilización de un lenguaje enfocado en el funcionamiento, y no en los déficits ni en la etiología del problema/enfermedad; la aplicabilidad transversal en áreas distintas (educación, salud y empleo, entre otros); la estandarización del lenguaje, facilitadora del trabajo de los equipos pluridisciplinarios; la concepción de instrumentos sistematizadores del proceso de evaluación especializada. Del mismo modo, Brasileiro et al. (2009) subrayaron que la CIF-IA posibilita una mejor comprensión del funcionamiento del niño, al sostener la descripción más objetiva de la interferencia de factores ambientales.

La mejora de la articulación entre la escuela y la familia y una participación más activa en la vida escolar de los educandos fueron ventajas señaladas por los encuestados, tanto en el estudio principal, como en el estudio III. Sin embargo, si comparamos estos datos con los de la literatura, verificaremos que existe una cierta aridez a este nivel, por cuanto, de los estudios consultados, sólo los de Correia (2012) y de Simeonsson et al. (2010) abordan la relación familia escuela. Los resultados de estos estudios reiteran los nuestros, principalmente en lo que se refiere a la responsabilización de todos los actores en el proceso educativo, y van más allá,

al especificar que los padres/responsables de educación contribuyen como fuentes en el proceso de evaluación especializada, participando incluso en la elaboración de los documentos procesales.

En lo que se refiere a la tercera cuestión orientadora, “**¿Qué limitaciones tienen sentido los docentes de Educación Especial en la aplicación del referencial teórico propuesto por la CIF-IA?**”, las respuestas dadas al cuestionario nos permiten afirmar que los encuestados revelan un índice más bajo de concordancia, cuando esta cuestión se plantea de forma generalista; por otro lado, cuando se enfrentan directamente con las limitaciones, falta de formación de los demás elementos de los equipos multidisciplinares, ausencia de otros elementos de la escuela y de la comunidad en la evaluación especializada, dificultad en el cumplimiento del plazo establecido en el DL nº 3/2008 para la conclusión del proceso de evaluación, denuncian un índice más alto de concordancia. En este ámbito, los resultados del estudio coinciden con la investigación realizada por Simeonsson et al. (2010), que también percibieron a los docentes de Educación Especial como elementos facilitadores en la aplicación de la CIF-IA, denunciando, al igual que en nuestra investigación, la falta de formación, en el marco de la aplicación del referencial propuesto por la CIF-IA, de los otros elementos de los equipos multidisciplinares.

En lo que concierne a la cuarta cuestión orientadora, “**¿Qué efectos consideran los docentes de Educación Especial que la evaluación especializada por referencia a la CIF-IA tuvo en la planificación de la intervención y en la orientación de las prácticas?**”, es legítimo declarar que los sujetos encuestados consideran que la evaluación especializada por referencia a la CIF-IA es una plusvalía en la planificación de la intervención y en la orientación de las prácticas educativas, particularmente en el campo de la recogida de información, en la clarificación de la intervención del docente de Educación Especial, en la definición de las necesidades de los alumnos y en la programación de la intervención en función de sus perfiles de funcionamiento. Esta constatación nos permite aseverar que los sujetos encuestados consideran que la evaluación especializada por referencia a la CIF-IA se reflejó positiva y longitudinalmente en la planificación de la acción educativa y en la orientación de las prácticas lectivas, particularmente en la recogida de datos, en la explicitación de las competencias que el mismo docente de Educación Especial debe desarrollar, en la planificación de la intervención y en la definición de las necesidades educativas de los alumnos.

En este ítem, los resultados obtenidos se encuentran en concordancia con los de Rosário et al. (2009), ya que para estos autores, los perfiles de funcionamiento originan intervenciones

individualizadas que satisfacen las NEE, mejorando la calidad de la intervención educativa. Del mismo modo, en el estudio de Klang (2012), los resultados reclaman la necesidad del uso combinado de categorías de todos los componentes de la CIF-IA, sugiriendo que ésta se utilice como herramienta, en el marco del enfoque funcional, a nivel de la planificación de la evaluación y de la intervención con niños y jóvenes.

En cuanto a la quinta cuestión orientadora, "**¿Existirán diferencias en la aceptación y aplicación del referencial de la CIF-IA por los docentes de Educación Especial derivados de la edad, tiempo de servicio, nivel educativo o medio geográfico?**", podemos declarar que, en términos estadísticos, son significativas sólo en el caso de las cuestiones relacionadas con la preparación para aplicarlo, las necesidades formativas en este sector y, además, las complicaciones originadas por la necesidad de cumplir el plazo de los 60 para la conclusión del proceso de evaluación especializada. En consecuencia, la edad no es un factor de desmontaje en las franjas de edad centrales, es decir, en el caso de los docentes que tienen edades comprendidas entre los 31 y los 50 años. También hemos notado que los docentes encuestados más jóvenes no se sienten tan bien preparados para aplicar la metodología establecida en la CIF-IA como sus parejas mayores y que, además, no contemplan el tiempo como una barrera a la ampliación, a la articulación y a la colaboración con profesionales de otros servicios ajenos a la escuela. Paralelamente, estos profesores asumen sentir más necesidades de formación, ya que el nivel de concordancia es mayor para la categoría.

Respecto a la **influencia en la aceptación y aplicación del referencial preconizado por la CIF-IA**, resultante del tiempo de servicio en Educación Especial, aseveramos que es estadísticamente significativa en las cuestiones relacionadas con el nivel de preparación para aplicar la CIF-IA, en la formación como plusvalía, en las necesidades formativas, en la diferenciación entre dificultades que resultan de problemas medioambientales y dificultades derivadas de problemas estructurales, la recolección de datos, la mejora en la colaboración entre agentes y servicios, ventajas asociadas a la aplicación de la CIF-IA, la cuestión de la elegibilidad en Educación Especial, la especificación de la intervención directa del docente de Educación Especial, la definición de las necesidades y la programación de la intervención educativa, la objetividad de la intervención especializada, la barrera de los 60 días y el trabajo cooperativo como facilitador, exceptuando a los individuos con tiempos de servicio comprendidos entre Los 11 y los 20 años de servicio.

Hemos comprobado que los docentes encuestados con menos tiempo de servicio, por un lado, se sienten menos preparados para aplicar la CIF-IA en la evaluación de alumnos con

NEEcp y, por otro, indican más necesidades formativas. Paralelamente, encaran la formación en el ámbito de la CIF-IA como una plusvalía en la evaluación de los alumnos y consideran que la utilización de este referencial permite diferenciar las dificultades de aprendizaje de acuerdo con su tipología. En calidad de miembros de los equipos multidisciplinares, estos profesores recogen información que les permite efectuar la evaluación especializada y consideran que su trabajo, en el marco de la aplicación del referencial propuesto por la CIF-IA, en comparación con el de los pares, no contribuye significativamente a perfeccionar la colaboración entre agentes y servicios. Del mismo modo, no consideran, tanto como sus colegas, que los 60 días estipulados en la legislación para concluir los procesos de evaluación especializada representen una barrera a la ampliación, a la articulación y a la cooperación con profesionales de otros servicios ajenos a la escuela.

Estos maestros con menos tiempo de servicio perciben como más objetiva la actividad que desarrollan actualmente, encarando el trabajo de equipo como un facilitador de la articulación y de la cooperación con otros profesionales externos a la escuela. En su entendimiento, el referencial propuesto por la CIF-CIA facilita una definición más adecuada de las necesidades del alumno en función de su perfil de funcionamiento, posibilitando una programación de la intervención más concertada y dirigida. De este modo, diseñan el trabajo de equipo como un facilitador de la articulación y de la cooperación entre docentes, técnicos y servicios, percibiendo la actividad desarrollada actualmente como más objetiva que la precedente; Están convencidos de que su trabajo, en el marco de la aplicación del referencial propuesto por la CIF-IA, contribuye a mejorar la colaboración entre actores y servicios. Se percibe como beneficiosa la aplicación de este referencial, ya que permite evaluar comprensivamente alumnos con NEEcp, colaborando para la clarificación de la intervención del docente de Educación Especial.

En lo que se refiere a **la influencia del nivel educativo** de los docentes en la aceptación y en la aplicación de la CIF-IA, la significancia estadística está presente en el caso de las cuestiones relacionadas con la preparación para aplicar el referencial preconizado por la CIF-IA, la necesidad formativa, la recogida de información, la participación de otros actores educativos en la aplicación del referencial propuesto por la CIF-IA, la constitución de los equipos multidisciplinares, la contribución del trabajo para la mejora de la colaboración entre los distintos actores y servicios, la mejora de la articulación entre la escuela y la familia, un mayor pragmatismo en la actividad desarrollada actualmente, trabajo de equipo visto como facilitador y participación más diligente de los padres/responsables de educación en el cotidiano

de sus educandos, a excepción de los individuos pertenecientes a las tipologías "JI" frente a "EBI" y "ES" y "EBI" frente a "EB23" y "ES".

Es posible establecer que los docentes encuestados pertenecientes a los jardines de infancia, más que sus pares de las EB1, concuerdan que la utilización del referencial propuesto por la CIF-IA promueve una participación más activa de los padres/responsables de la vida escolar de sus educandos. Estos docentes no se sienten tan preparados como sus pares para aplicar adecuadamente la CIF-IA en la evaluación de alumnos con NEEcp, revelando un mayor grado de concordancia en lo que se refiere a la necesidad de formación suplementaria en el marco de la aplicación de la CIF-IA y la afirmación de que la actividad desarrollada después de la entrada en vigor del DL n° 3/2008 es más objetiva que la anterior. Como tal, señalan un mayor nivel de concordancia con la contribución de su trabajo para mejorar la colaboración entre los distintos actores y servicios, en el marco de la aplicación de la CIF-IA, que los docentes de las EB23, así como en la mejora de la articulación entre la escuela y la familia a través de la metodología preceptuada en la CIF-IA; Sin embargo no son tan adeptos, como los docentes de las EB1JI, de la implicación de otros elementos de la escuela y de la comunidad en la aplicación de la CIF-IA.

Los profesores que trabajan en las EB1JI aprecian aún más que sus colegas de la EB1 la participación de otros individuos de la escuela y de la comunidad en la aplicación del referencial. En este aspecto, concluimos que los docentes de Educación Especial de las EBI patentan más necesidades de formación que los que trabajan en las EB1JI.

Hemos encontrado evidencias estadísticas de que el nivel educativo de los docentes condiciona la aceptación y la aplicación de la CIF-IA en las tipologías "EB1JI" y "EB23", siendo estos últimos los que denotan un más alto nivel de concordancia con el hecho de, en la evaluación especializada por referencia a la CIF-IA, el equipo multidisciplinario estar constituido por todos los elementos importantes en la vida del alumno...". Hemos averiguado, en este caso, que los docentes de las EB1JI se sienten más preparados para aplicar de forma apropiada la CIF-IA en la evaluación de los alumnos con NEEcp, revelando menos necesidades de formación que los docentes que enseñan en las EB23.

Comparando las tipologías "EB1JI" y "ES", percibimos que los docentes de las segundas sienten más necesidad de formación en el marco de la aplicación de la CIF-IA, concordando más con el hecho de que, en una evaluación especializada por referencia a la CIF-IA, el equipo El multidisciplinario incluye todos los elementos esenciales en la vida del alumno, encarando también el trabajo de equipo como un facilitador.

En lo que se refiere a la influencia del nivel educativo de los docentes en la aceptación y en la aplicación de la CIF-IA, certificamos que éste tiene fundamento estadístico entre las tipologías "EB23" y "ES", en el sentido en que los docentes que enseñan en las ES afirman todavía con más seguridad que sus colegas de las EB23 que, en calidad de usuarios de la CIF-IA, recogen información que les permite realizar una evaluación especializada.

En el marco de las diferencias derivadas del medio geográfico, encontramos evidencias estadísticas de que éste influye en la aceptación y aplicación de la CIF-IA en el caso de las cuestiones relacionadas con las necesidades de formación y el deseo de ver otros agentes educativos implicados en la aplicación del referencial propuesto por la CIF-IA. Por tanto, se infiere que los profesores que enseñan en medios rurales sienten más necesidades de formación adicional en el marco de la aplicación de la CIF-IA, que sus colegas más cosmopolitas y que estos últimos quisieran más de ver otros actores educativos implicados en la aplicación del referencial que los que trabajan en el medio rural.

Como no disponíamos de datos análogos en la literatura científica, no pudimos hacer el cruce con otros resultados.

Por lo que se refiere a la sexta cuestión orientadora, "**¿Ante el mismo caso, en el primer momento del proceso de evaluación, diferentes docentes convergen en un perfil de funcionamiento idéntico, es decir, escogen las mismas (sub)categorías para caracterizar/evaluar?**", el estudio II, que recurrió al análisis documental de ocho itinerarios de evaluación, por consenso grupal, permitió determinar las (sub)categorías clave para la evaluación de alumnos con dislexia, teniendo como base una caracterización ficticia de un alumno disléxico, lo que demuestra un alto nivel de concordancia con respecto a la elección de los códigos alfa numéricos por los docentes. Concluimos, por lo tanto, que, ante el mismo caso, diferentes profesores, en el marco de un trabajo de equipo, lograron converger en un perfil de funcionamiento similar, en el primer momento del proceso de evaluación especializada. En la literatura consultada, encontramos paralelo en el estudio de Lavrador (2009), cuyo objetivo fue evaluar las percepciones de docentes y técnicos acerca de la utilidad de la CIF en educación. Las conclusiones subrayaron la existencia de una gran subjetividad en las evaluaciones especializadas por referencia a la CIF, ya que, según la autora, el mismo caso fue interpretado, en distintos grupos, de forma desviadora, originando así una gran heterogeneidad en las opciones de respuesta dadas. Por lo tanto, nuestros resultados se oponen a los del estudio de Lavrador (2009), lo que, de algún modo, se puede explicar por el hecho de que nuestros participantes han tenido acceso a la formación en el marco de la aplicación del referencial teórico de la CIF-IA.

En cuanto a la séptima cuestión orientadora, "**¿Los docentes, en el segundo momento del proceso de evaluación, califican de modo análogo esas (sub)categorías?**", los resultados del análisis documental de los Informes Técnico-pedagógicos mostraron que no hubo consenso en cuanto a la calificación de las (sub)categorías evaluadas, especialmente en lo que se refiere a las funciones mentales, con una tendencia generalizada a la utilización de los calificadores "moderados" y "no especificados".

Respondiendo a la octava pregunta, "**¿En el caso de que los perfiles de funcionamiento, presentes en los Informes Técnico-pedagógicos y en los PEI, reflejen la uniformidad del lenguaje preceptuado en la CIF-IA?**", Aunque no hubo consenso en cuanto a la cualificación de las (las) (sub)categorías, el estudio II demostró que los perfiles de funcionamiento trazados utilizaron el lenguaje preceptuado por la CIF-IA. Además, el hecho de que todos los grupos adoptaron las mismas medidas del Decreto-ley n.º 3/2008, lo que significa que, en términos de respuestas educativas, los docentes estaban alineados. En la literatura, encontramos un estudio realizado por Saragoça et al. (2013, citados por CNE, 2014), que se refiere a la premura de crear dispositivos formativos, en el marco de la aplicación del referencial propuesto por la CIF-IA, que permitan mejorar los criterios de elegibilidad para el grupo destinatario de Educación Especial, utilizar más eficazmente los calificadores de la escala genérica y, además, delinear los perfiles de funcionamiento de forma práctica y comprensiva. Así, al igual que el nuestro, este estudio sugiere la necesidad de reflexionar sobre el uso de los calificadores de la escala genérica, enfatizando también la descripción más objetiva de la interferencia de factores ambientales en el funcionamiento de los alumnos y la uniformización del lenguaje utilizado.

Finalmente, respondiendo a la novena cuestión orientadora, "**¿La planificación de la intervención tiene su génesis en la evaluación especializada por referencia a la CIF-IA previamente realizada, es decir, los descriptores de funcionamiento determinan la planificación de la acción educativa?**", el estudio II permitió constatar una cierta concordancia entre los grupos, siendo de subrayar una mayor armonía entre dos de ellos; Sin embargo, es todavía incipiente el paso de los resultados de la evaluación para el planeamiento de la intervención educativa. Estos resultados se apoyan en la literatura consultada, en particular en un estudio realizado por Santos (2010), que hizo el análisis de contenido de 15 PEI de niños de una guardería y de un JI, utilizando para ello las link rules para relacionar con la CIF-IA. Las conclusiones apuntaron a una cierta interconexión entre los contenidos de los PEI y los componentes de la CIF-IA, si bien esa correspondencia no fuera directa en la mayoría de los códigos (en la misma área o en áreas diferentes pero relacionables entre sí).

En resumen, esta investigación sugiere coherencia en las opiniones dadas por los encuestados, sobresaliendo, entre las ventajas de la aplicación del referencial teórico propuesto por la CIF-IA, la uniformización del lenguaje utilizado por los diferentes actores en el proceso de evaluación especializada, que alcanzó gran consenso entre los mismos. De este modo, el enfoque biopsicosocial, preceptuado por la CIF (OMS, 2004) y la CIF-IA (WHO, 2007), en la que la tradicional visión centrada en el modelo médico da lugar a una visión socioantropológica, en la que el individuo es visto como un todo, es decir, el resultado de la interacción de los factores ambientales con las funciones y las estructuras del cuerpo, poniendo el enfoque en su funcionalidad (actividad y participación), es percibido como positivo por los docentes de la provincia del Algarve.

Al analizar los resultados obtenidos a la luz de la revisión de la literatura, se verifica que, globalmente, se corresponden con los del estudio llevado a cabo por Simeonsson y Ferreira (2010), en el sentido de la mejor calidad de las respuestas educativas y de la enseñanza, patentes en la participación de los diferentes profesionales, lo que permitió una mayor aproximación a una escuela inclusiva. Así, reiteramos la posición de Simeonsson y Ferreira (2010), cuando estos refieren que en las escuelas ya se hace la distinción entre alumnos elegibles de alumnos no elegibles para el grupo objetivo de Educación Especial, considerando la severidad de las limitaciones y la restricción a la participación y dando énfasis a la definición adecuada de las necesidades de los alumnos y posterior programación de la intervención, en función de sus perfiles de funcionamiento.

Al igual que el estudio de Klang (2012), el nuestro también sugiere que la CIF-IA se utilice, en el marco del enfoque funcional, como herramienta para planificar la evaluación y la intervención con esta población, lo que implica la implementación de una dinámica de trabajo colaborativo entre los diferentes actores en este proceso, es decir, padres/responsables de educación, técnicos de salud, docentes de Enseñanza Regular y de docentes de Educación Especial, entre otros.

En vista de lo expuesto, se destaca la importancia del trabajo de equipo, en la línea abogada por Leite (1997), que encara la colaboración entre los diversos agentes educativos como uno de los factores capitales para el incremento de una actitud positiva hacia los alumnos con NEE en la escuela y en la clase, con el fin de mejorar sus resultados.

Por lo tanto, es urgente que se repensen y se delinee estrategias adecuadas que permitan a los alumnos superar sus dificultades, recurriendo, obviamente, a la movilización de factores ambientales, a nivel físico, social y actitudinal, como recomienda la CIF, para ayudarlos a superar las barreras existentes, transformándolas en facilitadores. Así, la educación de calidad,

anclada en la flexibilidad y la diferenciación curricular (Leite, 2005), parece como el camino a seguir hacia una educación cada vez más inclusiva.

La anterior lógica subtrativa debe dar lugar a una lógica aditiva, debiendo los apoyos especializados ser activados sólo cuando las NEE ascienden contornos indicativos de limitaciones acentuadas, a nivel de la actividad y participación, derivadas de cambios funcionales y estructurales que exigen "... la movilización de servicios especializados para promover el potencial de funcionamiento biopsicosocial." (Preámbulo del DL n.º 3/2008)

De los resultados presentados sobresale también una necesidad emergente: la creación de un dispositivo de formación, para docentes de los diversos niveles de enseñanza, referente a la aplicación de la CIF-IA, tanto a nivel de la evaluación como de la dinamización de la intervención. Ello permitiría corregir eventuales insuficiencias de la formación inicial (Leite, 2007) y, al mismo tiempo, desarrollar nuevos saberes y experiencias, a partir de una filosofía de trabajo cooperativo (Leitão, 2006) e interdisciplinario, propiciadora de una actitud positiva ante la inclusión de alumnos con alumnos NEE en las clases regulares (Leite, 1997).

En cuanto a **las implicaciones de esta investigación**, deseamos que, además de su presentación pública, ella repercute en las prácticas docentes, tanto en la evaluación multidimensional de los alumnos, como en la planificación de la intervención, bien en la intervención propiamente dicha. Al defender el modelo biopsicosocial preconizado por la CIF-IA, nos amparamos también en una filosofía de trabajo colaborativo, en la que todos los actores educativos, en calidad de facilitadores, ocupan un lugar determinante en el éxito de los alumnos. Así, puesto que la investigadora es formadora de profesores en el campo temático de la Educación Especial, esta tesis representará el punto de partida para la realización de seminarios, conferencias, workshops, cursos y talleres de formación, siempre con el propósito de divulgar los presupuestos teóricos de la CIF-IA y de la metodología que le subyace. Conscientes de que una utilización leviana de esta metodología de trabajo puede perjudicar a los niños y jóvenes, repercutiendo en la elegibilidad para la Educación Especial, entendemos que su simplificación será más fácil si los docentes tienen acceso a momentos formativos y reflexivos, en que la compartición, la construcción de instrumentos y la simulación de casos les ayudan a adquirir seguridad al respecto.

Considerando algunos resultados emergentes de esta investigación, en particular la falta de formación de los demás actores en el proceso de evaluación, podemos señalar como implicaciones de la misma la presentación de comunicaciones en congresos o la escritura de artículos científicos relacionados con el tema.

Dando respuesta a la necesidad de formación en el marco de la aplicación del referencial preconizado por la CIF-IA, con el intento de compartir algún conocimiento adquirido sobre esta temática, construimos un dispositivo formativo, con una duración de 100 horas, una acción de formación de larga duración, en la modalidad de taller de formación, que, habiendo sido sometida por una directora de un CFAE al Consejo Científico-pedagógico de la Formación Continua (Universidad de Minho), mereció su acreditación y validación (apéndice XI). Esta será nuestra modesta contribución para, a través de la formación continua de profesores, mejorar las prácticas de evaluación especializada en la provincia del Algarve. Asumimos, como Hadji (1994), que "el criterio último del valor de un estudio de evaluación es su efecto sobre la práctica" (p.177). En esta línea de pensamiento, pretendemos que las implicaciones de esta investigación sean, por encima de todo, prácticas, tanto para los docentes, a través de la frecuencia de la acción de formación, como para los alumnos que, a medio plazo, y aunque de modo indirecto, del perfeccionamiento de la acción docente. Una vez más, como nos recuerda Hadji, "es necesario esperar a conocer este efecto." (1994, p. 177)

Si observamos **limitaciones de la investigación** ya finalizada, podemos, entre otras cosas, evocar el hecho de que los datos se han recopilado en un único distrito y en un contexto de enseñanza pública. Además, hay que considerar que sólo inquirimos profesores de Educación Especial, lo que, de algún modo, nos deja con una visión reductora y específica del fenómeno en análisis. Por eso, reconociendo que sólo inquirimos una parte del todo, admitimos el interés y la relevancia de conocer las percepciones de los restantes actores educativos. Sería seguramente interesante preguntar a los docentes de la enseñanza regular o incluso a los padres/responsables de la educación; sería enriquecedor triangular toda esa información a través de un estudio de caso, por ejemplo. La investigación sería, sin duda, más rica si hubiéramos pedido a los especialistas para, también ellos, simular un proceso completo de evaluación especializada por referencia a la CIF-IA. Habría sido provechoso comparar los resultados de las dos simulaciones ...

Dada la importancia que los líderes de primera y segunda línea tienen en las escuelas y agrupaciones, sería igualmente interesante indagar, a través de la entrevista, directores de agrupaciones, directores de centros de formación de profesores y coordinadores de departamento acerca de la temática de la evaluación especializada, puesto que estos son elementos clave en todo el proceso, ya que influyen a los demás. En efecto, para que haya justicia y equidad en Educación Especial (Correia, 2004), evaluar de manera comprensiva y multidimensional, en la línea abogada por la CIF-IA, será el primer paso para alcanzar una educación verdaderamente inclusiva.

Considerando que la temática de la evaluación especializada aún no está agotada en la literatura científica, sugerimos que, en investigaciones futuras, se realicen más estudios en contexto de formación continua de profesores, que se lleven a cabo más simulaciones de evaluaciones especializadas por referencia a la CIF-IA, que se validen nuevas categorías clave para otras tipologías de NEE, que se delineen proyectos formativos que estimulen la acción educativa (Boutinet, 1996), en el fondo, que se construyan respuestas inclusivas, que se compartan saberes ...

También pretendemos llamar la atención de los docentes de enseñanza regular para la urgencia de reflexionar sobre las evaluaciones especializadas por referencia a la CIF-IA, las cuales deben representar el punto de partida y las líneas maestras de la futura intervención, como indican los resultados de la investigación. Cuando evaluamos, evaluamos para intervenir, por lo que nuestra intervención será seguramente más provechosa si, al identificar los puntos fuertes de los alumnos, así como sus áreas débiles, partimos de los primeros a los aprendizajes significativos, aquellos que son útiles, tanto en el presente como en el futuro (Nunes, 2001).

Una intervención orientada a la actividad y la diversidad de experiencias refuerza la autoestima, la autonomía y el desarrollo de competencias personales, sociales y académicas, propicia la mejora del desempeño y la funcionalidad y nos recuerda constantemente que la inclusión es, por encima de todo, participación, una filosofía de aceptación y pertenencia (Gal, Schreur & Engel-Yeger, 2010). Para terminar, rescatamos una frase de Pinto y Santos (2006), cuyo sentido condensa la esencia del acto de evaluar:

Es innegable que la evaluación asume en la sociedad contemporánea un papel destacado en el campo pedagógico, pues, además de proporcionar datos relevantes sobre el desempeño escolar de los alumnos, puede darnos también información esencial para ayudar al alumno a aprender mejor y, por lo tanto, A construir una escuela de calidad. (p. 7)

Referências bibliográficas

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico* (Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores, n.º 19). Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (1995). Education for all: making it happen. *Congresso Internacional de Educação especial*. Birmingham.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. (2013). Making sense of inclusion education. *Trinity Education Papers*, 2(2), 2-11.
- Alarcão, I. (2008). A Formação do Professor Reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva* (6.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo Lda.
- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). A formação de professores no Portugal de hoje (Documento de Trabalho do CRUP — Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26593/1/97-CRUP.pdf>
- Allport, G. W. (1979). *The Nature of Prejudice*. 25th Anniversary Edition. New York: Perseus Books Group.
- Almeida, F. (2015). *Supervisão, Avaliação e Educação Especial*. Viseu: Edições esgotadas.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5.ª ed.) (Colecção Investigação em Psicologia). Braga: Psiquilíbrio Edições.
- Almeida, S., & Lopo, T. (2015). Formação inicial de professores do 1.º e do 2.º ciclo (parte II). Tendências de organização curricular (Relatório). Lisboa: CNE.
- Alves, F. (2012). Insight: descrição e possibilidades de seu uso no ensino do cálculo. *Vidya*, 32(2), 149-161.
- Alves, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada* (Colecção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 21). Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P. (2009). *Avaliação e Qualidade das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2011). *Avaliação com sentido(s): Contributos e Questionamentos*. Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Alves, M. P., & Machado, E. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 59-70) (Coleção Educação e Formação). Porto: Porto editora.

- Alves, M. P., & Morgado, J. C. (2012). *Avaliação em Educação: Políticas, Processos e Práticas*. Sto. Tirso: De Facto Editores.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2.^a ed.) (pp. 207-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 - Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Washington: American Psychiatric Publishing.
- André, M. (2001). Pesquisa, Formação e prática docente. In M. André (Coord.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55-69). Col. Prática Pedagógica. Campinas: Papirus.
- Asch, S. E. (1955). Opinion and Social Pressure. *Scientific American*, 5(193), 31-35.
- Asch, S. E. (1987). *Social psychology*. New York: Oxford University Press.
- Bacha, M. L., Strehlau, V. I., & Romano, R. (2006). Percepção: termo freqüente, usos inconseqüentes em pesquisa? *ANPAD*, 30.^o encontro. Salvador/BA.
- Bairrão, J. (2008). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. (2010). *Psicologia da Educação - 1. Aprendizagem - Aluno* (3.^a ed.). Porto: Legis Editora.
- Bartolomeis, F. de (1999). *Avaliação e Orientação. Objectivos, instrumentos, métodos* (Coleção Biblioteca do Educador). Livros: Livros Horizonte.
- Beardslee, D. (2013). *Readings in Perception*. London: Forgotten Books. (Obra originalmente publicada antes de 1945, ano desconhecido)
- Beck, M. L. (2001). A teoria da atribuição causal e sua relação com a educação. *Revista Maringá/PR* – ano I, (3). Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br//03beck.htm>
- Berger, P., & Luckmann, T. (2010). *A construção social da realidade* (3.^a ed.). Lisboa: Dinalivro.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- Blake, R. (2013). *Perception: To Personality*. London: Forgotten Books. (Obra originalmente publicada antes de 1945, ano desconhecido)
- Blake, R., & Sekuler, R. (2005). *Perception* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Blake, R., & Shiffrar, M. (2007). Perception of human motion. *Annual Review of Psychology* (58), 47–73.
- Bock, A. M. (2004). *Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia*. São Paulo: Saraiva.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos* (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Bortolotti, S. L., Júnior, A., & Andrade, D. F. (2011). Resistência à Mudança Organizacional: Avaliação de Atitudes e Reações em Grupo de Indivíduos. *VIII SEGeT – Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/16914129.pdf>
- Boutinet, J.-P. (1996). *Antropologia do Projecto* (Coleção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget.
- Brasileiro, I., Moreira, T., & Buchalla, C. (2013). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde e seu uso no Brasil. *Acta Fisiátrica*, 20(1), 37-41.
- Brasileiro, I., Moreira, T., & Jorge, M. (2009). Interveniência dos fatores ambientais na vida de crianças com paralisia cerebral. *Acta Fisiátrica*, 16(3), 132-137.
- Breia, G., & Micaelo, M. (2008). Relatório final – Acompanhamento e monitorização do processo de aplicação do referencial proposto pela CIF. Açores: Direcção Regional dos Açores.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation entrée dans la culture: Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (Collection: petit forum). Paris: Editions Retz.
- Bruner, J., & Postman, L. (1949). On the Perception of Incongruity: A Paradigm. Harvard University. *Journal of Personality*, 18, 206-223.
- Buchalla, C., & Farias, N. (2005). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 187-93.
- Cabero, J., & Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa: inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2(1), 61-77.
- Caena, F. (2015). Quadros de competências de professores no contexto europeu: política enquanto discurso e política enquanto prática. In A. Mouzinho, F. Caena, & J. Valle (Orgs.), *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 11-56). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Caetano, A., & Vala, J. (2002). *GRH: Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: RH Editora.
- Caïs, J. (2002). *Metodología del análisis comparativo* (2.^a ed.) (Colección Cuadernos Metodológicos, n.º 21). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4.e éd.). Paris: Dunod.
- Candeias, A., Rosário, A., Saragoça, M., Rebocho, M., Pastor, G., Coincas, J.,... Rocha, O. (2009). *Desafios à avaliação e intervenção educativa: Reflexões sobre a experiência de*

- implementação da CIF em Portugal*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Évora: Universidade de Évora.
- Capalbo, C. (2007). A subjetividade e a experiência do outro: Merleau-Ponty e Edmund Husserl. XIII Encontro Goiano da Abordagem Gestáltica e II Encontro de Fenomenologia do Centro-Oeste. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 13(1), 25-50.
- Capucha, L. (2008). Prefácio. In F. Pereira (Coord.), *Educação especial. Manual de apoio à prática* (pp. 5-10). Lisboa: DGIDC.
- Capucha, L. (2010). Inovação e justiça social: políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (63), 25-50.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. G. (2012). *Formação de Impressões, Falsas Memórias e Efeito de Primazia* (Tese de mestrado). Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Ceia, C. (2010). *O professor na caverna de Platão: As recentes políticas para a formação de professores em Portugal e o futuro da profissão*. Casal de Cambra: Editora Caleidoscópio.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre Inclusão. Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- CIF-CJ, (s.d.). Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: versão para crianças e jovens, actividades e participação e factores ambientais. Versão Experimental traduzida e adaptada, com base na CIF (2003) e ICF-CY (2007). Centro de Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CNE. (1999). Parecer n.º 1/99 do Conselho Nacional de Educação: crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In *Conselho Nacional de Educação (Ed.), Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 301-340). Lisboa: Autor.
- CNE. (2014). Políticas Públicas de Educação Especial. Relatório técnico. Lisboa: Autor.
- Collin, N., Benson, N., Ginsburg, J., Grand, V., Lazyan, M., & Weeks, M. (2014). *O Livro da Psicologia*. Barcarena: Marcador.
- Contreras, M. D., & Valencia, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Córdoba, M., Ipland, J., & Moya, A. (2004). La actuación psicopedagógica ante la elaboración y desarrollo de Adaptaciones Curriculares. XXI, *Revista de Educación*, 1(1999), 279-287.
- Correia, E. (2002). *Avaliação das aprendizagens – o novo rosto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Correia, E. (2004). *Avaliação das aprendizagens – uma carta de princípios. Cenários de avaliação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Correia, L. (1995). A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na classe regular. *Encontro “Aspectos psicossociais da Educação Especial”*. Braga: Universidade do Minho.
- Correia, L. (1997). *Alunos Com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2002). *Inclusão: um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. (2008a). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008c). *Escola Contemporânea e a Inclusão de Alunos Com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (Org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, S. (2012). *Perceções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEE. Um estudo realizado no Sotavento Algarvio* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Crozier, M. (1999). *A crise da inteligência. Ensaio sobre a capacidade de reforma das elites*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CRPG. (2015). *Necessidades Especiais de Educação. Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Davis, R. (2010). *O dom da dislexia*. Alfragide: Lua de Papel.
- De Ketele, J.-M. (2011). As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 11-40) (Coleção Educação e Formação). Porto: Porto Editora.
- Deakin-Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Edt.) *Getting involved: global citizenship development and sources of moral values* (pp. 31-55). Rotterdam: Sense Publishers. Disponível em: <https://www.sensepublishers.com/media/431-getting-involved.pdf>

- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas* (Colecção Epistemologia e Sociedade). Lisboa: Instituto Piaget.
- DGIDC. (2008). *Educação Especial - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Autor.
- DGIDC. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-Chave para o Desenvolvimento das Escolas. Um guia para Directores*. Lisboa: Autor.
- Di Nubila, H. (2007). *Aplicação das classificações CID-10 e CIF nas definições de deficiência e incapacidade* (Tese de doutoramento). Faculdade de Saúde Pública - Universidade de S. Paulo, Brasil.
- Di Nubila, H., & Buchalla, C. (2008). O papel das classificações da OMS-CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 11(2), 324-335.
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/perceção>
- Dinishak, J. (2008). *Wittgenstein and Köhler on seeing and seeing aspects: a comparative study* (Tese de doutoramento). University of Toronto. Disponível em: <http://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/viewFile/145/149>
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de La Investigación Educativa* (4.^a ed.) (pp. 275-292). Madrid: Editorial La Muralla.
- Dovidio, J., Glick, P., & Rudman, L. (2005). *On The Nature of Prejudice: Fifty Years after Allport*. Malden: Blackwell Publishing Ltd.
- Downing, J. (2008). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms: Practical Strategies for Teachers* (3rd ed.). Baltimore, MA: Brookes.
- Dunford, C., Kelly, G., Borgia, J., & Ruff, A. (2012). Applying the ICF to children and youth. *Occupational Therapy News*, 20(3), 34-35.
- Echeverría, J. (2003). *Introdução à Metodologia da Ciência*: Coimbra: Almedina.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Engelmann, A. (2002). A Psicologia da Gestalt e a Ciência Empírica Contemporânea. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 1-16.
- Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- European Agency (2007). *Processo de Avaliação em Contextos Inclusivos: Questões-chave para Políticas e Práticas*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.

- European Commission (2013). *Supporting Teacher Competence Development for better Learning Outcomes*. Brussels: Autor.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas* (Coleção Educação Hoje). Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2011). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 131-142) (Coleção Educação e Formação). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula* (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 28). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 329-344) (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 32). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma história de separação* (Coleção Biblioteca das Ciências Sociais, n.º 26). Porto: Edições Afrontamento.
- Fialho, J., Silva, C. A., & Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional. Práticas organizacionais, políticas públicas e estratégias de ação*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Fiske, S., & Taylor, S. (2017). *Social cognition: from brains to culture* (3rd ed.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa* (Coleção Pesquisa Qualitativa). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R. J., 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*(1), 36-45.
- Fonseca, V. (2014). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicopedagógica* (5.^a ed.). Lisboa: Âncora editora.
- Fontes, A. P. (2014). *Funcionalidade e Incapacidade. Conceptualidade, Estrutura e Aplicabilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)*. Loures: Lusodidacta.
- Fontes, A. P., Fernandes, A. A., & Botelho, M. A. (2010). Funcionalidade e incapacidade: aspectos conceptuais, estruturais e de aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). *Revista Portuguesa de Saúde Pública, 28*(2), 171-178.
- Fontes, A. P., Fernandes, A., & Botelho, M. A. (2010). Funcionalidade e incapacidade: aspectos conceptuais, estruturais e de aplicação da Classificação Internacional de

- Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 28(2), 171-178.
- Formiga, N. (2004). Atribuição de causalidade e rendimento académico: predição e diferença em alunos da universidade pública e privada. *Revista de Psicologia da UNC*, 2(2), 3-14.
- Formiga, N. (2008). *Retalhos da Psicologia Social: Reflexão preliminar sobre seu surgimento e atualidade*. Psicologia.com.pt. O portal dos psicólogos. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0451.pdf>
- Formosinho, J. (2000). Especialização Docente e Administração das Escolas: análise das dimensões da especialização docente e problematização da sua articulação com a administração das escolas. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, (13), 7-42.
- Formosinho, J. (2014). Modelos Organizacionais de Formação Contínua de Professores. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 57-81). Ramada: Edições Pedagogo Lda.
- Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar - Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-13). Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143- 164) (Coleção Currículo, Políticas e Práticas, n.º 32). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014a). Formação Contínua de Professores em Portugal (1992-2011). Os Efeitos de um Sistema de Formação. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 115-131). Ramada: Edições Pedagogo Lda.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014b). Formação Contínua de Professores em Portugal e Ação dos Centros de Formação de Associação de Escolas. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 83-99). Ramada: Edições Pedagogo Lda.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Escola, trabalho e aprendizagem: Entre a retórica da colegialidade e a socialização num padrão de trabalho fragmentado. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 103-117). Lisboa: Edições Sílabo.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação*. Ramada: Edições Pedagogo Lda.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.

- Fortin, M.-F. (2009). O Desenho de Investigação. In M.-F. Fortin, *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (5.ª ed.) (pp. 131-145). Loures: Lusociência.
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Vissandjée, B. (2009). A Investigação Científica. In M.-F. Fortin, *O Processo de Investigação. Da concepção à realização* (5.ª ed.) (pp. 15-24). Loures: Lusociência.
- Franco, V. (2011). A inclusão começa em casa... In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 157-170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (9.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Ganda, D., & Boruchovitch, E. (2011). Atribuição de causalidade no ensino superior: análise da produção científica. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 2(1), 2-18.
- Gerard, F. M., & Roegiers, X. (2011). Currículo e avaliação: ligações que nunca serão suficientemente fortes. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 143-158) (Coleção Educação e Formação). Porto: Porto editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O Inquérito: Teoria e prática* (4.ª ed.). Oeiras: Editora Celta.
- Ghiglione, R., Kekenbosch, & Landré, A. (1995). *L'analyse cognitive-discursive* (Collection La Psychologie en Plus). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Goldstein, E. B. (2005). *Blackwell handbook of sensation and perception*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Goldstein, E. B. (2009). *Sensation and perception* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Goldstein, E. B. (2010). *Encyclopaedia of perception* (2 vols.). Los Angeles: SAGE.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: justificação e prática* (Coleção Cidine). Porto: Porto Editora.
- Goodman, N. (1995). *Modo de fazer mundo* (Coleção Argumentos). Vila Nova de Gaia: Edições Asa.
- Graça, V. (2011). *Contributos para o Estudo do Envolvimento e da Participação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Contextos Pré-Escolares Inclusivos* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos* (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Heider, F. (2005). *Ding und Medium*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.

- Heller, A. (1990). *Can modernity survive?* Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Hennigh, K. A. (2003). *Compreender a dislexia: um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.
- Henriques, M. C. (2014). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – uma dimensão do neurodesenvolvimento* (Tese de Doutoramento). Universidade Nova de Lisboa.
- Hernández, J. M., & Caldas, M. (2001). Resistência à mudança: uma revisão crítica. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 41(2), 31-45.
- Hewstone, M., & Antaki, M. (2001). Attribution theory and social explanations. In M. Hewstone, W. Stroebe, J. P. Codol, & G. M. Stephenson (Eds.), *Introduction to social psychology* (pp. 111-141). Oxford: Basil Blackwell.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoz, A. (1985). *Investigación Educativa: Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Anaya, S.A. Disponível em: http://gestalttheory.net/download/wertheimer1912_Sehen_von_Bewegung.pdf
- Huxley, A. (2013). *As Portas da Percepção*. Lisboa: Antígona.
- International Dyslexia Association (2002). Definition of Dyslexia. Disponível em: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Ipland, J. (2014). La respuesta educativa a la discapacidad visual - Caminos para aprender a enseñar. *Livro de atas - I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* (pp. 41-63). Faro: ESEC · Universidade do Algarve.
- Jacobsohn, L. (2014). CIF-CJ (OMS): Um instrumento universal para avaliar o perfil de funcionalidade da criança. *Conference Paper*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267904184>
- Jacó-Vilela, A. M. (2010). Antonio Gomes Penna: psicologia, história e filosofia em uma trajetória dedicada ao ensino. *Memorandum*, 19, 239-248. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/a19/jacovilela02>
- James, W. (2013). *The principles of psychology* (vol. 1). London: Forgotten Books. (Obra originalmente publicada em 1940)
- Jiménez, M. (2003). *A Psicologia da Percepção*. Biblioteca Básica de Ciência e Cultura. Lisboa: Instituto Piaget.
- Klang, N. (2012). *Applicability of the ICF to describe functioning and environment of children with disabilities*. Studies from the Swedish Institute for Disability Research 41. Örebro, Sweden: Örebro University.

- Koffka, K. (2013). *Principles of Gestalt Psychology* (Coleção International library of Sociology). Abingdon: Taylor & Francis Ltd.
- Köhler, W. (1992). *Gestalt Psychology: The Definitive Statement of the Gestalt Theory*. New York: WW Northern & Co.
- Kouwenhoven, W. (2009). Competence based-curriculum development in higher education: a globalised concept? In A. Lazinica & C. Calafate (Edt.), *Technology, Education and development* (pp. 1-24). Rijeka: InTech.
- Laureano, R. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS. O meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lavrador, R. (2009). *A Utilidade da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) em Educação* (Dissertação de Mestrado em Educação Especial). Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, Braga.
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Autor.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 28(57), 371- 389.
- Leite, C. (2009). Ser professor nos dias de hoje... formar professores num mundo em mudança. *Educação – Revista do Centro de Educação da UFSM*, 34(2), 251-264.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais. In I. Sim-Sim (Org.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (pp. 9-25). Lisboa: Texto Editores.
- Leite, T. (2010a). Diferenciação Curricular na Resposta às Necessidades Educativas Especiais dos Alunos. In *actas do III Seminário de Educação Inclusiva*. Lisboa: Universidade Lusófona.
- Leite, T. (2010b). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. In *Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente* (pp. 1-10). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-especial/congresso-internacional-escola-inclusiva>
- Levin, J., & Fox, J. A. (2009). *Estatística para Ciências Humanas* (9.^a ed.). São Paulo: Prentice Hall.
- Leyens, J.-P., & Yzerbyt, V. (2011). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.

- Lima, L. (2011). Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 71-82) (Coleção Educação e Formação). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, Silva, M., & Sá, M. (2007). *Fazer da Formação um Projeto. Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis Editora.
- Lopes, J. (2010). *Conceptualização, Avaliação e Intervenção nas Dificuldades de Aprendizagem: A Sofisticada Arquitectura de um Equívoco* (Coleção Psicologia da Educação). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lopes, M. C. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.
- Lourenço, M., Andrade, A., & Sá, S. (2014). Diversidade linguística e formação contínua de educadoras de infância: que possibilidades de desenvolvimento profissional? In A. Andrade, M. Sá, R. Faneca, F. Martins, A. Pinho & A. Simões (Coord.), *A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação* (pp. 359-377). Aveiro: UA Editora.
- Machado, E. (2013). *Avaliar é ser sujeito ou sujeitar-se? Elementos para uma genealogia da avaliação* (Coleção Educação e Formação). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Machado, J. (2014a). Cultura participativa e formação de professores. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 27-38). Ramada: Edições Pedagogo Lda.
- Machado, J. (2014b). Professores, Escola e Formação – Luzes e Sombras da Formação Contínua. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 101-113). Ramada: Edições Pedagogo Lda.
- Madureira, I. (2005). Avaliação pedagógica: processos de identificação de necessidades educativas especiais. Parte II. In I. Sim-Sim (Org.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Especiais de Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Maia, M., & Lopes-dos-Santos. (2010). Práticas em educação especial à luz do Modelo Biopsicossocial: O uso da CIF-CJ como referencial na elaboração dos Programas Educativos Individuais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Maia, P. C. (2009). *Do modelo médico ao modelo biopsicossocial: Os PEIs como contextualizados ecológicos da criança*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Editora Pontes.

- Malle, B. F. (2011). Attribution Theories: How people make sense of behavior. In D. Chadee (Ed.), *Theories in Social Psychology* (pp. 72-95). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Malveiro, M. V. (2012). *Stresse parental e perfil de funcionalidade/incapacidade: Um estudo com famílias de crianças dos 0 aos 6 anos apoiadas pelas Equipas de Intervenção Precoce da zona de Setúbal* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.
- Manso, C. (2010). *Narrativas do cegar: (re)criações de um corpo* (Dissertação de Mestrado). Departamento de Psicologia, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *Como Abordar... A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Perafita: Areal Editores.
- Marconi, M., & Lakatos, E. M. (2015). *Metodologia do trabalho científico* (7.^a ed.). S. Paulo: Editora Atlas.
- Maroco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6^a ed.). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martínez, L., & Ferreira, A. (2010). *Análise de Dados com o SPSS. Primeiros Passos* (3.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Palestras* (Colecção Biblioteca da Filosofia Contemporânea). Lisboa: Edições 70.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Formação de professores em Portugal, culturas de colaboração e gestão integrada do currículo. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita, *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação* (pp. 39-56). Ramada: Edições Pedagogo Lda.
- Mesquita, E., Formosinho, J., & Machado, J. (2015). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In J. Formosinho, J. Machado, & E. Mesquita, *Formação, Trabalho e Aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 43-56). Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- MHADIE. (2008). *Measuring Health and Disability in Europe: Supporting policy development*. Disponível em: <http://www.mhadie.it/publications.aspx>.
- Miguéns, M. (2015). Nota prévia. In M. Miguéns (Coord.), *Formação inicial de professores* (pp. 7-12) (Coleção Seminários e Colóquios). Lisboa: CNE. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LivroCNE_FormacaoInicialProfessores_10dezembro2015.pdf
- Minayo, M. C. S., & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9(3): 239-262.

- Ministério da Educação. (2005). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Autor. Disponível em: http://www.portugal.gov.pt/pt/Documentos/Governo/MEd/Necessidades_Educativas_Especiais_Relatorio.pdf.
- Mogarro, M. J., & Namora, A. (2012). Currículos de formação de professores em Portugal. In *Revisitar os estudos curriculares: onde estamos e para onde vamos?: atas do XIX colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE* (pp. 967-977). Lisboa: AFIRSE.
- Montenegro, S. (2011). *Participação de crianças com paralisia cerebral nas rotinas diárias – estudo de caso*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto.
- Morgado, J. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J. C. Morgado & M. I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias* (pp. 41-58). Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Moser, C., & Kalton, G. (2016). *Survey Methods in Social Investigation* (2.ª ed.). New York: Routledge.
- Mouraz, A., Leite, C., & Fernandes, P. (2012). Formação Inicial de Professores em Portugal Decorrente do Processo de Bolonha: Uma Análise a Partir do “Olhar” de Professores e de Estudantes. *Revista portuguesa de pedagogia*, 46(2), 189-209. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=28261>
- Myers, D. (2014). *Psicologia Social* (10.ª ed.). S. Paulo: Mc Graw Hill Education.
- Napel, H. (2007). ICF-CY: A derived classification for children and youth. Bilthoven: National Institute for Public Health and the Environment.
- Neves, A., & Ferreira, A. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores* (2.ª ed.). Lisboa: Guerra & Paz.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9,139-149.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
- Nóvoa, A., Marcelino, F., & Ramos do Ó, J. (Orgs.). (2012). *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Nunes, C., & Nunes, H. (2013). Teacher training in Portugal: today, all teachers should be... *Educação em Perspectiva*, 4(1), 224-237.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. Núcleo de Orientação Educativa e Educação Especial.

- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Autor. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Oliveira, A. (2012). *Estudo teórico sobre percepção sensorial: comparação entre William James e Joaquim Fuster* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Juíz de Fora.
- Oliveira, R., Caldas, C. A., & Riberto, M. (2016). Aplicação do Core Set resumido da CIF-CJ para paralisia cerebral em uma criança em idade escolar. *Acta Fisiátrica*, 23(1), 46-50.
- Oliveira, M. (2014). *Professor: Formação, Saberes e Problemas* (Coleção Educação e Formação, n.º 7). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2012). O Projecto EEL-DQP: Avaliação e Desenvolvimento da Pedagogia sustentado na Documentação. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 188-215). Viseu: Psicossoma.
- OMS. (2001). CIF: Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- OMS. (2003). CIF: Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- OMS. (2004). CIF: Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (A. Leitão, Trad.). Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- OMS. (2011). Relatório mundial sobre a deficiência. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- OMS. (2013). Como usar a CIF: Um manual prático para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão. Genebra: Autor.
- Pacheco, J. (2011). *Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação* (Coleção Panorama, n.º 11). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. S. Almeida, & J. Tavares, *Conhecer, Aprender, Avaliar* (pp. 111-132) (Coleção Cidine, n.º 4). Porto: Porto Editora.
- Pais A., & Monteiro, M. (2002). *Avaliação: uma Prática Diária* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Parent, F., d'Hoop, E, Lejeune, C., & De Ketele, J.-M. (2011). In M. P. Alves & J.-M. De Ketele (Orgs.), *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo* (pp. 117-129). Porto: Porto Editora.
- Penna, A. (1996). Entrevista. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 109-134.
- Penna, A. (1997). *Percepção e realidade: introdução ao estudo da atividade perceptiva* (2.ª ed). Rio de Janeiro: Imago.

- Pereira, A. (2011). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia* (7ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, C. S. (2008). *Contributo para a implementação da Classificação Internacional de Funcionalidade para a identificação de ganhos em saúde nas doenças crónicas* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso. Para professores e formadores*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais* (6ª. ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A formação inicial de professores em Portugal: reflexões em torno do atual modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 24–40. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/18250>
- Pletsch, M. D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, (33), 143-156.
- Prates, J. (2012). O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. *Textos & Contextos*, 11(1), 116-128.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.ª ed.) (Coleção Trajectos). Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (6.ª ed.) (Coleção Trajectos, n.º 17). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M. (2002). *Crença, mito e verdade: Um estudo sobre o pensamento do aluno-professor* (Tese de doutoramento em Pedagogia aplicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències da la Educació.
- Rodrigues, A., Assmar, S. M., & Jablonski, B. (2009). *Psicologia Social* (27.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2011). A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão. *Escola Informação*, (248), 18-19.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e educação inclusiva*. Porto: Profedições.

- Rodrigues, L. (2014). *Percepção. Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://compendioemlinha.letras.ulisboa.pt/>
- Rodrigues, M. (2006). Aprender todos juntos: Unidade de Apoio a Alunos com Multideficiência. In F. Pereira (Coord.) e C. Nunes (Org.), *Necessidades Especiais de Educação: Práticas de sucesso*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação – DGIDC.
- Rodrigues, P., & Moreira, J. (2014). Questões de metodologia na avaliação de escolas. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: Quadro Teórico/Conceptual* (pp. 181-211) (Coleção Educação e Formação, n.º 8). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-181. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>
- Roldão, M. C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 1(1), 57-70.
- Rosário, H., Leal, T., & Bairrão, J. (2008). Ideias dos profissionais de Intervenção Precoce acerca da funcionalidade das crianças: um estudo qualitativo. *1.º congresso de Estudos da Criança*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Rosário, H., Leal, T., Pinto, A. I., & Simeonssen, R. (2009). Utilidade da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde: versão para Crianças e Jovens (CIF-CJ) no contexto da Intervenção Precoce e da Educação Especial. *Psicologia*, 23(2), 129-139. Lisboa: Edições Colibri.
- Rose, R. & Grosvenor, I. (2001). Doing Research in Special Education: Ideas into practice. *British Journal of Special Educational Needs*, 52(2), 197–221.
- Rozin, P. (2001). Social Psychology and Science: Some Lessons From Solomon Asch. *Personality and Social Psychology Review*, 1(5), 2-14.
- Ruivo, J. (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: CNE.
- Ruivo, J. (Coord.), Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F. & Vilhena, C. (1998). Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, Subsídios para o Sistema de Educação. Lisboa: CNE.
- Sá, N. (2001). Fazendo ciência nas Ciências Humanas: um olhar sobre a pesquisa verificacionista e a pesquisa interpretativa. *Revista Amazónida*, (2).
- Sabariego, M., & Bisquerra, R. (2014). El Proceso de Investigación. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la Investigación Educativa* (4.ª ed.) (pp. 89-125). Madrid: Editorial la Muralla.

- Sabariago, M., Massot, I., & Dorio, I. (2014). Métodos de Investigación Cualitativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de La Investigación Educativa* (4.ª ed.) (pp. 293-328). Madrid: Editorial La Muralla.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, (8), 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2), 105-149.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R., Silveira-Maia, M., & Alves, S. (2013). Portugal and Armenia experiences in ICF-CY in educational context. Consultancy Project – UNICEF Armenia. *Public Discussion (Conferência)*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Sanchis, I., & Mahfoud, M. (2007). Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget (Programa de pós-graduação em psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. *Ciências & Cognição*, 12, 165-177. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>
- Sanmartí, N. (2009). *Avaliar para Aprender*. S. Paulo: Artmed.
- Santos, C. (2005). A construção social do conceito de identidade profissional. *Interacções*, (8), 123-144.
- Santos, M. C. (2015). *Problemas de Saúde Mental em Crianças e Adolescentes: Identificar, Avaliar e Intervir* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, M. L. (2010). *Aplicação da CIF nos programas educativos individualizados das crianças da creche e jardim de infância* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto.
- Schiffman, H. (2005). *Sensação e Percepção* (5.ª ed.). São Paulo: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Schleicher, A. (Ed.). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Selikowitz, M. (2010). *Dislexia*. Alfragide: Texto.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a dislexia. Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida* (Coleção Referência). Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2011). *Intervenção precoce: Análise qualitativa dos perfis de funcionalidade, um contributo da CIF-CJ*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Simeonsson, R. (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well-Being of All Children*. Baltimore: Paul Brookes Publishers.

- Simeonsson, R. (2009). ICF-CY: A Universal Tool for Documentation of Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(2), 70–72.
- Simeonsson, R. (2011). *Participação, Inclusão e Direitos das Crianças*. Chapel Hill: University of North Carolina. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/ppt_simeonsson_pt.pdf
- Simeonsson, R., & Bailey, D. B. (2005). *Índice de Capacidades* (C. Grande & J. Bairrão, Trad.). Centro de Psicologia da Universidade do Porto. (Obra originalmente publicada em 1991)
- Simeonsson, R., & Ferreira, M. (2010). Projeto da Avaliação Externa da implementação do Decreto-Lei n.º 3 de 2008: Sumário Executivo. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Sim-Sim, I. (2005). Prefácio. In I. Sim-Sim (Org.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores.
- Soares, M. (2001). As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In M. André (Coord.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55-69) (Coleção Prática Pedagógica). Campinas: Papyrus.
- Sousa, A. (2003). *Programação e Avaliação Desenvolvimental na Pré-escolaridade e no 1.º ciclo do ensino básico* (2.ª ed.) (Coleção Horizontes Pedagógicos). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, C. (2009). Motivação, Resiliência e Educação: perspectivas e futuro. In *II SIPASE – Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: Motivação em Diferentes Cenários* (pp. 1-18). Porto Alegre: Universidade Pontifícia do Rio Grande do Sul.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tagiuri, R., & Petrullo, L. (1958). *Person perception and interpersonal behavior*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Teles, P. (2004). Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 1-23.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de La Investigación Educativa* (4.ª ed.) (pp. 231-257). Madrid: Editorial La Muralla.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. *Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho. Lisboa: Edições HE.

- UNESCO. (2009). Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
- UNESCO. (2015). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Disponível em: <http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration>
- Ustun, T. B., Chatterji, S., Bickenbach, J., Kostanjsek, N., & Schneider, M. (2003). The international classification of functioning disability and health: A new tool for understanding disability and health. *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 565-571.
- Vale, A., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 45-56.
- Vale, M. C. (2009). Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF): Conceitos, preconceitos e paradigmas. Contributo de um construto para o percurso real em meio natural de vida. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 40(5), 229-236.
- Valle, J., & Manso, J. (2015). A formação para a docência: uma constante interna (e externa) do desenvolvimento profissional docente. In A. Mouzinho, F. Caena & J. Valle (Orgs.), *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 57-64). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vasconcelos, T. (2012). Prefácio. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães, *Avaliação na Educação de Infância* (pp. 8-19). Viseu: Psicossoma.
- Verdasca, J. (2016). Formação Contínua de Professores: novos enquadramentos e contextualizações. *Proforma revista online do centro de formação de professores do nordeste alentejano*. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_19/es_07_19.htm
- Vieira, M. (2015). Prefácio. In A. Mouzinho, F. Caena, & J. Valle (Orgs.), *Formação de professores: tendências e desafios* (pp. 7-9). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Warnock, H. M. (1978). Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Wertheimer, M. (1912). *Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- WHO. (2007). ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health: children and youth version. Geneva: Autor.
- Withers, S., & Sarmiento, T. (2015). Políticas de formação de professores no Brasil e em Portugal: aproximações. In *Educere, XII Encontro nacional de educação*.

Wolfe, J., Kluender, K., & Levi, D. (2015). *Sensation and perception* (4th ed.). Sunderland: Sinauer Associates.

Legislação

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. *Diário da República n.º 234/89, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. *Diário da República n.º 98/90, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 193/1991, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de novembro. *Diário da República n.º 259/92 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro. *Diário da República n.º 254/96 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 95/97, de 23 de abril. *Diário da República n.º 95/97, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 255/98, de 11 de agosto. *Diário da República n.º 184/98 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 155/99, de 10 de maio. *Diário da República n.º 108/99, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. *Diário da República n.º 22/2006, I série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. *Diário da República n.º 30/2006, I série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República n.º 60/2006, I Série A*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. *Diário da República n.º 14/2007, I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de maio. *Diário da República n.º 98/2007, I série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008, I série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República n.º 193/2009, I série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho. *Diário da República n.º 120/2010, I Série A*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. *Diário da República n.º 126/2012, I série A*. Ministério
da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/2014 - I Série A*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 127/2015, de 7 de julho. *Diário da República n.º 130/2015 - I Série A*.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 198/1999, de 3 de março. *Diário da República n.º 52/1999, II série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo 24-A/2012, de 6 de dezembro. *Diário da República n.º 236/2012, II série*.
Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 13/2014, de 15 de setembro. *Diário da República n.º 177/2014, II
série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. *Diário da República n.º 185/2015, II
série*. Ministério da Educação e Ciência.

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. *Diário da República, n.º 91, I Série*. Assembleia da República.

Portaria n.º 212/2009, de 23 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2009, I série A*. Ministério
da Educação. Lisboa.

Índice de Apêndices

Apêndice I	Tradução dos novos códigos da CIF-CJ
Apêndice II.....	Análise documental (1. ^a e 2. ^a fases)
Apêndice III.....	Análise documental (checklist)
Apêndice IV	Análise documental (RTP)
Apêndice V.....	Análise documental (PEI)
Apêndice VI	Questionário
Apêndice VII.....	Guião da entrevista
Apêndice VIII.....	Caracterização dos entrevistados e transcrição das entrevistas
Apêndice IX	Quadro síntese das perceções das especialistas (1. ^a fase da análise de conteúdo das entrevistas)
Apêndice X.....	2. ^a fase da análise de conteúdo das entrevistas
Apêndice XI	Formulário AN2 (creditação e acreditação de ação de formação)

Apêndice I - Tradução dos novos códigos da CIF-CJ

CIF-CJ

Funções do corpo (novos códigos)

Capítulo 1 – Funções mentais

b1103 – Regulação dos estados de consciência

Funções mentais que regulam a organização dos estados estáveis de vigília e de consciência.

b1143 – Orientação em relação a objetos

Funções mentais que produzem consciência de objetos ou tamanhos de objetos.

b1144 – Orientação em relação ao espaço

Funções mentais que produzem consciência do próprio corpo em relação ao espaço físico imediato.

b125 – Disposições e funções intrapessoais

Disposição para agir ou reagir de um modo particular, caracterizando o estilo de comportamento de um indivíduo que o distingue dos demais. Estes estilos de comportamento e de resposta são, por natureza, desenvolvimentais e podem representar, mais tarde, as bases do padrão das funções do temperamento e da personalidade.

Nota: Os códigos das disposições e funções intrapessoais podem ser relacionados com os códigos que expressam as funções do temperamento e da personalidade (b126). Os utilizadores

podem usar quaisquer deles ou ambos. As propriedades taxonômicas destes códigos, e a relação entre eles, precisam de ser desenvolvidas através de pesquisa.

Inclusões: funções de adaptabilidade, responsividade, nível de atividade, previsibilidade, persistência e proximidade.

Exclusões: funções intelectuais (b117); funções de energia e impulsos (b130); funções psicomotoras (b147); funções emocionais (b152).

b1250 – Adaptabilidade

Disposição para agir ou reagir a novos objetos ou experiências de uma forma pacífica, em vez de resistente.

b1251 – Responsividade

Disposição para reagir de um modo positivo, em contraste com uma reação negativa, a um pedido explícito ou implícito.

b1252 – Nível de atividade

Disposição para agir ou reagir com energia e ação, em vez de letargia e inação.

b1253 – Previsibilidade

Disposição para agir ou reagir de uma forma estável, em vez de errada ou imprevisível.

b1254 – Persistência

Disposição para agir com esforço sustentado, em contraste com esforço limitado.

b1255 – Aproximação

Disposição para agir de uma forma cordial, indo ao encontro das pessoas ou das coisas, em vez de se retirar ou recuar.

b1472 – Organização das funções psicomotoras

Funções mentais que produzem sequências de movimento complexas com um objectivo específico.

b1473 – Dominância manual

Desenvolvimento e preferência no uso de uma mão.

b1474 – Dominância lateral

Desenvolvimento e preferência no uso dos olhos e dos membros.

b163 – Funções cognitivas básicas

Funções mentais envolvidas na aquisição de conhecimento sobre objetos, acontecimentos e experiências; e a organização e aplicação desse conhecimento em tarefas que requerem atividade mental.

Inclusões: funções de representação e de desenvolvimento cognitivo, saber e razão.

Exclusões: funções cognitivas de nível superior.

b16703 - Recepção da linguagem gestual

Funções mentais de descodificação de mensagens em gestos não formais feitos com as mãos e outros movimentos, de maneira a obter o seu significado.

b16713 – Expressão da linguagem gestual

Funções mentais necessárias para produzir mensagens através de gestos não formais feitos com as mãos e outros movimentos.

Capítulo 5 – Funções relacionadas com os sistemas metabólico e endócrino

b560 – Função da manutenção do crescimento

Funções que permitem atingir os níveis de crescimento espectáveis, tendo em conta os parâmetros auxológicos normativos ajustados ao contexto da criança.

Capítulo 6 – Funções geniturinárias e reprodutivas

b6503 – Aparecimento da menstruação

Funções relacionadas com o aparecimento da menarca.

Apêndice II

Análise de conteúdo G1 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais		1
Funções da memória	Em termos das funções mentais específicas, o Terêncio revela uma deficiência não especificada na memória a curto prazo.	1
Funções da percepção	Revela uma deficiência não especificada na percepção auditiva.	1
Funções mentais da linguagem	Na recepção da linguagem escrita , revela comprometimento moderado; na expressão da linguagem (outra especificada), um comprometimento grave.	2
Funções auditivas		
Funções visuais	Nas funções sensoriais e da dor , possui uma deficiência não especificada na acuidade visual.	1
Ler	Em termos da aprendizagem e aplicação de conhecimentos , o Terêncio revela dificuldades moderadas em ler;	1
Escrever	Revela dificuldades graves em escrever , sobretudo em utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas.	1

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas		
Comunicar e receber mensagens escritas.	Na comunicação , o Terêncio tem dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens escritas .	1
Produtos e tecnologias gerais para a educação	O Terêncio tem acesso a produtos e tecnologias gerais de educação , tais como computador e processador de texto, com corretor ortográfico, constituindo estes um facilitador total .	1
Família próxima	A família está determinada a ajudar o Terêncio em tudo o que ele precisar, não medindo esforços neste sentido, constituindo um facilitador substancial .	1
Pessoas em posição de autoridade		
Profissionais de saúde	Os profissionais de saúde constituem igualmente facilitadores substanciais do seu desempenho.	1
Outros profissionais	Os docentes (outros profissionais) são grandes facilitadores da aprendizagem, uma vez que têm expectativas positivas, utilizando estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação adequados às dificuldades do aluno.	1

Análise de conteúdo G2 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais	No entanto, as funções intelectuais não se encontram afetadas, pelo que acede com facilidade aos conteúdos académicos.	1
Funções da memória	O Terêncio apresenta problemas ao nível das funções do corpo , que se traduzem em deficiência não especificada ao nível da memória a curto prazo . No entanto, as funções de memória a longo prazo não se encontram afetadas, pelo que acede com facilidade aos conteúdos académicos.	2
Funções da perceção	Manifesta ainda deficiência ligeira a nível da perceção auditiva (discriminação de sons).	1
Funções mentais da linguagem	Apresenta ainda défi ce moderado a nível da recepção e expressão da linguagem escrita , evidenciando dificuldades na descodificação e produção de mensagens escritas.	1
Funções auditivas		
Funções visuais		
Ler	O Terêncio evidencia dificuldades moderadas na leitura, com limitações na compreensão e interpretação de textos.	1
Escrever	Ao nível da escrita mantêm-se as dificuldades, com mais expressão na utilização das convenções gramaticais e automatismos nas composições escritas .	1

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Mostra ainda dificuldades moderadas em lidar com o stress , quando sujeito a testes escritos e leitura em grande grupo.	
Comunicar e receber mensagens escritas.		
Produtos e tecnologias gerais para a educação	Como fatores ambientais facilitadores substanciais temos a utilização de produtos e tecnologias gerais para a educação (uso de computador pessoal com corretor ortográfico).	1
Família próxima	A família próxima e outros profissionais , nomeadamente os professores e profissionais de saúde , constituem também fatores facilitadores completos.	1
Pessoas em posição de autoridade		
Profissionais de saúde	A família próxima e outros profissionais , nomeadamente os professores e profissionais de saúde , constituem também fatores facilitadores completos.	1
Outros profissionais	A família próxima e outros profissionais , nomeadamente os professores e profissionais de saúde , constituem também fatores facilitadores completos.	1

Análise de conteúdo G3 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais		
Funções da memória	O Terêncio apresenta um comprometimento não especificado nas funções da memória de curto prazo , sendo-lhe difícil registar e armazenar informações, principalmente quando se trata de letras ou de dígitos.	1
Funções da perceção	<p>Nas funções da perceção, evidencia um défi ce moderado na perceção auditiva, considerando a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos.</p> <p>Revela também um défi ce ligeiro na perceção visual, pois encontram-se comprometidos a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares.</p>	2
Funções mentais da linguagem	As maiores perturbações residem nas funções mentais da linguagem , nomeadamente na recepção da linguagem escrita e na sua expressão , onde os défi ces são moderados , tendo repercussões na descodificação de mensagens escritas para a obtenção do seu significado e na produção de quaisquer textos escritos.	1
Funções auditivas		
Funções visuais	Suspeita-se ainda da existência de um défi ce não especificado nas funções visuais.	1

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Ler	<p>O Terêncio acusa dificuldades ligeiras no uso de competências e estratégias genéricas no processo de leitura...</p> <p>...e na compreensão da linguagem escrita.</p>	2
Escrever	<p>Na escrita, apresenta dificuldades moderadas na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições, o que dificulta a sua funcionalidade.</p> <p>Revela dificuldade em conseguir aplicar, corretamente, as regras de pontuação, de sintaxe, as formas e os tempos verbais apropriados.</p>	2
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	<p>Revela ainda dificuldades moderadas em lidar com o stress.</p>	1
Comunicar e receber mensagens escritas.	<p>No que respeita à comunicação, mais concretamente o comunicar e receber mensagens escritas, denota também uma ligeira dificuldade.</p>	1
Produtos e tecnologias gerais para a educação	<p>Em termos de ambiente físico, mais concretamente ao nível dos produtos e tecnologias para a educação, o Terêncio beneficia do uso do computador, com processador de texto e corretor ortográfico.</p>	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	Este revela-se uma preciosa ajuda na correção dos erros ortográficos, o que se traduz num facilitador muito significativo .	
Família próxima	A nível de apoios e relacionamentos , no ambiente social , existem apenas facilitadores substanciais à participação do aluno, sendo muito importante o apoio da família , nomeadamente na articulação com a escola e os professores.	1
Pessoas em posição de autoridade	Os professores e outros profissionais em posição de autoridade também têm sido facilitadores, em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno, particularmente os professores no reforço das aprendizagens adquiridas, na antecipação de conteúdos e na diversificação de estratégias.	1
Profissionais de saúde		
Outros profissionais	...e outros profissionais em posição de autoridade também têm sido facilitadores, em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno, particularmente os professores no reforço das aprendizagens adquiridas, na antecipação de conteúdos e na diversificação de estratégias.	1

Análise de conteúdo G4 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais	de igual modo, também não existe comprometimento algum nas funções intelectuais .	1
Funções da memória	<p>O Terêncio apresenta um défice nas funções da memória de curto prazo, o qual não é possível qualificar, sendo-lhe difícil registar e armazenar informações, principalmente quando se trata de letras ou de dígitos.</p> <p>Não obstante, nas funções da memória de longo prazo, não existem défices, considerando que o aluno memoriza facilmente qualquer conteúdo académico;</p>	2
Funções da percepção	<p>Nas funções da percepção, o Terêncio acusa: um défice moderado na percepção auditiva, tendo em conta a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos;</p> <p>...um défice ligeiro na percepção visual, pois a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares também se encontram comprometidos.</p>	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções mentais da linguagem	<p>No entanto, é nas funções mentais da linguagem, essencialmente na recepção da linguagem escrita...</p> <p>...e na expressão da linguagem escrita, que residem os seus maiores comprometimentos (deficiência moderada).</p>	2
Funções auditivas		
Funções visuais	<p>Foi feito o despiste relativamente às funções da visão, mas confirmou-se que não existe qualquer deficiência nas mesmas.</p>	1
Ler	<p>O Terêncio manifesta dificuldades ligeiras na leitura, ...</p> <p>...no uso de competências e estratégias genéricas do processo</p> <p>...e na compreensão da linguagem escrita (na interpretação de textos escritos, quer estes se encontrem em suporte de papel ou em qualquer outro).</p>	3
Escrever	<p>Na escrita, demonstra dificuldades moderadas na utilização de competências e estratégias gerais do processo de escrita (não usa palavras com o sentido adequado), ...</p> <p>na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições, ...</p> <p>...bem como na utilização de competências e estratégias genéricas para completar textos;</p>	5

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>denota dificuldades graves em exprimir ideias complexas, até porque o seu vocabulário não é muito vasto.</p> <p>Esforça-se bastante para conseguir aplicar, com correção, as regras de pontuação e de sintaxe, embora nem sempre o consiga.</p>	
<p>Lidar com o stress e outras exigências psicológicas</p>	<p>Nas tarefas e exigências gerais, o Terêncio evidencia dificuldades moderadas em lidar com o stress, especialmente quando sujeito a situações de grande pressão psicológica (testes escritos, exames, leitura para o grande grupo, entre outras).</p>	1
<p>Comunicar e receber mensagens escritas.</p>		
<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p>	<p>O uso do computador, com processador de texto e corretor ortográfico, representa para o Terêncio uma inestimável ajuda na correção dos erros ortográficos...</p> <p>...e de sintaxe, constituindo um facilitador substancial do seu desempenho.</p>	2
<p>Família próxima</p>	<p>No ambiente social, no que se refere a apoios e relacionamentos, existem grandes facilitadores à participação do aluno: o apoio incondicional da família (facilitador substancial), incansável e sempre pronta a contribuir com tudo o que está</p>	1

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	ao seu alcance, nomeadamente através da articulação com a escola e os docentes;	
Pessoas em posição de autoridade		
Profissionais de saúde	a ajuda dada pelos profissionais de saúde , os quais têm desempenhado um papel determinante em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno;	1
Outros profissionais	o reforço contínuo das aprendizagens adquiridas e dos progressos efetuados, a antecipação de conteúdos e a diversificação de estratégias, por parte de todos os docentes do Conselho de Turma (outros profissionais).	1

Análise de conteúdo G5 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais	No que diz respeito às funções mentais globais, o Terêncio não denuncia qualquer défic nas funções intelectuais , ou seja, as suas funções cognitivas não se encontram comprometidas.	1
Funções da memória	<p>Nas funções mentais específicas, o discente apresenta um comprometimento não especificado nas funções da memória de curto prazo, sendo difícil, para ele, registar e armazenar informações, principalmente quando se trata de letras ou de dígitos.</p> <p>No entanto, nas funções da memória de longo prazo, não existem quaisquer lacunas (o aluno memoriza com facilidade os conteúdos académicos).</p>	2
Funções da perceção	<p>Nas funções da perceção, o Terêncio evidencia: um défic moderado na perceção auditiva, considerando a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos;</p> <p>um défic ligeiro na perceção visual, porquanto a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares também se encontra comprometida.</p>	2
Funções mentais da linguagem	As suas maiores perturbações residem nas funções mentais da linguagem , essencialmente na recepção da linguagem escrita , onde o	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>défice, na descodificação de mensagens escritas para a obtenção do seu significado, é moderado;</p> <p>na expressão da linguagem escrita, tendo em conta os graves problemas do aluno na produção de quaisquer textos escritos, o défice é grave.</p>	
Funções auditivas	<p>No que se refere às funções sensoriais e da dor, confirmou-se que não existe qualquer deficiência... nem nas funções auditivas (as que permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização, o timbre, a intensidade e a qualidade dos sons).</p>	1
Funções visuais	<p>No que se refere às funções sensoriais e da dor, confirmou-se que não existe qualquer deficiência nem nas funções da visão, a nível da acuidade visual, campo visual e qualidade da visão, ...</p>	1
Ler	<p>O Terêncio acusa dificuldades ligeiras na leitura, tanto na descodificação grafofonémica (1.º nível de leitura)...</p> <p>...como na compreensão e na interpretação de textos escritos (2.º nível de leitura).</p>	2
Escrever	<p>As suas maiores dificuldades residem na escrita, sobretudo na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições, onde as dificuldades são moderadas, ...</p>	4

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>...e na utilização de competências e estratégias genéricas para completar textos, através do uso de vocabulário adequado...</p> <p>...e na expressão de ideias complexas, onde as dificuldades são graves.</p> <p>Revela grandes dificuldades na aplicação de regras de pontuação, de sintaxe e no uso adequado de formas e tempos verbais.</p>	
<p>Lidar com o stress e outras exigências psicológicas</p>	<p>Nas tarefas e exigências gerais, o Terêncio acusa dificuldades moderadas em lidar com o stress, especialmente quando está sujeito a situações de grande pressão psicológica (testes escritos, exames, leitura para o grande grupo, entre outras).</p>	<p>1</p>
<p>Comunicar e receber mensagens escritas.</p>		
<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p>	<p>No ambiente físico, o Terêncio usufrui da utilização do computador, equipado com processador de texto e corretor ortográfico.</p> <p>Este traduz-se numa valiosa ajuda para a correção sistemática dos erros ortográficos cometidos...</p> <p>...e para a compreensão da sua caligrafia, traduzindo-se num facilitador substancial da sua funcionalidade.</p>	<p>3</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Família próxima	No ambiente social , apoios e relacionamentos, o jovem beneficia de diversos facilitadores da sua participação, sendo de ressaltar o apoio incondicional da família (facilitador substancial) , incansável e sempre pronta a contribuir com tudo o que está ao seu alcance, designadamente através da articulação com todos os atores educativos.	1
Pessoas em posição de autoridade		
Profissionais de saúde	Estes, professores e psicóloga (outros profissionais), e os profissionais de saúde também se têm revelado grandes facilitadores do processo de ensino/aprendizagem do aluno.	1
Outros profissionais	<p>Estes, professores e psicóloga (outros profissionais), e os profissionais de saúde também se têm revelado grandes facilitadores do processo de ensino/aprendizagem do aluno.</p> <p>Os docentes reforçam contínua e positivamente as competências adquiridas...</p> <p>...e os progressos efetuados, ...</p> <p>...antecipam conteúdos...</p> <p>...e diversificam estratégias, indo sempre ao encontro das suas necessidades específicas, pelo que são considerados facilitadores substanciais.</p>	5

Análise de conteúdo G6 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais		
Funções da memória	<p>O Terêncio apresenta um comprometimento não especificado nas funções da memória de curto prazo, sendo difícil, para ele, registar e armazenar informações, principalmente quando se trata de letras ou de dígitos.</p> <p>No entanto, nas funções da memória de longo prazo, não existem quaisquer lacunas (o aluno memoriza com facilidade os conteúdos académicos). De igual modo, as funções intelectuais não estão comprometidas.</p>	2
Funções da perceção	<p>Nas funções da perceção, o Terêncio evidencia: um défi ce moderado na perceção auditiva, considerando a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos;</p> <p>um défi ce ligeiro na perceção visual, porquanto a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares também se encontra comprometida.</p>	2
Funções mentais da linguagem	<p>As maiores perturbações residem nas funções mentais da linguagem, essencialmente na recepção da linguagem escrita, onde o défi ce, na descodificação de mensagens escritas para a obtenção do seu significado, é moderado;</p>	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	na expressão da linguagem escrita , tendo em conta os graves problemas do aluno na produção de quaisquer textos escritos.	
Funções auditivas		
Funções visuais	No que se refere às funções sensoriais e da dor , confirmou-se que não existe qualquer deficiência nas funções da visão , a nível da acuidade visual, campo visual e qualidade da visão.	1
Ler	O Terêncio acusa dificuldades ligeiras na leitura , na compreensão e interpretação de textos escritos.	1
Escrever	<p>É, no entanto, na escrita que se apresentam os maiores obstáculos à sua funcionalidade, tanto na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições (dificuldades moderadas), ...</p> <p>...como na utilização de competências e estratégias genéricas para completar textos, usando vocabulário adequado na expressão de ideias complexas (dificuldades graves).</p> <p>Difícilmente consegue aplicar, corretamente, as regras de pontuação, de sintaxe, as formas e os tempos verbais apropriados.</p>	3
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Nas tarefas e exigências gerais, o Terêncio denuncia dificuldades moderadas em lidar com o stress , quando sujeito a situações de grande pressão psicológica (testes escritos,	1

Indicadores	Unidades de registro	UR/ind
	exames, leitura para o grande grupo, entre outras).	
Comunicar e receber mensagens escritas.		
Produtos e tecnologias gerais para a educação	<p>No que se refere ao ambiente físico, o Terêncio beneficia do uso do computador, com processador de texto e corretor ortográfico.</p> <p>Este revela-se uma preciosa ajuda na correção dos erros ortográficos, traduzindo-se num facilitador substancial.</p>	2
Família próxima	<p>A nível de apoios e relacionamentos, no ambiente social, existem somente facilitadores à participação do aluno, sendo de importância relevante o apoio incondicional da família (facilitador substancial), incansável e sempre pronta a contribuir com tudo o que está ao seu alcance, nomeadamente através da articulação com a escola e os docentes.</p>	1
Pessoas em posição de autoridade		
Profissionais de saúde	<p>Estes e os profissionais de saúde também têm sido grandes facilitadores, em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno.</p>	1
Outros profissionais	<p>Os docentes (outros profissionais) reforçam continuamente as aprendizagens adquiridas...</p>	4

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	...e os progressos efetuados, ...antecipam conteúdos... ...e diversificam estratégias, pelo que se consideram um facilitador substancial .	

Análise de conteúdo G7 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais	No âmbito da componente “ Funções e estruturas do corpo ”, não foi encontrado qualquer défice nas funções intelectuais (funções mentais gerais que incluem todas as cognitivas).	1
Funções da memória		
Funções da perceção	Nas funções mentais específicas, mais concretamente nas funções da perceção , funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos sensoriais, o Terêncio denuncia uma deficiência grave na perceção auditiva , ou seja, nas funções mentais envolvidas na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos.	1
Funções mentais da linguagem	O discente revela ainda, nas funções mentais da linguagem , um défice moderado na recepção da linguagem escrita , isto é, nas funções mentais de descodificação de mensagens escritas para obter o seu significado,e um défice grave na expressão da linguagem escrita , ou seja, nas funções mentais necessárias para produzir mensagens escritas com significado.	2
Funções auditivas		
Funções visuais		

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Ler	<p>Na componente “Atividades e participação”, na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o Terêncio denuncia: dificuldades moderadas na leitura, tanto na descodificação grafofonémica como na compreensão da natureza e do significado da linguagem escrita na leitura em voz alta ou em silêncio;</p>	1
Escrever	<p>dificuldades graves na escrita, mais concretamente na utilização de competências e estratégias genéricas do processo (aplicar as palavras que exprimem um significado adequado), ...</p> <p>...na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (em aplicar as regras de escrita, de pontuação, dos tempos verbais, etc.)...</p> <p>...e no uso de estratégias e competências genéricas para completar composições.</p>	3
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	<p>Nas tarefas e exigências gerais, o aluno patenteia dificuldades moderadas em lidar com o stress e outras exigências psicológicas (realizar ações coordenadas simples ou complexas para gerir e controlar as exigências psicológicas necessárias para realizar tarefas que exigem responsabilidades importantes e que envolvem stress, distração, ou crises, como, por exemplo, realizar uma prova de Português).</p>	1

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Comunicar e receber mensagens escritas.	Em comunicar e receber mensagens escritas , as dificuldades também são graves .	1
Produtos e tecnologias gerais para a educação	No que se refere aos fatores ambientais, no ambiente físico , o Terêncio beneficia de facilitadores moderados da sua funcionalidade: produtos e tecnologias gerais para a educação (diferenciação pedagógica, individualização do ensino e utilização de novas tecnologias).	1
Família próxima	No ambiente social , a família próxima surge como um facilitador substancial da funcionalidade do aluno, considerando o seu empenho e a sua disponibilidade para colaborar com os agentes educativos na procura das respostas mais adequadas às suas necessidades.	1
Pessoas em posição de autoridade		
Profissionais de saúde	Do mesmo modo, os profissionais de saúde que o têm acompanhado afiguram-se talqualmente como facilitadores moderados do seu desempenho.	1
Outros profissionais	Os outros profissionais , docentes e psicóloga, são também percecionados como facilitadores moderados da <i>performance</i> do aluno, já que tentam responder às suas necessidades	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>específicas, tanto através da mobilização de recursos e de estratégias...</p> <p>...como da atenção individualizada que lhe proporcionam, promovendo a melhoria da sua autoestima e do seu autoconceito.</p>	

Análise de conteúdo G8 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções intelectuais	Nas funções mentais globais, não se detetaram défices nas funções intelectuais ;	1
Funções da memória	nas funções mentais específicas, considerou-se a existência de uma deficiência não especificada nas funções da memória de curto prazo ;	1
Funções da perceção	ao nível das funções da perceção , ou seja, nas funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos sensoriais, o Terêncio apresenta um défice moderado na perceção auditiva , dada a existência de um comprometimento na sua capacidade de discriminar fonemas (défice fonológico).	1
Funções mentais da linguagem	O aluno evidencia igualmente um défice moderado nas funções mentais da linguagem , isto é, nas funções que possibilitam o reconhecimento e a utilização de sinais, símbolos e outros componentes, no que diz respeito à recepção da linguagem escrita , ou seja, nas funções mentais de descodificação de mensagens escritas para obter o seu significado,e à expressão da linguagem escrita , que envolve funções mentais necessárias para produzir mensagens escritas com significado).	2
Funções auditivas		

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Funções visuais		
Ler	Na aprendizagem e aplicação de conhecimentos , o Terêncio manifesta: dificuldades moderadas na leitura , designadamente em compreender a natureza e o significado da linguagem escrita na leitura em voz alta ou em silêncio;	1
Escrever	dificuldades moderadas na escrita, na utilização de competências e estratégias genéricas do processo (aplicar as palavras que exprimem um significado adequado),na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (em aplicar as regras de escrita, de pontuação, dos tempos verbais, etc.)... ...e no uso de estratégias e competências genéricas para completar composições .	3
Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	Nas tarefas e exigências gerais , o discente exhibe dificuldades moderadas em lidar com o stress e outras exigências psicológicas , ou seja, na realização de ações coordenadas simples ou complexas para gerir e controlar as exigências psicológicas necessárias para realizar tarefas que exigem responsabilidades importantes e que envolvem <i>stress</i> , distração, ou crises, como, por exemplo, realizar uma prova de Português.	1
Comunicar e receber mensagens escritas.		

Indicadores	Unidades de registro	UR/ind
Produtos e tecnologias gerais para a educação	No ambiente físico, o Terêncio usufrui de facilitadores moderados da sua funcionalidade, os produtos e tecnologias gerais para a educação , uma vez que já lhe são disponibilizados os apoios de que necessita (diferenciação pedagógica, individualização do ensino, intervenção direta do docente de Educação Especial e utilização de novas tecnologias).	1
Família próxima	No ambiente social, o aluno beneficia de facilitadores substanciais do seu desempenho: a família próxima , sempre disposta a colaborar com a escola e incansável na procura de respostas adequadas às suas necessidades;	1
Pessoas em posição de autoridade		
Profissionais de saúde	os profissionais de saúde , porquanto têm sido elementos facilitadores do seu desempenho escolar;	1
Outros profissionais	os outros profissionais , docentes e psicóloga, já que tentam responder adequadamente às suas necessidades específicas, tanto através da mobilização de recursos e de estratégias... ...como da atenção individualizada que lhe proporcionam, promovendo a melhoria da sua autoestima e do seu autoconceito.	2

Grelha de análise de conteúdo (2.ª fase)

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR-CIF/ind	UR-Não CIF/ind	UR-CIF/ind (%)	UR-Não CIF/ind (%)	UR/SC
Funções do corpo	Funções mentais	Funções intelectuais	1 F1		13%		45
			1 F2		13%		
			1 F3		13%		
			1 F4		13%		
			1 F5		13%		
			1 F6		13%		
			1 F7		13%		
			1 F8		13%		
			Funções da memória	1 F1		10%	
	2 F2			20%			
	1 F3			10%			
	2 F4			20%			
	2 F5			20%			
	2 F6			20%			
	Funções da percepção	1 F1		8%			

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR-CIF/ind	UR-Não CIF/ind	UR-CIF/ind (%)	UR-Não CIF/ind (%)	UR/SC
			1 F2		8%		
			2 F3		17%		
			2 F4		17%		
			2 F5		17%		
			2 F6		17%		
			1 F7		8%		
			1 F8	1 F8	8%	100%	
		Funções mentais da linguagem	2 F1		14%		
			1 F2		7%		
			1 F3		7%		
			2 F4		14%		
			2 F5		14%		
			2 F6		14%		
			2 F7		14%		
			2 F8		14%		
		Funções auditivas	1 F5		100%		6

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR-CIF/ind	UR-Não CIF/ind	UR-CIF/ind (%)	UR-Não CIF/ind (%)	UR/SC
	Funções sensoriais e da dor						
		Funções visuais	1 F1 1 F3 1 F4 1 F5 1 F6		20% 20% 20% 20% 20%		
Atividade e Participação	Aprendizagem e aplicação de conhecimentos	Ler	1 F1 1 F2 2 F3 3 F4 2 F5		8% 8% 17% 25% 17%		34

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR-CIF/ind	UR-Não CIF/ind	UR-CIF/ind (%)	UR-Não CIF/ind (%)	UR/SC
			1 F6		8%		
			1 F7		8%		
			1 F8		8%		
		Escrever	1 F1		5%		
			1 F2		5%		
			2 F3		9%		
			5 F4		23%		
			4 F5		18%		
			3 F6		14%		
			3 F7		14%		
			3 F8		14%		
	Tarefas e exigências gerais	Lidar com o stress e outras exigências psicológicas	1 F1		13%		8
			1 F2		13%		
			1 F3		13%		
			1 F4		13%		
			1 F5		13%		

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR-CIF/ind	UR-Não CIF/ind	UR-CIF/ind (%)	UR-Não CIF/ind (%)	UR/SC	
			1 F6		13%			
			1 F7		13%			
			1 F8		13%			
	Comunicação	Comunicar e receber mensagens escritas.	1 F1		33%		3	
			1 F3		33%			
			1 F7		33%			
Fatores ambientais	Produtos e tecnologias	Produtos e tecnologias gerais para a educação	1 F1		10%		13	
			1 F2		10%			
			2 F3		20%			
			1 F4	1 F4	10%	33%		
			2 F5	1 F5	20%	33%		
			1 F6	1 F6	10%	33%		
			1 F7		10%			
			1 F8		10%			
		Apoio e relacionamentos	Família próxima	1 F1		13%		34
				1 F2		13%		

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR-CIF/ind	UR-Não CIF/ind	UR-CIF/ind (%)	UR-Não CIF/ind (%)	UR/SC
			1 F3		13%		
			1 F4		13%		
			1 F5		13%		
			1 F6		13%		
			1 F7		13%		
			1 F8		13%		
		Pessoas em posição de autoridade	1 F3		100%		
		Profissionais de saúde	1 F1		13%		
			1 F2		13%		
			1 F3		13%		
			1 F4		13%		
			1 F5		13%		
			1 F6		13%		
			1 F7		13%		
			1 F8		13%		
		Outros profissionais		1 F1		100%	

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR-CIF/ind	UR-Não CIF/ind	UR-CIF/ind (%)	UR-Não CIF/ind (%)	UR/SC
			1 F2		6%		
			1 F3		6%		
			1 F4		6%		
			5 F5		31%		
			4 F6		25%		
			2 F7		13%		
			2 F8		13%		

Apêndice III (checklist)

Análise documental (instrumento de recolha de dados)

Processo de avaliação especializada por referência à CIF-CJ - Checklists

Checklists	(Sub)categorias da CIF-CJ e respetiva qualificação		
	Funções do corpo	Atividade e Participação	Fatores ambientais
Checklist1	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1440.8 - Memória de curto prazo (deficiência não especificada)</p> <p>b1560.8 - Perceção auditiva (deficiência não especificada)</p> <p>b16701.2 - Receção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b1678.3 - Expressão da linguagem, outras especificadas (deficiência grave)</p> <p>b2100.8 - Funções da acuidade visual (deficiência não especificada)</p>	<p>d166.2 – Ler (dificuldades moderadas)</p> <p>d1701.3 - Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (dificuldades graves)</p> <p>d1708.3 - Escrever, outras especificadas (dificuldades graves)</p> <p>d2401.3 - Lidar com o stress (dificuldades graves)</p> <p>d325.2 - Comunicar e receber mensagens escritas (dificuldades moderadas)</p>	<p>e1300+4 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador completo)</p> <p>e310+3 - Família próxima (facilitador substancial)</p> <p>e355+3 - Profissionais de saúde (facilitador substancial)</p> <p>e360+3 - Outros profissionais (facilitador substancial)</p>

<p>Checklist2</p>	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1440.8 - Funções da memória a curto prazo (deficiência não especificada)</p> <p>b1441.0 - Funções da memória a longo prazo (nenhuma deficiência)</p> <p>b1560.1 - Percepção auditiva (deficiência ligeira)</p> <p>b16701.2 - Recepção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b16711.2 - Expressão da linguagem escrita (deficiência moderada)</p>	<p>d166.2 - Ler (dificuldades moderadas)</p> <p>d1701.2 - Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (dificuldades moderadas)</p> <p>d2401.2 - Lidar com o stress (dificuldades moderadas)</p>	<p>e1300+3 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador substancial)</p> <p>e310+4 - Família próxima (facilitador completo)</p> <p>e355+4 - Profissionais de saúde (facilitador completo)</p> <p>e360+4 - Outros profissionais (facilitador completo)</p>
<p>Checklist3</p>	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1440.8 - Memória de curto prazo (deficiência não especificada)</p> <p>b1560.2 - Percepção auditiva (deficiência moderada)</p> <p>b1561.1 - Percepção visual (deficiência ligeira)</p>	<p>d166.1 - Ler (dificuldades ligeiras)</p> <p>d1701.2 - Utilizar as convenções gramaticais automatizadas nas composições (dificuldades moderadas)</p> <p>d2401.2 - Lidar com o stress (dificuldades moderadas)</p>	<p>e1300+3 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador substancial)</p> <p>e310+3 - Família próxima (facilitador substancial)</p> <p>e330+3 - Pessoas em posição de autoridade</p>

	<p>b16701.2 - Recepção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b16711.2 - Expressão da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b210.8 - Funções visuais (deficiência não especificada)</p>	<p>d325.1 - Comunicar e receber mensagens escritas (dificuldades ligeiras)</p>	<p>(facilitador substancial)</p> <p>e355+3 - Profissionais de saúde (facilitador substancial)</p> <p>e360+3 - Outros profissionais (facilitador substancial)</p>
<p>Checklist4</p>	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1440.8 - Funções da memória a curto prazo (deficiência não especificada)</p> <p>b1441.0 - Funções da memória a longo prazo (nenhuma deficiência)</p> <p>b1560.2 - Percepção auditiva (deficiência moderada)</p> <p>b1561.1 - Percepção visual (deficiência ligeira)</p> <p>b16701.2 - Recepção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b16711.2 - Expressão da linguagem escrita (deficiência moderada)</p>	<p>d166.1 – Ler (dificuldades ligeiras)</p> <p>d1700.2 - Utilização de competências e estratégias gerais do processo de escrita (dificuldades moderadas)</p> <p>d1701.2 - Utilizar as convenções gramaticais automatizadas nas composições (dificuldades moderadas)</p> <p>d1702.3 - Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições (dificuldades graves)</p> <p>d2401.2 - Lidar com o stress (dificuldades moderadas)</p>	<p>e1300+3 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador substancial)</p> <p>e310+3 - Família próxima (facilitador substancial)</p> <p>e355+3 - Profissionais de saúde (facilitador substancial)</p> <p>e360+3 - Outros profissionais (facilitador substancial)</p>

	<p>b210.0 - Funções visuais (nenhuma deficiência)</p>		
<p>Checklist5</p>	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1440.8 - Funções da memória a curto prazo (deficiência não especificada)</p> <p>b1441.0 - Funções da memória a longo prazo (nenhuma deficiência)</p> <p>b1560.2 - Percepção auditiva (deficiência moderada)</p> <p>b1561.1 - Percepção visual (deficiência ligeira)</p> <p>b16701.2 - Recepção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b16711.3 - Expressão da linguagem escrita (deficiência grave)</p> <p>b210.0 - Funções visuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b230.0 - Funções auditivas (nenhuma deficiência)</p>	<p>d166.1 – Ler (dificuldades ligeiras)</p> <p>d1701.2 - Utilizar as convenções gramaticais automatizadas nas composições (dificuldades moderadas)</p> <p>d1702.3 - Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições (dificuldades graves)</p> <p>d2401.2 - Lidar com o stress (dificuldades moderadas)</p>	<p>e1300+3 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador substancial)</p> <p>e310+3 - Família próxima (facilitador substancial)</p> <p>e355+3 - Profissionais de saúde (facilitador substancial)</p> <p>e360+3 - Outros profissionais (facilitador substancial)</p>

<p>Checklist6</p>	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1440.8 - Memória de curto prazo (deficiência não especificada)</p> <p>b1441.0 - Funções da memória a longo prazo (nenhuma deficiência)</p> <p>b1560.2 - Percepção auditiva (deficiência moderada)</p> <p>b1561.1 - Percepção visual (deficiência ligeira)</p> <p>b16701.2 - Recepção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b16711.3 - Expressão da linguagem escrita (deficiência grave)</p> <p>b210.0 - Funções visuais (nenhuma deficiência)</p>	<p>d166.1 – Ler (dificuldades ligeiras)</p> <p>d1701.2 - Utilizar as convenções gramaticais automatizadas nas composições (dificuldades moderadas)</p> <p>d1702.3 - Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições (dificuldades graves)</p> <p>d2401.2 - Lidar com o stress (dificuldades moderadas)</p>	<p>e1300+3 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador substancial)</p> <p>e310+3 - Família próxima (facilitador substancial)</p> <p>e355+3 - Profissionais de saúde (facilitador substancial)</p> <p>e360+3 - Outros profissionais (facilitador substancial)</p>
<p>Checklist7</p>	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1560.3 - Percepção auditiva (deficiência grave)</p>	<p>d166.2 – Ler (dificuldades moderadas)</p> <p>d170.3 - Escrever (dificuldades graves)</p> <p>d2401.2 - Lidar com o stress</p>	<p>e1300+2 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador moderado)</p> <p>e310+3 - Família próxima</p>

	<p>b16701.2 - Recepção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b16711.3 - Expressão da linguagem escrita (deficiência grave)</p>	<p>(dificuldades moderadas)</p> <p>d325.3 - Comunicar e receber mensagens escritas (dificuldades graves)</p>	<p>(facilitador substancial)</p> <p>e355+3 - Profissionais de saúde (facilitador moderado)</p> <p>e360+3 - Outros profissionais (facilitador moderado)</p>
<p>Checklist8</p>	<p>b117.0 - Funções intelectuais (nenhuma deficiência)</p> <p>b1440.8 - Memória de curto prazo (deficiência não especificada)</p> <p>b1560.2 - Percepção auditiva (deficiência moderada)</p> <p>b16701.2 - Recepção da linguagem escrita (deficiência moderada)</p> <p>b16711.2 - Expressão da linguagem escrita (deficiência moderada)</p>	<p>d166.2 – Ler (dificuldades moderadas)</p> <p>d1700.2 Utilização de competências e estratégias genéricas do processo de escrita (dificuldades moderadas)</p> <p>d1701.2 - Utilizar as convenções gramaticais automatizadas nas composições (dificuldades moderadas)</p> <p>d240.2 - Lidar com o stress e outras exigências psicológicas (dificuldades moderadas)</p>	<p>e1300+2 - Produtos e tecnologias gerais para a educação (facilitador moderado)</p> <p>e310+3 - Família próxima (facilitador substancial)</p> <p>e355+3 - Profissionais de saúde (facilitador moderado)</p> <p>e360+3 - Outros profissionais (facilitador moderado)</p>

Apêndice IV- Análise documental RTP (instrumento de recolha de dados)

Processo de avaliação especializada por referência à CIF - Relatório Técnico-pedagógico (RTP)

Relatórios Técnico-pedagógicos	Síntese descritiva do perfil de funcionalidade			Medidas educativas (DL n.º 3/2008)
	Funções do corpo	Atividade e Participação	Fatores ambientais	
RTP 1	<p>Nas funções mentais globais, o Terêncio não possui deficiência nas funções intelectuais. Em termos das funções mentais específicas, revela uma deficiência não especificada na memória a curto prazo. Na recepção da linguagem escrita, revela comprometimento moderado; na expressão da linguagem (outra especificada), um comprometimento grave e uma deficiência não</p>	<p>Em termos da aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o Terêncio revela dificuldades moderadas em ler e dificuldades graves em escrever, sobretudo em utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas. Nas tarefas e exigências gerais, o aluno manifesta dificuldades graves na gestão do stress, sobretudo em situações de provas orais ou escritas.</p>	<p>O Terêncio tem acesso a produtos e tecnologias gerais de educação, tais como computador e processador de texto, com corretor ortográfico, constituindo estes um facilitador total. A família está determinada a ajudar o Terêncio em tudo o que ele precisar, não medindo esforços neste sentido, constituindo um facilitador substancial. Os docentes (outros profissionais) são grandes facilitadores da</p>	<p>a) Apoio pedagógico personalizado (realizado pelos docentes da turma)</p> <p>c) Adequações no processo de avaliação: será de privilegiar a expressão oral em detrimento da escrita (devido aos erros ortográficos).</p>

	<p>especificada na percepção auditiva.</p> <p>Nas funções sensoriais e da dor, possui uma deficiência não especificada na acuidade visual.</p>	<p>Na comunicação, o Terêncio tem dificuldades moderadas em comunicar e receber mensagens escritas.</p>	<p>aprendizagem, uma vez que têm expectativas positivas, utilizando estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação adequados às dificuldades do aluno. Os profissionais de saúde constituem igualmente facilitadores substanciais do seu desempenho.</p>	<p>f) Tecnologias de Apoio: utilização do computador e de <i>software</i> didático específico.</p>
<p>RTP 2</p>	<p>O Terêncio apresenta problemas ao nível das funções do corpo, que se traduzem em deficiência não especificada ao nível da memória a curto prazo. No entanto, as funções intelectuais e de memória a longo prazo não se encontram afetadas, pelo que acede com</p>	<p>O Terêncio evidencia dificuldades moderadas na leitura, com limitações na compreensão e interpretação de textos.</p> <p>Ao nível da escrita mantêm-se as dificuldades, com mais expressão na utilização das convenções gramaticais e automatismos nas composições escritas.</p>	<p>Como fatores ambientais facilitadores substanciais temos a utilização de produtos e tecnologias gerais para a educação (uso de computador pessoal com corretor ortográfico).</p> <p>A família próxima e outros profissionais, nomeadamente os professores e profissionais de saúde, constituem também</p>	<p>a) Apoio pedagógico personalizado (reforço de competências específicas)</p> <p>c) Adequações no processo de avaliação</p> <p>f)Tecnologias de Apoio</p>

	<p>facilidade aos conteúdos acadêmicos.</p> <p>Manifesta também uma deficiência ligeira a nível da percepção auditiva (discriminação de sons).</p> <p>Apresenta ainda défice moderado a nível da recepção e da expressão da linguagem escrita, evidenciando dificuldades na descodificação e na produção de mensagens escritas.</p>	<p>Mostra ainda dificuldades moderadas em lidar com o stress, quando sujeito a testes escritos e leitura em grande grupo.</p>	<p>fatores facilitadores completos.</p>	
<p>RTP 3</p>	<p>Embora o Terêncio não revele deficiência nas funções intelectuais, ele apresenta um comprometimento não especificado nas funções da memória de curto prazo, sendo-lhe difícil registar e armazenar informações,</p>	<p>O Terêncio acusa dificuldades ligeiras no uso de competências e estratégias genéricas no processo de leitura e na compreensão da linguagem escrita.</p> <p>Na escrita, apresenta dificuldades moderadas na</p>	<p>Em termos de ambiente físico, mais concretamente ao nível dos produtos e tecnologias para a educação, o Terêncio beneficia do uso do computador, com processador de texto e corretor ortográfico. Este revela-se uma preciosa</p>	<p>a) Apoio Pedagógico Personalizado: pelos docentes das diversas disciplinas e pelo docente de</p>

	<p>principalmente quando se trata de letras ou de dígitos.</p> <p>Nas funções da percepção, evidencia um défi ce moderado na percepção auditiva, considerando a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos. Revela também um défi ce ligeiro na percepção visual, pois encontram-se comprometidos a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares.</p> <p>As maiores perturbações residem nas funções mentais da linguagem, nomeadamente na recepção da linguagem escrita e na sua expressão,</p>	<p>utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições, o que dificulta a sua funcionalidade. Revela dificuldade em conseguir aplicar, corretamente, as regras de pontuação, de sintaxe, as formas e os tempos verbais apropriados.</p> <p>No que respeita à comunicação, mais concretamente o comunicar e receber mensagens escritas, denota também uma ligeira dificuldade.</p> <p>Revela ainda dificuldades moderadas em lidar com o stress.</p>	<p>ajuda na correção dos erros ortográficos, o que se traduz num facilitador muito significativo.</p> <p>A nível de apoios e relacionamentos, no ambiente social, existem apenas facilitadores substanciais à participação do aluno, sendo de muito importante o apoio da família, nomeadamente na articulação com a escola e os professores. Estes e outros profissionais em posição de autoridade também têm sido facilitadores substanciais, em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno, particularmente os professores no reforço das</p>	<p>Educação Especial;</p> <p>c) Adequações no processo de avaliação – alteração na forma ou meio de comunicação, privilegiando-se a avaliação oral. Nas avaliações escritas, não serão considerados os erros ortográficos decorrentes da dislexia; o tempo deverá ser mais alargado, aquando da execução das provas escritas;</p>
--	--	---	---	--

	<p>onde os défices são moderados, tendo repercussões na descodificação de mensagens escritas para a obtenção do seu significado e na produção de quaisquer textos escritos.</p> <p>Suspeita-se ainda da existência de um défi ce não especificado nas funções visuais.</p>		<p>aprendizagens adquiridas, na antecipação de conteúdos e na diversificação de estratégias.</p> <p>Os profissionais de saúde constituem-se igualmente como facilitadores substanciais da funcionalidade do aluno, dado o acompanhamento próximo que têm realizado.</p>	<p>f) Tecnologias de apoio: utilização do computador com corretor ortográfico e de software didático específico.</p>
<p>RTP 4</p>	<p>O Terêncio apresenta um défi ce nas funções da memória de curto prazo, o qual não é possível qualificar, sendo-lhe difícil registar e armazenar informações, principalmente quando se trata de letras ou de dígitos. Não obstante, nas funções da memória de longo prazo, não existem défices, considerando</p>	<p>O Terêncio manifesta dificuldades ligeiras na leitura, no uso de competências e estratégias genéricas do processo e na compreensão da linguagem escrita (na interpretação de textos escritos, quer estes se encontrem em suporte de papel ou em qualquer outro).</p>	<p>O uso do computador, com processador de texto e corretor ortográfico, representa para o Terêncio uma inestimável ajuda na correção dos erros ortográficos e de sintaxe, constituindo um facilitador substancial do seu desempenho.</p> <p>No ambiente social, no que se refere a apoios e</p>	<p>a) Apoio pedagógico personalizado, para reforço das estratégias de organização, espaço e atividades (na turma); para reforço de competências</p>

	<p>que o aluno memoriza facilmente qualquer conteúdo académico; de igual modo, também não existe comprometimento algum nas funções intelectuais.</p> <p>Nas funções da percepção, o Terêncio acusa: um défice moderado na percepção auditiva, tendo em conta a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos; um defícite ligeiro na percepção visual, pois a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares também se encontram comprometidos.</p> <p>No entanto, é nas funções mentais da linguagem, essencialmente na recepção da</p>	<p>Na escrita, demonstra dificuldades moderadas na utilização de competências e estratégias gerais do processo de escrita (não usa palavras com o sentido adequado), na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições, bem como na utilização de competências e estratégias genéricas para completar textos; denota dificuldades graves em exprimir ideias complexas, até porque o seu vocabulário não é muito vasto. Esforça-se bastante para conseguir aplicar, com correção, as regras de pontuação e de</p>	<p>relacionamentos, existem grandes facilitadores à participação do aluno: o apoio incondicional da família (facilitador substancial), incansável e sempre pronta a contribuir com tudo o que está ao seu alcance, nomeadamente através da articulação com a escola e os docentes; a ajuda dada pelos profissionais de saúde, os quais têm desempenhado um papel determinante em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno; o reforço contínuo das aprendizagens adquiridas e dos progressos efetuados, a antecipação de conteúdos e a diversificação de estratégias,</p>	<p>específicas de algumas áreas curriculares regulares.</p> <p>d) Adequações no processo de avaliação, no que respeita a alteração de instrumentos de avaliação, assim como a alteração das condições de avaliação (privilegia-se a oralidade em detrimento da escrita).</p>
--	--	---	---	---

	<p>linguagem escrita e na expressão da linguagem escrita, que residem os seus maiores comprometimentos (deficiência moderada).</p> <p>Foi feito o despiste relativamente às funções da visão, mas confirmou-se que não existe qualquer deficiência nas mesmas.</p>	<p>sintaxe, embora nem sempre o consiga.</p> <p>Nas tarefas e exigências gerais, o Terêncio evidencia dificuldades moderadas em lidar com o stress, especialmente quando sujeito a situações de grande pressão psicológica (testes escritos, exames, leitura para o grande grupo, entre outras).</p>	<p>por parte de todos os docentes do Conselho de Turma (outros profissionais).</p>	<p>f) Tecnologias de apoio - utilização do computador e de software didático específico (relacionado com a sua problemática).</p>
<p>RTP 5</p>	<p>No que diz respeito às funções mentais globais, o Terêncio não denuncia qualquer défi nas funções intelectuais, ou seja, as suas funções cognitivas não se encontram comprometidas.</p> <p>Nas funções mentais específicas, o discente apresenta um</p>	<p>O Terêncio acusa dificuldades ligeiras na leitura, tanto na descodificação grafonémica (1.º nível de leitura) como na compreensão e na interpretação de textos escritos (2.º nível de leitura).</p> <p>As suas maiores dificuldades residem na escrita, sobretudo na utilização das convenções</p>	<p>No ambiente físico, o Terêncio usufrui da utilização do computador, equipado com processador de texto e corretor ortográfico. Este traduz-se numa valiosa ajuda para a correção sistemática dos erros ortográficos cometidos e para a compreensão da sua caligrafia, traduzindo-se num</p>	<p>a) Apoio Pedagógico Personalizado: a todas as disciplinas, pelos respetivos docentes.</p> <p>d) Adequações no processo de</p>

	<p>comprometimento não especificado nas funções da memória de curto prazo, sendo difícil, para ele, registrar e armazenar informações, principalmente quando se trata de letras ou de dígitos. No entanto, nas funções da memória de longo prazo, não existem quaisquer lacunas (o aluno memoriza com facilidade os conteúdos acadêmicos).</p> <p>Nas funções da percepção, o Terêncio evidencia: um défi ce moderado na percepção auditiva, considerando a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos; um défi ce ligeiro na percepção</p>	<p>gramaticais e automatizadas nas composições, onde as difficultades são moderadas, e na utilização de competências e estratégias genéricas para completar textos, através do uso de vocabulário adequado e na expressão de ideias complexas, onde as difficultades são graves. Revela grandes dificuldades na aplicação de regras de pontuação, de sintaxe e no uso adequado de formas e tempos verbais.</p> <p>Nas tarefas e exigências gerais, o Terêncio acusa difficultades moderadas em lidar com o stress, especialmente quando está sujeito a situações de grande</p>	<p>facilitador substancial da sua funcionalidade.</p> <p>No ambiente social, apoios e relacionamentos, o jovem beneficia de diversos facilitadores da sua participação, sendo de ressaltar o apoio incondicional da família (facilitador substancial), incansável e sempre pronta a contribuir com tudo o que está ao seu alcance, designadamente através da articulação com todos os atores educativos. Estes, professores e psicóloga (outros profissionais), e os profissionais de saúde também se têm revelado grandes facilitadores do processo de</p>	<p>avaliação – alteração na forma ou meio de comunicação, privilegiando-se a avaliação oral.</p> <p>Nas avaliações escritas, não serão considerados os erros ortográficos decorrentes da dislexia; o tempo deverá ser mais alargado, aquando da execução das provas escritas.</p> <p>f) Tecnologias de apoio: utilização do computador, equipado com processador de</p>
--	--	--	--	---

	<p>visual, porquanto a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares também se encontra comprometida.</p> <p>As suas maiores perturbações residem nas funções mentais da linguagem, essencialmente na recepção da linguagem escrita, onde o défice, na descodificação de mensagens escritas para a obtenção do seu significado, é moderado; na expressão da linguagem escrita, tendo em conta os graves problemas do aluno na produção de quaisquer textos escritos, o défice é grave.</p> <p>No que se refere às funções sensoriais e da dor, confirmou-se que não existe</p>	<p>pressão psicológica (testes escritos, exames, leitura para o grande grupo, entre outras).</p>	<p>ensino/aprendizagem do aluno. Os docentes reforçam contínua e positivamente as competências adquiridas e os progressos efetuados, antecipam conteúdos e diversificam estratégias, indo sempre ao encontro das suas necessidades específicas, pelo que são considerados facilitadores substanciais.</p>	<p>texto e corretor ortográfico para a língua portuguesa.</p>
--	---	--	--	---

	<p>qualquer deficiência nem nas funções da visão, a nível da acuidade visual, campo visual e qualidade da visão, nem nas funções auditivas (as que permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização, o timbre, a intensidade e a qualidade dos sons).</p>			
<p>RTP 6</p>	<p>O Terêncio apresenta um comprometimento não especificado nas funções da memória de curto prazo, sendo difícil, para ele, registar e armazenar informações, principalmente quando se trata de letras ou de dígitos. No entanto, nas funções da memória de longo prazo, não existem quaisquer lacunas (o</p>	<p>O Terêncio acusa dificuldades ligeiras na leitura, na compreensão e na interpretação de textos escritos. É, no entanto, na escrita que se apresentam os maiores obstáculos à sua funcionalidade, tanto na utilização das convenções gramaticais e automatizadas</p>	<p>No que se refere ao ambiente físico, o Terêncio beneficia do uso do computador, com processador de texto e corretor ortográfico. Este revela-se uma preciosa ajuda na correção dos erros ortográficos, traduzindo-se num facilitador substancial. A nível de apoios e relacionamentos, no</p>	<p>a) Apoio Pedagógico Personalizado: a todas as disciplinas, pelos respetivos docentes; c) Adequações no processo de avaliação –</p>

	<p>aluno memoriza com facilidade os conteúdos acadêmicos). De igual modo, as funções intelectuais não estão comprometidas.</p> <p>Nas funções da percepção, o Terêncio evidencia: um défi ce moderado na percepção auditiva, considerando a sua incapacidade na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos; um défi ce ligeiro na percepção visual, porquanto a discriminação da forma, tamanho e outros estímulos oculares também se encontra comprometida.</p> <p>As maiores perturbações residem nas funções mentais da linguagem, essencialmente</p>	<p>nas composições (dificuldades moderadas), como na utilização de competências e estratégias genéricas para completar textos, usando vocabulário adequado na expressão de ideias complexas (dificuldades graves). Dificilmente consegue aplicar, corretamente, as regras de pontuação, de sintaxe, as formas e os tempos verbais apropriados.</p> <p>Nas tarefas e exigências gerais, o Terêncio denuncia dificuldades moderadas em lidar com o stress, quando sujeito a situações de grande pressão psicológica (testes</p>	<p>ambiente social, existem somente facilitadores à participação do aluno, sendo de importância relevante o apoio incondicional da família (facilitador substancial), incansável e sempre pronta a contribuir com tudo o que está ao seu alcance, nomeadamente através da articulação com a escola e os docentes. Estes e os profissionais de saúde também têm sido grandes facilitadores em todo o processo de ensino/aprendizagem do aluno. Os docentes (outros profissionais) reforçam continuamente as aprendizagens adquiridas e os progressos efetuados,</p>	<p>alteração na forma ou meio de comunicação, privilegiando-se a avaliação oral. Nas avaliações escritas, não serão considerados os erros ortográficos decorrentes da dislexia; o tempo deverá ser mais alargado, aquando da execução das provas escritas.</p> <p>f) Tecnologias de apoio: utilização do computador e de software didático específico.</p>
--	---	---	---	---

	<p>na recepção da linguagem escrita, onde o défice, na decodificação de mensagens escritas para a obtenção do seu significado, é moderado; na expressão da linguagem escrita, tendo em conta os graves problemas do aluno na produção de quaisquer textos escritos.</p> <p>No que se refere às funções sensoriais e da dor, confirmou-se que não existe qualquer deficiência nas funções da visão, a nível da acuidade visual, campo visual e qualidade da visão.</p>	<p>escritos, exames, leitura para o grande grupo, entre outras).</p>	<p>antecipam conteúdos e diversificam estratégias, pelo que se consideram um facilitador substancial.</p>	
<p>RTP 7</p>	<p>No âmbito da componente “Funções e estruturas do corpo”, não foi encontrado qualquer défice nas funções</p>	<p>Na componente “Atividades e participação”, na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, o Terêncio</p>	<p>No que se refere aos fatores ambientais, no ambiente físico, o Terêncio beneficia de facilitadores moderados da</p>	<p>a) Apoio Pedagógico Personalizado: pelos docentes</p>

	<p>intelectuais (funções mentais gerais que incluem todas as cognitivas). Nas funções mentais específicas, mais concretamente nas funções da percepção, funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos sensoriais, o Terêncio denuncia uma deficiência grave na percepção auditiva, ou seja, nas funções mentais envolvidas na discriminação de sons, tons, intensidade e outros estímulos acústicos.</p> <p>O discente revela ainda, nas funções mentais da linguagem, um défi ce moderado na recepção da</p>	<p>denuncia: dificuldades moderadas na leitura, tanto na decodificação grafofonémica como na compreensão da natureza e do significado da linguagem escrita na leitura em voz alta ou em silêncio; dificuldades graves na escrita, mais concretamente na utilização de competências e estratégias genéricas do processo (aplicar as palavras que exprimem um significado adequado), na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (em aplicar as regras de escrita, de pontuação, dos tempos verbais, etc.) e no uso de</p>	<p>sua funcionalidade: produtos e tecnologias gerais para a educação (diferenciação pedagógica, individualização do ensino e utilização de novas tecnologias).</p> <p>No ambiente social, a família próxima surge como um facilitador substancial da funcionalidade do aluno, considerando o seu empenho e a sua disponibilidade para colaborar com os agentes educativos na procura das respostas mais adequadas às suas necessidades. Os outros profissionais, docentes e psicóloga, são também percecionados como facilitadores moderados da <i>performance</i> do aluno, já que</p>	<p>das várias disciplinas e pelo DEE (reforço de competências específicas, no âmbito da reeducação da leitura e da escrita).</p> <p>c) Adequações no processo de avaliação:</p> <p>critérios de correção; alteração no tipo de prova; alteração na forma/meio de expressão; alteração na duração da prova;</p>
--	--	---	--	---

	<p>linguagem escrita, isto é, nas funções mentais de decodificação de mensagens escritas para obter o seu significado, e um défi ce grave na expressão da linguagem escrita, ou seja, nas funções mentais necessárias para produzir mensagens escritas com significado.</p>	<p>estratégias e competências genéricas para completar composições.</p> <p>Nas tarefas e exigências gerais, o aluno patenteia dificuldades moderadas em lidar com o stress e outras exigências psicológicas (realizar ações coordenadas simples ou complexas para gerir e controlar as exigências psicológicas necessárias para realizar tarefas que exigem responsabilidades importantes e que envolvem stress, distração, ou crises, como, por exemplo, realizar uma prova de Português).</p> <p>Em comunicar e receber mensagens escritas, as</p>	<p>tentam responder às suas necessidades específicas, tanto através da mobilização de recursos e de estratégias como da atenção individualizada que lhe proporcionam, promovendo a melhoria da sua autoestima e do seu autoconceito. Do mesmo modo, os profissionais de saúde que o têm acompanhado afiguram-se talqualmente como facilitadores moderados do seu desempenho.</p>	<p>alteração nos momentos de realização; alteração nas condições de realização; deverá ser dado feedback constante ao discente.</p>
--	---	--	--	---

		dificuldades também são graves.		
RTP 8	Nas funções mentais globais, não se detetaram défices nas funções intelectuais ; nas funções mentais específicas, considerou-se a existência de uma deficiência não especificada nas funções da memória de curto prazo ; ao nível das funções da percepção , ou seja, nas funções mentais específicas relacionadas com o reconhecimento e a interpretação dos estímulos sensoriais, o Terêncio apresenta um défice moderado na percepção auditiva , dada a existência de um comprometimento na sua	Na aprendizagem e aplicação de conhecimentos , o Terêncio manifesta: dificuldades moderadas na leitura , designadamente em compreender a natureza e o significado da linguagem escrita na leitura em voz alta ou em silêncio; dificuldades moderadas na escrita, na utilização de competências e estratégias genéricas do processo (aplicar as palavras que exprimem um significado adequado), na utilização das convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas (em aplicar as regras de escrita, de	No ambiente físico, o Terêncio usufrui de facilitadores moderados da sua funcionalidade, os produtos e tecnologias gerais para a educação , uma vez que já lhe são disponibilizados os apoios de que necessita (diferenciação pedagógica, individualização do ensino, intervenção direta do docente de Educação Especial e utilização de novas tecnologias). No ambiente social, o aluno beneficia de facilitadores substanciais do seu desempenho: a família próxima , sempre disposta a colaborar com a escola e	a) Apoio Pedagógico Personalizado: Reforço de estratégias e de competências gerais e específicas, no âmbito da reeducação da leitura e da escrita, pelo professor de Educação Especial. c) Adequações no processo de avaliação: Valorização do

	<p>capacidade de discriminar fonemas (défice fonológico). O aluno evidencia igualmente um défice moderado nas funções mentais da linguagem, isto é, nas funções que possibilitam o reconhecimento e a utilização de sinais, símbolos e outros componentes, no que diz respeito à recepção da linguagem escrita, ou seja, nas funções mentais de descodificação de mensagens escritas para obter o seu significado, e à expressão da linguagem escrita, que envolve funções mentais necessárias para produzir mensagens escritas com significado).</p>	<p>pontuação, dos tempos verbais, etc.) e no uso de estratégias e competências genéricas para completar composições. Nas tarefas e exigências gerais, o discente exibe dificuldades moderadas em lidar com o stress e outras exigências psicológicas, ou seja, na realização de ações coordenadas simples ou complexas para gerir e controlar as exigências psicológicas necessárias para realizar tarefas que exigem responsabilidades importantes e que envolvem <i>stress</i>, distração, ou crises, como, por exemplo, realizar uma prova de Português.</p>	<p>incansável na procura de respostas adequadas às suas necessidades; os profissionais de saúde, porquanto têm sido elementos facilitadores do seu desempenho escolar; os outros profissionais, docentes e psicóloga, já que tentam responder adequadamente às suas necessidades específicas, tanto através da mobilização de recursos e de estratégias como da atenção individualizada que lhe proporcionam, promovendo a melhoria da sua autoestima e do seu autoconceito.</p>	<p>conteúdo; Perguntas claras, objetivas e em menor número; respostas de escolha múltipla e correspondência direta; Favorecimento da avaliação oral e formativa; Concessão de mais tempo para a realização das provas e leitura das mesmas.</p>
--	--	--	---	---

Apêndice V - Análise documental PEI (instrumento de recolha de dados)

Processo de avaliação especializada por referência à CIF-CJ - Programa Educativo Individual (PEI)

Programas Educativos Individuais	Áreas identificadas como fracas no perfil de funcionalidade passíveis de intervenção em contexto educativo	Planificação da intervenção			Fatores ambientais contemplados no perfil de funcionalidade passíveis de mobilização em contexto educativo
		Áreas de intervenção previstas		Estratégias e metodologias a mobilizar	
		Objetivos gerais	Conteúdos		
PEI 1	<p>Ler</p> <p>Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas</p> <p>Escrever, outras especificadas</p> <p>Lidar com o stress</p> <p>Comunicar e receber mensagens escritas</p>	<p>Exercitar a memória de curto prazo.</p> <p>Treinar a perceção e a memória visuais.</p> <p>Desenvolver a linguagem.</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica.</p> <p>Treinar a perceção e a memória auditivas.</p>	<p>Consciência fonológica.</p> <p>Consciência fonémica.</p> <p>Pontuação.</p> <p>Acentuação.</p> <p>Ortografia.</p>	<p>Apoio individualizado.</p> <p>Estimulação sensorial.</p> <p>Utilização de materiais adequados.</p> <p>Desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, através de constante reforço positivo.</p> <p>Utilização de computador (corretor ortográfico e sintático).</p>	<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p> <p>Família próxima</p> <p>Outros profissionais (professores)</p>
PEI 2	<p>Ler</p>	<p>Treinar a memória de curto prazo.</p>	<p>Não foram contemplados</p>	<p>Apoio individualizado.</p> <p>Divisão fonémica.</p>	<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p>

	<p>Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas</p> <p>Lidar com o stress</p>	<p>Treinar a percepção e a memória visuais.</p> <p>Desenvolver a linguagem.</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica.</p> <p>Treinar a percepção e a memória auditivas.</p>	<p>conteúdos no PEI</p>	<p>Associação de fonemas a grafemas.</p> <p>Segmentação e reconstrução de palavras.</p> <p>Apresentação cuidada do material escrito.</p> <p>Reforço positivo.</p> <p>Utilização das TIC.</p>	<p>Família próxima</p> <p>Outros profissionais (professores)</p>
<p>PEI 3</p>	<p>Ler</p> <p>Usar competências e estratégias genéricas no processo de leitura</p> <p>Compreender a linguagem escrita</p> <p>Utilizar as convenções gramaticais automatizadas nas composições</p> <p>Lidar com o stress</p> <p>Comunicar e receber mensagens escritas</p>	<p>Treinar a percepção visual</p> <p>Treinar a percepção auditiva</p> <p>Desenvolver a linguagem</p> <p>Exercitar a memória de curto prazo e o encerramento gramatical</p>	<p>Leitura.</p> <p>Escrita.</p> <p>Treino fonológico.</p>	<p>Diferenciação pedagógica.</p> <p>Valorização dos progressos de acordo com o seu esforço, e não por referência aos outros colegas da turma.</p> <p>Utilização de corretor ortográfico e sintático, dicionário, prontuário, calculadora.</p>	<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p> <p>Família próxima</p> <p>Pessoas em posição de autoridade</p> <p>Profissionais de saúde</p> <p>Outros profissionais (professores)</p>

				Utilização de suportes escritos bem legíveis: fotocópias da lição ou resumos da mesma, por exemplo. Reforço positivo.	
PEI 4	Ler Escrever Lidar com o stress	Exercitar a memória de curto prazo. Treinar a percepção e a memória visuais. Desenvolver a linguagem. Desenvolver a consciência fonológica. Treinar a percepção e a memória auditivas.	Consciência fonológica. Consciência fonémica. Pontuação. Acentuação. Ortografia. Sintaxe.	Identificação e reconhecimento fonémico. Associação de fonemas a grafemas. Segmentação e reconstrução de palavras. Apresentação cuidadosa do material escrito (cabeçalhos destacados, letras claras, uso de esquemas, poucas palavras escritas...) Reforço positivo.	Produtos e tecnologias gerais para a educação Família próxima Outros profissionais (professores)

				Utilização das TIC.	
PEI 5	<p>Ler</p> <p>Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas</p> <p>Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições</p> <p>Lidar com o stress</p>	<p>Exercitar a memória de curto prazo.</p> <p>Treinar a percepção e a memória visuais.</p> <p>Desenvolver a linguagem.</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica.</p> <p>Treinar a percepção e a memória auditivas.</p>	<p>Leitura.</p> <p>Escrita.</p>	<p>Compreensão, identificação e reconhecimento de vogais e consoantes e seus valores fonémicos.</p> <p>Associação de fonemas a grafemas.</p> <p>Segmentação e reconstrução de palavras.</p> <p>Repetição sistemática de determinados conteúdos.</p> <p>Reforço positivo.</p> <p>Utilização de computador (corretor ortográfico e sintático).</p>	<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p> <p>Família próxima</p> <p>Outros profissionais (professores)</p>
PEI 6	<p>Ler</p> <p>Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas</p>	<p>Exercitar a memória de curto prazo.</p> <p>Treinar a percepção e a memória visuais.</p>	<p>Consciência fonológica.</p> <p>Consciência fonémica.</p>	<p>Identificação e reconhecimento de vogais e consoantes e seus valores fonémicos.</p>	<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p> <p>Família próxima</p> <p>Outros profissionais</p>

	<p>Utilizar competências e estratégias genéricas para completar composições</p> <p>Lidar com o stress</p>	<p>Desenvolver a linguagem.</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica.</p> <p>Treinar a percepção e a memória auditivas.</p>	<p>Pontuação.</p> <p>Acentuação.</p> <p>Ortografia.</p> <p>Sintaxe.</p>	<p>Associação de fonemas a grafemas.</p> <p>Segmentação e reconstrução de palavras.</p> <p>Apresentação cautelosa do material escrito.</p> <p>Reforço positivo.</p> <p>Automatização de competências adquiridas.</p> <p>Utilização de computador.</p>	<p>(professores)</p>
<p>PEI 7</p>	<p>Ler</p> <p>Escrever</p> <p>Lidar com o stress</p> <p>Comunicar e receber mensagens escritas</p>	<p>Desenvolver a percepção auditiva.</p> <p>Ler.</p> <p>Escrever.</p> <p>Lidar com o stress.</p>	<p>Leitura.</p> <p>Escrita.</p>	<p>Reforço positivo.</p> <p>Treino do uso de dicionários.</p> <p>Promoção da articulação entre todos os agentes educativos (família e escola).</p> <p>Enriquecimento vocabular.</p>	<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p> <p>Família próxima</p> <p>Outros profissionais (professores)</p>

				<p>Exploração de jogos educativos e de <i>software open source</i>.</p> <p>Realização de atividades lúdico-didáticas.</p> <p>Utilização de computador</p>	
PEI 8	<p>Ler</p> <p>Escrever</p> <p>Lidar com o stress e outras exigências psicológicas</p>	<p>Compreender a linguagem escrita.</p> <p>Utilizar competências e estratégias genéricas do processo da escrita.</p> <p>Utilizar as convenções gramaticais e automatizadas nas composições escritas.</p> <p>Lidar com o stress e outras exigências psicológicas.</p> <p>Gerir eficazmente as emoções.</p>	<p>Leitura (descodificação grafonémica e compreensão).</p> <p>Ortografia, pontuação, sintaxe e acentuação.</p> <p>Produção e enriquecimento de texto.</p>	<p>Ensino individualizado e diferenciação pedagógica.</p> <p>Desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança, através de constante reforço positivo.</p> <p>Treino do uso de dicionários.</p> <p>Realização de atividades lúdico-didáticas (palavras cruzadas, jogos de palavras, sopas de</p>	<p>Produtos e tecnologias gerais para a educação</p> <p>Família próxima</p> <p>Outros profissionais (professores)</p>

		Desenvolver e manter o equilíbrio emocional.		letras, scrabble, “a força”, etc.). Utilização de computador (corretor ortográfico e sintático). Articulação constante entre os vários atores educativos.	
--	--	--	--	---	--

Apêndice VI – Questionário

Questionário

Percepções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com Necessidades Educativas Especiais

QUESTIONÁRIO

Este questionário destina-se a uma investigação no âmbito do Doutoramento “La Educación en la Sociedad Multicultural”, na Universidade de Huelva.

O questionário é anónimo, garantindo-se a tua total confidencialidade.

A sua colaboração é fundamental, pelo que agradecemos antecipadamente o seu contributo para melhor entendimento desta temática.

PARTE I

DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

IDADE: ____ anos

SEXO:

M
F

ESTADO CIVIL:

Solteiro

Separado/Divorciado

Casado

Viúvo

União de Facto

HABILITAÇÕES LITERÁRIAS:

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Anos de serviço: ____ anos

Anos de serviço em Educação Especial: ____ anos

FORMAÇÃO ESPECIALIZADA:

Sim

Não

GRUPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

910

920

930

TIPOLOGIA DA ESCOLA:

JI

EB1

EB1JI

EBI

EB23

ES

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA ESCOLA:

RURAL

URBANA

PARTE II

PERCEÇÕES DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ACERCA DA UTILIZAÇÃO DA CIF-CJ NA AVALIAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Para responder a este questionário, deverá fazer um círculo à volta da resposta que considere adequada. Deverá seleccionar apenas uma resposta.

1 – Discordo totalmente

2 – Discordo

3 – Concordo

4 – Concordo totalmente

1 – Sinto-me preparado(a) para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 – A formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ é uma mais-valia na avaliação dos alunos com NEEcp.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 – Ainda sinto necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 – Considero que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 – Com a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ é possível distinguir dificuldades de aprendizagem resultantes de problemas ambientais de dificuldades de aprendizagem resultantes de défices nas funções ou estruturas do corpo.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>			

6 – Enquanto utilizador do referencial teórico proposto pela CIF-CJ, recolho informação que me permita proceder à avaliação especializada.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>			

7 – Numa avaliação especializada por referência à CIF-CJ, a equipa pluridisciplinar é constituída por todos os elementos importantes na vida do aluno (pais, professores, psicólogos, técnicos de saúde...).

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>			

8 – Gostaria de ver outros elementos da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>			

9 – Considero que o meu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>			

10 – A aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ trouxe grandes vantagens à avaliação de alunos com NEEcp.

1	2	3	4
<input type="checkbox"/>			

11 – Tenho sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

1	2	3	4
<input type="text"/>			

12 – Acredito que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.

1	2	3	4
<input type="text"/>			

13 – A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite aferir o grupo-alvo de Educação Especial e, conseqüentemente, adotar as medidas adequadas, de acordo com o DL n.º 3/2008.

1	2	3	4
<input type="text"/>			

14 – A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ ajuda a clarificar a intervenção do docente de Educação Especial.

1	2	3	4
<input type="text"/>			

15 – A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite uniformizar a linguagem utilizada pelos diferentes intervenientes no processo de avaliação.

1	2	3	4
<input type="text"/>			

16 – A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ melhorou a articulação entre profissionais e serviços.

1	2	3	4
<input type="text"/>			

17 – A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ melhorou a articulação entre a escola e a família.

1 2 3 4

--	--	--	--

18 – A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ permite definir melhor as necessidades do aluno e programar a intervenção em função do seu perfil de funcionalidade.

1 2 3 4

--	--	--	--

19 – No âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolvo atualmente, desde a entrada em vigor do DL n.º 3/2008, é mais objetiva do que a anteriormente desenvolvida.

1 2 3 4

--	--	--	--

20 – No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o tempo é uma barreira, pois torna-se difícil cumprir os 60 dias estipulados pelo DL n.º 3/2008.

1 2 3 4

--	--	--	--

21 – No que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola, o trabalho de equipa é um facilitador, uma vez que há corresponsabilização de todos os intervenientes nas decisões tomadas.

1 2 3 4

--	--	--	--

22 – A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ proporcionou aos pais/encarregados de educação uma participação mais ativa na vida escolar dos seus educandos.

1 2 3 4

--	--	--	--

Obrigada pela sua colaboração.

Apêndice VII – Guião da entrevista

LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA E MOTIVAÇÃO DO ENTREVISTADO

Objetivos específicos:

- Identificar o entrevistador.
- Informar o entrevistado acerca do trabalho a desenvolver.
- Clarificar os objetivos da entrevista.
- Solicitar a colaboração do entrevistado.
- Assegurar o anonimato e a confidencialidade das informações prestadas na entrevista.

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO	
1 – Experiência profissional	
1.1 – Anos de serviço	
1.2 – Anos de serviço em Educação Especial	
1.3 – Função exercida	
2 – Formação especializada	
3 – Grupo de docência na Educação Especial	
4 - Tipologia da Escola	
5 – Localização geográfica da Escola	

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
A FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA CIF- CJ	1- Saber se o entrevistado se sente preparado para aplicar adequadamente a CIF-CJ na avaliação especializada de alunos. 2- Saber se o entrevistado fez alguma formação no âmbito da	1- Sente-se preparado para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp? Especifique. 2- Fez alguma formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?

	<p>aplicação da metodologia preconizada pela CIF-CJ.</p> <p>3- Verificar se o entrevistado (ainda) sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p> <p>4- Conhecer a opinião do entrevistado acerca da necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares, no âmbito da aplicação da metodologia preconizada pela CIF-CJ.</p> <p>5- Conhecer a opinião do entrevistado sobre a oferta formativa (inicial contínua e avançada) existente no âmbito da aplicação da metodologia preconizada pela CIF-CJ.</p>	<p>3- Ainda sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ?</p> <p>4- Considera que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Especifique.</p> <p>5- Relativamente aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, mais necessita de formação sobre a aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?</p> <p>6- Ainda no que concerne aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, adota uma postura mais resistente face à aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?</p> <p>7- No seu entender, a atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, permite responder eficazmente às necessidades dos docentes e dos outros técnicos? Caso contrário, o que deveria ser feito?</p>
<p>B</p> <p>OBJETIVOS, ATIVIDADES E INTERVENIENTES, NO ÂMBITO</p>	<p>6- Recolher dados sobre os objetivos da ação do entrevistado, os resultados que espera atingir e as atividades desenvolvidas, no que se refere à utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>8. Considera que a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite identificar, de uma forma mais precisa e objetiva, o grupo-alvo da EE? Justifique.</p>

<p>DO TRABALHO COM A CIF-CJ</p>	<p>7- Identificar os principais intervenientes da escola e da comunidade educativa envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>8- Identificar outros elementos da escola e da comunidade educativa que o docente gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>9. Que resultados espera atingir com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>10. Que atividades desenvolve enquanto utilizador do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>11- Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>12 – Que outros elementos da escola e da comunidade gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p>
<p>C</p> <p>APLICAÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO PROPOSTO PELA CIF-CJ</p>	<p>9- Recolher dados de opinião sobre a contribuição do seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, para a melhoria da colaboração entre os vários intervenientes e serviços.</p> <p>10- Conhecer as vantagens e os constrangimentos sentidos da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ na avaliação especializada de alunos.</p> <p>11- Conhecer as expectativas do entrevistado relativamente ao contributo da utilização do referencial proposto pela CIF-CJ</p>	<p>13 - Considera que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços? Especifique.</p> <p>14 - Que vantagens, na sua opinião, trouxe a aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ à avaliação de alunos com NEEcp?</p> <p>15- Tem sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ? Se sim, quais?</p>

para a melhoria das práticas educativas dirigidas aos alunos com NEEcp.

12- Recolher exemplos de evidências dos efeitos a longo prazo da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

13- Conhecer os aspetos que tiveram maior utilidade, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

14- Conhecer a contribuição do docente de EE para a resposta dada aos alunos com NEE.

15- Perceber se houve mudanças nas práticas educativas decorrentes da entrada em vigor do DL 3/2008 e, por conseguinte, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.

16- Assinalar barreiras e facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.

17- Avaliar a importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola e exteriores à escola, no âmbito da

16- Acredita que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp?

17- Que exemplos pode apontar como evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

18- No âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, que aspetos tiveram maior utilidade? Justifique.

19- Na sua opinião, de que modo é que está a ajudar os docentes do ensino regular a responder às NEE dos seus alunos?

20- O que distingue a atividade que desenvolve atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, da anteriormente desenvolvida?

21- Na sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à sua escola?

22- Como avalia a importância da articulação e da colaboração entre profissionais da sua escola, no

	<p>aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>18- Perceber se, na opinião do entrevistado, o trabalho de equipa preconizado pela CIF-CJ é uma realidade.</p>	<p>âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>23- Como avalia a importância da articulação e a colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?</p> <p>24- Em suma, considera que existe efetivamente um trabalho de equipa? Especifique.</p>
<p>D</p> <p>PERFIL DE</p> <p>FUNCIONALIDA</p> <p>DE E</p> <p>PLANIFICAÇÃO</p> <p>DA</p> <p>INTERVENÇÃO</p>	<p>19- Perceber se os perfis de funcionalidade utilizam a linguagem universal da CIF-CJ.</p> <p>20- Conhecer a opinião do entrevistado relativamente aos critérios que presidem à escolha das (sub)categorias a avaliar.</p> <p>21- Conhecer a opinião do entrevistado relativamente aos critérios que presidem à qualificação das (sub)categorias a avaliar.</p> <p>22- Saber se, na opinião do entrevistado, os perfis de funcionalidade traduzem o funcionamento real dos alunos.</p> <p>23- Perceber se o perfil de funcionalidade representa um ponto de partida para a planificação da intervenção.</p>	<p>25- Considera que os perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais utilizam a linguagem universal da CIF-CJ?</p> <p>26- Nas reuniões de avaliação especializada, os elementos das equipas pluridisciplinares escolhem as (sub)categorias a avaliar em função de quê?</p> <p>27- No que se refere à qualificação das (sub)categorias avaliadas, que critérios influenciam essa decisão?</p> <p>28- Na sua opinião, os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ refletem o real funcionamento dos alunos nos vários domínios de vida?</p> <p>29- Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas</p>

	24- Conhecer o modo como os docentes/técnicos passam dos resultados da avaliação especializada para o planeamento da ação.	educativos individuais, representam um ponto de partida para a planificação da intervenção? 30- Como é que os resultados da avaliação especializada são usados no planeamento da ação educativa?
--	--	---

AGRADECIMENTO

Objetivo específico:

Agradecer a colaboração prestada pelo entrevistado.

Apêndice VIII - Caracterização dos entrevistados e transcrição das entrevistas

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (E1)		
1. Experiência profissional	1.4 Anos de serviço	34 anos
	1.5 Anos de serviço em Educação Especial	18 anos
	1.6 Função exercida	Docente de Educação Especial/Psicóloga
2. Formação especializada		Mestrado em Psicologia Social e das Organizações Especialização em Educação Especial, problemas cognitivos e motores
3. Grupo de docência na Educação Especial		910
4. Tipologia da Escola		EBI
5. Localização geográfica da Escola		Rural

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (E2)		
1. Experiência profissional	1.7 Anos de serviço	35 anos
	1.8 Anos de serviço em Educação Especial	12 anos
	1.9 Função exercida	Docente de Educação Especial
2. Formação especializada		Especialização em Educação Especial, problemas de linguagem e comunicação Especialização em Educação Especial, problemas cognitivos e motores
3. Grupo de docência na Educação Especial		910
4. Tipologia da Escola		EB 2, 3
5. Localização geográfica da Escola		Urbana

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (E3)		
1. Experiência profissional	1.10 Anos de serviço	20 anos
	1.11 Anos de serviço em Educação Especial	6 anos
	1.12 Função exercida	Docente de Educação Especial/Psicóloga
2. Formação especializada		Mestrado em Psicologia da Educação Mestrado em Ciências da Educação
3. Grupo de docência na Educação Especial		910
4. Tipologia da Escola		EB 2, 3
5. Localização geográfica da Escola		Urbana

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO (E4)		
1. Experiência profissional	1.13 Anos de serviço	25 anos
	1.14 Anos de serviço em Educação Especial	15 anos
	1.15 Função exercida	Docente de Educação Especial
2. Formação especializada		Especialização em Educação Especial, problemas cognitivos e motores Mestrado Curricular em Ciências da Educação Formação Avançada em Média Arte Digital (parte curricular de doutoramento)
3. Grupo de docência na Educação Especial		910
4. Tipologia da Escola		EB 2, 3
5. Localização geográfica da Escola		Urbana

Transcrição da entrevista n.º1

1 - Sente-se preparada para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp? Especifique.

Sim, já me sinto preparada para aplicar a metodologia proposta pela CIF. Quanto mais o tempo passa, mais preparada me sinto.... Antes, logo no início, tinha muitas dúvidas, mas fui ganhando confiança. É normal. Também fiz autoformação, claro...

2 - Fez alguma formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?

Sim, fiz uma formação de longa duração com a Doutora Ana Tavares. Ela integra a equipa do Professor Simeonsson. Eles têm feito um trabalho de pesquisa muito interessante. Na Universidade do Porto, há muitos docentes e investigadores que se têm dedicado à CIF, incluindo a avaliação da implementação do DL n.º 3/2008...

3 - Ainda sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ?

Talvez, mas teria de ser virada para a operacionalização de instrumentos de avaliação, sobretudo no que diz respeito à atividade e participação. Parece-me que se avalia esta parte de forma um pouco leviana, sem objetividade.... Continuo a sentir necessidade de orientações mais específicas, nomeadamente na atribuição de qualificadores nas funções do corpo.

4 - Considera que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Especifique.

Sim, claro que todos os elementos das equipas pluridisciplinares deveriam ter formação; no entanto penso que não há grande oferta neste campo.

5 - Relativamente aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, mais necessita de formação sobre a aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Penso que todos necessitam de formação, mas, provavelmente, os mais novos ainda necessitam mais... Quando se está a começar é sempre mais difícil.

6 - Ainda no que concerne aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, adota uma postura mais resistente face à aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Nesse caso, são os professores mais velhos os que mais resistem a aplicar este modelo. Os professores mais novos, principalmente os que nunca conheceram outro, não têm “vícios”, adotam-no imediatamente.

7 - No seu entender, a atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, permite responder eficazmente às necessidades dos docentes e dos outros técnicos? Caso contrário, o que deveria ser feito?

Não posso dizer que sim. Acho que a oferta formativa é insuficiente, pois ainda há poucas ações de formação sobre a CIF. Mas vai havendo, sem dúvida... Na formação especializada, nos módulos de avaliação, já se fala na CIF...

8 – Considera que a utilização do referencial teórico proposto pela CIF permite aferir, de uma forma mais precisa e objetiva, o grupo-alvo da EE? Justifique.

Sim, seguramente. A grande vantagem desta metodologia de avaliação prende-se com os perfis de funcionalidade dos alunos, que contemplam as funções do corpo, a atividade e participação e os fatores ambientais. Este conhecimento global permite-nos tomar decisões bastante fundamentadas sobre a aplicação das medidas de EE.

9 - Que resultados espera atingir com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ?

Espero, por um lado, determinar a elegibilidade para a EE e, por outro lado, ser capaz de planificar uma intervenção que vá ao encontro das suas necessidades específicas. O perfil de funcionalidade deve incluir as áreas fortes, as áreas que precisam de ser melhoradas e os fatores ambientais adversos ou facilitadores para, em conjunto, se delinear uma intervenção adequada, particularmente em termos de aprendizagem e aplicação de conhecimentos. Quando conhecemos bem a CIF, sabemos perfeitamente que capítulos, categorias e subcategorias escolher... Por exemplo, as dificuldades encontradas na atividade e participação remetem-nos para fragilidades ou áreas fracas, que podem constituir um ponto de partida para traçar uma intervenção eficaz nas áreas académica, comunicacional, comportamental e relacional. Claro que as tarefas e as rotinas também são importantes...

Já tenho alguma experiência no uso da CIF, e isso dá-me confiança... Quando avaliamos crianças com problemas emocionais, já sabemos à partida que eles se refletem no comportamento... Assim, em linguagem da CIF, crianças e jovens com défices nas funções emocionais ou nas funções do temperamento e da personalidade, usualmente, na atividade e participação, lidam mal com o stress e têm dificuldades na gestão comportamental. Neste caso,

devemos avaliar a forma como lidam com o stress, com as responsabilidades, como gerem o seu comportamento, enfim, construir o tal perfil coerente.

10 - Que atividades desenvolve enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ?

Já participei, como membro das equipas pluridisciplinares, de mais de uma centena de avaliações, tanto na intervenção precoce, com crianças até aos seis anos de idade, como no ensino básico. Esta foi, sem dúvida, uma experiência muito enriquecedora, com equipas bem preparadas... Assim, as coisas correm lindamente, até porque as equipas são bem constituídas e facilmente se identificam as categorias que devem ser avaliadas... Como vê, já tenho um grande à vontade na utilização da CIF, já domino a metodologia e, para ser sincera, gosto muito de a aplicar.

11 - Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

O docente de EE é, obviamente, uma peça fundamental, até demais, ou seja, os outros elementos da equipa dependem muito dele... Apesar disso, penso que, à medida que o tempo passa, vamos assistindo a uma maior responsabilização do titular. Todavia, sente-se alguma insegurança, sobretudo nos docentes do ensino regular, no manejo da CIF, na escolha das categorias e dos qualificadores... Optam demasiadas vezes pelo qualificador “grave”, e isso é um pouco irrefletido. Isto mostra que eles ainda não estão familiarizados com a utilização da CIF, o que é grave, já que esta é a parte dos professores... No quotidiano, eles referem que os alunos têm muitas dificuldades aqui ou ali, mas há que ter em atenção o que significa “grave” em linguagem da CIF... É claro que os professores de EE, em maior ou menor grau, também os ajudam...

Pessoalmente, tem sido deveras gratificante a presença das famílias nas equipas pluridisciplinares. Embora estas sejam elementos-chave na avaliação das crianças, ainda se nota alguma resistência da parte dos técnicos... Muitas vezes, referem explicitamente que não se deve falar de certas coisas à frente das famílias, que é melhor apresentar a informação já estruturada... Da minha parte, o que posso dizer é que me recuso a avaliar e a qualificar fatores ambientais sem a presença da família. Quanto às funções do corpo, questiono-me se a presença da família é mesmo fundamental... O seu contributo faz toda a diferença, sim, mas é na componente da atividade e participação e, claro, na componente dos fatores ambientais...

Os técnicos são igualmente importantes em todo o processo. Se pensarmos na intervenção precoce, a participação dos técnicos é mais notória, pois as equipas pluridisciplinares são

alargadas; nas avaliações levadas a cabo nas escolas, temos, por vezes, a colaboração dos técnicos dos centros de saúde e de outros técnicos, sobretudo psicólogos, que acompanham os alunos em equipamentos privados; nas escolas, as equipas são constituídas pelos professores responsáveis pelas turmas, o titular de turma ou o diretor de turma, pelos docentes de EE e pelos psicólogos, se os houver.

12 - Que outros elementos da escola e da comunidade gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Gostaria que os psicólogos se envolvessem mais neste processo. Penso que, no geral, estes técnicos ainda não dominam completamente a metodologia da CIF e talvez sintam a sua área de intervenção um pouco “ameaçada”...

Também gostaria que alguns órgãos de gestão se envolvessem mais na aplicação da CIF... Cada caso é um caso, pois há órgãos de gestão que se interessam pelo assunto e outros que deixam tudo nas mãos dos professores...

A saúde também, claro! Se os fisiatras, por exemplo, em casos de paralisia cerebral, crianças com problemas neuromusculares, estivessem presentes nas equipas, seriam seguramente uma mais-valia. Os especialistas, sim, estes deveriam estar presentes nas avaliações. Para mim, avaliar funções cardiovasculares, urinárias ou neuromusculares é completamente impossível... O que podemos é tentar passar o que está nos relatórios para a linguagem da CIF, não é? Portanto, o contributo dos especialistas seria bastante interessante, sim.

13 - Considera que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços? Especifique.

Sim, considero. Uma das coisas que a CIF, ou melhor, que a utilização desta metodologia nos trouxe foi precisamente a articulação entre os vários técnicos e serviços. É um privilégio, é mesmo muito gratificante vermos uma quantidade de técnicos das especialidades sentados a uma mesa a analisar em conjunto, a caracterizarem o perfil de uma criança, a definirem estratégias em conjunto, a pensarem na intervenção...

14 - Que vantagens, na sua opinião, trouxe a aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ à avaliação de alunos com NEEcp?

Já aponte algumas vantagens... Tornou o processo de avaliação mais objetivo, deu mais autonomia e destaque às escolas, juntou os vários intervenientes... Eu penso que uma das maiores vantagens da CIF é o facto de se poder avaliar um aluno, mesmo na ausência de um diagnóstico, é a ênfase dada à funcionalidade...

Até ao aparecimento da CIF, a educação estava sempre muito dependente de relatórios, do relatório do psicólogo, dos relatórios médicos, a tal história do diagnóstico... Neste momento, se tivermos estes elementos, eles poderão enriquecer o processo, ajudam, sim, mas não são essenciais. De qualquer modo, é possível fazer a avaliação das NEE de um aluno sem haver diagnóstico algum.

Outra grande vantagem que a CIF trouxe para a avaliação destes alunos foi a homogeneização da linguagem, isto é, usarmos todos a mesma linguagem.... Devo dizer que, neste aspeto, nota-se alguma resistência, principalmente da parte dos especialistas, que ainda recorrem muito à sua linguagem própria, específica da sua área... Em boa verdade, quando se elabora o relatório técnico-pedagógico, eles continuam muito presos...

15 - Tem sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ? Se sim, quais?

Sim, é verdade. Tenho sentido alguns constrangimentos, especialmente no que se refere à adesão das pessoas à metodologia da CIF. Tudo isto pelo facto de ter sido decretado pelo DL n.º 3/2008; realmente, esta legislação originou uma grande resistência por parte das escolas, dos professores, dos técnicos... As pessoas continuam a dizer: “Não sei nada disto! Não percebo nada disto!” É certo que têm medo da mudança, mas não é só isso... O medo da mudança e a ausência de conhecimento... Uma coisa está ligada à outra, não há dúvida.

16 - Acredita que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp?

Acredito, claro que acredito. Como lhe disse no início da entrevista, a metodologia de avaliação por referência à CIF permite-nos planear a intervenção, e isso é fantástico. Sem dúvida, as práticas vão alterar-se positivamente.

17 - Que exemplos pode apontar como evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Não sei se posso apontar exemplos a longo prazo, mas, a médio prazo, é bem mais simples a equipa decidir se é ou não necessário aplicar medidas de EE. Logo, um dos resultados é não

termos com medidas de EE alunos que não precisam delas. Depois, penso que também há uma maior precisão na aplicação das medidas. A metodologia da CIF também ajuda a clarificar a intervenção do professor de EE.

18 - No âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, que aspetos tiveram maior utilidade? Justifique.

A aferição do grupo-alvo de EE; a homogeneização da linguagem; a articulação entre os técnicos; a articulação entre a escola e a família...

19 - Na sua opinião, de que modo é que está a ajudar os docentes das turmas/disciplinas a responder às NEE dos seus alunos?

Ao definir melhor as necessidades dos alunos, definimos melhor a intervenção. O facto de a intervenção ser definida em função do perfil de funcionalidade do aluno vai ajudar os docentes do ensino regular, é claro que sim.

20 - O que distingue, no âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolve atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, da anteriormente desenvolvida?

A atividade desenvolvida atualmente é mais objetiva, mais estruturada. Antes, sinceramente, era tudo muito subjetivo...

21 - Na sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à sua escola?

A questão do tempo é uma barreira, é a maior barreira... As questões relacionadas com as deslocações, por exemplo, a autorização para as deslocações... É difícil cumprir os 60 dias, o processo é moroso, o tempo passa depressa... Já os facilitadores, bem, se os locais de trabalho dos técnicos ficarem perto das escolas, tudo fica mais fácil, não é?

22 - Como avalia a importância da articulação e a colaboração entre profissionais da sua escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Penso que já disse que a aplicação da CIF fez com que o docente de EE sáísse da sua salinha, do seu mundo, para ter de articular com os outros docentes... Isto é realmente muito importante, é um passo em frente...

23 - Como avalia a importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

A articulação é essencial, sem dúvida. Ela permite ajustar, definir vias de comunicação privilegiadas entre a escola e os outros serviços; ela estabelece a ponte...

24 - Em suma, considera que existe efetivamente um trabalho de equipa? Especifique.

Não tenho dúvidas em relação a isso. Vai começando a existir, já se nota alguma abertura por parte dos professores, dos psicólogos e até dos pais... O facto de as decisões serem tomadas em conjunto também é uma coisa boa, pois, se algo correr mal, a responsabilidade é de todos.

25 - Considera que os perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais utilizam a linguagem universal da CIF-CJ?

Deveriam utilizar, lá isso deveriam, mas nem sempre acontece. No entanto, embora os perfis de funcionalidade nem sempre contenham a linguagem da CIF, já se nota um grande esforço nesse sentido, principalmente da parte dos docentes de EE.

26 - Nas reuniões de avaliação especializada, os elementos das equipas pluridisciplinares escolhem as (sub)categorias a avaliar em função de quê?

Pois... Em primeiro lugar, as categorias são escolhidas de acordo com as maiores dificuldades dos alunos; depois, considera-se a idade, isto é, o que seria expectável para um aluno daquela idade; às vezes, também se consideram os objetivos da intervenção, ou seja, aquilo que achamos que deve ser trabalhado. Outras vezes, as pessoas estão um pouco perdidas e seguem a *checklist*, o que nem sempre dá bom resultado...

27 - No que se refere à qualificação das (sub)categorias avaliadas, que critérios influenciam essa decisão?

Talvez a comparação constante com outros alunos da turma ajude; é a questão da referência à norma... É tudo mais fácil por comparação... É isso! Comparam-se os alunos uns com os outros e decide-se de acordo com isso.

28 - Na sua opinião, os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ refletem o real funcionamento dos alunos nos vários domínios de vida?

Se a avaliação estiver bem feita, claro que refletem. São uma boa caracterização da pessoa e do seu funcionamento global.

29 - Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, representam um ponto de partida para a planificação da intervenção?

Deveriam representar, mas não me parece. No geral, os professores continuam a fazer o que sempre fizeram, pois não gostam de sair da sua zona de conforto... Claro que há exceções, não digo que não, mas são poucas.

30 - Como é que os resultados da avaliação especializada são usados no planeamento da ação educativa?

Quando os resultados da avaliação são usados no planeamento da intervenção, os objetivos desta estão intimamente relacionados com a avaliação feita previamente. Por exemplo, se temos um aluno com défice intelectual, com dificuldades acentuadas na autonomia e na gestão da rotina diária, então, estas áreas devem ser objeto de planeamento. Avaliamos para intervir, não é? Caso contrário, porque o faríamos?! Depois, há que documentar a mudança. O processo é dinâmico, ou seja, à medida que a intervenção dá frutos, altera-se o perfil de funcionalidade... Logo, deve-se adequar o planeamento da ação educativa: novos objetivos, novos conteúdos e novas metodologias.

Agradeço a sua colaboração.

Não há o que agradecer, gostei de falar sobre a CIF!

Transcrição da entrevista n.º 2

1 - Sente-se preparada para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp? Especifique.

Sim, sinto-me bem preparada, investi bastante na formação a este nível. Participei, logo no início, numa oficina de formação de 50 horas subordinada à temática da aplicação da CIF em educação. Ganhei confiança, percebi como deveria fazer e, a partir de então, já fiz mais algumas formações de longa duração, cursos e oficinas, que, embora não tenham versado especificamente a CIF, têm contemplado vários estudos de caso, de diferentes tipologias, em que a CIF foi a referência. Nestes estudos de caso, pertencentes a diferentes problemáticas, tive a oportunidade de clarificar procedimentos e de esclarecer dúvidas. Acabámos por partilhar os trabalhos realizados, o que nos permitiu compilar materiais diversificados e interessantes, muito úteis na nossa prática letiva diária.

2 - Fez alguma formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?

Pois, como lhe disse, fiz uma oficina de 50 horas designada “A aplicação do referencial teórico da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp”. A formadora percebe mesmo do assunto, pois já fez parte de algumas centenas de equipas pluridisciplinares e tem pensamento estruturado sobre a CIF, bem como conhecimentos construídos a partir da experiência.... Aprendi muito com ela! Ainda hoje, quando surge alguma dúvida, acabo sempre por lhe perguntar e ela responde com celeridade e objetividade.

Assisti também a um workshop sobre a CIF, no centro de recursos, e às outras ações que mencionei anteriormente. A prática diária também me tem ajudado a entrar nesta metodologia de avaliação, tenho discutido muito com os colegas e temos trabalhado em conjunto. Ajudamo-nos uns aos outros, professores e técnicos. Como diz um amigo meu, “a educação de um é o trabalho de muitos”.

Não posso deixar de mencionar a ajuda preciosa que a colega que estava na DREALg nos deu (é a mesma, é a formadora da oficina), tanto em formações de curta duração (seminários e palestras) como nas reuniões de avaliação, uma vez que tem participado, enquanto consultora e especialista, em muitas delas. Assim, na prática, é mais fácil esclarecer as dúvidas; além disso, mesmo por mail ou por telefone, está sempre disponível para nos ajudar. Ela é que tem sido a nossa sorte...

3 - Ainda sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ?

Se dissesse que não, estaria a insinuar que já não há mais nada que possa aprender, e isso não é verdade. Portanto, sim, gostaria de aprofundar alguns aspetos: considerar, na atividade e participação, a avaliação separada (o que é atividade e o que é participação); aprender a fazer avaliações, tendo em conta a distinção entre capacidade e desempenho; conhecer as categorias-chave para avaliar cada tipologia de défice... Por aí...

4 - Considera que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Especifique.

Claro que sim, todos os elementos das equipas deveriam ter acesso à formação, mas penso que isso não se tem verificado, pois os professores, como têm prioridade, têm conseguido abarcar as poucas formações que tem havido... Como os formadores têm feito estas formações gratuitamente, os Centros de Formação de Professores privilegiam os docentes e só “deixam” entrar psicólogos e outros técnicos se ainda existirem lugares vagos.

Eu própria tenho dado o meu modesto contributo para a formação dos outros elementos da equipa, docentes de ensino regular, psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, pais e outros... Como dizia Paulo Freire, o meu pedagogo favorito, “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

O que acontece, muitas vezes, é que estamos em registos diferentes, em estádios diferentes do domínio da metodologia da CIF... Isso significa que andamos sempre a recomeçar... Se todos os elementos das equipas tivessem tido acesso às mesmas formações, provavelmente os processos correriam mais rapidamente...

5 - Relativamente aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, mais necessita de formação sobre a aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Todos os docentes de EE precisam de formação, mas quem entrou agora no sistema, quem começou há pouco tempo a lidar com a CIF ainda precisa mais... A falta de experiência tem de ser compensada com a formação.

6 - Ainda no que concerne aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, adota uma postura mais resistente face à aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Pela mesma razão apontada na resposta anterior, os docentes mais novos não adotam uma postura resistente face à aplicação da CIF, muito simplesmente porque não têm termo de

comparação. Portanto, são os docentes mais velhos os mais resistentes, são eles que se agarram ao modelo anterior, o qual, quanto a mim, também não estava bem definido.

7 - No seu entender, a atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, permite responder eficazmente às necessidades dos docentes e dos outros técnicos? Caso contrário, o que deveria ser feito?

Não, a oferta formativa é pouca, pois, como os centros de formação não têm verba para pagar aos formadores, tudo é feito gratuitamente. Esta oferta é muito inferior à procura, como não poderia deixar de ser...

Nas especializações e nos mestrados em EE já se fala na CIF, inserida na cadeira “Avaliação Educacional”, mas este conhecimento ainda é incipiente. As pessoas não ficam minimamente preparadas para “enfrentar” as exigências de uma avaliação especializada. Bem vejo como elas ficam quando, nas escolas, se deparam com os casos reais!

8 - Considera que a utilização do referencial teórico proposto pela CIF permite aferir, de uma forma mais precisa e objetiva, o grupo-alvo da EE? Justifique.

Sim, decerto. Se pensarmos na armadura conceptual da CIF, o paradigma biopsicossocial, o perfil de funcionalidade dos alunos considera, concomitantemente, défices funcionais ou estruturais, e fatores ambientais; com efeito, qualquer um de nós resulta da interação entre a herança genética e o ambiente próximo. O que realmente importa é tentar compreender o modo como estas componentes se relacionam entre si, ou seja, encontrar a perturbação que origina as dificuldades para, a partir delas, planificar uma intervenção adaptada às necessidades do aluno. É precisamente esta coerência no perfil que nos permite aferir o grupo-alvo de EE...

9 - Que resultados espera atingir com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ?

Espero, antes de mais, aferir objetivamente o grupo-alvo da EE; depois, mediante uma caracterização mais detalhada dos alunos e do trabalho em equipa, espero aperfeiçoar a intervenção, a minha e a dos colegas de ensino regular. Esta intervenção está em processo de mudança, devemos atuar com conhecimento de causa, com segurança, no fundo, como especialistas. Não faz sentido nenhum prosseguir na linha dos docentes de apoio educativo, como se a nossa função fosse “dar explicações”.

Avaliamos para intervir, pelo que a nossa intervenção deve derivar das dificuldades detetadas na avaliação, respeitando os ritmos individuais dos alunos e em conformidade com as suas necessidades individuais, sobretudo na componente “Atividades e participação”.

10 - Que atividades desenvolve enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ?

Na qualidade de utilizadora do referencial teórico da CIF, integro as equipas pluridisciplinares, assumindo dois papéis distintos: o de docente de EE e o de coordenadora do Departamento de EE.

Numa primeira fase, conjuntamente com os docentes do departamento, as terapeutas e os Serviços de Psicologia, determinamos o encaminhamento a dar às referenciações, ou seja, decidimos se avaliamos o caso por referência à CIF; caso se verifique a necessidade de o avaliar, faço todo o trabalho a montante, desde a recolha de informação, passando por entrevistas não estruturadas aos encarregados de educação, até à recolha de dados processuais; dirijo as reuniões de avaliação, tentando adaptar e simplificar a linguagem técnica da CIF, de maneira que os pais compreendam o que estamos a fazer... Em síntese, estou presente em todo o processo, passando, posteriormente as informações para a direção da escola, através de memorandos das reuniões. Como fiz formação nesta temática, sou coordenadora do departamento e a experiência já vai sendo muita, funciono também como conselheira e ajudante dos meus colegas.

Todas as decisões são tomadas em equipa e tudo decorre harmoniosamente. Decidimos, na primeira reunião, o que vamos avaliar; na segunda, atribuímos os qualificadores. Neste aspeto, creio que tenho dado um bom tributo, visto que imprimo alguma uniformização de critérios na escolha dos qualificadores... Não devemos fazer isso de maneira imprudente! A melhor estratégia é mesmo comparar o aluno que está a ser avaliado com outros da mesma faixa etária, do mesmo grupo turma, os “ditos normais”...

11 - Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Os principais intervenientes na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ são: o professor de EE, os professores do ensino regular (titulares de turma, no caso do Pré-escolar e do 1.º ciclo, e diretores de turma, no caso do 3.º ciclo e do ensino secundário), os pais e/ou encarregados de educação, os psicólogos e outros técnicos (médicos especialistas, terapeutas, assistentes sociais, membros da CPCJ, etc.) que sigam o aluno regularmente, entre outros... Para cada caso, constitui-se uma equipa própria. Há elementos que se repetem, como é natural. São os chamados “residentes”, professores de EE e psicólogos, por exemplo. Depois, há outros que são convidados a participar, conforme o caso em análise...

12 – Que outros elementos da escola e da comunidade gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Gostaria que os pais/encarregados de educação fossem mais interventivos nestas avaliações. Acredito que, com o passar do tempo, isso venha a acontecer... Pelo menos, no que me diz respeito, esforço-me para que isso aconteça! Mesmo que eles não façam perguntas, tento explicar-lhes, passo a passo, o que pretendemos, tento envolvê-los no processo. Ninguém é mais importante do que eles neste âmbito, pelo que os seus desejos devem ser ouvidos... Aliás, nunca devemos enveredar por qualquer atuação sem a conviência dos pais.

Agradar-me-ia também que os profissionais de saúde estivessem mais vezes presentes nas equipas de avaliação. Admito que, na maioria das vezes, eles até gostariam de fazer parte das equipas, mas, dada a natureza das suas funções, dificilmente se podem ausentar dos Centros de Saúde, das clínicas, dos hospitais... Sem embargo, as coisas têm melhorado, visto que já fizemos diversas avaliações em conjunto.

Por fim, gostaria que os membros da direção, por vezes, estivessem presentes nas reuniões de avaliação especializada. Sei que se dispersam por muitas áreas, mas estou ciente de que ganhariam com isso... Para se implementarem determinadas estratégias e para se operarem verdadeiras mudanças, a Direção tem de estar a par dos procedimentos, tem de participar... Se quisermos uma escola verdadeiramente inclusiva, temos de lutar por isto.

13 - Considera que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços? Especifique.

Sim, sem dúvida. Esta metodologia de trabalho, ou melhor, de avaliação, como aprendi na formação, melhorou significativamente a colaboração entre os vários técnicos e serviços, compelindo-nos a refletir em conjunto, que é algo que não se fazia, que porventura nunca se fez... O trabalho em equipa, as decisões tomadas em conjunto e a reflexão partilhada dão-nos mais firmeza, mais segurança... Das discussões nasce o entendimento, o consenso, a corresponsabilização e o compromisso... É assim que nos aperfeiçoamos a nível pessoal e profissional.

14 - Que vantagens, na sua opinião, trouxe a aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ à avaliação de alunos com NEEcp?

As vantagens são muitas, a começar pelo modelo que agora orienta a avaliação, o biopsicossocial. A avaliação tornou-me menos facciosa, ganhou em objetividade, deixou de se basear na figura do psicólogo que, na legislação anterior, prescrevia sozinho as medidas educativas; atualmente, todas as decisões são tomadas em equipa, e de modo integrado; é a equipa que decide se um aluno deve ou não integrar o grupo-alvo da EE. Além do mais, deixou de haver confusão entre apoios educativos e EE, estando a nossa intervenção, como professores de EE, mais clara e menos ambígua.

Muitas vezes me questioneei acerca da natureza da nossa intervenção... A nossa atuação era muito vaga, não havia orientações específicas... Esperava-se que os docentes de EE dominassem todas as disciplinas, todas as áreas de conteúdo, que fossem explicadores de todas as matérias... Ora, isto é perverter completamente a filosofia da EE!

A aproximação entre os pais e a escola foi outra grande vantagem; a sua inclusão no processo de avaliação especializada veio dar-lhes voz... Finalmente, eles podem pronunciar-se sobre aquilo que consideram mais apropriado para os seus educandos. Assim, a sua participação na avaliação constitui um contributo valioso, pois ninguém conhece os seus filhos melhor do que eles, ninguém está em posição mais privilegiada para os avaliar...

Por fim, a tendência para uma participação mais ativa por parte dos elementos da direção constitui tal-qualmente uma vantagem, já que se reflete, por exemplo, na atribuição de recursos materiais e na organização de iniciativas formativas, entre outras.

15 - Tem sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ? Se sim, quais?

É verdade que sim. As mudanças são assustadoras, verdadeiras ameaças à paz instalada... Porquê? Porque acarretam sentimentos de insegurança e de medo, em parte, ligados à falta de conhecimento... É extremamente difícil mudar mentalidades, mexer no que está instituído, é uma grande luta...

Houve, pelo menos inicialmente, muita resistência ao DL n.º 3/2008, maioritariamente por parte dos professores, dos psicólogos e, em certos casos, até dos pais. Estes pretendiam que os filhos beneficiassem do tal apoio educativo, de acordo com o DL n.º 319/91, e consideraram que os filhos tinham sido excluídos... Continuam a existir apoios nas escolas para os alunos que têm dificuldades, mas são dados pelos professores do ensino regular. Assim é que deve ser, pois se um aluno tem dificuldades em Inglês ou em Biologia, por exemplo, não será o professor de EE que as vai colmatar... Penso que isto é bastante lógico!

Bem, a deslocação dos técnicos exteriores à escola também se enquadra nos constrangimentos, mas, por vezes, as conversas telefónicas resolvem o problema; o mais importante é, a seguir, traduzir tudo para a linguagem da CIF.

16 - Acredita que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp?

Acredito. Como já referi, a clarificação das nossas funções facilita a melhoria da intervenção direta junto do grupo-alvo de EE. Presentemente, já não assumimos o papel de explicadores, a nossa intervenção é especializada e tem um enfoque particular em determinadas áreas. Com os alunos disléxicos ou com perturbações específicas da linguagem, trabalhamos a consciência fonológica, a consciência silábica, a reeducação da leitura e da escrita, etc.; com alunos com deficiência intelectual, trabalhamos as rotinas, a autonomia pessoal e social, as áreas académicas funcionais e, quando atingem os 15 anos, a transição para a vida pós-escolar; quando os alunos precisam de tecnologias de apoio, somos nós os responsáveis pela sua aplicação... Penso que este tipo de trabalho, dada a sua especificidade, se vai refletir positivamente no desempenho e na funcionalidade dos alunos, acredito que eles são cada vez mais autónomos e felizes, e isso é o que realmente interessa.

O referencial teórico proposto pela CIF representa um passo em frente na caminhada da inclusão, pois fez com que saíssemos do “saco sem fundo” que era o DL n.º 319/91. Todos sabemos que qualquer aluno, ainda que tivesse apenas dificuldades de aprendizagem de carácter temporário, poderia ter medidas educativas especiais. Tratava-se de um grupo totalmente heterogéneo de alunos, onde havia casos de deficiência, sim, mas a grande maioria era constituída por alunos provenientes de famílias desestruturadas, com problemas emocionais e familiares, com um elevado absentismo, enfim, com graves problemas contextuais....

17 - Que exemplos pode apontar como evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

A definição das medidas de EE influencia, por exemplo, os resultados dos alunos nos exames/provas nacionais, o sucesso académico, digamos assim. No caso de um aluno com dislexia e disortografia, o facto de os erros cometidos, os que resultam do défice fonológico, não lhe serem contabilizados vai fazer com que o seu desempenho e a sua autoestima não sejam afetados. Este é apenas um exemplo comum, mas há muitos mais. Os exames a nível de escola para os alunos com problemas cognitivos, por exemplo.

Outra evidência reside no facto de limitarmos a aplicação destas medidas a quem delas efetivamente precisa, isto é, a quem revela dificuldades acentuadas resultantes de défices funcionais ou estruturais; os outros alunos não beneficiam da sua aplicação, às vezes, até acontecia o oposto... Esta situação levava ao desinvestimento, tanto por parte dos alunos como dos professores. Quando os alunos com insucesso ficavam ao abrigo do DL 319/91, os professores ficavam “descansados”, como se o assunto se resolvesse por si...

18 - No âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, que aspetos tiveram maior utilidade? Justifique.

Acho que é de destacar a linguagem padronizada, a articulação escola/família e entre todos os agentes educativos, o trabalho de equipa/colaborativo e a aferição do grupo-alvo de EE.

19 - Na sua opinião, de que modo é que está a ajudar os docentes das turmas/disciplinas a responder às NEE dos seus alunos?

De duas formas distintas: indiretamente, através do trabalho de consultoria, daquela ajuda suplementar que dou aos colegas do ensino regular, no que se refere às estratégias e metodologias a aplicar e na planificação da intervenção, pensada a partir do perfil de funcionalidade e que se concretiza na elaboração conjunta dos programas educativos, das adequações curriculares e dos currículos específicos; diretamente, no trabalho com os alunos, onde reforço competências específicas nas áreas identificadas como fracas, que se vão repercutir de modo transversal em todas as outras.

20 - O que distingue, no âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolve atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, da anteriormente desenvolvida?

A atividade que desenvolvo atualmente está circunscrita às áreas de intervenção especializada discriminadas no DL n.º 3/2008; é uma intervenção mais objetiva e fundamentada; antes, no tempo do DL n.º 319/91, os docentes de “ensino especial” tinham um campo de intervenção muito vasto, tão vasto que “cabia” lá tudo...

21 - Na sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à sua escola?

As barreiras estão relacionadas com a escassez de tempo para cumprir o prazo dos 60 dias úteis e, também, com as deslocações dos profissionais dos serviços exteriores à escola.

Encontramos facilitadores na disponibilidade dos profissionais envolvidos, que querem dar o seu melhor contributo e, com boa vontade e resiliência, acabam por ultrapassar as contrariedades; as parcerias com instituições, serviços e empresas existentes na comunidade também facilitam bastante esta cooperação.

22 - Como avalia a importância da articulação e a colaboração entre profissionais da sua escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

A articulação e a cooperação entre os profissionais da minha escola (professores de ensino regular e de EE, psicólogos e elementos da Direção) são de extrema importância, uma vez que permitem traçar objetivos comuns, delinear estratégias combinadas e ajustadas a cada situação concreta, gerir em conjunto os comportamentos, agindo atempadamente, dividir responsabilidades e obrigações, entre tantas outras coisas... Penso que todos os atores educativos beneficiam com este trabalho de equipa. Antes, cada um perseguia os seus próprios objetivos; agora, e cada vez mais, os objetivos são comuns...

23 - Como avalia a importância da articulação e a colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Muito positiva! Aumentam-se as redes informais, melhora-se a comunicação entre os serviços, agilizam-se os processos, há mais articulação entre profissionais, melhora-se a intervenção com os alunos a todos os níveis.

24 - Em suma, considera que existe efetivamente um trabalho de equipa? Especifique.

Resumindo o meu pensamento sobre esse assunto, eu diria que estamos no bom caminho. Existe trabalho de equipa... Ainda não é o desejável, mas esperemos que venha a ser.

Porque diz que ainda não é o desejável?

Porque, em alguns casos, para não dizer muitos, os professores do ensino regular continuam a tentar remeter todos os assuntos relacionados com os alunos com NEEcp para o professor EE... É ele que tem de ter todas as respostas!

25 - Considera que os perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais utilizam a linguagem universal da CIF-CJ?

Sim, cada vez mais. Às vezes, ainda nos deparamos com algumas partes que não respeitam a terminologia da CIF, mas, no geral, baseiam-se no manual, na “bíblia”...

26 - Nas reuniões de avaliação especializada, os elementos das equipas pluridisciplinares escolhem as (sub)categorias a avaliar em função de quê?

Das aprendizagens e dos conhecimentos esperados para o ano que o aluno frequenta, da idade cronológica e, prioritariamente, das suas maiores restrições à participação, das limitações na realização das atividades, dos défices funcionais e estruturais e, a nível ambiental, das barreiras e dos facilitadores da sua funcionalidade.

27 - No que se refere à qualificação das (sub)categorias avaliadas, que critérios influenciam essa decisão?

A qualificação das categorias nem sempre é feita com a devida responsabilidade... Aqui, na nossa escola, somos muito cuidadosos, mas, quando olhamos para perfis de alunos transferidos de outros agrupamentos, principalmente depois de os conhecermos, constatamos que, no mínimo, quem fez a avaliação não refletiu sobre o assunto. De qualquer modo, respondendo diretamente à pergunta, temos sempre de ter referências... As referências são os alunos médios, os que não têm nenhuma deficiência, os que têm um desempenho regular. Aqui, a experiência dos professores conta muito porque, como podemos imaginar, há turmas em que a maioria dos alunos está acima da média e outras em que a maioria está claramente abaixo da média...

No caso das funções mentais, fazer a referência à norma é muito mais fácil, pois os psicólogos têm aqueles testes todos (testados e aferidos)... Mesmo assim, é preciso saber transpor os resultados para a linguagem da CIF.

Nos fatores ambientais, deveria ser mais fácil, mas, por vezes, é ainda mais difícil qualificar... É sempre difícil, sempre relativo... Devíamos ter instrumentos estudados e preparados para isso, que já tivessem sido testados e que nos dessem mais margem de segurança. Sei que a abrangência dos qualificadores é grande, por causa dos intervalos nas percentagens, mas, mesmo assim...

28 - Na sua opinião, os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ refletem o real funcionamento dos alunos nos vários domínios de vida?

Refletem aquilo que o indivíduo é: as dificuldades que sente em função de determinados défices e de fatores ambientais que facilitam ou restringem a sua participação. Seja como for, se se

souber usar a metodologia da CIF corretamente, os perfis espelham o real funcionamento do aluno; se não houver domínio da CIF, o resultado pode diferir bastante...

O que fazer, então, para evitar que isso aconteça?

Formação, é tudo uma questão de formação... Preferencialmente, por alguém que perceba realmente do assunto...

29 - Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, representam um ponto de partida para a planificação da intervenção?

Para mim, representam... A planificação da intervenção contempla, em primeiríssimo lugar, os perfis de funcionalidade. É como se estivéssemos perante o bilhete de identidade do aluno, o ponto de partida... Os objetivos que devemos trabalhar foram identificados como dificuldades, e são estas que temos de ultrapassar... Sim, porque o nosso objetivo principal é alterar positivamente o perfil de funcionalidade de cada aluno.

Este é precisamente o ponto que deveria ser mais trabalhado nas formações: temos de partir do perfil para o desenho da intervenção. Só assim, estaremos a seguir o modelo defendido pela CIF na sua plenitude...

30 - Como é que os resultados da avaliação especializada são usados no planeamento da ação educativa?

Sem ser através da planificação da intervenção, como acabei de referir, os resultados da avaliação permitem que delineemos estratégias, que façamos adequações e que apliquemos medidas que beneficiarão os alunos, como, por exemplo, as adequações no processo de avaliação. A dinamização da intervenção, esteja ela formalizada ou não, vai sempre “beber” aos resultados da avaliação, sobretudo neste paradigma, em que os principais atores educativos estiveram presentes em todo o processo.

Grata pela colaboração.

De nada, foi um prazer!

Transcrição da entrevista n.º 3

1 - Sente-se preparada para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp? Especifique.

Considero que possuo já alguma preparação para proceder a uma avaliação especializada por referência à CIF-CJ, uma vez que sempre procurei atualizar os meus conhecimentos, não só através de formações, mas também mediante pesquisas on-line sobre esta temática. Por outro lado, tive ainda a oportunidade de aprender em contexto de trabalho, “aprender fazendo”, uma vez que tenho o privilégio de trabalhar em equipa, trabalho colaborativo, e aprofundar conhecimentos e práticas com professores de EE que contactam com a CIF-CJ há mais tempo do que eu...

2 - Fez alguma formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?

Em 2008, frequentei uma formação em NEE para psicólogos na qual se abordava a avaliação especializada por referência à CIF-CJ (promovida pela Humanamente – Psicologia, Pedagogia e Formação, no Montijo, com a duração de 24 horas). Posteriormente, frequentei também outras ações como sejam “Avaliação e Intervenção em Dislexia”, “Da Conceção dos CEI - Currículos Específicos Individuais - à Construção dos PIT – Planos Individuais de Transição – continuidade, experiência e inovação” (25h) ou “Operacionalizando as Adequações no Processo de Avaliação” (30h) formações promovidas pelo Centro de Formação de Associação de Escolas do Litoral à Serra, Loulé., em 2014 e 2015, respetivamente. Nestas formações foram também explicitados casos práticos avaliados por referência à CIF-CJ. Também, no mestrado em Psicologia da Educação, frequentei aulas subordinadas à temática da CIF-CJ.

3 - Ainda sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ?

Apesar de já ter frequentado algumas ações de formação que tiveram em conta a aplicação da CIF-CJ, gostaria de aprofundar mais esta temática, uma vez que, até à presente data, não frequentei nenhuma formação que focasse de forma mais aprofundada a CIF-CJ (desde a fase inicial da avaliação até à intervenção, tendo por base esta Classificação Internacional).

4 - Considera que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Especifique.

Sem dúvida, uma vez que a Avaliação Especializada por referência à CIF-CJ envolve uma estreita articulação todos os elementos que constituem a equipa, desde professores a técnicos de áreas tão diversas como os psicólogos, os terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas ou mesmo médicos. Esta articulação será tanto mais facilitada e eficaz quanto mais os elementos que constituem estas equipas se familiarizarem com este quadro de referência e se apropriarem de uma linguagem que se pretende unificada e padronizada.

5 - Relativamente aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, mais necessita de formação sobre a aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Penso que todos os docentes que trabalham em EE deverão ter acesso a esta formação, desde que não estejam familiarizados com a aplicação da CIF-CJ, independentemente do número de anos de trabalho (não se trata de experiência em EE, mas sim do acesso a uma nova perspetiva/prática/atuação que a CIF- CJ viabiliza para quem trabalha nesta área: o modelo biopsicossocial).

6 - Ainda no que concerne aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, adota uma postura mais resistente face à aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Os docentes mais velhos, uma vez que se habituaram a uma forma de “estar” no “ensino especial” com a qual já se identificavam e estavam mais familiarizados e se confrontaram com uma mudança de paradigma que obrigaria à introdução de novos conceitos, terminologias e atuações que compulsariam a mudanças na sua prática profissional, nomeadamente uma avaliação realizada em equipa pluridisciplinar.

7 - No seu entender, a atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, permite responder eficazmente às necessidades dos docentes e dos outros técnicos? Caso contrário, o que deveria ser feito?

A atual oferta formativa está muito longe de dar uma resposta adequada às necessidades que os docentes e os outros técnicos sentem neste âmbito. Há ainda muitas dúvidas e formas muito divergentes de aplicar a CIF-CJ. Seria muito importante que, a nível nacional, se implementasse um programa de formação para docentes de EE que focasse a avaliação e intervenção por referência à CIF-CJ, de modo a facilitar a interiorização da “linguagem CIF” e a uniformizar perspetivas e procedimentos.

8 - Considera que a utilização do referencial teórico proposto pela CIF permite aferir, de uma forma mais precisa e objetiva, o grupo-alvo da EE? Justifique.

Tendo em conta o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, para ser abrangido pelo regime de EE, o aluno deverá evidenciar "limitações significativas", "acentuadas", "dificuldades continuadas", "problemas de baixa-frequência e alta-intensidade", "com NEEcp" (de acordo com o livro "Educação Especial - Manual de Apoio à Prática"). A utilização da CIF permitirá traçar um perfil de funcionalidade do aluno, não tendo como objetivo a apresentação de um diagnóstico. A CIF permitirá ainda operacionalizar a magnitude das limitações que o aluno apresenta, viabilizando de forma precisa e objetiva a decisão de o vir a integrar ou não no grupo-alvo de EE. A CIF, quando corretamente utilizada, deverá diminuir a subjetividade da avaliação, balizando as decisões das escolas; tanto assim é que muitas escolas operacionalizam o conceito de limitação acentuada como critério de elegibilidade para a EE, associando-a a pelo menos uma categoria das "funções do corpo" e uma categoria da "atividade e participação" qualificada como limitação moderada.

9 - Que resultados espera atingir com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ?

Avaliações mais precisas e intervenções mais planificadas e eficazes... trabalho em equipa, tendo em consideração os pontos fracos e as potencialidades dos alunos e os recursos ambientais disponibilizados pela escola ou em contexto extraescolar. Maior envolvimento do aluno e da família ao longo de todo o processo de avaliação e intervenção.

10 - Que atividades desenvolve enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ?

Realizo avaliações com instrumentos standardizados, observações/recolha de evidências observáveis sobre o funcionamento do aluno em diferentes contextos, entrevistas a pais/encarregados de educação/professores, reuniões em equipas pluridisciplinares, participo na tomada de decisão sobre se o aluno deverá ou não integrar o grupo-alvo de EE, ao abrigo do DL 3/2008, colaboro na elaboração dos RTPs, elaboração/revisão, implementação de PEIs, colaboro na elaboração dos Relatórios Circunstanciados.

11 - Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

No agrupamento de escolas onde trabalho, têm sido envolvidos os técnicos da escola (psicólogas, terapeuta da fala ou outros técnicos), os docentes (docentes de EE, professores titulares de turma/diretores de turma ou até os docentes do conselho de turma), os encarregados de educação dos alunos e os próprios alunos, desde o início da avaliação especializada até à planificação e implementação da intervenção.

12 - Que outros elementos da escola e da comunidade gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Gostaria de ver envolvidos outros técnicos que, muitas vezes, trabalham com os alunos fora da escola, como sejam os psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, médicos, tutores ou outros elementos da comunidade que fossem considerados como intervenientes relevantes para a vida do aluno. O nosso agrupamento tem já convidado alguns desses elementos para reunirem aquando da avaliação especializada por referência à CIF-CJ, todavia, considero que nem sempre a articulação é possível ou vai ao encontro do que seria desejável.

13 - Considera que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços? Especifique.

O meu trabalho (ou seja, o serviço de psicologia) tem em vista a melhoria da colaboração entre os vários intervenientes e serviços. Desenvolve-se em estreita articulação com o departamento de EE ao longo de todo o processo, que se inicia com a análise da ficha de referenciação do aluno, envolvendo a avaliação das potencialidades e expectativas de desenvolvimento e de necessidades de apoio identificadas. Este trabalho em articulação envolve não só estes serviços mas também a família do aluno, o próprio aluno e os professores do aluno, que são chamados a dar a sua opinião e feedback ao longo das várias etapas do processo (são realizadas reuniões conjuntas). Estas dinâmicas de trabalho em parceria envolvem a elaboração conjunta do Relatório Técnico-Pedagógico, do Programa Educativo Individual, bem como a sua implementação e monitorização, avaliação dos resultados, de forma conjunta, terminando com a preparação da transição para a vida pós-escolar.

14 - Que vantagens, na sua opinião, trouxe a aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ à avaliação de alunos com NEEcp?

A aplicação do referencial CIF-CJ permite elaborar um perfil de funcionalidade coerente, que dispensa a existência de um diagnóstico médico e não se centra em “rótulos”; é com base na elaboração desse perfil que as equipas pluridisciplinares tomam decisões acerca da elegibilidade dos alunos para a EE. Com efeito, a CIF-CJ faculta uma avaliação da funcionalidade do aluno para além da sua deficiência, constituindo-se como um sistema de classificação que permite utilização de uma *checklist* (Funções do corpo, Atividade e participação e Fatores ambientais), a partir da qual se partirá para a elaboração de um relatório técnico-pedagógico que servirá de base à elaboração do PEI. A CIF-CJ possibilita, assim, a realização de uma avaliação multidisciplinar e multicontextual abrangente tendo em conta o aluno, a saúde, a família, a escola e a comunidade mais alargada. Outra vantagem prende-se com o facto de a avaliação ser autêntica e continuada, permitindo a atualização do perfil de funcionalidade sempre que seja necessário, nomeadamente aquando das mudanças de ciclo. Isto faz-se mediante um processo de reavaliação que terá em conta os progressos do aluno e a eficácia das intervenções realizadas.

15 - Tem sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ? Se sim, quais?

Na utilização da CIF, tenho sentido alguns constrangimentos. Entre eles, a existência de profissionais que ainda não dominam de forma adequada a linguagem da CIF-CJ; decorrentes dessa falta de preparação, surgem, por vezes, dificuldades no estabelecimento de dinâmicas entre os elementos das equipas pluridisciplinares; este constrangimento é notado sobretudo ao nível da articulação com os profissionais de saúde externos à escola no que concerne ao preenchimento da *checklist*. Por outro lado, tenho observado que, apesar dos esforços da escola, nem todas as famílias se envolvem como seria desejável nos procedimentos de avaliação e intervenção por referência à CIF-CJ, havendo a necessidade de fomentar/fortalecer a articulação entre os contextos escolar e familiar.

16 - Acredita que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp?

A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp. Com efeito, a utilização correta da CIF permitirá uniformizar critérios e procedimentos de avaliação e intervenção, disponibilizar recursos ambientais (humanos, sociais e físicos) que vão ao encontro das necessidades e respeitem as potencialidades dos alunos com NEEcp. A CIF irá acentuar a corresponsabilização de todos os

intervenientes no processo; deste modo, partindo de uma perspectiva ecossistémica, a CIF irá promover a mobilização de respostas mais ajustadas a cada aluno com NEEcp, tanto por parte da escola como da comunidade em geral. A longo prazo, ao serem revistas as políticas de educação e operacionalizadas novas práticas dirigidas aos alunos com NEEcp, estaremos a viabilizar não só a inclusão escolar desses alunos mas também a caminhar para a sua inclusão noutros contextos como o social e o laboral (tal já é contemplado, por exemplo, na elaboração dos PIT para alunos com CEI).

17 - Que exemplos pode apontar como evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

No agrupamento em que trabalho, temos casos de alunos que integraram a EE e foram casos de sucesso, por exemplo, alunos que prosseguiram estudos para o ensino secundário ou alunos que se encontram integrados no mercado de trabalho.

18 - No âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, que aspetos tiveram maior utilidade? Justifique.

O referencial proposto pela CIF-CJ veio revolucionar a avaliação das crianças/jovens com NEEcp, sendo precursor da mudança de paradigma de um modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana; com efeito, a partir da CIF-CJ, a avaliação dos alunos passou a implicar a elaboração de um perfil de funcionalidade, deixando o enfoque do diagnóstico médico.

A CIF-CJ permitiu a utilização de uma linguagem universal e a uniformização de critérios de trabalho por parte de técnicos e profissionais da saúde e da educação envolvidos no processo de avaliação de crianças/jovens; conseqüentemente auxiliou a ultrapassar obstáculos não só ao nível da comunicação, por causa dos termos técnicos específicos de cada área, como também ao nível da articulação entre todos os envolvidos neste processo; impulsionou, ainda, a realização de um trabalho em articulação pluridisciplinar e multidimensional; fomentou, também, a participação dos alunos e das suas famílias em todos os procedimentos, envolvendo-os na avaliação e na intervenção; enfatizou a responsabilização de todos os intervenientes nesse processo (docentes de EE, psicólogos, outros técnicos, alunos e respetivas famílias); contribuiu ainda para que a intervenção realizada com os alunos tivesse como ponto de partida os resultados da avaliação pluridisciplinar realizada, viabilizando o planeamento de intervenções mais eficazes; permitiu a avaliação dos programas de intervenção (revisão dos PEI, elaboração de novos PEI); a CIF-CJ veio, igualmente, facilitar o acesso a apoios educativos específicos e

mais adequados às necessidades dos alunos de EE, nomeadamente o acesso das crianças/jovens aos apoios do Estado.

19 - Na sua opinião, de que modo é que está a ajudar os docentes das turmas/disciplinas a responder às NEE dos seus alunos?

Considero que a minha maior contribuição como psicóloga na escola tem sido a aposta no trabalho colaborativo, de investigação/ação, mediante diálogo permanente, flexibilidade, atitude de escuta e encorajamento à participação de todos os intervenientes no processo. Paralelamente, considero relevantes aspetos como o apoio individualizado prestado aos alunos, as reuniões com as respetivas famílias, a consultoria junto dos professores e a planificação conjunta da intervenção e respetivo feedback.

20 - O que distingue, no âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolve atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, da anteriormente desenvolvida?

O DL 3/2008 introduz a definição da população-alvo da EE, especificando quais são os serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.

Contrariamente ao DL 319/91, onde não é expressamente mencionada uma fase de referenciação, com o DL 3/2008 é estabelecido um processo de referenciação bem estruturado e fundamentado.

Quanto ao processo de avaliação, o DL 319/91 atribuía aos serviços de psicologia, em colaboração com os serviços de saúde escolar, a responsabilidade da avaliação das situações mais complexas, não sendo mencionado nenhum modelo a partir do qual deveria ser feita a avaliação dos alunos. Já com o DL 3/2008 a avaliação especializada passa a ser da responsabilidade conjunta do departamento de EE das escolas e dos serviços de psicologia que elaboram conjuntamente um relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas.

Quanto à planificação e programação educativa, o DL 319/91 não mencionava orientações para modelos de planos ou de programas educativos, já o DL 3/2008 explicita a elaboração do Programa Educativo, de forma concreta e objetiva, prevendo inclusivamente uma articulação entre serviços na elaboração e implementação dos mesmos.

Resumindo, considero que atualmente se avalia de forma mais autêntica, uma vez que se tem em consideração a criança/jovem como um ser multidimensional, tendo em conta os vários contextos em que se insere. Também considero que a intervenção do psicólogo escolar, à luz

do DL 3/2008, se encontra mais articulada com os restantes intervenientes, quer em contexto escolar, quer em contexto extraescolar.

21 - Na sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à sua escola?

A principal barreira prende-se com o facto de nem todos os profissionais se encontrarem devidamente familiarizados com a linguagem da CIF-CJ e terem dificuldade em aceder à sua complexidade conceptual; por essa razão, muitos profissionais pautam-se por critérios de avaliação subjetivos, nem sempre concordando quanto à necessidade (ou não) de integração de um determinado aluno na EE ou discordando no que diz respeito às respostas educativas consideradas mais adequadas. Outra barreira relaciona-se com limitações que as escolas poderão ter ao nível dos recursos humanos ou físicos disponibilizados (professores de EE ou Técnicos Especializados que são contratados anualmente e em número insuficiente, face às necessidades da escola). Muitos profissionais externos à escola não se apercebem do clima interno da escola e pressionam, por vezes, a escola para a integração de alunos que nem sempre cumprem os critérios de elegibilidade previstos na legislação, para que determinado aluno passe a integrar o grupo-alvo de EE.

Como facilitadores, encontramos a possibilidade de articular com outros profissionais ou serviços externos à escola que poderão ser uma mais-valia ao nível da recolha de elementos de avaliação, numa perspetiva pluridisciplinar e ecossistémica, ou mesmo ao nível das intervenções que a escola não pode disponibilizar (psicologia clínica, pedopsiquiatria, terapia ocupacional ou terapia da fala).

Assim, a atual legislação prevê que os agrupamentos de escolas estabeleçam parcerias com instituições públicas, particulares, de solidariedade social e centros de recursos especializados, tendo em vista uma educação que se pretende cada vez mais inclusiva.

22 - Como avalia a importância da articulação e a colaboração entre profissionais da sua escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

No agrupamento de escolas em que trabalho, a articulação e a colaboração entre os profissionais tem sido prática comum aquando da realização das avaliações especializadas por referência à CIF-CJ, o mesmo acontecendo na planificação, implementação e avaliação da eficácia da

intervenção. Para tal, são realizadas reuniões formais ou informais entre os elementos da equipa (psicóloga, docentes de EE, docentes titulares de turma/diretores de turma). A psicóloga e os docentes de EE participam regularmente nas reuniões dos Conselhos de Turma dos alunos avaliados/acompanhados, com o intuito de recolher ou dar feedback sobre a situação do aluno, sendo discutidas/revistas as estratégias de atuação adotadas sempre que tal seja considerado pertinente. Todos os intervenientes trabalham de forma articulada e complementar, de modo a desenvolver uma perspetiva global do aluno e a planificar e implementar intervenções e metas comuns. O aluno também é um elemento envolvido em todas as etapas do processo, incluindo o estabelecimento de objetivos e estratégias.

23 - Como avalia a importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Os profissionais exteriores à escola podem dar um valioso contributo no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, uma vez que podem fornecer elementos de avaliação complementares à informação recolhida na escola, nomeadamente ao nível da área da saúde; da mesma forma, poderão constituir-se como redes de apoio ao aluno e à família, na medida em que poderão proporcionar apoios específicos que na escola não se encontram disponíveis, tais como: terapia ocupacional, psicologia clínica, pedopsiquiatria ou outros. Por essa razão, é importante a existência de uma estreita colaboração entre todos os profissionais, quer trabalhem dentro ou fora do contexto escolar. Essa articulação multidisciplinar e multicontextual poderá e deverá ser realizada de forma continuada, envolvendo não só a avaliação, como também a planificação e implementação ou reajustamento da intervenção a ser realizada com o aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento biopsicossocial. Essa articulação envolve reuniões/contactos por telefone ou por correio eletrónico entre os vários profissionais, não só no âmbito da avaliação, mas também aquando da planificação da intervenção ou ainda para discussão de novas estratégias a implementar.

24 - Em suma, considera que existe efetivamente um trabalho de equipa? Especifique.

Considero que a articulação entre os intervenientes da equipa pluridisciplinar tem vindo a ser fortalecida graças à CIF-CJ e aos esforços de todos os envolvidos. Na nossa escola, realizamos reuniões conjuntas com técnicos da escola, fora da escola, aluno e família do aluno, aquando da avaliação e também para delinear objetivos e estratégias ao nível da intervenção. Sempre que necessário, contactamo-los por telefone ou correio eletrónico, procedendo ao reajustamento/adoção de novas estratégias ou apoios que se considerem necessários.

Evidentemente que há ainda aspetos a melhorar, nomeadamente ao nível do fluxo de informação e uniformização de critérios ou mesmo na interação entre elementos da equipa, sobretudo com os intervenientes que trabalham fora da escola. No entanto, estamos no bom caminho.

25 - Considera que os perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais utilizam a linguagem universal da CIF-CJ?

A elaboração de um PEI deve ter por base um perfil de funcionalidade coerente estabelecido a partir de uma avaliação autêntica, pluridisciplinar e multicontextual, que deverá constar no RTP previamente elaborado. Esse perfil deve recorrer à linguagem universal da CIF-CJ, descrevendo as limitações que a criança/jovem apresenta nas funções do corpo, bem como as dificuldades que daí decorrem e se revelam na atividade e participação; por outro lado, deverão ser tidas em consideração as barreiras ou facilitadores que a nível dos fatores ambientais sejam considerados mais relevantes para o funcionamento global daquela criança/jovem. Só partindo desta análise é que se poderão discriminar os conteúdos, os objetivos gerais e específicos a atingir, bem como delinear estratégias e discriminar os recursos humanos e materiais necessários à operacionalização da intervenção, tendo em vista o desenvolvimento biopsicossocial da criança ou jovem com NEEcp. Todavia, nem sempre isso acontece, ainda existem escolas onde os PEI são elaborados numa linguagem mais “pedagógica” e subjetiva, sem ter em consideração a terminologia da CIF-CJ, o que acaba por se refletir negativamente na intervenção que a posteriori é realizada com o aluno.

26 - Nas reuniões de avaliação especializada, os elementos das equipas pluridisciplinares escolhem as (sub)categorias a avaliar em função de quê?

As categorias a avaliar são escolhidas em função das problemáticas ou dificuldades descritas na Ficha de Referenciação entregue no Agrupamento de Escolas, onde constam informações sobre o aluno, ao nível da escola, comunidade, família, e, por vezes, relatórios médicos, pedagógicos, psicológicos ou outros considerados relevantes. A partir dessa descrição, a equipa pluridisciplinar, em reunião conjunta, deverá refletir sobre as categorias de funcionalidade a avaliar, ao nível das Funções do Corpo, da Atividade e Participação e dos Fatores Ambientais.

27 - No que se refere à qualificação das (sub)categorias avaliadas, que critérios influenciam essa decisão?

Os critérios para a qualificação deverão ser analisados em reunião de equipa pluridisciplinar, tendo em conta a comparação da criança ou jovem com o desempenho dos alunos da sua idade, mediante a análise de relatórios que constem do processo do aluno (relatórios médicos, pedagógicos, psicológicos ou outros considerados relevantes) e o recurso a instrumentos de avaliação formais e não formais. A avaliação deverá ser o mais objetiva possível, evitando cometer erros, razão pela qual se considera importante que, em reunião de equipa pluridisciplinar, sejam atribuídos qualificadores a cada uma das categorias, tendo por base uma atitude consciente e reflexiva.

28 - Na sua opinião, os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ refletem o real funcionamento dos alunos nos vários domínios de vida?

Quando bem delineados, sim, uma vez que se têm por base uma avaliação que se pretende ecossistémica que deverá ter como ponto de partida o modelo biopsicossocial. A avaliação pluridisciplinar realizada é o ponto de partida da intervenção a ser delineada (avaliar, não com o intuito de diagnosticar, mas com a finalidade de intervir posteriormente com base nessa avaliação).

29 - Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, representam um ponto de partida para a planificação da intervenção?

Os perfis de funcionalidade deverão ser o ponto de partida para delinear objetivos a alcançar (descritos nos PEI).

30 - Como é que os resultados da avaliação especializada são usados no planeamento da ação educativa?

Parte-se das potencialidades do aluno para as utilizar como recursos que apoiem o desenvolvimento de objetivos a atingir, tendo em consideração as dificuldades observadas na atividade e participação. Procede-se à implementação de medidas/respostas educativas que funcionem como facilitadores do desempenho do aluno nos vários contextos em que o mesmo se insere.

Grata pela colaboração.

O prazer foi todo meu.

Transcrição da entrevista n.º 4

1 - Sente-se preparada para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp? Especifique.

Tenho de responder afirmativamente. Sim, sinto-me bem preparada para aplicar adequadamente o referencial proposto pela CIF-CJ. Já domino a metodologia, oriento as reuniões de avaliação, esclareço as dúvidas dos outros intervenientes na avaliação especializada... Enfim, já são muitos anos de experiência!

2 - Fez alguma formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Se sim, qual? Se não, gostaria de fazer?

Particpei em duas formações de longa duração, uma oficina de 50 horas e um curso de 25 horas. A oficina ajudou-me muito, pois conseguir esclarecer a maioria das dúvidas... Com o passar do tempo, vão surgindo outras, o que é normal para quem usa a CIF-CJ quase diariamente. Além disso, também tenho lido muita coisa, desde artigos até dissertações e projetos que envolvem esta metodologia de avaliação... Estou sempre a aprender...

3 - Ainda sente necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ?

À partida, não sinto essa necessidade; no entanto, se surgir alguma formação nesse âmbito, dependendo do formador, talvez a faça. Gosto de ouvir a perspetiva de outras pessoas, ver quais são os aspetos convergentes e os aspetos divergentes (em relação à minha atuação, claro)... Gosto da partilha e da discussão. Este é o caminho da construção!

4 - Considera que os outros elementos das equipas pluridisciplinares também deveriam ter formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ? Especifique.

Claro que sim. Todos os atores educativos deveriam ter formação sobre a CIF-CJ. Sem uma formação adequada, os outros elementos das equipas enveredam por dois caminhos distintos: ou dizem mal da metodologia, na verdade, sem conhecimento de causa; ou, resignados, não levantam ondas e seguem os demais, referindo constantemente que não percebem nada do assunto.

5 - Relativamente aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, mais necessita de formação sobre a aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Na minha opinião, todos, sem exceção, precisam de formação sobre a aplicação da CIF-CJ, pois ainda persistem muitas dúvidas, sobretudo em relação ao uso dos qualificadores. Porém, se tiver de escolher, direi que os mais novos ainda superam as necessidades formativas dos mais velhos, constituindo, portanto, um grupo-alvo ideal para qualquer iniciativa formativa. Acresce ainda o facto de não terem “vícios”, ou seja, estão a começar a familiarizar-se com este modelo, pelo que o domínio da metodologia de avaliação por referência à CIF-CJ não representa uma rutura com o paradigma anterior.

6 - Ainda no que concerne aos docentes de EE, quem é que, na sua opinião, adota uma postura mais resistente face à aplicação da CIF-CJ (os mais novos, os mais velhos)?

Não tenho dúvidas. Os docentes mais velhos adotam uma postura mais resistente. Têm medo das mudanças, e isso reflete-se na sua forma de lidar com as suas situações. Já estavam rotinados, já estavam muito seguros da sua atuação, o que lhes dava conforto e segurança. Quando há uma mudança estrutural por via da legislação, não é fácil “digerir”, (re)começar, (re)aprender...

7 - No seu entender, a atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, permite responder eficazmente às necessidades dos docentes e dos outros técnicos? Caso contrário, o que deveria ser feito?

Não, de modo nenhum. Existem, aqui no Algarve, algumas formadoras nesta área (uma delas é excelente), mas a verdade é que é muito difícil conseguir fazer parte do grupo de formandos, pois os candidatos são tantos que, uma semana depois de abertas as inscrições, já há inscrições suficientes para duas ou três ações... E estou a falar da formação contínua de professores! Claro que existem outras iniciativas formativas, de índole particular, mas, a meu ver, têm dois inconvenientes: são formações muito caras e não se aprende grande coisa. É tudo muito teórico e, como se sabe, aprende-se com estudos de caso!

Na formação especializada, a CIF-CJ já consta nos currículos das especializações e dos mestrados em EE, mas, segundo me tem constado, também não é nada de muito aprofundado.

8 – Considera que a utilização do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite aferir, de uma forma mais precisa e objetiva, o grupo-alvo da EE? Justifique.

Sim, claramente. A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite distinguir alunos com NEEcp, isto é, alunos do grupo-alvo de EE, de alunos cujas dificuldades de

aprendizagem decorrem de fatores ambientais adversos, e não de défices funcionais ou estruturais.

9 - Que resultados espera atingir com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ?

Espero melhorar a minha atuação junto de alunos com NEEcp. Espero adotar uma postura cada vez mais positiva, valorizando sempre as suas potencialidades e os seus pontos fortes, para, a partir destes, trabalhar as suas áreas mais fracas. Pretendo ultrapassar barreiras e contribuir para que a escola seja um lugar inclusivo, tanto física como psicologicamente.

10 - Que atividades desenvolve enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ?

As atividades que desenvolvo, enquanto utilizadora deste referencial teórico, são várias: recolho informação junto dos alunos, através de conversas, da aplicação de testes e protocolos de avaliação, de jogos, etc., para estar preparada para participar ativamente nas reuniões de equipa pluridisciplinar; como sou coordenadora de departamento, na qualidade de especialista, também participo em reuniões de alunos de outros colegas e, neste caso, o meu objetivo é ajudá-los a entender e a aplicar a metodologia; nas reuniões de departamento, presto esclarecimentos aos colegas sobre eventuais dúvidas que possam ter sobre a CIF-CJ e, mesmo quando não há dúvidas, apresento casos que possam servir de exemplo em avaliações futuras; organizo e elaboro, juntamente com os diretores das turmas/professores titulares, todos os documentos, desde os roteiros de avaliação, passando pelos relatórios técnico-pedagógicos e programas educativos individuais, até aos relatórios circunstanciados que se realizam no final de cada ano letivo; e, para mim, a atividade mais importante de todas é que planifico totalmente a minha intervenção por referência à CIF-CJ, ou seja, as categorias escolhidas na avaliação transformam-se em objetivos gerais da própria intervenção.

11 - Quem são os principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Os principais envolvidos são: o professor de EE, os responsáveis pelos grupos/turmas (educadores de infância, docentes do 1.º ciclo e diretores de turma), os psicólogos e os pais/encarregados de educação. Não digo que, pontualmente, não se envolvam outros elementos, como é o caso, por exemplo, dos profissionais de saúde ou de técnicos que exercem funções em gabinetes terapêuticos, mas é raro... Ah! Já me esquecia de um elemento fundamental: os próprios alunos! Estes, a partir de uma certa idade (12, 13 anos), também

devem fazer parte das equipas, pois têm todo o direito a participar nas decisões que os afetam diretamente. É uma questão de equidade e de direitos humanos!

12 – Que outros elementos da escola e da comunidade gostaria de ver envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Eu gostaria muito que os técnicos da saúde se envolvessem mais neste processo todo. Sei que, na maioria das vezes, a culpa não é deles... Não têm horas disponíveis para este trabalho nem hipótese de se deslocarem às escolas para fazer parte das equipas... Sei que, para que isto fosse possível, tinha de existir também alguma legislação por parte da saúde que os “obrigasse” a participar diretamente... Acho que as discussões seriam mais profícuas e que poderíamos ajudar mais os alunos... Enfim, isto é um pouco complicado!

Também gostaria que os membros das direções das escolas se interessassem mais por este assunto... Sei que confiam em nós, docentes de EE, mas não tenho dúvidas de que, se dominassem a terminologia da CIF-CJ e se percebessem bem qual é o cerne da questão, poderiam tomar decisões mais informadas e acertadas.

Em certos casos (e temos muitos deste tipo!) também gostaria que os técnicos da segurança social participassem mais, sobretudo quando os alunos estão a ser seguidos pela CPCJ, quando precisam de ajuda social... Acho que o facto de discutirmos todos os aspetos da vida destas crianças e jovens em equipa seria benéfico, pois permitiria delinear uma intervenção concertada e adequada às suas necessidades específicas.

13 - Considera que o seu trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, contribui para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços? Especifique.

Acho que sim. Tento sempre dar o meu contributo, quer através da partilha daquilo que, ao longo de vários anos, fui aprendendo, quer através de iniciativas formativas em contexto restrito e alargado (para a comunidade educativa). Tento ser uma boa mediadora, quero que a minha presença nas reuniões seja entendida como um facilitador do processo de avaliação. Estou sempre disponível para efetuar contactos com os técnicos e serviços exteriores à escola e penso que ajudo a criar um bom ambiente, isto é, eles são sempre bem recebidos...

14 - Que vantagens, na sua opinião, trouxe a aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ à avaliação de alunos com NEEcp?

Na minha opinião, este referencial trouxe imensas vantagens, não só no campo da avaliação dos alunos, mas também noutros... Existe atualmente uma maior abertura da escola ao exterior, há um contacto mais estreito com os pais e encarregados de educação, até entre os próprios professores que, agora, por força da lei, têm de se encontrar formalmente... De qualquer modo, as principais vantagens incluem, obviamente, a avaliação compreensiva dos alunos, a tal abordagem biopsicossocial... Realmente, somos um todo, somos o resultado da ação do ambiente sobre fatores intrínsecos, e esta é a visão da CIF-CJ, ou seja, a ênfase é dada ao funcionamento humano. Assim, os perfis de funcionalidade contêm a essência do aluno, servindo como excelente base de trabalho.

Finalmente, considero que o facto de distinguirmos problemas de baixa frequência e alta intensidade (os alunos do grupo-alvo de EE) de problemas de alta frequência e baixa intensidade (os outros que têm dificuldades decorrentes de fatores ambientais hostis) nos ajuda a canalizar os recursos especializados para os alunos que mais precisam deles. Não estou com isto a querer dizer que os outros não precisam de ajuda, claro que precisam... Precisam de uma educação de qualidade, de medidas de diferenciação pedagógica, de ensino individualizado, mas não necessariamente dos especialistas, ou seja, dos docentes de EE.

15 - Tem sentido alguns constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ? Se sim, quais?

Quem não tem?! Sim, senti alguns constrangimentos logo no início. Agora, já não sinto tanto, a não ser, evidentemente, no caso da ausência, nas reuniões, dos técnicos de saúde... Antes, o maior constrangimento era a falta de formação dos professores (dos outros, nem se fala!). Esta falta de formação, aliada à falta de experiência, tornavam de difícil aplicação o referencial proposto pela CIF-CJ. O outro grande constrangimento era a resistência de professores e técnicos, principalmente psicólogos, face à aplicação da CIF-CJ. Em vez de tentarem aprender, (auto)formar-se, optavam pela crítica... Para se criticar algo, é preciso conhecer o objeto da crítica, pelo menos, é assim que penso, é isso que defendo.... É bem mais fácil criticar aquilo que não se conhece do que tentar dominar o conhecimento da mesma, certo? Continuo a sentir estes constrangimentos, embora pontualmente... Estou a falar da minha escola, obviamente...

16 - Acredita que a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp?

Acredito que sim; no entanto temos de evitar o enviesamento, ou seja, temos de perceber realmente qual é a mais-valia da utilização da CIF-CJ... O perfil de funcionalidade, se/quando

bem traçado, é uma ajuda preciosa no planeamento de toda a intervenção, já que identifica as áreas em que os alunos mais precisam de reforçar competências específicas. Assim, parece-me que a CIF-CJ veio ajudar a clarificar a intervenção do docente de EE, a organizar e a sistematizar melhor a informação relativa aos alunos... O facto de, através da CIF-CJ, se poder documentar a mudança, ou através do uso de diferentes qualificadores para a mesma categoria, à medida que as evoluções vão acontecendo, ou através de diferentes categorias, que vão correspondendo a diferentes objetivos e a diferentes estádios, já representa uma melhoria considerável nas práticas. Assim, nunca se perde de vista o principal objetivo da intervenção: melhorar o perfil de funcionalidade do aluno.

17 - Que exemplos pode apontar como evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Penso que, incontestavelmente, uma das grandes evidências é, como já referi antes, a participação do próprio aluno em todo o processo de avaliação especializada. Ele começa a perceber, desde logo, que é o protagonista do seu próprio processo de ensino-partilha-aprendizagem. Isso fá-lo mais autónomo, mais determinado e mais dinâmico, o que contribui largamente para a construção do seu futuro.

Outra evidência, a meu ver, é a questão da corresponsabilização dos vários atores educativos e, aliado a isso, o trabalho de equipa... Desenvolvem-se valores como a confiança, o respeito e a estima entre os vários elementos, o que dá consistência à intervenção. Esta aproximação entre docentes, docentes e técnicos, docentes, técnicos e famílias é muito positiva. Além disso, temos o empoderamento das famílias e dos próprios alunos...

Não devemos esquecer, como já referi antes, a aplicação de medidas de EE a alunos que, de facto, precisam delas, o que tem permitido objetivar a intervenção do docente de EE. A definição muito clara do grupo-alvo de EE já me parece uma boa evidência...

18 - No âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, que aspetos tiveram maior utilidade? Justifique.

Como defendo acerrimamente a metodologia preconizada pela CIF-CJ, a qual me tem ajudado bastante a organizar o meu trabalho e a clarificar a minha intervenção, penso que todos os aspetos foram úteis. Saliento, não obstante, a uniformização da linguagem utilizada, a clara definição do grupo-alvo de EE, a articulação entre todos os atores educativos e, conseqüentemente, o trabalho de equipa e a corresponsabilização.

19 - Na sua opinião, de que modo é que está a ajudar os docentes das turmas/disciplinas a responder às NEE dos seus alunos?

Ao definirmos em conjunto o perfil de funcionalidade de cada aluno, identificamos as áreas de intervenção, o que nos leva ao delineamento de estratégias adequadas à sua especificidade. Neste campo, penso que contribuo bastante para o trabalho que os outros professores fazem com os alunos, uma vez que estou sempre disponível para opinar, para dar exemplos concretos, para demonstrar determinadas metodologias e, acima de tudo, para os ouvir. Muitas vezes, eles sentiam-se sozinhos... É a figura do conselheiro, do consultor... É algo muito importante, creio eu. A minha ajuda não se restringe a este apoio indireto, pois também trabalho diretamente com os alunos, sobretudo no reforço de competências específicas na área da linguagem, da autonomia, das rotinas e das relações interpessoais, entre outras. Os resultados desta intervenção são transversais e refletem-se no desempenho académico e social dos alunos, isto é, em todas as disciplinas. Esta será a melhor resposta às necessidades individuais dos discentes...

20 - O que distingue, no âmbito do referencial proposto pela CIF, a atividade que desenvolve atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008, da anteriormente desenvolvida?

Antes da entrada em vigor do DL 3/2008, a intervenção do docente de EE não estava bem definida, era assim uma área “cinzenta”... Agora, clarificou-se essa intervenção, quer direta quer indireta. Além disso, como o grupo-alvo da EE está bem definido e a nossa intervenção direta aparece consignada na legislação, o nosso trabalho é bem mais objetivo e restringe-se a áreas como: Braille, LGP, treino de orientação e mobilidade, treino de autonomia, reeducação da leitura e da escrita e preparação da transição para a vida pós-escolar.

21 - Na sua opinião, quais são as barreiras e os facilitadores determinantes, no que diz respeito à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à sua escola?

Primeiro as barreiras! Na verdade, tenho falado nelas desde o início da entrevista... Sintetizando, são elas: a resistência de alguns técnicos à aplicação da CIF-CJ; os 60 dias úteis, desde o momento em que o aluno é referenciado, são, muitas vezes, insuficientes; a falta de formação de professores e de técnicos (esta sentiu-se mais no início, aquando da publicação do DL 3/2008); e a ausência de uma cultura de partilha pluridisciplinar.

Quanto aos facilitadores, a presença de técnicos de saúde nas reuniões de equipa pluridisciplinar é uma constante quando há, por exemplo, uma parceria com um centro de recursos, como é o caso da APPC; a boa vontade da maioria dos envolvidos neste processo também é um grande facilitador; a proximidade física, que existe nas zonas urbanas, facilita igualmente a cooperação com os profissionais de outros serviços externos à escola.

22 - Como avalia a importância da articulação e da colaboração entre profissionais da sua escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Na minha escola, esta articulação é uma realidade. Temos uma relação muito próxima, há confiança, respeito e empatia... Todos colaboram e articulam entre si, agilizando muitas vezes processos que, de outra forma, seriam morosos e complicados. Fazemos tudo *by the book*: as duas reuniões de avaliação, a primeira, em que se decide o que se vai avaliar e se distribuem tarefas, e a segunda, em que se qualificam as categorias escolhidas e se tomam decisões (se o aluno integra ou não o grupo-alvo de EE; caso integre, escolhem-se as medidas...); fazemos os relatórios em conjunto, planificamos a intervenção em conjunto... Por aqui, está tudo a funcionar bem.

23 - Como avalia a importância da articulação e a colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ?

Acho que a articulação e a colaboração entre técnicos exteriores à escola são fundamentais para a correta aplicação da CIF-CJ. As coisas constroem-se, as pessoas vão-se habituando... Quando a articulação entra na rotina, tudo parece mais fácil... Sei que já falei no assunto, mas insisto: a corresponsabilização com técnicos exteriores à escola dá-nos segurança e confiança no nosso trabalho, nas nossas decisões...

24 - Em suma, considera que existe efetivamente um trabalho de equipa? Especifique.

Sobre isso, não tenho dúvidas. Sim, existe trabalho de equipa, tanto restrita como alargada. Trabalhamos todos para o mesmo objetivo: a melhoria do perfil de funcionalidade dos alunos e, obviamente, para o sucesso académico e social.

25 - Considera que os perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais utilizam a linguagem universal da CIF-CJ?

Na minha escola, posso assegurar-lhe que assim é. Os perfis de funcionalidade são traçados por referência à CIF-CJ, é a terminologia própria da classificação a que usamos para redigir os

perfis, sempre. Todavia, já tenho visto alguns perfis que, principalmente nas funções do corpo, não contemplam a linguagem da CIF-CJ...

Porque é que acha que isso acontece?

Porque se faz algo que não se deveria fazer... Muitas vezes (e isso não acontece na nossa escola!), quem redige a parte do perfil de funcionalidade relativo às funções do corpo são os psicólogos; quem redige a parte relativa à atividade e participação e aos fatores ambientais são os docentes de EE... e dá nisso! Algumas pessoas ainda não perceberam que a recolha de informação é individual, mas os perfis de funcionalidade devem ser feitos em conjunto e refletir a linguagem universal da CIF-CJ.

26 - Nas reuniões de avaliação especializada, os elementos das equipas pluridisciplinares escolhem as (sub)categorias a avaliar em função de quê?

Em função das dificuldades apresentadas pelo aluno, tendo sempre em conta o percentil, a comparação com a norma, ou seja, aquilo que seria expectável para um aluno regular da mesma faixa etária, o ano de escolaridade que frequenta e os domínios de vida que se justificam nesse caso.

Como assim? Os domínios de vida?!...

Sim, por exemplo, se estamos a avaliar uma criança do Pré-escolar, faz sentido incluir na avaliação a subcategoria “Completar o programa de educação pré-escolar”, sobretudo se estivermos a considerar o adiamento; do mesmo modo, quando avaliamos um aluno com deficiência intelectual a quem já foram aplicadas medidas de educação durante vários anos, mas que não surtiram o efeito desejado, se estamos a equacionar a aplicação da medida mais restritiva de todas, o Currículo Específico Individual, faz todo o sentido incluir a subcategoria “Completar o programa educativo ou níveis escolares”.

27 - No que se refere à qualificação das (sub)categorias avaliadas, que critérios influenciam essa decisão?

A escala genérica da CIF-CJ é uma escala negativa, constituída pelos qualificadores 0, 1, 2, 3, 4, 8 e 9, que correspondem, respetivamente, à “ausência de problema”, “problema ligeiro”, “problema moderado”, “problema grave”, “problema completo”, “problema não especificado” e “não aplicável”; só no caso dos fatores ambientais, na qualidade de facilitadores, é que é positiva. Assim, temos os percentis de referência, cujo âmbito de aplicação é bastante largo...

Por exemplo, uma dificuldade moderada, em termos percentuais, situa-se entre os 25 e os 49%. No caso dos professores, a sua experiência também é muito importante, pois, como bem sabemos, quando se fala de avaliação, é tudo muito relativo e algo subjetivo... Há sempre uma comparação com o aluno regular, aquele que não se distingue pelas dificuldades...

28 - Na sua opinião, os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ refletem o real funcionamento dos alunos nos vários domínios de vida?

Se estiverem bem traçados, se a avaliação foi conscienciosa e meticulosa, sim, refletem. Devem ser exatamente um espelho da sua funcionalidade, um todo coerente... Quando não estão bem feitos, notam-se imediatamente as incoerências...

Como?

Se estamos perante o perfil de funcionalidade de um aluno disléxico, é expectável que o seu perfil inclua dificuldades na leitura, por exemplo; se não incluir, o perfil não é coerente, isto é, não foi bem traçado. Poderia dar muitos outros exemplos...

29 - Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, representam um ponto de partida para a planificação da intervenção?

Aí é que está o busfílis da questão! Deveriam representar, sim, mas, na maioria dos casos, não me parece que isso aconteça. No caso da nossa escola, a intervenção é planificada de acordo com a síntese descritiva dos perfis de funcionalidade, o que quer dizer que o perfil determina a intervenção. Nunca planificamos nada que não tenha sido identificado, em termos de perfil, como área fraca, a necessitar de melhoria.

Geralmente, mesmo que estejam bem traçados, os perfis de funcionalidade não determinam a intervenção. Os docentes continuam a fazer o que sempre fizeram, ou seja, atuam como generalistas e não como especialistas (estou a falar da intervenção direta, claro)...

30 - Como é que os resultados da avaliação especializada são usados no planeamento da ação educativa?

Como disse na pergunta anterior, e sendo o perfil de funcionalidade um dos resultados mais importantes da avaliação, ele deve delimitar as áreas de intervenção, o que, como também já mencionei, nem sempre acontece; no entanto há outros resultados, claro... As medidas de EE são escolhidas em função dos resultados e a sua aplicação determina largamente o sucesso ou insucesso da ação educativa. Por exemplo, a apoio individual de que um aluno necessita quando

se está a tratar de um determinado conteúdo é pensado/programado em função dos resultados da avaliação, o mesmo acontecendo com as adequações no processo de avaliação... E com todas as outras medidas, evidentemente.

Os resultados da avaliação especializada devem ser atualizados continuamente, o que vai implicar também alterações nos perfis de funcionalidade... Pelo menos, no fim de cada ano letivo, nos relatórios circunstanciados de avaliação final, estas alterações devem ficar registadas, documentando os progressos e/ou os retrocessos. Desta forma, no ano seguinte, a atualização dos perfis poderá e deverá ser usada para planificar uma nova intervenção. É o ciclo da avaliação: avaliamos para intervir, planificamos a intervenção, intervimos, avaliamos o resultado da intervenção e, mediante essa avaliação, planificamos uma nova intervenção...

Obrigada pela colaboração.

Ainda bem que pude ser útil. Gostei de partilhar consigo as minhas considerações sobre esta metodologia de avaliação...

Apêndice IX

Análise de conteúdo da entrevista n.º 1 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Preparação para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.	Sim, já me sinto preparada para aplicar a metodologia proposta pela CIF.	6
	Quanto mais o tempo passa, mais preparada me sinto	
	Antes, logo no início, tinha muitas dúvidas, mas fui ganhando confiança. É normal.	
	Também fiz autoformação, claro	
	Já tenho alguma experiência no uso da CIF, e isso dá-me confiança	
	Como vê, já tenho um grande à vontade na utilização da CIF, já domino a metodologia e, para ser sincera, gosto muito de a aplicar.	
Formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	Sim, fiz uma formação de longa duração com a Doutora Ana Tavares. Ela integra a equipa do Professor Simeonsson. Eles têm feito um trabalho de pesquisa muito interessante. Na Universidade do Porto, há muitos docentes e investigadores que se têm dedicado à CIF, incluindo a avaliação da implementação do DL n.º 3/2008	1
	Talvez, mas teria de ser virada para a operacionalização de instrumentos de avaliação,	3

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	sobre tudo no que diz respeito à atividade e participação.	
	Parece-me que se avalia esta parte de forma um pouco leviana, sem objetividade	
	Continuo a sentir necessidade de orientações mais específicas, nomeadamente na atribuição de qualificadores nas funções do corpo.	
<p>Necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	Sim, claro que todos os elementos das equipas pluridisciplinares deveriam ter formação	3
	Penso que, no geral, estes técnicos ainda não dominam completamente a metodologia da CIF	
	As pessoas continuam a dizer: “Não sei nada disto! Não percebo nada disto!”	
<p>Necessidade de formação dos docentes de EE (em função da idade) no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	Penso que todos necessitam de formação	3
	...mas, provavelmente, os mais novos ainda necessitam mais	
	Quando se está a começar é sempre mais difícil.	
<p>Postura dos docentes de EE (em função da idade) face à aplicação da CIF-CJ.</p>	Nesse caso, são os professores mais velhos os que mais resistem a aplicar este modelo.	2
	Os professores mais novos, principalmente os que nunca conheceram outro, não têm “vícios”, adotam-no imediatamente.	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Eficácia da resposta da atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, às necessidades dos docentes e dos outros técnicos.</p>	<p>Não posso dizer que sim. Acho que a oferta formativa é insuficiente, pois ainda há poucas ações de formação sobre a CIF.</p>	<p>4</p>
	<p>Mas vai havendo, sem dúvida</p>	
	<p>Na formação especializada, nos módulos de avaliação, já se fala na CIF</p>	
	<p>...no entanto penso que não há grande oferta neste campo.</p>	
<p>A utilização do referencial teórico proposto pela CIF na aferição mais precisa e objetiva do grupo alvo de EE.</p>	<p>Sim, seguramente.</p>	<p>3</p>
	<p>A grande vantagem desta metodologia de avaliação prende-se com os perfis de funcionalidade dos alunos, que contemplam as funções do corpo, a atividade e participação e os fatores ambientais.</p> <p>Este conhecimento global permite-nos tomar decisões bastante fundamentadas sobre a aplicação das medidas de EE.</p>	
<p>Resultados esperados com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Espero, por um lado, determinar a elegibilidade para a EE</p>	<p>5</p>
	<p>... e, por outro lado, ser capaz de planificar uma intervenção que vá ao encontro das suas necessidades específicas.</p>	
	<p>O perfil de funcionalidade deve incluir as áreas fortes, as áreas que precisam de ser melhoradas e os fatores ambientais adversos ou facilitadores</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>para, em conjunto, se delinear uma intervenção adequada, particularmente em termos de aprendizagem e aplicação de conhecimentos.</p>	
	<p>Quando conhecemos bem a CIF, sabemos perfeitamente que capítulos, categorias e subcategorias escolher... Por exemplo, as dificuldades encontradas na atividade e participação remetem-nos para fragilidades ou áreas fracas, que podem constituir um ponto de partida para traçar uma intervenção eficaz nas áreas académica, comunicacional, comportamental e relacional.</p>	
	<p>Quando avaliamos crianças com problemas emocionais, já sabemos à partida que eles se refletem no comportamento</p>	
<p>Atividades desenvolvidas enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Já participei, como membro das equipas pluridisciplinares, de mais de uma centena de avaliações, tanto na intervenção precoce, com crianças até aos seis anos de idade</p>	2
	<p>...como no ensino básico.</p>	
<p>Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>O docente de EE é, obviamente, uma peça fundamental, até demais, ou seja, os outros elementos da equipa dependem muito dele</p>	7
	<p>Apesar disso, penso que, à medida que o tempo passa, vamos assistindo a uma maior responsabilização do titular.</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Pessoalmente, tem sido deveras gratificante a presença das famílias nas equipas pluridisciplinares.</p> <p>Os técnicos são igualmente importantes em todo o processo.</p> <p>Se pensarmos na intervenção precoce, a participação dos técnicos é mais notória, pois as equipas pluridisciplinares são alargadas</p> <p>...nas avaliações levadas a cabo nas escolas, temos, por vezes, a colaboração dos técnicos dos centros de saúde e de outros técnicos, sobretudo psicólogos, que acompanham os alunos em equipamentos privados</p> <p>nas escolas, as equipas são constituídas pelos professores responsáveis pelas turmas, o titular de turma ou o diretor de turma, pelos docentes de EE e pelos psicólogos, se os houver.</p>	
<p>Insegurança dos docentes do ensino regular na utilização da CIF-CJ.</p>	<p>Todavia, sente-se alguma insegurança, sobretudo nos docentes do ensino regular, no manejo da CIF, na escolha das categorias e dos qualificadores</p> <p>Optam demasiadas vezes pelo qualificador “grave”, e isso é um pouco irrefletido.</p> <p>Isto mostra que eles ainda não familiarizados com a utilização da CIF, o que é grave, já que esta é a parte dos professores</p>	<p>5</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind	
	<p>No quotidiano, eles referem que os alunos têm muitas dificuldades aqui ou ali, mas há que ter em atenção o que significa “grave” em linguagem da CIF</p>		
	<p>É claro que os professores de EE, em maior ou menor grau, também os ajudam</p>		
<p>Participação das famílias nas equipas pluridisciplinares.</p>	<p>Embora estas sejam elementos-chave na avaliação das crianças, ainda se nota alguma resistência da parte dos técnicos</p>	5	
	<p>Muitas vezes, referem explicitamente que não se deve falar de certas coisas à frente das famílias, que é melhor apresentar a informação já estruturada</p>		
	<p>Da minha parte, o que posso dizer é que me recuso a avaliar e a qualificar fatores ambientais sem a presença da família.</p>		
	<p>Quanto às funções do corpo, questiono-me se a presença da família é mesmo fundamental</p>		
	<p>O seu contributo faz toda a diferença, sim, mas é na componente da atividade e participação e, claro, na componente dos fatores ambientais</p>		
<p>Envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação</p>	<p>Gostaria que os psicólogos se envolvessem mais neste processo.</p>	8	
	<p>Também gostaria que alguns órgãos de gestão se envolvessem mais na aplicação da CIF</p>		

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Cada caso é um caso, pois há órgãos de gestão que se interessam pelo assunto e outros que deixam tudo nas mãos dos professores</p>	
	<p>A saúde também, claro!</p>	
	<p>Se os fisiatras, por exemplo, em casos de paralisia cerebral, crianças com problemas neuromusculoesqueléticos, estivessem presentes nas equipas, seriam seguramente uma mais-valia.</p>	
	<p>Os especialistas, sim, estes deveriam estar presentes nas avaliações.</p>	
	<p>Para mim, avaliar funções cardiovasculares, urinárias ou neuromusculoesqueléticas é completamente impossível</p>	
	<p>O que podemos é tentar passar o que está nos relatórios para a linguagem da CIF, não é? Portanto, o contributo dos especialistas seria bastante interessante, sim.</p>	
<p>Contribuição do trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.</p>	<p>Sim, considero.</p>	3
	<p>Uma das coisas que a CIF, ou melhor, que a utilização desta metodologia nos trouxe foi precisamente a articulação entre os vários técnicos e serviços.</p>	
	<p>É um privilégio, é mesmo muito gratificante vermos uma quantidade de técnicos das especialidades sentados a uma mesa a analisar</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	em conjunto, a caracterizarem o perfil de uma criança, a definirem estratégias em conjunto, a pensarem na intervenção	
Vantagens da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.	<p>Já aponte algumas vantagens... Tornou o processo de avaliação mais objetivo,</p>	7
	<p>deu mais autonomia e destaque às escolas,</p>	
	<p>juntou os vários intervenientes</p>	
	<p>Eu penso que uma das maiores vantagens da CIF é o facto de se poder avaliar um aluno, mesmo na ausência de um diagnóstico, é a ênfase dada à funcionalidade</p>	
	<p>Até ao aparecimento da CIF, a educação estava sempre muito dependente de relatórios, do relatório do psicólogo, dos relatórios médicos, a tal história do diagnóstico... Neste momento, se tivermos estes elementos, eles poderão enriquecer o processo, ajudam, sim, mas não são essenciais.</p>	
	<p>De qualquer modo, é possível fazer a avaliação das NEE de um aluno sem haver diagnóstico algum.</p>	
	<p>Outra grande vantagem que a CIF trouxe para a avaliação destes alunos foi a homogeneização da linguagem, isto é, usarmos todos a mesma linguagem</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Resistência à nova linguagem da CIF-CJ.	Devo dizer que, neste aspeto, nota-se alguma resistência, principalmente da parte dos especialistas, que ainda recorrem muito à sua linguagem própria, específica da sua área	2
	Em boa verdade, quando se elabora o relatório técnico-pedagógico, eles continuam muito presos	
Constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	Sim, é verdade.	7
	Tenho sentido alguns constrangimentos, especialmente no que se refere à adesão das pessoas à metodologia da CIF.	
	Tudo isto pelo facto de ter sido decretado pelo DL 3/2008	
	realmente, esta legislação originou uma grande resistência por parte das escolas, dos professores, dos técnicos	
	As pessoas continuam a dizer: “Não sei nada disto! Não percebo nada disto!”	
	É certo que têm medo da mudança, mas não é só isso	
	O medo da mudança e a ausência de conhecimento... Uma coisa está ligada à outra, não há dúvida.	
	Acredito, claro que acredito.	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Contribuição do referencial proposto pela CIF-CJ, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.</p>	<p>Como lhe disse no início da entrevista, a metodologia de avaliação por referência à CIF permite-nos planear a intervenção, e isso é fantástico.</p>	3
	<p>Sem dúvida, as práticas vão alterar-se positivamente.</p>	
<p>Exemplos da evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Não sei se posso apontar exemplos a longo prazo, mas, a médio prazo, é bem mais simples a equipa decidir se é ou não necessário aplicar medidas de EE.</p>	4
	<p>Logo, um dos resultados é não termos com medidas de EE alunos que não precisam delas.</p>	
	<p>Depois, penso que também há uma maior precisão na aplicação das medidas.</p>	
	<p>A metodologia da CIF também ajuda a clarificar a intervenção do professor de EE.</p>	
<p>Aspetos de maior utilidade no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>A aferição do grupo-alvo de EE</p>	4
	<p>a homogeneização da linguagem</p>	
	<p>a articulação entre os técnicos</p>	
	<p>a articulação entre a escola e a família</p>	
<p>Ajuda aos docentes das turmas/disciplinas a</p>	<p>Ao definir melhor as necessidades dos alunos, definimos melhor a intervenção.</p>	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
responder às NEE dos alunos.	O facto de a intervenção ser definida em função do perfil de funcionalidade do aluno vai ajudar os docentes do ensino regular, é claro que sim.	
Especificidade, no âmbito do referencial proposto pela CIF, da atividade desenvolvida atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008.	<p>A atividade desenvolvida atualmente é mais objetiva, mais estruturada.</p> <p>Antes, sinceramente, era tudo muito subjetivo</p>	2
Barreiras e facilitadores determinantes, no que respeita à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.	<p>A questão do tempo é uma barreira, é a maior barreira</p> <p>As questões relacionadas com as deslocações, por exemplo, a autorização para as deslocações</p> <p>É difícil cumprir os 30 dias, o processo é moroso, o tempo passa depressa</p> <p>Já os facilitadores, bem, se os locais de trabalho dos técnicos ficarem perto das escolas, tudo fica mais fácil, não é?</p>	4
Importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	<p>Penso que já disse que a aplicação da CIF fez com que o docente de EE saísse da sua salinha, do seu mundo, para ter de articular com os outros docentes</p> <p>Isto é realmente muito importante, é um passo em frente</p>	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	A articulação é essencial, sem dúvida.	3
	Ela permite ajustar, definir vias de comunicação privilegiadas entre a escola e os outros serviços	
	ela estabelece a ponte	
Existência efetiva de um trabalho de equipa.	Não tenho dúvidas em relação a isso.	3
	Vai começando a existir, já se nota alguma abertura por parte dos professores, dos psicólogos e até dos pais	
	O facto de as decisões serem tomadas em conjunto também é uma coisa boa, pois, se algo correr mal, a responsabilidade é de todos.	
Utilização da linguagem universal da CIF-CJ pelos perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais.	Deveriam utilizar, lá isso deveriam, mas nem sempre acontece.	2
	No entanto, embora os perfis de funcionalidade nem sempre contenham a linguagem da CIF, já se nota um grande esforço nesse sentido, principalmente da parte dos docentes de EE.	
Critérios na escolha das (sub)categorias pelos elementos das equipas pluridisciplinares, nas	Pois... Em primeiro lugar, as categorias são escolhidas de acordo com as maiores dificuldades dos alunos	4
	depois, considera-se a idade, isto é, o que seria expectável para um aluno daquela idade	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
reuniões de avaliação especializada.	às vezes, também se consideram os objetivos da intervenção, ou seja, aquilo que achamos que deve ser trabalhado.	
	Outras vezes, as pessoas estão um pouco perdidas e seguem a <i>checklist</i> , o que nem sempre dá bom resultado	
Critérios que regem a qualificação das (sub)categorias avaliadas.	Talvez a comparação constante com outros alunos da turma ajude	3
	é a questão da referência à norma... É tudo mais fácil por comparação... É isso!	
	Comparam-se os alunos uns com os outros e decide-se de acordo com isso.	
Correspondência entre os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ e a realidade.	Se a avaliação estiver bem feita, claro que refletem.	2
	São uma boa caracterização da pessoa e do seu funcionamento global.	
Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção.	Deveriam representar, mas não me parece.	3
	No geral, os professores continuam a fazer o que sempre fizeram, pois não gostam de sair da sua zona de conforto	
	Claro que há exceções, não digo que não, mas são poucas.	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Utilização dos resultados da avaliação especializada no planeamento da ação educativa.</p>	<p>Quando os resultados da avaliação são usados no planeamento da intervenção, os objetivos desta estão intimamente relacionados com a avaliação feita previamente. Por exemplo, se temos um aluno com défice intelectual, com dificuldades acentuadas na autonomia e na gestão da rotina diária, então, estas áreas devem ser objeto de planeamento.</p>	3
	<p>Avaliamos para intervir, não é? Caso contrário, porque o faríamos?!</p>	
	<p>Depois, há que documentar a mudança. O processo é dinâmico, ou seja, à medida que a intervenção dá frutos, altera-se o perfil de funcionalidade... Logo, deve adequar-se o planeamento da ação educativa: novos objetivos, novos conteúdos e novas metodologias.</p>	

Análise de conteúdo da entrevista n.º 2 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Preparação para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.</p>	<p>Sim, sinto-me bem preparada</p>	5
	<p>investi bastante na formação a este nível.</p>	
	<p>Participei, logo no início, numa oficina de formação de 50 horas subordinada à temática da aplicação da CIF em educação.</p>	
	<p>Ganhei confiança, percebi como deveria fazer e, a partir de então, já fiz mais algumas formações de longa duração, cursos e oficinas, que, embora não tenham versado especificamente a CIF, têm contemplado vários estudos de caso, de diferentes tipologias, em que a CIF foi a referência. Nestes estudos de caso, pertencentes a diferentes problemáticas, tive a oportunidade de clarificar procedimentos e de esclarecer dúvidas.</p>	
	<p>Como fiz formação nesta temática, sou coordenadora do departamento e a experiência já vai sendo muita</p>	
<p>Formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	<p>Pois, como lhe disse, fiz uma oficina de 50 horas designada “A aplicação do referencial teórico da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp”.</p>	3
	<p>Assisti também a um workshop sobre a CIF, no centro de recursos, e às outras ações que mencionei anteriormente.</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	A prática diária também me tem ajudado a entrar nesta metodologia de avaliação, tenho discutido muito com os colegas e temos trabalhado em conjunto	
Necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	Se dissesse que não, estaria a insinuar que já não há mais nada que possa aprender, e isso não é verdade.	3
	Portanto, sim, gostaria de aprofundar alguns aspetos: considerar, na atividade e participação, a avaliação separada (o que é atividade e o que é participação); aprender a fazer avaliações,	
	conhecer as categorias-chave para avaliar cada tipologia de défice... Por aí	
Necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	Claro que sim, todos os elementos das equipas deveriam ter acesso à formação	8
	Eu própria tenho dado o meu modesto contributo para a formação dos outros elementos da equipa, docentes de ensino regular, psicólogos, terapeutas da fala, fisioterapeutas, pais e outros	
	O que acontece, muitas vezes, é que estamos em registos diferentes, em estádios diferentes do domínio da metodologia da CIF	
	Isso significa que andamos sempre a recomeçar	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Se todos os elementos das equipas tivessem tido acesso às mesmas formações, provavelmente os processos correriam mais rapidamente</p> <p>...sentimentos de insegurança e de medo, em parte, ligados à falta de conhecimento</p> <p>Formação, é tudo uma questão de formação</p> <p>Preferencialmente, por alguém que perceba realmente do assunto</p>	
<p>Necessidade de formação dos docentes de EE (em função da idade) no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	<p>Todos os docentes de EE precisam de formação</p> <p>... mas quem entrou agora no sistema, quem começou há pouco tempo a lidar com a CIF ainda precisa mais</p> <p>A falta de experiência tem de ser compensada com a formação.</p>	3
<p>Postura dos docentes de EE (em função da idade) face à aplicação da CIF-CJ.</p>	<p>Pela mesma razão apontada na resposta anterior, os docentes mais novos não adotam uma postura resistente face à aplicação da CIF, muito simplesmente porque não têm termo de comparação.</p> <p>Portanto, são os docentes mais velhos os mais resistentes, são eles que se agarram ao modelo anterior</p>	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Eficácia da resposta da atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, às necessidades dos docentes e dos outros técnicos.</p>	<p>Não, a oferta formativa é pouca, pois, como os centros de formação não têm verba para pagar aos formadores, tudo é feito gratuitamente.</p>	6
	<p>Esta oferta é muito inferior à procura, como não poderia deixar de ser</p>	
	<p>Nas especializações e nos mestrados em EE já se fala na CIF, inserida na cadeira “Avaliação Educacional”, mas este conhecimento ainda é incipiente. As pessoas não ficam minimamente preparadas para “enfrentar” as exigências de uma avaliação especializada.</p>	
	<p>...mas penso que isso não se tem verificado, pois os professores, como têm prioridade, têm conseguido abarcar as poucas formações que tem havido</p>	
	<p>Como os formadores têm feito estas formações gratuitamente, os Centros de Formação de Professores privilegiam os docentes e só “deixam” entrar psicólogos e outros técnicos se ainda existirem lugares vagos.</p>	
	<p>Este é precisamente o ponto que deveria ser mais trabalhado nas formações: temos de partir do perfil para o desenho da intervenção. Só assim, estaremos a seguir o modelo defendido pela CIF na sua plenitude</p>	
	<p>Sim, decerto.</p>	3

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>A utilização do referencial teórico proposto pela CIF na aferição mais precisa e objetiva do grupo alvo de EE.</p>	<p>Se pensarmos na armadura conceptual da CIF, o paradigma biopsicossocial, o perfil de funcionalidade dos alunos considera, concomitantemente, défices funcionais ou estruturais, e fatores ambientais</p>	
	<p>É precisamente esta coerência no perfil que nos permite aferir o grupo-alvo de EE</p>	
<p>Resultados esperados com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Espero, antes de mais, aferir objetivamente o grupo-alvo da EE</p>	5
	<p>depois, mediante uma caracterização mais detalhada dos alunos e do trabalho em equipa, espero aperfeiçoar a intervenção, a minha e a dos colegas de ensino regular.</p>	
	<p>... devemos atuar com conhecimento de causa, com segurança, no fundo, como especialistas.</p>	
	<p>Não faz sentido nenhum prosseguir na linha dos docentes de apoio educativo, como se a nossa função fosse “dar explicações”.</p>	
<p>Atividades desenvolvidas enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Na qualidade de utilizadora do referencial teórico da CIF, integro as equipas pluridisciplinares, assumindo dois papéis distintos: o de docente de EE e o de coordenadora do Departamento de EE.</p>	6

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Numa primeira fase, conjuntamente com os docentes do departamento, as terapeutas e os Serviços de Psicologia, determinamos o encaminhamento a dar às referências, ou seja, decidimos se avaliamos o caso por referência à CIF</p> <p>caso se verifique a necessidade de o avaliar, faço todo o trabalho a montante, desde a recolha de informação, passando por entrevistas não estruturadas aos encarregados de educação, até à recolha de dados processuais</p> <p>dirijo as reuniões de avaliação, tentando adaptar e simplificar a linguagem técnica da CIF, de maneira que os pais compreendam o que estamos a fazer</p> <p>Em síntese, estou presente em todo o processo</p> <p>funciono também como conselheira e ajudante dos meus colegas.</p>	
<p>Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Os principais intervenientes na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ são: o professor de EE</p> <p>os professores do ensino regular (titulares de turma, no caso do Pré-escolar e do 1.º ciclo, e diretores de turma, no caso do 3.º ciclo e do ensino secundário)</p> <p>os pais e/ou encarregados de educação,</p>	<p>8</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>os psicólogos</p> <p>e outros técnicos (médicos especialistas, terapeutas, assistentes sociais, membros da CPCJ, etc.) que sigam o aluno regularmente, entre outros</p> <p>Para cada caso, constitui-se uma equipa própria.</p> <p>Há elementos que se repetem, como é natural. São os chamados “residentes”, professores de EE e psicólogos, por exemplo.</p> <p>Depois, há outros que são convidados a participar, conforme o caso em análise</p>	
<p>Participação das famílias nas equipas pluridisciplinares.</p>	<p>Gostaria que os pais/encarregados de educação fossem mais interventivos nestas avaliações.</p> <p>Acredito que, com o passar do tempo, isso venha a acontecer</p> <p>Pelo menos, no que me diz respeito, esforço-me para que isso aconteça!</p> <p>Mesmo que eles não façam perguntas, tento explicar-lhes, passo a passo, o que pretendemos, tento envolvê-los no processo.</p> <p>Ninguém é mais importante do que eles neste âmbito, pelo que os seus desejos devem ser ouvidos</p>	<p>9</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Aliás, nunca devemos enveredar por qualquer atuação sem a conviência dos pais.</p> <p>A aproximação entre os pais e a escola... a sua inclusão no processo de avaliação especializada veio dar-lhes voz</p> <p>Finalmente, eles podem pronunciar-se sobre aquilo que consideram mais apropriado para os seus educandos.</p> <p>...a sua participação na avaliação constitui um contributo valioso, pois ninguém conhece os seus filhos melhor do que eles, ninguém está em posição mais privilegiada para os avaliar</p>	
<p>Envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Gostaria que os pais/encarregados de educação fossem mais interventivos nestas avaliações.</p> <p>Agradar-me-ia também que os profissionais de saúde estivessem mais vezes presentes nas equipas de avaliação.</p> <p>Admito que, na maioria das vezes, eles até gostariam de fazer parte das equipas, mas, dada a natureza das suas funções, dificilmente se podem ausentar dos Centros de Saúde, das clínicas, dos hospitais</p> <p>Sem embargo, as coisas têm melhorado, visto que já fizemos diversas avaliações em conjunto.</p>	<p>6</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind	
	<p>Por fim, gostaria que os membros da direção, por vezes, estivessem presentes nas reuniões de avaliação especializada.</p>		
	<p>Para se implementarem determinadas estratégias e para se operarem verdadeiras mudanças, a Direção tem de estar a par dos procedimentos, tem de participar... Se quisermos uma escola verdadeiramente inclusiva, temos de lutar por isto.</p>		
<p>Contribuição do trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.</p>	<p>Sim, sem dúvida.</p>	<p>3</p>	
	<p>Esta metodologia de trabalho, ou melhor, de avaliação, como aprendi na formação, melhorou significativamente a colaboração entre os vários técnicos e serviços, compelindo-nos a refletir em conjunto, que é algo que não se fazia, que porventura nunca se fez</p>		
	<p>O trabalho em equipa, as decisões tomadas em conjunto e a reflexão partilhada dão-nos mais firmeza, mais segurança</p>		
<p>Vantagens da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.</p>	<p>As vantagens são muitas, a começar pelo modelo que agora orienta a avaliação, o biopsicossocial.</p>	<p>7</p>	
	<p>A avaliação tornou-me menos facciosa, ganhou em objetividade, deixou de se basear na figura do psicólogo que, na legislação anterior, prescrevia sozinho as medidas educativas</p>		

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>atualmente, todas as decisões são tomadas em equipa, e de modo integrado</p> <p>Além do mais, deixou de haver confusão entre apoios educativos e EE, estando a nossa intervenção, como professores de EE, mais clara e menos ambígua.</p> <p>A nossa atuação era muito vaga, não havia orientações específicas</p> <p>A aproximação entre os pais e a escola foi outra grande vantagem; a sua inclusão no processo de avaliação especializada veio dar-lhes voz</p> <p>Por fim, a tendência para uma participação mais ativa por parte dos elementos da direção constitui tal-qualmente uma vantagem, já que se reflete, por exemplo, na atribuição de recursos materiais e na organização de iniciativas formativas, entre outras.</p>	
<p>Constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>É verdade que sim.</p> <p>As mudanças são assustadoras, verdadeiras ameaças à paz instalada... Porquê? Porque acarretam sentimentos de insegurança e de medo, em parte, ligados à falta de conhecimento</p> <p>É extremamente difícil mudar mentalidades, mexer no que está instituído, é uma grande luta</p>	<p>6</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind	
	<p>Houve, pelo menos inicialmente, muita resistência ao DL n.º 3/2008, maioritariamente por parte dos professores, dos psicólogos e, em certos casos, até dos pais.</p>		
	<p>Estes pretendiam que os filhos beneficiassem do tal apoio educativo, de acordo com o DL n.º 319/91, e consideraram que os filhos tinham sido excluídos</p>		
	<p>Bem, a deslocação dos técnicos exteriores à escola também se enquadra nos constrangimentos</p>		
<p>Contribuição do referencial proposto pela CIF-CJ, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.</p>	<p>Acredito.</p>	<p>8</p>	
	<p>Como já referi, a clarificação das nossas funções facilita a melhoria da intervenção direta junto do grupo-alvo de EE.</p>		
	<p>Presentemente, já não assumimos o papel de explicadores, a nossa intervenção é especializada e tem um enfoque particular em determinadas áreas.</p>		
	<p>Com os alunos disléxicos ou com perturbações específicas da linguagem, trabalhamos a consciência fonológica, a consciência silábica, a reeducação da leitura e da escrita, etc.</p>		
	<p>com alunos com deficiência intelectual, trabalhamos as rotinas, a autonomia pessoal e social, as áreas académicas funcionais e, quando</p>		

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>atingem os 15 anos, a transição para a vida pós-escolar</p> <p>Penso que este tipo de trabalho, dada a sua especificidade, se vai refletir positivamente no desempenho e na funcionalidade dos alunos</p> <p>acredito que eles são cada vez mais autónomos e felizes, e isso é o que realmente interessa.</p> <p>O referencial teórico proposto pela CIF representa um passo em frente na caminhada da inclusão, pois fez com que saíssemos do “saco sem fundo” que era o DL n.º 319/91.</p>	
<p>Exemplos da evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>A definição das medidas de EE influencia, por exemplo, os resultados dos alunos nos exames/provas nacionais, o sucesso académico, digamos assim.</p> <p>No caso de um aluno com dislexia e disortografia, o facto de os erros cometidos, os que resultam do défice fonológico, não lhe serem contabilizados vai fazer com que o seu desempenho e a sua autoestima não sejam afetados.</p> <p>Este é apenas um exemplo comum, mas há muitos mais. Os exames a nível de escola para os alunos com problemas cognitivos, por exemplo.</p>	<p>4</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Outra evidência reside no facto de limitarmos a aplicação destas medidas a quem delas efetivamente precisa, isto é, a quem revela dificuldades acentuadas resultantes de défices funcionais ou estruturais</p>	
<p>Aspetos de maior utilidade no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Acho que é de destacar a linguagem padronizada a articulação escola/família e entre todos os agentes educativos o trabalho de equipa/colaborativo e a aferição do grupo-alvo de EE.</p>	5
<p>Ajuda aos docentes das turmas/disciplinas a responder às NEE dos alunos.</p>	<p>De duas formas distintas: indiretamente, através do trabalho de consultoria, daquela ajuda suplementar que dou aos colegas do ensino regular</p> <p>diretamente, no trabalho com os alunos, onde reforço competências específicas nas áreas identificadas como fracas, que se vão repercutir de modo transversal em todas as outras.</p>	2
<p>Especificidade, no âmbito do referencial proposto pela CIF, da atividade desenvolvida atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008.</p>	<p>A atividade que desenvolvo atualmente está circunscrita às áreas de intervenção especializada discriminadas no DL n.º 3/2008</p> <p>é uma intervenção mais objetiva e fundamentada</p> <p>antes, no tempo do DL n.º 319/91, os docentes de “ensino especial” tinham um campo de</p>	3

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	intervenção muito vasto, tão vasto que “cabia” lá tudo	
Barreiras e facilitadores determinantes, no que respeita à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.	As barreiras estão relacionadas com a escassez de tempo para cumprir o prazo dos 60 dias úteis	4
	...com as deslocações dos profissionais dos serviços exteriores à escola.	
	Encontramos facilitadores na disponibilidade dos profissionais envolvidos, que querem dar o seu melhor contributo e, com boa vontade e resiliência	
Importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	as parcerias com instituições, serviços e empresas existentes na comunidade também facilitam bastante esta cooperação.	4
	<p>A articulação e a cooperação entre os profissionais da minha escola... são de extrema importância</p> <p>...permitem traçar objetivos comuns, delinear estratégias combinadas e ajustadas a cada situação concreta, gerir em conjunto os comportamentos, agindo atempadamente, dividir responsabilidades e obrigações, entre tantas outras coisas</p> <p>Penso que todos os atores educativos beneficiam com este trabalho de equipa.</p>	
	...agora, e cada vez mais, os objetivos são comuns	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
Importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	Muito positiva!	6
	Aumentam-se as redes informais	
	melhora-se a comunicação entre os serviços	
	agilizam-se os processos	
	há mais articulação entre profissionais	
	melhora-se a intervenção com os alunos a todos os níveis.	
Existência efetiva de um trabalho de equipa.	Resumindo o meu pensamento sobre esse assunto, eu diria que estamos no bom caminho.	3
	Existe trabalho de equipa	
	Ainda não é o desejável, mas esperamos que venha a ser.	
Desresponsabilização dos docentes do ensino regular.	em alguns casos, para não dizer muitos, os professores do ensino regular continuam a tentar remeter todos os assuntos relacionados com os alunos com NEEcp para o professor EE	2
	É ele que tem de ter todas as respostas!	
Utilização da linguagem universal da CIF-CJ pelos perfis de funcionalidade constantes nos	Sim, cada vez mais.	3
	Às vezes, ainda nos deparamos com algumas partes que não respeitam a terminologia da CIF	
	...no geral, baseiam-se no manual, na “bíblia”	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
programas educativos individuais.		
Critérios na escolha das (sub)categorias pelos elementos das equipas pluridisciplinares, nas reuniões de avaliação especializada.	Das aprendizagens e dos conhecimentos esperados para o ano que o aluno frequenta	5
	da idade cronológica	
	...das suas maiores restrições à participação, das limitações na realização das atividades	
	dos défices funcionais e estruturais	
	...a nível ambiental, das barreiras e dos facilitadores da sua funcionalidade.	
Critérios que regem a qualificação das (sub)categorias avaliadas.	A qualificação das categorias nem sempre é feita com a devida responsabilidade	4
	Aqui, na nossa escola, somos muito cuidadosos	
	De qualquer modo, respondendo diretamente à pergunta, temos sempre de ter referências... As referências são os alunos médios, os que não têm nenhuma deficiência, os que têm um desempenho regular.	
Aqui, a experiência dos professores conta muito porque, como podemos imaginar, há turmas em que a maioria dos alunos está acima da média e outras em que a maioria está claramente abaixo da média		

Indicadores	Unidades de registro	UR/ind
<p>Limitações sentidas na aplicação dos critérios usados para qualificar as (sub)categorias.</p>	<p>No caso das funções mentais, fazer a referência à norma é muito mais fácil, pois os psicólogos têm aqueles testes todos (testados e aferidos)</p>	<p>6</p>
	<p>Mesmo assim, é preciso saber transpor os resultados para a linguagem da CIF.</p>	
	<p>Nos fatores ambientais, deveria ser mais fácil, mas, por vezes, é ainda mais difícil qualificar</p>	
	<p>É sempre difícil, sempre relativo</p>	
	<p>Devíamos ter instrumentos estudados e preparados para isso, que já tivessem sido testados e que nos dessem mais margem de segurança.</p>	
	<p>Sei que a abrangência dos qualificadores é grande, por causa dos intervalos nas percentagens, mas, mesmo assim</p>	
<p>Correspondência entre os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ e a realidade.</p>	<p>Refletem aquilo que o indivíduo é: as dificuldades que sente em função de determinados défices e de fatores ambientais que facilitam ou restringem a sua participação.</p>	<p>3</p>
	<p>Seja como for, se se souber usar a metodologia da CIF corretamente, os perfis espelham o real funcionamento do aluno</p>	
	<p>se não houver domínio da CIF, o resultado pode diferir bastante</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção.</p>	<p>Para mim, representam</p>	<p>5</p>
	<p>A planificação da intervenção contempla, em primeiríssimo lugar, os perfis de funcionalidade.</p>	
	<p>É como se estivéssemos perante o bilhete de identidade do aluno, o ponto de partida</p>	
	<p>Os objetivos que devemos trabalhar foram identificados como dificuldades, e são estas que temos de ultrapassar</p>	
	<p>Sim, porque o nosso objetivo principal é alterar positivamente o perfil de funcionalidade de cada aluno.</p>	
<p>Utilização dos resultados da avaliação especializada no planeamento da ação educativa.</p>	<p>Sem ser através da planificação da intervenção, como acabei de referir, os resultados da avaliação permitem que delineemos estratégias, que façamos adequações e que apliquemos medidas que beneficiarão os alunos, como, por exemplo, as adequações no processo de avaliação.</p>	<p>2</p>
	<p>A dinamização da intervenção, esteja ela formalizada ou não, vai sempre “beber” aos resultados da avaliação, sobretudo neste paradigma, em que os principais atores educativos estiveram presentes em todo o processo.</p>	

Análise de conteúdo da entrevista n.º 3 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Preparação para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.</p>	<p>Considero que possuo já alguma preparação para proceder a uma avaliação especializada por referência à CIF-CJ, uma vez que sempre procurei atualizar os meus conhecimentos, não só através de formações, mas também mediante pesquisas on-line sobre esta temática.</p>	2
	<p>Por outro lado, tive ainda a oportunidade de aprender em contexto de trabalho (“aprender fazendo”), uma vez que tenho o privilégio de trabalhar em equipa (trabalho colaborativo) e aprofundar conhecimentos e práticas com professores de EE que contactam com a CIF-CJ há mais tempo do que eu</p>	
<p>Formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	<p>...realizei uma formação em NEE para psicólogos na qual se abordava a avaliação especializada por referência à CIF-CJ (...com a duração de 24 horas).</p>	5
	<p>...frequentei também outras ações como sejam “Avaliação e Intervenção em Dislexia”, “Da Conceção dos CEI - Currículos Específicos Individuais - à Construção dos PIT – Planos Individuais de Transição – continuidade, experiência e inovação” (25h)</p>	
	<p>...ou “Operacionalizando as Adequações no Processo de Avaliação” (30h)</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	Nestas formações foram também explicitados casos práticos avaliados por referência à CIF-CJ.	
	Também, no mestrado em Psicologia da Educação, frequentei aulas subordinadas à temática da CIF-CJ.	
Necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	Apesar de já ter frequentado algumas ações de formação que tiveram em conta a aplicação da CIF-CJ, gostaria de aprofundar mais esta temática	2
	...até à presente data, não frequentei nenhuma formação que focasse de forma mais aprofundada a CIF-CJ, desde a fase inicial da avaliação até à intervenção, tendo por base esta Classificação Internacional.	
Necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	Sem dúvida, uma vez que a Avaliação Especializada por referência à CIF-CJ envolve uma estreita articulação de todos os elementos que constituem a equipa	2
	Esta articulação será tanto mais facilitada e eficaz quanto mais os elementos que constituem estas equipas se familiarizarem com este quadro de referência e se apropriarem de uma linguagem que se pretende unificada e padronizada.	
Necessidade de formação dos docentes de EE (em	Penso que todos os docentes que trabalham em EE deverão ter acesso a esta formação, desde	1

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
função da idade) no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	que não estejam familiarizados com a aplicação da CIF-CJ, independentemente do número de anos de trabalho	
Postura dos docentes de EE (em função da idade) face à aplicação da CIF-CJ.	Os docentes mais velhos, uma vez que se habituaram a uma forma de “estar” no “ensino especial” com a qual já se identificavam e estavam mais familiarizados e se confrontaram com uma mudança de paradigma que obrigaria à introdução de novos conceitos, terminologias e atuações que compulsariam a mudanças na sua prática profissional, nomeadamente uma avaliação realizada em equipa pluridisciplinar.	1
Eficácia da resposta da atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, às necessidades dos docentes e dos outros técnicos.	<p>A atual oferta formativa está muito longe de dar uma resposta adequada às necessidades que os docentes e os outros técnicos sentem neste âmbito.</p> <p>Há ainda muitas dúvidas e formas muito divergentes de aplicar a CIF-CJ.</p> <p>Seria muito importante que, a nível nacional, se implementasse um programa de formação para docentes de EE que focasse a avaliação e intervenção por referência à CIF-CJ, de modo a facilitar a interiorização da “linguagem CIF” e a uniformizar perspetivas e procedimentos.</p>	3
A utilização do referencial teórico proposto pela CIF na aferição mais precisa e	Tendo em conta o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, para ser abrangido pelo regime de EE, o aluno deverá evidenciar "limitações significativas", "acentuadas", "dificuldades	5

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
objetiva do grupo alvo de EE.	continuadas", "problemas de baixa-frequência e alta-intensidade", "com NEEcp	
	A utilização da CIF permitirá traçar um perfil de funcionalidade do aluno, não tendo como objetivo a apresentação de um diagnóstico.	
	A CIF permitirá ainda operacionalizar a magnitude das limitações que o aluno apresenta, viabilizando de forma precisa e objetiva a decisão de o vir a integrar ou não no grupo-alvo de EE.	
	A CIF, quando corretamente utilizada, deverá diminuir a subjetividade da avaliação, balizando as decisões das escolas	
	tanto assim é que muitas escolas operacionalizam o conceito de limitação acentuada como critério de elegibilidade para a EE, associando-a a pelo menos uma categoria das "funções do corpo" e uma categoria da "atividade e participação" qualificada como limitação moderada.	
Resultados esperados com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.	Avaliações mais precisas	3
	...intervenção mais planificadas e eficazes... trabalho em equipa, tendo em consideração os pontos fracos e as potencialidades dos alunos e os recursos ambientais disponibilizados pela escola ou em contexto extraescolar.	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	Maior envolvimento do aluno e da família ao longo de todo o processo de avaliação e intervenção.	
Atividades desenvolvidas enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ.	Realizo avaliações com instrumentos estandardizados	8
	observações/recolha de evidências observáveis sobre o funcionamento do aluno em diferentes contextos	
	entrevistas a pais/encarregados de educação/professores	
	reuniões em equipas pluridisciplinares	
	participo na tomada de decisão sobre se o aluno deverá ou não integrar o grupo-alvo de EE, ao abrigo do DL 3/2008	
	funciono também como conselheira e ajudante dos meus colegas.	
	colaboro na elaboração dos RTPs, elaboração/revisão, implementação de PEIs	
	colaboro na elaboração dos Relatórios Circunstanciados.	
Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos	No agrupamento de escolas onde trabalho, têm sido envolvidos os técnicos da escola (psicólogos, terapeuta da fala ou outros técnicos)	4

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>os docentes (docentes de EE, professores titulares de turma/diretores de turma ou até os docentes do conselho de turma)</p>	
	<p>os encarregados de educação dos alunos</p>	
	<p>os próprios alunos, desde o início da avaliação especializada até à planificação e implementação da intervenção.</p>	
<p>Participação das famílias nas equipas pluridisciplinares.</p>	<p>Este trabalho em articulação envolve não só estes serviços mas também a família do aluno</p>	2
	<p>...apesar dos esforços da escola, nem todas as famílias se envolvem como seria desejável nos procedimentos de avaliação e intervenção por referência à CIF-CJ</p>	
<p>Envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Gostaria de ver envolvidos outros técnicos que, muitas vezes, trabalham com os alunos fora da escola, como sejam os psicólogos, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, médicos, tutores ou outros elementos da comunidade que fossem considerados como intervenientes relevantes para a vida do aluno.</p>	1
<p>Contribuição do trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, para melhorar a colaboração entre os</p>	<p>Sim, sem dúvida. O meu trabalho (ou seja, o serviço de psicologia) tem em vista a melhoria da colaboração entre os vários intervenientes e serviços.</p>	4
	<p>Desenvolve-se em estreita articulação com o departamento de EE ao longo de todo o processo</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>vários intervenientes e serviços.</p>	<p>Este trabalho em articulação envolve não só estes serviços mas também a família do aluno, o próprio aluno e os professores do aluno, que são chamados a dar a sua opinião e feedback ao longo das várias etapas do processo (são realizadas reuniões conjuntas).</p>	
	<p>Estas dinâmicas de trabalho em parceria envolvem a elaboração conjunta do Relatório Técnico-Pedagógico, do Programa Educativo Individual..., avaliação dos resultados, de forma conjunta, terminando com a preparação da transição para a vida pós-escolar.</p>	
<p>Vantagens da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.</p>	<p>A aplicação do referencial CIF-CJ permite elaborar um perfil de funcionalidade coerente, que dispensa a existência de um diagnóstico médico e não se centra em “rótulos”</p>	5
	<p>é com base na elaboração desse perfil que as equipas pluridisciplinares tomam decisões acerca da elegibilidade dos alunos para a EE.</p>	
	<p>Com efeito, a CIF-CJ faculta uma avaliação da funcionalidade do aluno para além da sua deficiência, constituindo-se como um sistema de classificação que permite a utilização de uma <i>checklist</i></p>	
	<p>A CIF-CJ possibilita, assim, a realização de uma avaliação multidisciplinar e multicontextual</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	abrangente tendo em conta o aluno, a saúde, a família, a escola e a comunidade mais alargada.	
	Outra vantagem prende-se com o facto de a avaliação ser autêntica e continuada, permitindo a atualização do perfil de funcionalidade	
Constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	Na utilização da CIF, tenho sentido alguns constrangimentos.	5
	Entre eles, a existência de profissionais que ainda não dominam de forma adequada a linguagem da CIF-CJ	
	decorrentes dessa falta de preparação, surgem, por vezes, dificuldades no estabelecimento de dinâmicas entre os elementos das equipas pluridisciplinares	
	este constrangimento é notado sobretudo ao nível da articulação com os profissionais de saúde externos à escola no que concerne ao preenchimento da <i>checklist</i> .	
	Por outro lado, tenho observado que, apesar dos esforços da escola, nem todas as famílias se envolvem como seria desejável nos procedimentos de avaliação e intervenção por referência à CIF-CJ, havendo a necessidade de fomentar/fortalecer a articulação entre os contextos escolar e familiar.	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Contribuição do referencial proposto pela CIF-CJ, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.</p>	<p>A utilização do referencial proposto pela CIF-CJ poderá contribuir para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.</p>	<p>5</p>
	<p>Com efeito, a utilização correta da CIF permitirá uniformizar critérios e procedimentos de avaliação e intervenção, disponibilizar recursos ambientais... que vão ao encontro das necessidades e respeitem as potencialidades dos alunos com NEEcp.</p>	
	<p>A CIF irá acentuar a corresponsabilização de todos os intervenientes no processo</p>	
	<p>...partindo de uma perspetiva ecossistémica, a CIF irá promover a mobilização de respostas mais ajustadas a cada aluno com NEEcp, tanto por parte da escola como da comunidade em geral.</p>	
	<p>A longo prazo, ao serem revistas as políticas de educação e operacionalizadas novas práticas dirigidas aos alunos com NEEcp, estaremos a viabilizar não só a inclusão escolar desses alunos mas também a caminhar para a sua inclusão noutros contextos como o social e o laboral</p>	
<p>Exemplos da evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do</p>	<p>No agrupamento em que trabalho, temos casos de alunos que integraram a EE e foram casos de sucesso, por exemplo, alunos que prosseguiram estudos para o ensino secundário</p>	<p>2</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
referencial proposto pela CIF-CJ.	...ou alunos que se encontram integrados no mercado de trabalho).	
Aspetos de maior utilidade no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	O referencial proposto pela CIF-CJ veio revolucionar a avaliação das crianças/jovens com NEEcp, sendo precursor da mudança de paradigma de um modelo puramente médico para um modelo biopsicossocial e integrado da funcionalidade e incapacidade humana	11
	a partir da CIF-CJ, a avaliação dos alunos passou a implicar a elaboração de um perfil de funcionalidade, deixando o enfoque do diagnóstico médico.	
	A CIF-CJ permitiu a utilização de uma linguagem universal	
	a uniformização de critérios de trabalho por parte de técnicos e profissionais da saúde e da educação envolvidos no processo de avaliação de crianças/jovens	
	consequentemente, auxiliou a ultrapassar obstáculos não só ao nível da comunicação, por causa dos termos técnicos específicos de cada área, como também ao nível da articulação entre todos os envolvidos neste processo	
	impulsionou, ainda, a realização de um trabalho em articulação pluridisciplinar e multidimensional	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	fomentou, também, a participação dos alunos e das suas famílias em todos os procedimentos, envolvendo-os na avaliação e na intervenção	
	enfatizou a responsabilização de todos os intervenientes nesse processo (docentes de EE, psicólogos, outros técnicos, alunos e respetivas famílias)	
	contribuiu ainda para que a intervenção realizada com os alunos tivesse como ponto de partida os resultados da avaliação pluridisciplinar realizada, viabilizando o planeamento de intervenções mais eficazes	
	permitiu a avaliação dos programas de intervenção (revisão dos PEI, elaboração de novos PEI)	
	a CIF-CJ veio, igualmente, facilitar o acesso a apoios educativos específicos e mais adequados às necessidades dos alunos de EE, nomeadamente o acesso das crianças/jovens aos apoios do Estado.	
Ajuda aos docentes das turmas/disciplinas a responder às NEE dos alunos.	Considero que a minha maior contribuição como psicóloga na escola tem sido a aposta no trabalho colaborativo	10
	de investigação/ação	
	mediante diálogo permanente	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>flexibilidade</p> <p>atitude de escuta</p> <p>encorajamento à participação de todos os intervenientes no processo.</p> <p>Paralelamente, considero relevantes aspetos como o apoio individualizado prestado aos alunos</p> <p>as reuniões com as respetivas famílias</p> <p>a consultoria junto dos professores</p> <p>a planificação conjunta da intervenção e respetivo feedback.</p>	
<p>Especificidade, no âmbito do referencial proposto pela CIF, da atividade desenvolvida atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008.</p>	<p>O DL 3/2008 introduz a definição da população alvo da EE, especificando quais são os serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial.</p> <p>Contrariamente ao DL 319/91, onde não é expressamente mencionada uma fase de referenciação, com o DL 3/2008 é estabelecido um processo de referenciação bem estruturado e fundamentado.</p> <p>Já com o DL 3/2008 a avaliação especializada passa a ser da responsabilidade conjunta do departamento de EE das escolas e dos serviços de psicologia que elaboram conjuntamente um</p>	6

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>relatório técnico-pedagógico relativo às situações referenciadas.</p> <p>já o DL 3/2008 explicita a elaboração do Programa Educativo, de forma concreta e objetiva, prevendo inclusivamente uma articulação entre serviços</p> <p>Resumindo, considero que atualmente se avalia de forma mais autêntica, uma vez que se tem em consideração a criança/jovem como um ser multidimensional, tendo em conta os vários contextos em que se insere.</p> <p>Também considero que a intervenção do psicólogo escolar, à luz do DL 3/2008, se encontra mais articulada com os restantes intervenientes, quer em contexto escolar, quer em contexto extraescolar.</p>	
<p>Barreiras e facilitadores determinantes, no que respeita à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.</p>	<p>A principal barreira prende-se com o facto de nem todos os profissionais se encontrarem devidamente familiarizados com a linguagem da CIF-CJ e terem dificuldade em aceder à sua complexidade conceptual</p> <p>...muitos profissionais pautam-se por critérios de avaliação subjetivos, nem sempre concordando quanto à necessidade, ou não, de integração de um determinado aluno na EE ou discordando no que diz respeito às respostas educativas consideradas mais adequadas.</p>	5

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Outra barreira relaciona-se com limitações que as escolas poderão ter ao nível dos recursos humanos ou físicos disponibilizados (professores de EE ou Técnicos Especializados que são contratados anualmente e em número insuficiente, face às necessidades da escola).</p> <p>Muitos profissionais externos à escola não se apercebem do clima interno da escola e pressionam, por vezes, a escola para a integração de alunos que nem sempre cumprem os critérios de elegibilidade previstos na legislação</p> <p>Como facilitadores, encontramos a possibilidade de articular com outros profissionais ou serviços externos à escola que poderão ser uma mais-valia ao nível da recolha de elementos de avaliação... ou mesmo ao nível das intervenções que a escola não pode disponibilizar</p>	
<p>Importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>No agrupamento de escolas em que trabalho, a articulação e a colaboração entre os profissionais tem sido prática comum aquando da realização das avaliações especializadas por referência à CIF-CJ</p> <p>o mesmo acontecendo na planificação, implementação e avaliação da eficácia da intervenção.</p> <p>Para tal, são realizadas reuniões formais ou informais entre os elementos da equipa</p>	6

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>(psicóloga, docentes de EE, docentes titulares de turma/diretores de turma).</p> <p>A psicóloga e as docentes de EE participam regularmente nas reuniões dos Conselhos de Turma dos alunos avaliados/acompanhados</p> <p>Todos os intervenientes trabalham de forma articulada e complementar, de modo a desenvolver uma perspetiva global do aluno e a planificar e implementar intervenções e metas comuns.</p> <p>O aluno também é um elemento envolvido em todas as etapas do processo, incluindo o estabelecimento de objetivos e estratégias.</p>	
<p>Importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Muito positiva! O nosso agrupamento tem já convidado alguns desses elementos para reunirem aquando da avaliação especializada por referência à CIF-CJ</p> <p>todavia, considero que nem sempre a articulação é possível ou vai ao encontro do que seria desejável.</p> <p>Os profissionais exteriores à escola podem dar um valioso contributo no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ,</p> <p>podem fornecer elementos de avaliação complementares à informação recolhida na escola, nomeadamente ao nível da área da saúde</p>	8

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>poderão constituir-se como redes de apoio ao aluno e à família, na medida em que lhe poderão proporcionar apoios específicos que na escola não se encontram disponíveis</p> <p>...é importante a existência de uma estreita colaboração entre todos os profissionais, quer trabalhem dentro ou fora do contexto escolar.</p> <p>Essa articulação multidisciplinar e multicontextual poderá e deverá se realizada de forma continuada, envolvendo não só a avaliação, como também a planificação e implementação ou reajustamento da intervenção a ser realizada com o aluno, tendo em vista o seu desenvolvimento biopsicossocial.</p> <p>Essa articulação envolve reuniões/contactos por telefone ou por correio eletrónico entre os vários profissionais</p>	
<p>Existência efetiva de um trabalho de equipa.</p>	<p>Considero que a articulação entre os intervenientes da equipa pluridisciplinar tem vindo a ser fortalecida graças à CIF-CJ e aos esforços de todos os envolvidos.</p> <p>Na nossa escola, realizamos reuniões conjuntas com técnicos da escola</p> <p>fora da escola, aluno e família do aluno, aquando da avaliação</p>	<p>7</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>...também para delinear objetivos e estratégias ao nível da intervenção.</p> <p>Sempre que necessário, contactamo-los por telefone ou correio eletrónico, procedendo ao reajustamento/adoção de novas estratégias ou apoios que se considerem necessários.</p> <p>Evidentemente que há ainda aspetos a melhorar, nomeadamente ao nível do fluxo de informação e uniformização de critérios ou mesmo na interação entre elementos da equipa</p> <p>No entanto, estamos no bom caminho.</p>	
Desresponsabilização dos docentes do ensino regular.	<p>em alguns casos, para não dizer muitos, os professores do ensino regular continuam a tentar remeter todos os assuntos relacionados com os alunos com NEEcp para o professor EE</p> <p>É ele que tem de ter todas as respostas!</p>	2
Utilização da linguagem universal da CIF-CJ pelos perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais.	<p>Todavia, nem sempre isso acontece, ainda existem escolas onde os PEI são elaborados numa linguagem mais “pedagógica” e subjetiva, sem ter em consideração a terminologia da CIF-CJ, o que acaba por se refletir negativamente na intervenção que a posteriori é realizada com o aluno.</p>	1
Critérios na escolha das (sub)categorias pelos elementos das equipas	<p>As categorias a avaliar são escolhidas em função das problemáticas ou dificuldades descritas na Ficha de Referenciação entregue no</p>	6

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>pluridisciplinares, nas reuniões de avaliação especializada.</p>	<p>Agrupamento de Escolas, onde constam informações sobre o aluno</p>	
	<p>por vezes, relatórios médicos</p>	
	<p>pedagógicos</p>	
	<p>psicológicos</p>	
	<p>ou outros considerados relevantes.</p>	
	<p>A partir dessa descrição, a equipa pluridisciplinar, em reunião conjunta, deverá refletir sobre as categorias de funcionalidade a avaliar</p>	
<p>CrITÉrios que regem a qualificação das (sub)categorias avaliadas.</p>	<p>Os critérios para a qualificação são analisados em reunião de equipa pluridisciplinar, tendo em conta a comparação da criança ou jovem com o desempenho dos alunos da sua idade, mediante a análise de relatórios que constem do processo do aluno</p>	2
	<p>A avaliação deverá ser o mais objetiva possível, evitando cometer erros, razão pela qual se considera importante que, em reunião de equipa pluridisciplinar, sejam atribuídos qualificadores a cada uma das categorias</p>	
<p>Correspondência entre os perfis de funcionalidade traçados</p>	<p>Quando bem delineados, sim, uma vez que se têm por base uma avaliação que se pretende ecossistémica que deverá ter como ponto de partida o modelo biopsicossocial.</p>	2

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
por referência à CIF-CJ e a realidade.	A avaliação pluridisciplinar realizada é o ponto de partida da intervenção a ser delineada	
Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção.	Os perfis de funcionalidade deverão ser o ponto de partida para delinear objetivos a alcançar, descritos nos PEI.	1
Utilização dos resultados da avaliação especializada no planeamento da ação educativa.	Parte-se das potencialidades do aluno para as utilizar como recursos que apoiem o desenvolvimento de objetivos a atingir	2
	Procede-se à implementação de medidas/respostas educativas que funcionem como facilitadores do desempenho do aluno nos vários contextos em que o mesmo se insere.	

Análise de conteúdo da entrevista n.º 4 (1.ª fase)

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>Preparação para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.</p>	Tenho de responder afirmativamente.	6
	Sim, sinto-me bem preparada para aplicar adequadamente o referencial proposto pela CIF-CJ.	
	Já domino a metodologia	
	oriento as reuniões de avaliação	
	esclareço as dúvidas dos outros intervenientes na avaliação especializada	
	Enfim, já são muitos anos de experiência!	
<p>Formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	Participei em duas formações de longa duração, uma oficina de 50 horas	5
	...e um curso de 25 horas.	
	A oficina ajudou-me muito, pois conseguir esclarecer a maioria das dúvidas	
	Além disso, também tenho lido muita coisa, desde artigos até dissertações e projetos que envolvem esta metodologia de avaliação	
	Estou sempre a aprender	
<p>Necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	À partida, não sinto essa necessidade	5
	no entanto, se surgir alguma formação nesse âmbito, dependendo do formador, talvez a faça.	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind	
	<p>Gosto de ouvir a perspetiva de outras pessoas, ver quais são os aspetos convergentes e os aspetos divergentes (em relação à minha atuação, claro)</p>		
	<p>Gosto da partilha e da discussão. Este é o caminho da construção!</p>		
	<p>Com o passar do tempo, vão surgindo outras [dúvidas], o que é normal para quem usa a CIF-CJ quase diariamente.</p>		
<p>Necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	<p>Claro que sim.</p>	3	
	<p>Todos os atores educativos deveriam ter formação sobre a CIF-CJ.</p>		
	<p>Sem uma formação adequada, os outros elementos das equipas enveredam por dois caminhos distintos: ou dizem mal da metodologia, na verdade, sem conhecimento de causa; ou, resignados, não levantam ondas e seguem os demais, referindo constantemente que não percebem nada do assunto.</p>		
<p>Necessidade de formação dos docentes de EE (em função da idade) no âmbito da aplicação da CIF-CJ.</p>	<p>Na minha opinião, todos, sem exceção, precisam de formação sobre a aplicação da CIF-CJ, pois ainda persistem muitas dúvidas, sobretudo em relação ao uso dos qualificadores.</p>	2	
	<p>Porém, se tiver de escolher, direi que os mais novos ainda superam as necessidades formativas dos mais velhos, constituindo, portanto, um</p>		

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	grupo-alvo ideal para qualquer iniciativa formativa.	
Postura dos docentes de EE (em função da idade) face à aplicação da CIF-CJ.	<p>Não tenho dúvidas. Os docentes mais velhos adotam uma postura mais resistente.</p>	5
	<p>Têm medo das mudanças, e isso reflete-se na sua forma de lidar com as suas situações.</p>	
	<p>Já estavam rotinados, já estavam muito seguros da sua atuação, o que lhes dava conforto e segurança.</p>	
	<p>Quando há uma mudança estrutural por via da legislação, não é fácil “digerir”, (re)começar, (re)aprender</p>	
	<p>Acresce ainda o facto de [os mais novos] não terem “vícios”, ou seja, estão a começar a familiarizar-se com este modelo, pelo que o domínio da metodologia de avaliação por referência à CIF-CJ não representa uma rutura com o paradigma anterior.</p>	
Eficácia da resposta da atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, às necessidades dos docentes e dos outros técnicos.	<p>Não, de modo nenhum.</p>	5
	<p>Existem, aqui no Algarve, algumas formadoras nesta área (uma delas é excelente), mas a verdade é que é muito difícil conseguir fazer parte do grupo de formandos, pois os candidatos são tantos que, uma semana depois de abertas as inscrições, já há inscrições suficientes para duas ou três ações</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>E estou a falar da formação contínua de professores!</p> <p>Claro que existem outras iniciativas formativas, de índole particular, mas, a meu ver, têm dois inconvenientes: são formações muito caras e não se aprende grande coisa. É tudo muito teórico e, como se sabe, aprende-se com estudos de caso!</p> <p>Na formação especializada, a CIF-CJ já consta nos currículos das especializações e dos mestrados em EE, mas, segundo me tem constado, também não é nada de muito aprofundado.</p>	
<p>A utilização do referencial teórico proposto pela CIF na aferição mais precisa e objetiva do grupo alvo de EE.</p>	<p>Sim, claramente.</p> <p>A aplicação do referencial teórico proposto pela CIF-CJ permite distinguir alunos com NEEcp, isto é, alunos do grupo-alvo de EE, de alunos cujas dificuldades de aprendizagem decorrem de fatores ambientais adversos</p>	2
<p>Resultados esperados com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Espero melhorar a minha atuação junto de alunos com NEEcp</p> <p>Espero adotar uma postura cada vez mais positiva, valorizando sempre as suas potencialidades e os seus pontos fortes, para, a partir destes, trabalhar as suas áreas mais fracas.</p>	3

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Pretendo ultrapassar barreiras e contribuir para que a escola seja um lugar inclusivo, tanto física como psicologicamente.</p>	
<p>Atividades desenvolvidas enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>As atividades que desenvolvo, enquanto utilizadora deste referencial teórico, são várias: recolho informação junto dos alunos, através de conversas, da aplicação de testes e protocolos de avaliação, de jogos, etc., para estar preparada para participar ativamente nas reuniões de equipa pluridisciplinar</p> <p>como sou coordenadora de departamento, na qualidade de especialista, também participo em reuniões de alunos de outros colegas e, neste caso, o meu objetivo é ajudá-los a entender e a aplicar a metodologia</p> <p>nas reuniões de departamento, presto esclarecimentos aos colegas sobre eventuais dúvidas que possam ter sobre a CIF-CJ e</p> <p>...mesmo quando não há dúvidas, apresento casos que possam servir de exemplo em avaliações futuras</p> <p>organizo</p> <p>...e elaboro, juntamente com os diretores das turmas/professores titulares, todos os documentos</p>	<p>7</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>...e, para mim, a atividade mais importante de todas é que planifico totalmente a minha intervenção por referência à CIF-CJ, ou seja, as categorias escolhidas na avaliação transformam-se em objetivos gerais da própria intervenção.</p>	
<p>Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Os principais envolvidos são: o professor de EE</p>	<p>6</p>
	<p>os responsáveis pelos grupos/turmas (educadores de infância, docentes do 1.º ciclo e diretores de turma)</p>	
	<p>os psicólogos</p>	
	<p>...e os pais/encarregados de educação.</p>	
	<p>Não digo que, pontualmente, não se envolvam outros elementos, como é o caso, por exemplo, dos profissionais de saúde ou de técnicos que exercem funções em gabinetes terapêuticos, mas é raro</p>	
	<p>Ah! Já me esquecia de um elemento fundamental: os próprios alunos! Estes, a partir de uma certa idade (12, 13 anos), também devem fazer parte das equipas, pois têm todo o direito a participar nas decisões que os afetam diretamente. É uma questão de equidade e de direitos humanos!</p>	
<p>Envolvimento de outros elementos da escola e da</p>	<p>Eu gostaria muito que os técnicos da saúde se envolvessem mais neste processo todo.</p>	<p>7</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>comunidade na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Acho que as discussões seriam mais profícuas e que poderíamos ajudar mais os alunos</p>	
	<p>Enfim, isto é um pouco complicado!</p>	
	<p>Também gostaria que os membros das direções das escolas se interessassem mais por este assunto</p>	
	<p>Sei que confiam em nós, docentes de EE, mas não tenho dúvidas de que, se dominassem a terminologia da CIF-CJ e se percebessem bem qual é o cerne da questão, poderiam tomar decisões mais informadas e acertadas.</p>	
	<p>Em certos casos (e temos muitos deste tipo!) também gostaria que os técnicos da segurança social participassem mais, sobretudo quando os alunos estão a ser seguidos pela CPCJ, quando precisam de ajuda social</p>	
	<p>Acho que o facto de discutirmos todos os aspetos da vida destas crianças e jovens em equipa seria benéfico, pois permitiria delinear uma intervenção concertada e adequada às suas necessidades específicas.</p>	
<p>Contribuição do trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ,</p>	<p>Acho que sim.</p>	5
	<p>Tento sempre dar o meu contributo, quer através da partilha daquilo que, ao longo de vários anos, fui aprendendo, quer através de iniciativas</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.</p>	<p>formativas em contexto restrito e alargado (para a comunidade educativa).</p>	
	<p>Tento ser uma boa mediadora, quero que a minha presença nas reuniões seja entendida como um facilitador do processo de avaliação.</p>	
	<p>Estou sempre disponível para efetuar contactos com os técnicos e serviços exteriores à escola</p>	
	<p>...e penso que ajudo a criar um bom ambiente, isto é, eles são sempre bem recebidos</p>	
<p>Vantagens da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.</p>	<p>Na minha opinião, este referencial trouxe imensas vantagens, não só no campo da avaliação dos alunos, mas também noutros</p>	8
	<p>Existe atualmente uma maior abertura da escola ao exterior</p>	
	<p>há um contacto mais estreito com os pais e encarregados de educação</p>	
	<p>até entre os próprios professores que, agora, por força da lei, têm de se encontrar formalmente</p>	
	<p>De qualquer modo, as principais vantagens incluem, obviamente, a avaliação compreensiva dos alunos, a tal abordagem biopsicossocial</p>	
	<p>Realmente, somos um todo, somos o resultado da ação do ambiente sobre fatores intrínsecos, e esta é a visão da CIF-CJ, ou seja, a ênfase é dada ao funcionamento humano.</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Assim, os perfis de funcionalidade contêm a essência do aluno, servindo como excelente base de trabalho.</p>	
	<p>Finalmente, considero que o facto de distinguirmos problemas de baixa frequência e alta intensidade (os alunos do grupo-alvo de EE) de problemas de alta frequência e baixa intensidade (os outros que têm dificuldades decorrentes de fatores ambientais hostis) nos ajuda a canalizar os recursos especializados para os alunos que mais precisam deles.</p>	
<p>Constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Quem não tem?! Sim, senti alguns constrangimentos logo no início.</p>	9
	<p>Agora, já não sinto tanto, a não ser, evidentemente, no caso da ausência, nas reuniões, dos técnicos de saúde</p>	
	<p>Sei que, na maioria das vezes, a culpa não é deles</p>	
	<p>Não têm horas disponíveis para este trabalho nem hipótese de se deslocarem às escolas para fazer parte das equipas</p>	
	<p>Sei que, para que isto fosse possível, tinha de existir também alguma legislação por parte da saúde que os “obrigasse” a participar diretamente</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Antes, o maior constrangimento era a falta de formação dos professores (dos outros, nem se fala!).</p> <p>Esta falta de formação, aliada à falta de experiência, tornavam de difícil aplicação o referencial proposto pela CIF-CJ.</p> <p>O outro grande constrangimento era a resistência de professores e técnicos, principalmente psicólogos, face à aplicação da CIF-CJ. Em vez de tentarem aprender, (auto)formar-se, optavam pela crítica</p> <p>Continuo a sentir estes constrangimentos, embora pontualmente... Estou a falar da minha escola, obviamente</p>	
<p>Contribuição do referencial proposto pela CIF-CJ, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.</p>	<p>Acredito que sim</p> <p>no entanto temos de evitar o enviesamento, ou seja, temos de perceber realmente qual é a mais-valia da utilização da CIF-CJ</p> <p>O perfil de funcionalidade, se/quando bem traçado, é uma ajuda preciosa no planeamento de toda a intervenção, já que identifica as áreas em que os alunos mais precisam de reforçar competências específicas.</p> <p>Assim, parece-me que a CIF-CJ veio ajudar a clarificar a intervenção do docente de EE, a</p>	<p>6</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>organizar e a sistematizar melhor a informação relativa aos alunos</p> <p>O facto de, através da CIF-CJ, se poder documentar a mudança..., já representa uma melhoria considerável nas práticas.</p> <p>Assim, nunca se perde de vista o principal objetivo da intervenção: melhorar o perfil de funcionalidade do aluno.</p>	
<p>Exemplos da evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Penso que, incontestavelmente, uma das grandes evidências é, como já referi antes, a participação do próprio aluno em todo o processo de avaliação especializada.</p> <p>Ele começa a perceber, desde logo, que é o protagonista do seu próprio processo de ensino-partilha-aprendizagem.</p> <p>Isso fá-lo mais autónomo, mais determinado e mais dinâmico, o que contribui largamente para a construção do seu futuro.</p> <p>Outra evidência, a meu ver, é a questão da corresponsabilização dos vários atores educativos e</p> <p>aliado a isso, o trabalho de equipa</p> <p>Desenvolvem-se valores como a confiança, o respeito e a estima entre os vários elementos, o que dá consistência à intervenção.</p>	<p>10</p>

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Esta aproximação entre docentes, docentes e técnicos, docentes, técnicos e famílias é muito positiva.</p> <p>Além disso, temos o empoderamento das famílias e dos próprios alunos</p> <p>Não devemos esquecer, como já referi antes, a aplicação de medidas de EE a alunos que, de facto, precisam delas, o que tem permitido objetivar a intervenção do docente de EE.</p> <p>A definição muito clara do grupo-alvo de EE já me parece uma boa evidência</p>	
<p>Aspetos de maior utilidade no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Como defendo acerrimamente a metodologia preconizada pela CIF-CJ, a qual me tem ajudado bastante a organizar o meu trabalho e a clarificar a minha intervenção, penso que todos os aspetos foram úteis.</p> <p>Saliento, não obstante, a uniformização da linguagem utilizada</p> <p>a clara definição do grupo-alvo de EE</p> <p>a articulação entre todos os atores educativos</p> <p>o trabalho de equipa e a corresponsabilização.</p>	5
<p>Ajuda aos docentes das turmas/disciplinas a</p>	<p>Ao definirmos em conjunto o perfil de funcionalidade de cada aluno, identificamos as áreas de intervenção, o que nos leva ao</p>	12

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>responder às NEE dos alunos.</p>	<p>delineamento de estratégias adequadas à sua especificidade.</p>	
	<p>Neste campo, penso que contribuo bastante para o trabalho que os outros professores fazem com os alunos, uma vez que estou sempre disponível para opinar</p>	
	<p>para dar exemplos concretos</p>	
	<p>para demonstrar determinadas metodologias</p>	
	<p>...acima de tudo, para os ouvir.</p>	
	<p>Muitas vezes, eles sentiam-se sozinhos... É a figura do conselheiro, do consultor... É algo muito importante, creio eu.</p>	
	<p>A minha ajuda não se restringe a este apoio indireto, pois também trabalho diretamente com os alunos, sobretudo no reforço de competências específicas na área da linguagem</p>	
	<p>da autonomia</p>	
	<p>das rotinas</p>	
	<p>e das relações interpessoais, entre outras.</p>	
	<p>Os resultados desta intervenção são transversais e refletem-se no desempenho académico e social dos alunos, isto é, em todas as disciplinas.</p>	
<p>Esta será a melhor resposta às necessidades individuais dos discentes</p>		

Indicadores	Unidades de registro	UR/ind
<p>Especificidade, no âmbito do referencial proposto pela CIF, da atividade desenvolvida atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008.</p>	<p>Antes da entrada em vigor do DL 3/2008, a intervenção do docente de EE não estava bem definida, era assim uma área “cinzenta”</p>	4
	<p>Agora, clarificou-se essa intervenção, quer direta quer indireta.</p>	
	<p>Além disso, como o grupo-alvo da EE está bem definido e a nossa intervenção direta aparece consignada na legislação, o nosso trabalho é bem mais objetivo</p>	
	<p>...restringe-se a áreas como: Braille, LGP, treino de orientação e mobilidade, treino de autonomia, reeducação da leitura e da escrita e preparação da transição para a vida pós-escolar.</p>	
<p>Barreiras e facilitadores determinantes, no que respeita à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.</p>	<p>Primeiro as barreiras! Na verdade, tenho falado nelas desde o início da entrevista... Sintetizando, são elas: a resistência de alguns técnicos à aplicação da CIF-CJ</p>	7
	<p>os 60 dias úteis, desde o momento em que o aluno é referenciado, são, muitas vezes, insuficientes</p>	
	<p>a falta de formação de professores e de técnicos (esta sentiu-se mais no início, aquando da publicação do DL 3/2008)</p>	
	<p>e a ausência de uma cultura de partilha pluridisciplinar.</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Quanto aos facilitadores, a presença de técnicos de saúde nas reuniões de equipa pluridisciplinar é uma constante quando há, por exemplo, uma parceria com um centro de recursos, como é o caso da APPC</p> <p>a boa vontade da maioria dos envolvidos neste processo também é um grande facilitador</p> <p>a proximidade física, que existe nas zonas urbanas, facilita igualmente a cooperação com os profissionais de outros serviços externos à escola.</p>	
<p>Importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.</p>	<p>Na minha escola, esta articulação é uma realidade.</p> <p>Temos uma relação muito próxima, há confiança, respeito e empatia</p> <p>Todos colaboram e articulam entre si, agilizando muitas vezes processos que, de outra forma, seriam morosos e complicados.</p> <p>Fazemos tudo <i>by the book</i>: as duas reuniões de avaliação, a primeira, em que se decide o que se vai avaliar e se distribuem tarefas, e a segunda, em que se qualificam as categorias escolhidas e se tomam decisões</p> <p>fazemos os relatórios em conjunto, planificamos a intervenção em conjunto</p>	6

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	Por aqui, está tudo a funcionar bem.	
Importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	Acho que a articulação e a colaboração entre técnicos exteriores à escola são fundamentais para a correta aplicação da CIF-CJ.	4
	As coisas constroem-se, as pessoas vão-se habituando	
	Quando a articulação entra na rotina, tudo parece mais fácil	
	Sei que já falei no assunto, mas insisto: a corresponsabilização com técnicos exteriores à escola dá-nos segurança e confiança no nosso trabalho, nas nossas decisões	
Existência efetiva de um trabalho de equipa.	Sobre isso, não tenho dúvidas.	3
	Sim, existe trabalho de equipa, tanto restrita como alargada.	
	Trabalhamos todos para o mesmo objetivo: a melhoria do perfil de funcionalidade dos alunos e, obviamente, para o sucesso académico e social.	
Utilização da linguagem universal da CIF-CJ pelos perfis de funcionalidade	Na minha escola, posso assegurar-lhe que assim é.	3
	Os perfis de funcionalidade são traçados por referência à CIF-CJ, é a terminologia própria da	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>constantes nos programas educativos individuais.</p>	<p>classificação a que usamos para redigir os perfis, sempre.</p>	
	<p>Todavia, já tenho visto alguns perfis que, principalmente nas funções do corpo, não contemplam a linguagem da CIF-CJ</p>	
<p>Dificuldades na transposição da linguagem técnica para a linguagem universal da CIF-CJ.</p>	<p>Porque se faz algo que não se deveria fazer</p>	4
	<p>Muitas vezes (e isso não acontece na nossa escola!), quem redige a parte do perfil de funcionalidade relativo às funções do corpo são os psicólogos</p>	
	<p>quem redige a parte relativa à atividade e participação e aos fatores ambientais são os docentes de EE... e dá nisso!</p>	
	<p>Algumas pessoas ainda não perceberam que a recolha de informação é individual, mas os perfis de funcionalidade devem ser feitos em conjunto e refletir a linguagem universal da CIF-CJ.</p>	
<p>CrITÉrios na escolha das (sub)categorias pelos elementos das equipas pluridisciplinares, nas reuniões de avaliação especializada.</p>	<p>Em função das dificuldades apresentadas pelo aluno,...</p>	5
	<p>...tendo sempre em conta o percentil</p>	
	<p>a comparação com a norma, ou seja, aquilo que seria expectável para um aluno regular da mesma faixa etária</p>	
	<p>o ano de escolaridade que frequenta</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	os domínios de vida que se justificam nesse caso.	
<p>Exemplificação dos domínios de vida a incluir na avaliação, tendo em conta a especificidade de cada caso.</p>	<p>...por exemplo, se estamos a avaliar uma criança do Pré-escolar, faz sentido incluir na avaliação a subcategoria “Completar o programa de educação pré-escolar”, sobretudo se estivermos a considerar o adiamento</p> <p>do mesmo modo, quando avaliamos um aluno com deficiência intelectual a quem já foram aplicadas medidas de educação durante vários anos, mas que não surtiram o efeito desejado, se estamos a equacionar a aplicação da medida mais restritiva de todas, o Currículo Específico Individual, faz todo o sentido incluir a subcategoria “Completar o programa educativo ou níveis escolares”.</p>	2
<p>Critérios que regem a qualificação das (sub)categorias avaliadas.</p>	<p>A escala genérica da CIF-CJ é uma escala negativa, constituída pelos qualificadores 0, 1, 2, 3, 4, 8 e 9, que correspondem, respetivamente, à “ausência de problema”, “problema ligeiro”, “problema moderado”, “problema grave”, “problema completo”, “problema não especificado” e “não aplicável”</p> <p>só no caso dos fatores ambientais, na qualidade de facilitadores, é que é positiva.</p> <p>Assim, temos os percentis de referência, cujo âmbito de aplicação é bastante largo</p>	6

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>Por exemplo, uma dificuldade moderada, em termos percentuais, situa-se entre os 25 e os 49%.</p> <p>No caso dos professores, a sua experiência também é muito importante, pois, como bem sabemos, quando se fala de avaliação, é tudo muito relativo e algo subjetivo</p> <p>Há sempre uma comparação com o aluno regular, aquele que não se distingue pelas dificuldades</p>	
<p>Correspondência entre os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ e a realidade.</p>	<p>Se estiverem bem traçados, se a avaliação foi conscienciosa e meticulosa, sim, refletem.</p> <p>Devem ser exatamente um espelho da sua funcionalidade, um todo coerente</p> <p>Quando não estão bem feitos, notam-se imediatamente as incoerências</p> <p>Se estamos perante o perfil de funcionalidade de um aluno disléxico, é expectável que o seu perfil inclua dificuldades na leitura, por exemplo</p> <p>se não incluir, o perfil não é coerente, isto é, não foi bem traçado.</p>	5
<p>Os perfis de funcionalidade, constantes nos</p>	<p>Aí é que está o busílis da questão!</p> <p>Deveriam representar, sim, mas, na maioria dos casos, não me parece que isso aconteça.</p>	6

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
<p>programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção.</p>	<p>No caso da nossa escola, a intervenção é planificada de acordo com a síntese descritiva dos perfis de funcionalidade, o que quer dizer que o perfil determina a intervenção.</p>	
	<p>Nunca planificamos nada que não tenha sido identificado, em termos de perfil, como área fraca, a necessitar de melhoria.</p>	
	<p>Geralmente, mesmo que estejam bem traçados, os perfis de funcionalidade não determinam a intervenção.</p>	
	<p>Os docentes continuam a fazer o que sempre fizeram, ou seja, atuam como generalistas e não como especialistas (estou a falar da intervenção direta, claro)</p>	
<p>Utilização dos resultados da avaliação especializada no planeamento da ação educativa.</p>	<p>Como disse na pergunta anterior, e sendo o perfil de funcionalidade um dos resultados mais importantes da avaliação, ele deve delimitar as áreas de intervenção, o que, como também já mencionei, nem sempre acontece</p>	10
	<p>no entanto há outros resultados, claro</p>	
	<p>As medidas de EE são escolhidas em função dos resultados e a sua aplicação determina largamente o sucesso ou insucesso da ação educativa.</p>	
	<p>Por exemplo, a apoio individual de que um aluno necessita quando se está a tratar de um</p>	

Indicadores	Unidades de registo	UR/ind
	<p>determinado conteúdo é pensado/programado em função dos resultados da avaliação, o mesmo acontecendo com as adequações no processo de avaliação</p>	
	<p>o mesmo acontecendo com as adequações no processo de avaliação</p>	
	<p>E com todas as outras medidas, evidentemente.</p>	
	<p>Os resultados da avaliação especializada devem ser atualizados continuamente, o que vai implicar também alterações nos perfis de funcionalidade</p>	
	<p>Pelo menos, no fim de cada ano letivo, nos relatórios circunstanciados de avaliação final, estas alterações devem ficar registadas, documentando os progressos e/ou os retrocessos.</p>	
	<p>Desta forma, no ano seguinte, a atualização dos perfis poderá e deverá ser usada para planificar uma nova intervenção.</p>	
	<p>É o ciclo da avaliação: avaliamos para intervir, planificamos a intervenção, intervimos, avaliamos o resultado da intervenção e, mediante essa avaliação, planificamos uma nova intervenção</p>	

Apêndice X

Grelha de análise de conteúdo (2.ª fase)

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
Formação sobre a CIF-CJ.	Domínio da metodologia da CIF-CJ.	Preparação para aplicar a CIF-CJ na avaliação de alunos.	Preparação para aplicar, de forma adequada, a CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.	6 E1	32%	19
				5 E2	26%	
	2 E3	11%				
			6 E4	32%		
		Formação no âmbito da metodologia preconizada pela CIF-CJ.	Formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	1 E1	7%	14
				3 E2	21%	
				5 E3	36%	
				5 E4	36%	
	Necessidade de formação sobre a CIF-CJ.	Necessidade de formação no âmbito da metodologia	Necessidade de formação no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	3 E1	23%	13
				3 E2	23%	
				2 E3	15%	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
		preconizada pela CIF-CJ.		5 E4	38%	
		Necessidade de formação dos outros agentes educativos sobre a CIF-CJ.	Necessidade de formação dos outros elementos das equipas pluridisciplinares no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	3 E1 8 E2 2 E3 3 E4	19% 50% 13% 19%	16
		Necessidade de formação dos docentes de EE sobre a CIF-CJ.	Necessidade de formação dos docentes de EE (em função da idade) no âmbito da aplicação da CIF-CJ.	3 E1 3 E2 1 E3 2 E4	33% 33% 11% 22%	9
		Oferta formativa no âmbito da CIF-CJ.	Eficácia da resposta da atual oferta formativa, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, às necessidades dos docentes e dos outros técnicos.	4 E1 6 E2 3 E3 5 E4	22% 33% 17% 28%	18

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
Trabalho no âmbito da CIF-CJ.	Utilização da metodologia da CIF-CJ.	Identificação do grupo alvo de EE.	A utilização do referencial teórico proposto pela CIF na aferição mais precisa e objetiva do grupo alvo de EE.	3 E1	23%	13
				3 E2	23%	
				5 E3	38%	
				2 E4	15%	
	Efeito da utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.	Resultados esperados com a utilização do referencial proposto pela CIF-CJ.	5 E1	31%	16	
	5 E2		31%			
	3 E3		19%			
	3 E4		19%			
	Atuação no âmbito da CIF-CJ.	Atividades desenvolvidas enquanto utilizadora do referencial proposto pela CIF-CJ.	2 E1	9%	23	
	6 E2		26%			
	8 E3		35%			
	7 E4		30%			
	Intervenientes envolvidos na aplicação da CIF-CJ.	Elementos da escola e da comunidade envolvidos na	Principais intervenientes da escola e da comunidade envolvidos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	7 E1	28%	25
				8 E2	32%	
				4 E3	16%	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
		aplicação da CIF-CJ.		6 E4	24%	
		Envolvimento das famílias na aplicação da CIF-CJ.	Participação das famílias nas equipas pluridisciplinares.	5 E1 9 E2 2 E3	31% 56% 13%	16
		Participação de outros elementos na aplicação da CIF-CJ.	Envolvimento de outros elementos da escola e da comunidade na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	8 E1 6 E2 1 E3 7 E4	36% 27% 5% 32%	22
Aplicação da CIF-CJ.	Aspetos positivos identificados na aplicação da CIF-CJ.	Contributo para a melhoria da colaboração entre intervenientes e serviços.	Contribuição do trabalho, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ, para melhorar a colaboração entre os vários intervenientes e serviços.	3 E1 3 E2 4 E3 5 E4	20% 20% 27% 33%	15

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
		Benefícios da aplicação do referencial preconizado pela CIF-CJ.	Vantagens da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ na avaliação de alunos com NEEcp.	7 E1 7 E2 5 E3 8 E4	26% 26% 19% 30%	27
	Dificuldades sentidas na aplicação da CIF-CJ.	Obstáculos na aplicação da metodologia da CIF-CJ.	Constrangimentos na aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	7 E1 6 E2 5 E3 9 E4	26% 22% 19% 33%	29
Resistência à nova linguagem da CIF-CJ.				2 E1	100%	
Insciência dos docentes do ensino regular relativamente à CIF-CJ.		Insegurança dos docentes do ensino regular na utilização da CIF-CJ.	5 E1	100%	9	
			Desresponsabilização dos docentes do ensino regular.	2 E2 2 E3		50% 50%

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
	Aplicabilidade do referencial proposto pela CIF-CJ.	Efeitos a longo prazo da aplicação da CIF-CJ.	Contribuição do referencial proposto pela CIF-CJ, a longo prazo, para melhorar as práticas dirigidas aos alunos com NEEcp.	3 E1	14%	42
				8 E2	36%	
				5 E3	23%	
				6 E4	27%	
		Exemplos da evidência dos efeitos, a longo prazo, da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	4 E1	20%		
			4 E2	20%		
			2 E3	10%		
			10 E4	50%		
		Pontos chave da aplicação da CIF-CJ.	Aspectos de maior utilidade no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	4 E1	16%	25
				5 E2	20%	
				11 E3	44%	
				5 E4	20%	
	Contexto social.	Apoio aos docentes das turmas/disciplinas	Ajuda aos docentes das turmas/disciplinas a responder às NEE dos alunos.	2 E1	8%	26
				2 E2	8%	
				10 E3	38%	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
				12 E4	46%	
		Mudanças decorrentes da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	Especificidade, no âmbito do referencial proposto pela CIF, da atividade desenvolvida atualmente, desde a entrada em vigor do DL 3/2008.	2 E1 3 E2 6 E3 4 E4	13% 20% 40% 27%	15
		Fatores ambientais determinantes na articulação com o exterior.	Barreiras e facilitadores determinantes, no que respeita à ampliação, articulação e cooperação com profissionais de outros serviços externos à escola.	4 E1 4 E2 5 E3 7 E4	20% 20% 25% 35%	20
	Entendimento entre profissionais.	Importância da articulação e da colaboração entre profissionais.	Importância da articulação e da colaboração entre profissionais da escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	2 E1 4 E2 6 E3 6 E4	11% 22% 33% 33%	49
			Postura dos docentes de EE (em função da idade) face à aplicação da CIF-CJ.	2 E1 2 E2	20% 20%	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
				1 E3	10%	
				5 E4	50%	
			Importância da articulação e da colaboração entre profissionais exteriores à escola, no âmbito da aplicação do referencial proposto pela CIF-CJ.	3 E1	14%	
				6 E2	28%	
				8 E3	38%	
				4 E4	19%	
		Trabalho de equipa	Existência efetiva de um trabalho de equipa.	3 E1	19%	16
				3 E2	19%	
				7 E3	44%	
				3 E4	19%	
Funcionalidade e intervenção.	Tecnicidade da CIF-CJ.	Presença da linguagem da CIF nos perfis de funcionalidade.	Utilização da linguagem universal da CIF-CJ pelos perfis de funcionalidade constantes nos programas educativos individuais.	2 E1	22%	13
				3 E2	33%	
				1 E3	11%	
				3 E4	33%	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
			Dificuldades na transposição da linguagem técnica para a linguagem universal da CIF-CJ.	4 E4	100%	
		Escolha das (sub)categorias da CIF-CJ.	Critérios na escolha das (sub)categorias pelos elementos das equipas pluridisciplinares, nas reuniões de avaliação especializada.	4 E1	20%	22
				5 E2	25%	
				6 E3	30%	
		5 E4		25%		
			Exemplificação dos domínios de vida a incluir na avaliação, tendo em conta a especificidade de cada caso.	2 E4	100%	
		Qualificação das (sub)categorias avaliadas.	Critérios que regem a qualificação das (sub)categorias avaliadas.	3 E1	20%	21
				4 E2	26%	
				2 E3	13%	
				6 E4	40%	

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR	UR/ind	UR/ind (%)	UR/SC
			Limitações sentidas na aplicação dos critérios usados para qualificar as (sub)categorias.	6 E2	100%	
	Resultados da avaliação especializada.	O funcionamento real dos alunos expresso no perfil de funcionalidade.	Correspondência entre os perfis de funcionalidade traçados por referência à CIF-CJ e a realidade.	2 E1	17%	12
3 E2				25%		
2 E3				17%		
5 E4				42%		
	Os perfis de funcionalidade como base da planificação da intervenção.	Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção.	Os perfis de funcionalidade, constantes nos programas educativos individuais, como ponto de partida para a planificação da intervenção.	3 E1	20%	15
5 E2				33%		
1 E3				7%		
6 E4				40%		
	Planeamento da ação em função dos resultados da avaliação especializada.	Planeamento da ação em função dos resultados da avaliação especializada.	Utilização dos resultados da avaliação especializada no planeamento da ação educativa.	3 E1	18%	17
2 E2				12%		
2 E3				12%		
10 E4				59%		

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ): da avaliação especializada à planificação da intervenção educativa

Registo: CCPFC/ACC-92080/17, Nº Créditos: 4, Válida até: 10-04-2020

Modalidade: **Oficina de Formação**, Destinado a: **Professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Secundário, Educadores de Infância e Professores de Educação Especial**

Estado: **C/ Despacho - Acreditado**

1. DESIGNAÇÃO

Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (CIF-CJ): da avaliação especializada à planificação da intervenção educativa					
1.1. MODALIDADE	Oficina de Formação	1.2. HORAS	50h+50h	1.3. CRÉDITOS	4,0

2. DESTINATÁRIOS

Cód. Dest. 15: Descrição - Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

3. FORMADOR(ES)

3.1. NOME	Sandra Maria Domingues Gonçalves Correia				
3.2. BI / CC	9230180	3.3. EMAIL	sandrvalvescorreia@gmail.com		
3.3. Reg. Acr.					

4. RAZÕES JUSTIFICATIVAS DA AÇÃO; NECESSIDADE DE FORMAÇÃO IDENTIFICADA:

A avaliação de crianças/jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a planificação da intervenção e a intervenção propriamente dita implicam um desafio diário a todos os atores educativos, sobretudo aos docentes de ensino regular e de Educação Especial. Assim, considerando a especificidade de cada caso, ou seja, o perfil individual de funcionalidade dos alunos, devem adequar-se constantemente as respostas educativas e proceder-se, sempre que necessário, à (re)organização estrutural do ambiente educativo.

De acordo com os normativos legais em vigor, nomeadamente o DL n.º 3/2008 e o DL n.º 281/2009, a avaliação especializada das crianças e jovens (dos 0 aos 18 anos) deve ser levada a cabo por equipas pluridisciplinares, por referência à CIF-CJ, com vista ao estabelecimento de perfis de funcionalidade individuais e à tomada de decisão relativamente às medidas de Educação Especial a aplicar e/ou outros apoios a disponibilizar. Neste sentido, é necessário responder às seguintes questões:

- A criança/o jovem evidencia problemas nas funções do corpo?
- A criança/o jovem apresenta problemas em algum órgão, membro ou estrutura do corpo?
- A criança/o jovem apresenta problemas na execução de tarefas ou ações?
- A criança/jovem tem dificuldades em envolver-se em atividades normais (de acordo com o seu nível etário) da vida diária?
- A criança/o jovem apresenta restrições na participação?
- Existem fatores ambientais que limitam/restringem ou que, pelo contrário, facilitam a funcionalidade da criança/do jovem?

A caracterização das crianças e dos jovens baseia-se nos conceitos de funcionalidade e incapacidade recomendados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e consignados na CIF-CJ (ICF-CY, 2007), a qual preconiza um modelo de classificação dinâmico, interativo e multidimensional. Este assenta num paradigma biopsicossocial em que as questões da funcionalidade e da incapacidade dos indivíduos são examinadas à luz de um modelo que abarca distintas dimensões, todas elas decorrentes de uma contínua interação entre a pessoa e o ambiente físico, social e atitudinal em que está inserida.

A CIF-CJ é uma classificação, da família das classificações da Organização Mundial de Saúde, com múltiplas finalidades e aplicações; foi criada para servir várias disciplinas e diferentes setores e, atualmente, constitui um referencial para a avaliação especializada de crianças e de jovens. Os seus objetivos específicos podem ser sintetizados da seguinte forma:

- Proporcionar uma base científica para a compreensão e o estudo dos determinantes da saúde, dos resultados e dos estados relacionadas com a saúde.

- Estabelecer uma linguagem padronizada para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde, para melhorar a comunicação entre diferentes utilizadores, tais como: profissionais de saúde, investigadores, políticos, decisores e o público, incluindo pessoas com incapacidades.

- 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.

- Proporcionar um esquema de codificação para sistemas de informação de saúde.

Estes objetivos estão interrelacionados, uma vez que a aplicação da CIF-CJ e a sua utilização requerem a construção de uma metodologia prática e útil de avaliação, que possa ser aplicada por diferentes atores, independentemente da sua área de origem, nas políticas de saúde, emprego, formação, educação e segurança social, entre outras, bem como na garantia da qualidade dos serviços prestados e na avaliação dos resultados obtidos em distintas sociedades e culturas (ICF-CY, 2007).

A aplicação da CIF-CJ em educação surge, assim, como uma necessidade premente nos processos de avaliação e planificação da intervenção educativa na área das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

5. EFEITOS A PRODUZIR: MUDANÇA DE PRÁTICAS, PROCEDIMENTOS OU MATERIAIS:

Pretende-se com esta ação de formação:

- Dotar os professores de ferramentas necessárias a uma cultura de avaliação e planificação da intervenção, junto de crianças e jovens com NEE, que integrarão na sua prática letiva diária.

- Promover, junto dos professores, a aquisição e a consolidação de conhecimentos, no âmbito da avaliação especializada e do delineamento de respostas pedagógicas diferenciadas.

- Proporcionar informação pertinente e enquadradora da temática da ação de formação.

- Proporcionar o desenvolvimento de uma atitude profissional interveniente, autónoma e geradora de processos autoformativos, no âmbito da temática da ação de formação.

- Fomentar a produção de instrumentos de avaliação, por referência à CIF-CJ, visando uma maior eficácia das funções exercidas e a melhoria do desempenho dos alunos.
- Impulsionar a autoformação através da aplicação/adaptação, em contexto real, dos instrumentos de trabalho produzidos.
- Disponibilizar informação/formação aos docentes, com o intuito de produzir conhecimentos e promover atitudes de mudança, tendo em vista a melhoria das práticas letivas.
- Promover a responsabilização das escolas do ensino regular e agentes educativos, no sentido de se assumirem como eixos fulcrais para o desenvolvimento de uma prática educativa inclusiva e não segregadora, tendo por base a CIF-CJ, no sentido de minimizar barreiras na definição dos Projetos Educativos.
- Desenvolver competências, no âmbito da aplicação da CIF-CJ, em profissionais intervenientes nos processos de avaliação especializada e planificação da intervenção.
- Promover a interiorização de conceitos presentes na CIF-CJ.
- Capacitar os docentes do ensino regular e de Educação Especial para a elaboração de programas educacionais por referência à CIF-CJ.
- Promover práticas que facilitem uma intervenção pedagógica ajustada às necessidades de alunos com NEE, com diferentes acessos ao currículo, por referência à CIF-CJ.
- Promover a construção e a aplicação de testes, grelhas, fichas, checklists, materiais para a observação e avaliação dos alunos com NEE.

6. CONTEÚDOS DA AÇÃO:

Módulo I - 4 horas

1.1. Apresentação da Oficina de Formação e organização do trabalho

- Perfil pessoal e profissional dos participantes;
- Apresentação da metodologia de realização da ação;
- Caracterização das práticas pedagógicas do grupo de formandos.

1.2. CIF-CJ

- Antecedentes e contextualização;

- Objetivos e aplicações;
- Vantagens e características;
- Mudança de paradigma;
- Modelo biomédico, modelo social e modelo biopsicossocial;
- Armadura conceptual e aspetos estruturais.

Módulo II - 4 horas

2.1. O lugar da CIF-CJ na avaliação especializada

- Evolução do conceito de NEE;
- Avaliação especializada por referência à CIF-CJ;
- Planificação do processo de avaliação especializada (fases, objetivos e distribuição de tarefas);
- A equipa pluridisciplinar;
- A tomada de decisão.

2.2. Utilização dos qualificadores da escala genérica

- Distinção entre capacidade e desempenho;
- Os qualificadores e os percentis de referência;
- Facilitadores e barreiras (escolha, explicitação e distinção entre ambiente social e atitudinal);
- Apresentação de um glossário de termos e de um mapa de conceitos (linguagem da CIF-CJ).

Módulo III - 8 horas

3.1. Estudo de caso (tipologia de NEE “mental/linguagem”)

- Dislexia: definição, características e sinais de alerta;
- Apresentação e distribuição de um caso-tipo (aluno com dislexia);

- Fontes de informação privilegiadas;
- Instrumentos de avaliação (recolha de informação);
- Seleção, adaptação e criação de instrumentos de avaliação;
- Roteiro, checklist, relatório técnico-pedagógico e programa educativo individual (PEI);
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos disléxicos;
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com outras perturbações da linguagem;
- Utilização das categorias-chave em função da faixa etária dos alunos e do ano de escolaridade que frequentam;
- Planificação da intervenção (reeducação da leitura e da escrita);
- Adequações no processo de avaliação de alunos com dislexia e disortografia;
- Forma, conteúdo e tipologia dos itens nas provas e nos testes.

Módulo IV - 8 horas

4.1. Estudo de caso (tipologia de NEE “mental/psicossocial”)

- Perturbações do espectro do autismo (PEA): definição, características e sinais de alerta;
- A especificidade da Síndrome de Asperger (SA);
- Apresentação e distribuição de um caso-tipo (aluno com SA);
- Fontes de informação e instrumentos de avaliação (recolha de informação);
- Seleção, adaptação e criação de instrumentos de avaliação;
- Roteiros, checklists, relatórios técnico-pedagógicos e programas educativos individuais;
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com PEA;
- Utilização das categorias-chave em função da faixa etária, do ano de escolaridade e da especificidade/gravidade da perturbação psicossocial;

- Planificação da intervenção (ao nível da comunicação, da gestão comportamental, da gestão do stress e do relacionamento interpessoal);
- Adequações no processo de avaliação de alunos com PEA;
- Forma, conteúdo e tipologia dos itens nas provas e nos testes;
- Avaliação especializada de alunos que frequentam Unidades de Ensino Estruturado (UEE).

Módulo V - 8 horas

5.1. Estudo de caso (tipologia de NEE “mental/emocional”)

- Perturbações do foro emocional (perturbações da personalidade, problemas de saúde mental, etc.);
- Apresentação e distribuição de um caso (aluna com esquizofrenia);
- Fontes de informação e instrumentos de avaliação (recolha de informação);
- Roteiro, checklist, relatório técnico-pedagógico e PEI;
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com perturbações do foro emocional;
- Utilização das categorias-chave em função da faixa etária dos alunos, do ano de escolaridade em que se encontram e da especificidade/gravidade da perturbação do foro emocional;
- Planificação da intervenção (ao nível da gestão comportamental, da gestão do stress e do relacionamento interpessoal);
- Adequações no processo de avaliação de alunos com perturbação do foro emocional;
- Trabalho colaborativo entre todos os atores educativos.

Módulo VI - 7 horas

6.1. Estudo de caso (tipologia de NEE “mental/atenção”)

- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA): definição de conceitos (hiperatividade, défice de atenção e impulsividade), características e sinais de alerta;

- Défice de atenção sem hiperatividade (identificação e intervenção);
- Apresentação e distribuição de um caso-tipo (aluno com PHDA);
- Fontes de informação e instrumentos de avaliação (recolha de informação);
- Seleção, adaptação e criação de instrumentos de avaliação;
- Roteiro, checklist, relatório técnico-pedagógico e PEI;
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com PHDA;
- Utilização das categorias-chave em função da faixa etária do aluno e da gravidade da PHDA;
- Planificação da intervenção (ao nível da organização do espaço, do delineamento de estratégias e da consultoria aos docentes de ensino regular e aos pais);
- Adequações no processo de avaliação de alunos com PHDA;
- Forma, conteúdo e tipologia dos itens nas provas e nos testes.

Módulo VII - 8 horas

7.1. Estudo de caso (tipologia de NEE “mental/intelectual”)

- Deficiência intelectual: conceito, causas, graus, características e comportamento adaptativo;
- Apresentação e distribuição de um caso-tipo (aluno com deficiência intelectual);
- Fontes de informação e instrumentos de avaliação (recolha de informação);
- Seleção, adaptação e criação de instrumentos de avaliação;
- Roteiro, checklist, relatório técnico-pedagógico e PEI;
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com deficiência intelectual;
- Utilização das categorias-chave em função da faixa etária, do ano de escolaridade e da gravidade da deficiência intelectual;
- Planificação da intervenção (autonomia pessoal e social e áreas académicas funcionais);

- Adequações no processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual;
- Transição para a Vida Pós-escolar de alunos com deficiência intelectual.

Módulo VIII - 3 horas

Apresentação de trabalhos e avaliação da Oficina de Formação.

7. METODOLOGIAS DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO:

Pretende-se que, nesta oficina de formação, as sessões presenciais sejam momentos de reflexão conjunta, a qual transcorrerá dos conteúdos teóricos, de documentos e de materiais disponibilizados pela formadora, de relatos de práticas, da análise de estudos de caso ou, ainda, do resultado da aplicação de materiais produzidos em trabalho autónomo. Serão utilizadas metodologias ativas que promovam a participação ativa dos formandos, valorizando-se a experiência pedagógica e a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos durante a ação de formação. A componente teórica, com recurso a metodologias expositivas suportadas por meios audiovisuais, irá alternar com a componente prática, onde a formadora disponibilizará materiais para análise e reflexão conjunta. É com base nestes materiais, sob a orientação da formadora, que os diferentes grupos irão realizar os trabalhos.

Desta forma, a oficina compreenderá as seguintes componentes sequenciais:

1. Teórica – presencial (4h)

- Apresentação da formadora e dos formandos;
- Análise e definição do quadro de necessidades e dificuldades das escolas e dos formandos;
- Explicação dos trabalhos a serem realizados nos tempos não presenciais e em contexto educativo;
- Formação dos grupos de trabalho e apresentação da metodologia de avaliação da ação;
- Contextualização inicial dos formandos no que se refere ao referencial teórico subjacente à CIF-CJ;
- Apresentação das diversas aplicações da CIF, vantagens, objetivos e características;
- Sensibilização para a mudança do paradigma biomédico para o biopsicossocial;
- Apresentação dos aspetos estruturais da CIF-CJ;
- Manuseamento e utilização da CIF-CJ.

2. Prática – não presencial (4h)

- Escolha de um caso (por grupo de formandos) e preenchimento de uma ficha de caracterização

orientada, onde surgem discriminadas as características principais do aluno, com especial enfoque nas suas potencialidades e áreas fortes.

3. Teórico-Prática – presencial (4h)

- Apresentação dos aspetos teóricos e legislativos inerentes ao conceito de NEE;
- Avaliação especializada por referência à CIF-CJ: objetivos, constituição das equipas pluridisciplinares, fontes e instrumentos;
- Planificação do processo de avaliação especializada: escolha das (sub)categorias a avaliar e distribuição de tarefas (1.ª fase); e tomada de decisão (2.ª fase);
- Apresentação da escala genérica negativa, que permite qualificar os problemas (deficiências, dificuldades e barreiras), e positiva (no caso dos facilitadores);
- Explicitação de conceitos: capacidade, desempenho, atividade, participação, incapacidade, funcionalidade, restrição, etc.;
- Importância da influência dos fatores ambientais na funcionalidade dos indivíduos;
- Apresentação e discussão do trabalho realizado na componente não presencial;
- Trabalho prático para a utilização da CIF-CJ no que respeita às funções e estruturas do corpo;
- Apresentação e discussão conjunta de práticas e metodologias usadas na avaliação das funções e estruturas do corpo.

4. Prática – não presencial (4h)

- Escolha das (sub)categorias a avaliar e construção da checklist do caso escolhido por cada grupo de formandos; construção de um instrumento de recolha de dados para a avaliação de um domínio de vida (atividade e participação).

5. Teórico-prática – presencial (4h)

- Apresentação e discussão do trabalho autónomo (checklists e instrumentos de recolha de dados);
- Apresentação/discussão de práticas e metodologias usadas na avaliação das atividades e participação;
- Trabalho prático para a utilização da CIF, no que se refere às atividades e participação;
- Importância da avaliação autêntica e formativa na 1.ª fase da avaliação especializada;
- Apresentação e discussão conjunta de práticas e metodologias usadas na avaliação de alunos com NEEcp (trabalho de grupo).

- Trabalho prático para a utilização da CIF, no que se refere aos fatores ambientais;
- Visionamento de um filme (sensibilização para a importância dos fatores ambientais);
- Apresentação e discussão conjunta de práticas e metodologias usadas na avaliação dos fatores ambientais.

6. Prática – não presencial (4h)

- Qualificação das categorias e construção do perfil de funcionalidade do aluno; transposição do perfil de funcionalidade para um instrumento dado pela formadora (esquema da interação entre funcionalidade e fatores contextuais).

7. Teórico-prática – presencial (4h)

- Apresentação do 1.º estudo de caso: aluno com dislexia (caracterização em linguagem corrente);
- Inserção do caso numa tipologia de NEE por referência à CIF-CJ (mental/linguagem);
- Contextualização dos formandos relativamente à temática da dislexia (definições, características, sinais de alerta, metodologias e estratégias a utilizar e reeducação da leitura e da escrita);
- Distinção entre avaliação de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º níveis (hierarquização da informação);
- Apresentação de exemplos de fontes de informação e de instrumentos de avaliação (para a dislexia);
- Trabalho de grupo: análise do caso, escolha das (sub)categorias a avaliar e apresentação/discussão;
- As categorias-chave da CIF-CJ na avaliação de alunos com dislexia e outras perturbações da linguagem (disortografia e perturbações específicas da linguagem);
- Especificidades da utilização das categorias-chave em função da faixa etária em que os alunos se encontram e do ano de escolaridade que frequentam;
- Apresentação do roteiro de avaliação, da *checklist* e do relatório técnico-pedagógico do caso-tipo.

8. Prática – não presencial (4h)

- Planificação orientada da intervenção (relativamente ao caso apresentado), mediante o preenchimento de um formulário, construído por referência à CIF-CJ, fornecido pela formadora.

9. Teórico-prática – presencial (4h)

- Apresentação e discussão dos trabalhos realizados na componente não presencial (planificação da intervenção com um aluno disléxico);

- Apresentação, pela formadora, do PEI do caso-tipo apresentado (dislexia);
- Planificação da intervenção a partir da avaliação especializada;
- Adequações no processo de avaliação, de acordo com a especificidade do défice na linguagem (dislexia, disortografia, perturbação específica da linguagem expressiva, etc.);
- Apresentação/partilha de exemplos práticos de adaptações no processo de avaliação (forma, conteúdo e tipologia dos itens nas provas e nos testes de avaliação).
- Apresentação do 2.º estudo de caso: aluno com SA (caracterização em linguagem corrente).

10. Prática – não presencial (4h)

- Escolha orientada das (sub)categorias a avaliar (relativamente ao aluno com SA): 4 nas funções do corpo, 5 nas atividades e participação e 5 nos fatores ambientais; construção de um instrumento de recolha de dados para a avaliação dos fatores ambientais.

11. Teórico-prática – presencial (4h)

- Apresentação e discussão dos trabalhos realizados na componente não presencial;
- Perturbações do espectro do autismo (PEA): definição, características e sinais de alerta;
- A especificidade da Síndrome de Asperger (SA);
- Espectro da tipologia de NEE “mental/psicossocial”;
- Exercício de *brainstorming* sobre as PEA e a linguagem da CIF-CJ;
- Trabalho de grupo: preenchimento de grelhas a partir de diferentes fontes de informação;
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com PEA;
- Apresentação de um instrumento de avaliação para a atividade e participação, construído a partir das categorias-chave da CIF-CJ (para as PEA).

12. Prática – não presencial (5h)

- Planificação orientada da intervenção (relativamente ao caso apresentado), mediante o preenchimento de um formulário, construído por referência à CIF-CJ, fornecido pela formadora.

13. Teórico-prática – presencial (4h)

- Dinâmica de grupo: jogo de correspondência entre diferentes domínios da CIF-CJ “Em busca de um perfil coerente”;
- Apresentação do perfil de funcionalidade do aluno com SA nos diferentes documentos (RTP e PEI);
- Avaliação de 1.º e de 2.º nível: justificação, inclusões, exclusões e hierarquização das dificuldades, deficiências, barreiras e facilitadores;
- Aplicação das categorias-chave em função da faixa etária, do ano de escolaridade e da especificidade/gravidade da perturbação psicossocial;
- Planificação da intervenção e adequações no processo de avaliação de alunos com PEA;
- Importância da organização do espaço numa UEE (trabalho de grupo);
- Avaliação especializada de alunos que frequentam as UEE;
- As perturbações emocionais e os problemas de saúde mental em contexto escolar.

14. Prática – não presencial (5h)

- Aplicação e experimentação, em contexto escolar, de materiais pedagógicos fornecidos pela formadora (protocolos de entrevistas).

15. Teórico-prática – presencial (4h)

- Apresentação de um caso de uma aluna com esquizofrenia (caracterização, enquadramento ambiental e fontes de informação);
- Trabalho de grupo: análise das fontes de informação (relatórios médico e psicológico e produções escritas da aluna) e organização da informação (preenchimento de uma grelha construída por referência à CIF-CJ);
- Clarificação da tipologia de NEE “mental/emocional” e organização processual;
- Apresentação das categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com perturbações do foro emocional/da personalidade (considerações em função da idade e da problemática);
- Planificação da intervenção por referência à CIF-CJ (ao nível da gestão comportamental, da gestão do stress e do relacionamento interpessoal);
- Adequações no processo de avaliação para alunos com problemas emocionais;
- Dinâmica de grupo: os fatores pessoais e a caixa de Pandora.

16. Prática – não presencial (4h)

- Construção de um glossário de termos sobre ambiente físico, social e atitudinal (em linguagem CIF).

17. Teórico-Prática – presencial (4h)

- A tipologia de NEE “mental/atenção”: das necessidades de saúde especiais (NSE) às NEE;
- Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA): definição de conceitos (hiperatividade, défice de atenção e impulsividade), características e sinais de alerta;
- Défice de atenção sem hiperatividade (identificação e intervenção);
- Apresentação e distribuição de um caso-tipo (aluno com PHDA);
- Trabalho de grupo: simulação de situações-problema e aplicação de estratégias de resolução;
- Motivação e resiliência: as bases do sucesso educativo;
- Construção de um instrumento de avaliação de aplicação longitudinal (para documentar a mudança).

18. Prática – não presencial (4h)

Elaboração de uma brochura sobre PHDA em linguagem da CIF.

19. Teórico-Prática – presencial (4h)

- Programação da intervenção (apresentação de um exemplo prático);
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com PHDA: aplicação conjunta em função da idade e da especificidade do problema (trabalho de grupo);
- Organização do espaço, do tempo e das atividades (hierarquização de prioridades);
- Consultoria e supervisão (organização processual e técnica em linguagem CIF);
- Adequações no processo de avaliação de alunos com PHDA;
- Forma, conteúdo e tipologia dos itens nas provas e nos testes.

20. Prática – não presencial (4h)

- Construção de um teste de avaliação para o caso-tipo apresentado (de uma qualquer disciplina).

21. Teórico-Prática – presencial (4h)

- Jogo “Trivial sobre deficiência intelectual” (tipologia NEE “Mental/Intelectual”);
- Apresentação de um caso-tipo (aluno com deficiência intelectual);

- Trabalho de grupo: criação de um instrumento de avaliação (a partir da CIF-CJ);
- Interligação entre documentos: da planificação à elaboração do PEI;
- Categorias-chave da CIF-CJ para a avaliação de alunos com deficiência intelectual e respetiva utilização em função da faixa etária, do ano de escolaridade e da severidade do défice.

22. Prática – não presencial (4h)

Aplicação dos conhecimentos adquiridos em contexto educativo (aplicação de um questionário de interesses, construído por referência à CIF-CJ, a um aluno com deficiência intelectual).

23. Teórico-Prática – presencial (3h)

- Apresentação de uma planificação da intervenção do docente de Educação Especial (autonomia pessoal e social e áreas académicas funcionais e vida comunitária);
- Pressupostos teóricos das adequações no processo de avaliação de alunos com deficiência intelectual e apresentação de exemplos práticos (portfolio, testes e jogos interativos);
- Dinâmica de grupo: simulação de uma reunião de orientação (no âmbito da Transição para a Vida Pós-escolar de alunos com deficiência intelectual).

24. Prática – não presencial (4h)

- Construção de um *poster* subordinado à temática “Avaliação e planificação da intervenção por referência à CIF-CJ”.

25. Teórico-Prática – presencial (3h)

- Apresentação, análise e discussão das atividades desenvolvidas em trabalho de grupo.
- Discussão, em grupo, do trabalho desenvolvido;
- Integração dos vários saberes construídos;
- Apresentação de trabalhos e partilha de materiais;
- Avaliação da ação pelos formandos.

8. REGIME DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS:

A avaliação será contínua e formativa, através da valorização dos trabalhos desenvolvidos ao longo

das sessões. No final da oficina de formação, os formandos deverão realizar:

- Uma reflexão individual ou em grupo sobre o trabalho desenvolvido e as implicações ao nível da sua intervenção educativa.

- Um trabalho escrito, de grupo, que será apresentado na última sessão.

Assim, tendo em conta o Regime Jurídico da Formação Contínua e a Carta Circular n.º 3/2007 do CCFC, a avaliação dos formandos basear-se-á na análise – quantitativa e qualitativa – da assiduidade e da participação nas sessões, das tarefas diversas realizadas ao longo das mesmas, em regime presencial e autónomo, e do trabalho escrito realizado em grupo.

Os formandos serão classificados numa escala de 1 a 10 valores: insuficiente (1 a 4,9 valores), regular (5 a 6,4 valores), bom (6,5 a 7,9 valores), muito bom (8 a 8,9 valores) e excelente (9 a 10 valores). Por conseguinte, a avaliação final a atribuir aos formandos terá em conta os seguintes parâmetros e critérios de classificação: assiduidade, pontualidade, partilha de conhecimentos e participação nas sessões (30%); reflexão crítica (20%); trabalho escrito apresentado na última sessão (50%).

9. FORMA DE AVALIAÇÃO DA AÇÃO:

Ficha de avaliação (do Centro Formação de Associação Escolas) a preencher pelos formandos.

Ficha de avaliação (do Centro Formação de Associação Escolas) a preencher pela formadora.

Relatório realizado pela formadora.

10. BIBLIOGRAFIA:

Carreira, L., Jorge, P., & Correia, S. (2017). A transição como alavanca para a construção de um projeto de vida. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coord.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Livro de atas (pp. 384-399). Faro: Universidade do Algarve.

Correia, S. G., Sousa, C. S., & Pérez, M. C. (2017). CIF-CJ: Categorias-chave na avaliação especializada de alunos com dislexia. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coord.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Livro de atas (pp. 178-194). Faro: Universidade do Algarve.

Correia, S. (2012). *Perceções dos docentes de Educação Especial acerca da utilização da CIF-CJ na avaliação de alunos com NEE. Um estudo realizado no Sotavento Algarvio*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa - Instituto Politécnico de Lisboa.

Correia, S. G., Sousa, C. S., & Pérez, M. C. (2017). Avaliação especializada por referência à CIF-CJ: do perfil de funcionalidade à tomada de decisão. *XII Congresso de Neurociência e Educação Especial. Livro de Atas*. Viseu: Psicosoma. (no prelo)

Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de outubro. *Diário da República n.º 193/2009 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4/2008 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Pereira, F. (Org.) (2008). *Educação Especial. Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Silva, C., & Correia, S. (2017). Psicologia e Educação Especial: de mãos dadas em prol de uma escola (mais) inclusiva. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Coord.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares*. Livro de Atas (pp. 328-343). Faro: Universidade do Algarve.

WHO (2007). ICF-CY: International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version. Geneva: WHO Publications.