



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Escola Inclusiva: O Papel da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

Anabela Costa Baptista

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Sociologia: Exclusões e Políticas Sociais
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Nuno Augusto

Covilhã, outubro de 2017

Ao meu pai, à minha mãe e à minha irmã...
Por todo o apoio prestado ao longo desta caminhada.

À Nélia e ao João...
A quem devo o meu grande envolvimento com esta temática.

Agradecimentos

Muitas pessoas influenciaram e inspiraram este trabalho e, não poderia por isso, deixar de expressar o meu agradecimento àqueles que tornaram este caminho possível.

Nesse sentido, agradecer...

Ao meu orientador, Professor Doutor Nuno Miguel Augusto, por quem sempre tive grande consideração, o maior agradecimento por toda a ajuda prestada. Sem a sua orientação não seria possível chegar aqui!

À Professora Madalena Brandão, diretora da Escola da Branca e ao Professor Victor Peixe, o maior agradecimento por todo o apoio e ajuda na realização deste projeto. Foram o ponto de ligação entre mim e todas as entrevistadas até ao dia da realização das entrevistas.

A todas as entrevistadas: professoras, assistentes e encarregadas de educação, este trabalho só se tornou realizável graças à vossa ajuda!

Agora aos meus, àqueles que sempre tenho comigo...

Aos meus maravilhosos pais, por me terem transmitido desde tão cedo os melhores valores. São as pessoas de quem mais me orgulho ter na vida. São quem me faz crer que não é somente o grau académico que traz conhecimento, mas também a forma como se vive a vida. Pela humildade que sempre me inculcaram! Este trabalho também é vosso, sem a vossa maravilhosa educação, não teria chegado aqui!

À minha irmã, minha melhor amiga e o meu porto seguro. Para ti não há palavras. Sei que estás tão ou mais radiante do que eu com a realização deste trabalho. És a minha maior inspiração, e sempre o serás!

Ao João. Foste o apoio constante durante esta grande caminhada, estiveste sempre lá e eu não esquecerei isso, nunca!

À Família de sangue. Cada um contribuiu da sua forma!

À Família do coração, a melhor família que escolhi. Aquela que todos os fins de semana me recebe da melhor forma!

À minha Mini, que mesmo longe, sempre esteve perto.

A todos os que fizeram com que a Covilhã se tornasse um bocado minha. Que me deram forças para aqui chegar!

À Minha Estrela. Porque és a única que sabe de todos os meus medos.

Obrigada!

“If you assume that there is no hope, you guarantee that there will be no hope. If you assume that there is an instinct for freedom, that there are opportunities to change things, then there is a possibility that you can contribute to making a better world.”

(Noam Chomsky, 2017)

Resumo

A sociedade está em constante mudança, sendo por isso que se torna tão interessante o estudo desta. Nesse sentido, o estudo da aplicação da CIF à educação torna-se interessante por ser recente e pouco estudado na Sociologia. Para além disso, esta é uma temática que cruza em si vários temas sociologicamente pertinentes. Poderá verificar-se, ao longo do presente trabalho, uma discussão no que se refere à formação das Políticas Sociais e das Políticas de Educação, de forma a conseguir explicar a evolução da Educação Especial; uma discussão concetual entre os conceitos de exclusão social e inclusão social, para se poder chegar à explicação da escola inclusiva e das Necessidades Educativas Especiais como forma de inclusão de alunos com NEE; sendo que se finaliza com uma reflexão teórica em redor dos modelos e perspetivas da deficiência, discutindo, ao mesmo tempo, a evolução da ICIDH para a CIF, para que no final seja possível fazer-se uma caracterização da CIF.

Tudo isto com o propósito de responder à pergunta de partida: “Em que medida a CIF contribui para uma escola inclusiva?”, e, ao objetivo geral desta investigação: analisar os contributos da CIF para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais. Assim, será utilizada uma metodologia qualitativa e serão aplicadas entrevistas semidiretivas a 5 professoras de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, 2 assistentes de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, 3 Encarregadas de Educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. As conclusões a que chegámos foram extraídas da análise de 5 problemáticas: Formação em Educação Especial, Conhecimento da CIF, Envolvimento com a CIF, CIF e Inclusão Escolar e Inclusão.

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Educação Especial, Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

Society is constantly changing, and so it becomes so interesting its study. In this sense, the study of the application of the ICF to education becomes stimulating for being so recent and little studied in Sociology. In addition, this is a subject that crosses itself several sociologically pertinent themes. There is a possibility along the present work, to discuss the formation of Social and Education policies, in order to explain the evolution of the Special Education; a conceptual discussion between the concepts of social exclusion and social inclusion, as an explanation to the inclusive school and special educational needs as a form of inclusion for students with SEN; finally it ends with a theoretical reflection around the models and perspectives of disabilities, discussing at the same time, the evolution of the ICF to the CIF, so that in the end it is possible to make a representative characterization of the CIF.

All of this with the purpose of answering the question: "To what extent the CIF contributes to an inclusive school?", and also fulfilling the general objective of this research: which is to analyze the contributions of CIF for the inclusion of children with special educational needs. Therefore for this purpose, a qualitative methodology will be used and semi-directive interviews will be conducted to: 5 teachers of children and young people with special educational needs, 2 assistants of children and young people with special educational needs, 3 guardians of children and young people with special educational needs. The conclusions we have reached were extracted from the 5 different problematics analyzed: training in special education, knowledge of the CIF, CIF involvement, CIF and school inclusion and Inclusion.

Keywords: Inclusive School, Special Education, International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), Special Needs Education.

Índice

Introdução.....	1
1. Objetivos da Investigação	5
2. Políticas de educação em Portugal	7
2.1. Formação das Políticas Sociais em Portugal	7
2.1.1. Políticas de Educação.....	10
2.1.1.1. Antes do 25 de Abril de 1974	11
2.1.1.2. Pós 25 de Abril de 1974.....	12
2.1.2. Evolução da Educação Especial em Portugal	15
3. Inclusão Social e Deficiência.....	19
3.1. Exclusão Social e Deficiência	19
3.2. Os Portadores de Deficiência como grupo de risco	23
3.3. Escola Inclusiva	25
3.3.1. Necessidades Educativas Especiais como forma de inclusão.....	27
4. Reflexão teórica em redor dos Modelos e Perspetivas da Deficiência	31
4.1. Evolução dos Modelos e Perspetivas da Deficiência - da ICIDH à CIF.....	31
4.2. Caracterização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde .	35
5. Metodologia.....	41
5.1. Opção Metodológica.....	41
5.1.1. Técnicas de Pesquisa.....	42
5.1.2. Seleção dos Entrevistados.....	43

5.1.3.	Questões Éticas	43
5.1.4.	Estratégias e Análise das Entrevistas	44
5.1.5.	Participantes no Estudo	45
6.	Problemáticas de Análise	47
6.1.	Formação em Educação Especial	49
6.2.	Conhecimento da CIF	52
6.3.	Envolvimento com a CIF	56
6.4.	CIF e Inclusão Escolar	65
6.5.	Inclusão.....	72
	Considerações Finais	75
	Referências Bibliográficas.....	79
	Legislação Consultada	85
	Anexo 1	87
	Anexo 2	91
	Anexo 3	95
	Anexo 4	99
	Anexo 5	113
	Anexo 6	119
	Anexo 7	127
	Anexo 8	137
	Anexo 9	141

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização para a seleção dos entrevistados.....	43
Tabela 2 - Caracterização das professoras entrevistadas	45
Tabela 3 - Caracterização das assistentes entrevistadas	45
Tabela 4 - Caracterização das encarregadas de educação entrevistadas.....	46
Tabela 5 - Grelha Analítica	47
Tabela 6 - Professoras e a Formação em Educação Especial.....	50
Tabela 7 - Assistentes e Formação em Educação Especial	51
Tabela 8 - Professoras e Conhecimento da CIF	53
Tabela 9 - Assistentes e Conhecimento da CIF	54
Tabela 10 - Encarregadas de Educação e Conhecimento da CIF.....	55
Tabela 11 - Professoras e Envolvimento com a CIF	60
Tabela 12 - Assistentes e Envolvimento com a CIF	62
Tabela 13 - Encarregadas de Educação e Envolvimento com a CIF	63
Tabela 14 - Professoras e CIF e Inclusão Escolar	68
Tabela 15 - Assistentes e CIF e Inclusão Escolar	70
Tabela 16 - Encarregadas de Educação e CIF e Inclusão Escolar	71
Tabela 17 - Encarregadas de Educação e Inclusão	72

Lista de Figuras

Figura 1 - Nuvem de Palavras referente às vantagens	57
Figura 2 - Nuvem de Palavras referente às desvantagens	59
Figura 3 - Nuvem de Palavras referente às dificuldades.....	60

Lista de Acrónimos

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

ICIDH - International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps

OMS - Organização Mundial de Saúde

NEE - Necessidades Educativas Especiais

CEE - Comunidade Económica Europeia

EAPN - European Anti Poverty Network

DL - Decreto Lei

DR - Diário da República

CERCI - Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

PEI - Plano Educativo Individual

NEECP - Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente

ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health

MTSS - Ministério do Trabalho e da Segurança Social

GSEAR - Gabinete da Secretária de Estado Adjunta e da Reabilitação

SNRIPD - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência

UPIAS - Union of the Physically Impaired Against Segregation

CIF-CJ - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde - Crianças e Jovens

UBI - Universidade da Beira Interior

Introdução

Lidar com a diversidade e com a diferença é um dos maiores desafios para a escola e para a sociedade em geral. Na tentativa de responder a este desafio foram surgindo ao longo dos anos políticas sociais que promovessem a inclusão de todos. É então neste sentido que, em Portugal, e noutros países, se vão desenvolvendo políticas que visam a educação de alunos com dificuldades e de alunos portadores de deficiência nas escolas regulares. Contudo, é importante que se refira que ao implementar novas políticas é necessária formação de professores e ainda a adesão de novos tipos de recursos e novas formas de organização da escola e de apoio educativo (Rodrigues e Nogueira, 2010). É este um dos nossos pontos de partida para este trabalho - avaliar a eficácia e o funcionamento no terreno destas políticas.

O grande foco desta investigação insere-se na temática da Escola Inclusiva e das Necessidades Educativas Especiais, sendo que o motivo pelo qual optei por esta temática se prende com o facto de, desde muito cedo, fazer voluntariado com crianças e jovens portadores de deficiência, o que me foi, desde sempre, proporcionando curiosidade na área. Por exemplo, lembro-me que uma vez, num voluntariado com uma criança com Transtorno do Espectro de Autista onde eu tinha grande contacto com a mãe, pois estávamos a tentar desenvolver o programa de *Son Rise*, lembro-me que a maior dificuldade que esta família apontava, era exatamente a escola e a relação do aluno com as professoras. Para além disto, ao longo da Licenciatura em Sociologia fui percebendo que esta é uma temática que não se encontra muito desenvolvida na Sociologia portuguesa, apesar de ser multidisciplinar. Relembre-se que é uma temática com grande pertinência sociológica, já que, estamos a referir-nos a uma população fortemente marcada pelo estigma e pela exclusão e desigualdades sociais, que necessita de ser “ouvida” para que se possa inserir socialmente. É este o grande foco sociológico da temática, pois os portadores de deficiência sofrem de desigualdades sociais e económicas e a escola não é exceção, visto que crianças portadoras de deficiência são automaticamente “rotuladas” como crianças NEE (Necessidades Educativas Especiais), o que faz com que exista um “nós” e um “eles”. Quanto à aplicabilidade da CIF na educação, desde a sua formulação que se interroga se será esta uma classificação benéfica ou não para uma escola inclusiva, quer pelo facto de existirem várias questões em relação à formação e conhecimento dos professores que a aplicam, quer pelo facto de não se saber se os pais têm um conhecimento adequado acerca desta, quer pelo facto de esta ser uma classificação que aposta unicamente na saúde, assente frequentemente numa perspetiva medicalizada e biologizada. Não esquecer ainda que quando se fala acerca da escola a pertinência sociológica é imensa, pois, estamos a referi-nos a uma das instituições mais importantes para os indivíduos, na medida em que, esta é uma das formas de socialização mais importantes na atualidade.

Importa referir que uma marca muito importante na inclusão de crianças portadoras de

deficiência é a Educação Especial, que é impulsionada em Portugal em 1941, sendo que a maior preocupação com esta temática surge posteriormente ao 25 de abril de 1974, onde começa a surgir um maior trabalho na integração de alunos com deficiência no Ensino Regular, visto que as leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades (Rodrigues e Nogueira, 2010). A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 é fulcral para a Educação Especial pois faz com que a escola se baseie numa perspetiva de “Escola para todos”, baseando-se essencialmente no conceito de alunos com “Necessidades Educativas Especiais”. De focar que, segundo Pires (1995), a educação especial não se realiza apenas juntos dos alunos, mas no âmbito da educação escolar, isto é, abrange educandos, famílias, educadores e a comunidade em geral. Importante ainda na Educação Especial é o facto de esta procurar assegurar às crianças e jovens portadores de deficiência o desenvolvimento de potencialidade físicas e intelectuais, uma estabilidade emocional, e ainda, um desenvolvimento das possibilidades de comunicação e da independência pessoal, a inserção familiar, escolar e social e a integração na vida ativa (Pires, 1995, p.68). Neste sentido, há que referir que o grande objetivo da Educação Especial é a inclusão educativa e social, o sucesso escolar, a promoção da igualdade de oportunidades e ainda a preparação para a vida profissional de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Assim, a Educação Especial visa a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades de cada aluno (Capucha, 2008).

Posteriormente, surge a necessidade de uma Escola Inclusiva, com o objetivo dos alunos aprenderem todos juntos, independentemente das dificuldade e/ou diferenças que tenham (Capucha, 2008). Sendo que é com o Decreto-Lei 3/2008 que a população abrangida pelos serviços de Educação Especial passa a ser definida pelo domínio da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS). Neste decreto-lei está explícito que *“os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade 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”* (decreto-lei 3/2008). É ainda indicado que a avaliação deve ser feita tendo por referência a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. De referir que, este decreto se foca na Educação Especial tendo como objetivo uma escola inclusiva que possa responder a todas as crianças e jovens e à diversidade. Mas, importa aqui esclarecer que quando se fala em alunos com Necessidades Educativas Especiais não se referem alunos portadores de deficiência, mas também alunos com deficits cognitivos ou de atenção, entre outros.

Relembre-se que a OMS defende que *“a educação é uma das principais áreas de vida da CIF, e todos os alunos devem ter o direito de participar na educação e ter a oportunidade de desenvolver os seus talentos e potencial, tenham eles incapacidades ou não”* (OMS, 2013: 69). E é

exatamente nesta questão que foca este trabalho, pois, o que aqui se pretende é saber ***“Em que medida a CIF contribui para uma escola inclusiva?”***, sendo esta a Pergunta de Partida que servirá de orientação para esta investigação.

Para que este trabalho fosse possível de realizar, inicialmente procedeu-se à revisão bibliográfica, sendo que, desta surgiu a criação de três grandes capítulos teóricos. O primeiro, *“Políticas de Educação em Portugal”*, onde se começa por abordar os principais aspetos das *“Políticas Sociais em Portugal”*, pois não seria esclarecedor falar acerca das Políticas de Educação sem antes, referir, embora de forma sintética, a formação das Políticas Sociais. Neste capítulo aborda-se ainda os principais aspetos das *“Políticas de Educação”* e a *“Evolução da Educação Especial em Portugal”*. Este é um capítulo importantíssimo, pois não seria possível analisar-se a aplicação da CIF na Educação e o seu impacto, sem perceber o funcionamento do próprio sistema de educação. No segundo capítulo, *“Inclusão Social e Deficiência”*, há a necessidade de começar por referir a Exclusão Social para, seguidamente, se focar a *“Escola Inclusiva”* e as *“Necessidades Educativas Especiais como forma de Inclusão”*. É importante que se faça referência à Exclusão Social para que seja possível perceber Escola Inclusiva, já que esta é uma forma de solucionar a Exclusão Social. Seguidamente, o capítulo referente à *“Reflexão Teórica em redor dos Modelos e Perspetivas da Deficiência”*, onde é apresentada uma discussão entre o modelo social e o modelo médico ao mesmo tempo que se explica a passagem da ICDH para a CIF. Neste capítulo, é ainda feita a caracterização da CIF, sendo esta fulcral para interpretação avaliação do seu funcionamento ao longo de toda a investigação.

Depois de realizada a revisão bibliográfica focámo-nos na estratégias metodológicas, sendo que, nesse sentido, o capítulo 5 é referente à metodologia, onde se foca, essencialmente, a opção por uma metodologia qualitativa e pela entrevista semiestruturada. Neste capítulo, é ainda feita referência à forma de seleção dos entrevistados, às questões éticas, às estratégias de análise das entrevistas e aos participantes no estudo. Seguidamente, procedeu-se à apresentação das Problemáticas deste estudo, sendo estas: Formação em Educação Especial, Conhecimento da CIF, Envolvimento com a CIF, CIF e Inclusão Escolar e Inclusão. Para se responder às problemáticas foram então aplicadas entrevistas semiestruturadas a 5 professoras de crianças e jovens com NEE, 2 assistentes de crianças e jovens com NEE e 3 Encarregadas de Educação de crianças e jovens com NEE, sendo que todas as entrevistadas pertenciam ao Agrupamento de Escolas da Branca. Depois de aplicadas as entrevistas procedeu-se então à respetiva análise, onde é feita a discussão em redor das problemáticas e de onde se extraíram as principais conclusões deste estudo, assim como a resposta à pergunta de partida.

1. Objetivos da Investigação

Para que se possa compreender todo o processo de investigação é necessário que se comece por apresentar os objetivos que serviram de orientação para esta investigação, já que é a partir destes que se consegue realizar todo o processo.

1.1. Objetivo Geral:

- Analisar os contributos da CIF para a inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

1.2. Objetivos Específicos:

- Conhecer as estratégias de formação de professores sobre a CIF;
- Analisar o envolvimento que têm professores, assistentes e encarregados de educação com a CIF;
- Perceber o nível de conhecimento dos intervenientes (professores, assistentes e encarregados de educação) acerca da CIF;
- Verificar o impacto da CIF na inclusão escolar de crianças com NEE;
- Perceber como é percecionada pelos encarregados de educação a inclusão dos seus educandos em ambiente escolar.

2. Políticas de educação em Portugal

Não se pode falar de Políticas de educação sem antes se perceber o processo de formação das Políticas Sociais em Portugal. Mais ainda, discutir a formação das políticas sociais e das políticas de educação vem ajudar à compreensão deste trabalho, pois é necessário perceber as mudanças sociais que Portugal foi sofrendo, para que se perceba a atualidade.

2.1. Formação das Políticas Sociais em Portugal

O Estado-Providência, ou Estado de Bem-Estar desenvolve-se na Europa, nos países industrializados no Pós Segunda Guerra Mundial (Domingues, 2005). Em Portugal, o aparecimento tardio do Estado-Providência deve-se, essencialmente à situação económica vivida até 1974, durante o período do Estado Novo (Carreira, 1996; EAPN, 1998). Pois, relembre-se que Portugal era um país essencialmente agrícola, sendo que a economia portuguesa estava entre as mais atrasadas quando comparada com o resto da Europa. Certamente que, este atraso vem marcar, até meados dos anos 60, a evolução das políticas sociais em Portugal. Mais ainda, Portugal tem um desenvolvimento de industrialização lento e muito limitado aos setores tradicionais. Não esquecendo ainda que, entre 1958 e 1974, ocorre de forma muito intensa o êxodo rural, que faz com que a maior parte da população se concentre nos centros urbanos; sendo de focar que a economia agrícola não se reforma, apenas se desloca para junto das pessoas, ou seja, para os centros urbanos. Portugal enfrenta ainda, nessa altura, uma intensidade de movimentos migratórios e decréscimos acentuados nas taxas de fecundidade e de mortalidade que vêm provocar mudanças profundas (Carreira, 1996). Ora, verifica-se que Portugal apesar de apresentar algumas das características de sociedades mais desenvolvidas, apresentava ainda debilidades e irregularidades típicas de sociedades em desenvolvimento (Mozzicafreddo, 1997).

A realidade em que nos encontramos atualmente, em muito se deve à Revolução do 25 de Abril de 1974 e à aplicação da Constituição de 1976, sendo que a mudança ocorrida na sociedade portuguesa foi rápida, quando comparada com os restantes países da Europa. A última foi de suma importância, na medida em que se adotaram os modelos democráticos do Estado de bem-estar, sendo com esta Constituição que, formalmente, é adotado o modelo do Estado de bem-estar (Mozzicafreddo, 1997; Leal, 1985; EAPN, 1998). Segundo Leal (1985), a Revolução de Abril de 1974 trouxe várias promessas, no campo das políticas sociais, contudo, nem todas foram inovadoras. Pois, o Programa do Movimento das Forças Armadas já tinha previsto que o Governo Provisório impulsionasse uma política que tivesse o objetivo de defender os interesses das classes trabalhadoras e o aumento da qualidade de vida dos portugueses; facto este que se veio a

concretizar quando o Governo Provisório lança o programa no qual estavam inseridas medidas como a criação de um salário mínimo, erradicação do analfabetismo e desenvolvimento de uma reforma educativa (Leal, 1985). Contudo, só depois são implementadas medidas como: a criação do salário mínimo nacional, um serviço nacional de saúde, novos esquemas de abono familiar, entre outras (EAPN, 1998).

De salientar que, como quando entrámos no Estado de bem-estar, já ele estava em crise, torna a nossa situação equivalente (Leal, 1985). Neste sentido, é importante que se refira que o Estado-Providência tem, ao longo dos anos, funcionado de uma forma pouco adequada, na medida em que, se limitava a funcionar sob forma de indemnizações, não sendo esta a melhor forma para os riscos sociais que atualmente se verificam (Hespanha, 2008). Neste sentido, com o objetivo de melhorar a situação, o Estado vê-se na necessidade de desenvolver políticas diferentes das focadas nas indemnizações, passando para políticas que ajudem as pessoas a inserir-se na sociedade (Hespanha, 2008). O grande objetivo desta geração de políticas passa então por ajudar a inserção na sociedade, não só nos mercados de trabalho mais também ao nível das atividades socialmente reconhecidas. Inserção torna-se o termo chave para os objetivos delineados por estas políticas, substituindo a noção tradicional de “integração”, procurando estabelecer-se ligações entre o emprego assalariado e a atividade social em casos onde as políticas de cariz mais indemnizatório falham (Hespanha, 2008).

Por políticas sociais pode entender-se “as ações prosseguidas com vista à realização do bem-estar social” (Leal, 1985:925) daí que se refira que estas surgem com o objetivo de prevenir e de precaver os riscos sociais, contudo, quando ocorre a passagem da Sociedade Industrial para a Sociedade do Risco isto torna-se difícil, devido aos riscos sociais passarem de riscos previsíveis para ameaças incontrolláveis (Ekberg, 2009). Para a Constituição de 1976 as políticas sociais são como ações que se destinam a satisfazer e realizar os direitos dos trabalhadores, os direitos sociais e o direito à educação. Assim, pode constatar-se que as políticas sociais são a criação de novos direitos sociais, como o direito à saúde e educação (Santos, 1990). O direito ao Bem-Estar Social está então proclamado na Constituição de 1976, onde as políticas sociais estão destinadas a realizar ou satisfazer os direitos dos trabalhadores, os direitos sociais e o direito à educação (Leal, 1985; Santos e Ferreira, 2002). As políticas sociais são essencialmente ações públicas, não podendo, no entanto, ser consideradas como um exclusivo da ação do Estado (Leal, 1985).

De sublinhar que o desenvolvimento dos direitos sociais, nas sociedades que os defendem, proporcionou melhorias significativas na promoção de políticas sociais que se centram na procura de uma condição que trate todos os indivíduos num patamar de igualdade de oportunidades, especialmente quando se refere a grupos vulneráveis, como é o caso das crianças e jovens portadores de deficiência (Salvado, 2007). Neste sentido, estes direitos revelam, para indivíduos portadores de deficiência, um grande avanço para a legitimação das suas necessidades, que não

poderiam continuar a ser interpretadas por um Estado essencialmente assistencialista e pouco promotor de condições de bem-estar equitativas (Salvado, 2007).

As políticas sociais e a preocupação com a proteção social registaram um percurso de evolução em Portugal, que pode dividir-se em períodos *histórico-políticos*. Assim podem salientar-se dois momentos distintos que se dividem pela Revolução de 25 de Abril de 1974; sendo que, antes desta Revolução se verificam as políticas sociais que foram desenvolvidas nos últimos anos do Estado Novo. Posteriormente à Revolução verifica-se a importância da transição democrática e ainda a adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986, que causa impactos na proteção social (Rodrigues, *et al.*, 1999). É a Revolução do 25 de Abril que faz com que Portugal se aproxime dos restantes países da Europa, pois pode verificar-se uma “*crecente industrialização e aceleração do desenvolvimento do setor terciário; uma diminuição da importância do setor agrícola e da população rural; um aumento da litoralização e da urbanização; a passagem para a democracia e para um sistema económico de mercado aberto; reestruturação do mercado de trabalho e recomposição socioprofissional*” (Rodrigues, *et al.*, 1999:40). No pós-revolução herdaram-se três Ministérios: o Ministério da Educação-Nacional, o Ministério das Corporações e Previdência Social e o Ministério da Saúde e Assistência (Leal, 1985).

Voltando à nova geração de políticas, pode verificar-se que apresenta características inovadoras, como é o caso da ênfase que é dada à inserção, sendo que esta passa a ser mais do que um direito de subsistência passando a ser um direito de viver em sociedade, pois os indivíduos passam a ser ativos e não, somente, assistidos. Mais ainda, é dada à sociedade a função de serem atendidos com seriedade os direitos da população marginalizada, a estas a responsabilização do seu próprio futuro. De constatar ainda que a inserção é um conceito experimental, isto é, as soluções podem passar pela combinação entre a remuneração e a indemnização. Por outro lado, a inserção não é somente de carácter pessoal, podendo abranger também um coletivo marginalizado, como um bairro, por exemplo (Hespanha, 2008). Enquanto que anteriormente, se verificava que o Estado atuava à margem dos cidadãos e de uma forma mais passiva, ou seja, baseada num atendimento. Atualmente, verifica-se a existência de um Estado e de uns cidadãos mais ativos, sendo que os serviços sociais têm maior preocupação em procurar os cidadãos em situações de risco social, tornam-se mais flexíveis (Hespanha, 2008). Verificam-se, assim, mudanças por parte do Estado, sendo que, por parte do Estado se verifica uma “*atitude de confiança nas capacidades da sociedade civil para desenvolver iniciativas autónomas e para assumir um papel mais forte na organização das solidariedades*. Mas, há que focar que as mudanças não são unicamente por parte do Estado, como também por parte da sociedade, sendo que se verifica, por parte desta, um aumento da consciência dos direitos, como também maior vontade de combater a passividade (Hespanha, 2008). Ora, o que parece ser novo nesta geração de políticas é o facto de se centrarem nos indivíduos e não tanto nas estruturas produtivas (Hespanha, 2008).

Relembre-se ainda que só pós 25 de Abril de 1974, com o aparecimento da pensão social, começamos a ver defendidos casos como o da deficiência (Salvado, 2007). No entanto, muitas das necessidades das pessoas portadoras de deficiência ficam ainda por satisfazer, pois verificam-se ainda barreiras físicas, sociais e psicológicas que impedem os indivíduos de exercer os seus direitos de cidadania e de ter uma vida autónoma (Fontes, 2009).

As medidas que vimos implementadas em Portugal, destinadas à população mais excluída, não são muito diferentes das dos restantes países da União Europeia (Hespanha, 2008). Pode constatar-se que existem características comuns, como é o caso de partirem da iniciativa do Estado, inserirem medidas de flexibilidade dos mercados de trabalho, introduzirem formas de proteção social novas e procurarem a redução dos défices orçamentais para evitar problemas graves de iniquidade (Santos e Ferreira 2002). Para além de apresentarem algumas características comuns, apresentam também condições semelhantes, tais como: estar perante o desemprego, os sindicatos se encontrarem mais fragilizados e o Governo possuir um papel mais importante (oferecendo reduções de impostos e contribuições ou permitindo a manutenção dos benefícios sociais) (Santos e Ferreira 2002).

Quanto às políticas de educação, pode desde já adiantar-se que estas tal como as restantes foram influenciadas pela globalização. Sendo que irei evidenciar este facto quando desenvolver o tópico da situação atual destas.

2.1.1. Políticas de Educação

No caso concreto das políticas de educação podem distinguir-se três importantes fases. A primeira no período de 1974 a 1976, que é fortemente marcada pela instabilidade política, sendo que este período é considerado dos mais perturbados de toda a história do sistema educativo, contudo, é de valorizar que apesar se ser uma fase difícil, é nesta altura que é criado o Instituto Nacional de Investigação Pedagógica. Na segunda fase, entre 1976 e 1986, continuam a surgir medidas pertinentes para o sistema educativo português, assim como a massificação no acesso à educação, a escolaridade obrigatória de seis anos, as alterações que ocorreram no ensino secundário, a diversificação da formação profissional, o alargamento do ensino superior público e particular, a criação de pós-graduações universitárias e as alterações que ocorreram na formação de professores e o início do processo do ensino especial. A terceira fase, pós 1986, caracteriza-se essencialmente pela integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (CEE), sendo que é neste período que se consolida e aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo (Rodrigues *et al*, 1999).

Para Teodoro e Aníbal (2007), a evolução das políticas na educação é visível, sobretudo, quando se compara o antes e o depois da Revolução de 25 de Abril de 1974. Importa assim referir que a Revolução de 25 de Abril de 1974 demonstra “*a tentativa de superação da dupla crise de legitimidade e de hegemonia*” que atravessava o Estado e a sociedade portuguesa. Esta revolução, em específico na educação, atribui uma nova centralidade aos problemas educativos, movendo as aspirações de acesso aos diferentes níveis de escolarização e abrindo novas frentes da participação na gestão escolar e na formulação das estruturas e conteúdos de ensino (Teodoro e Aníbal, 2007:16). No período de crise revolucionária, a educação torna-se um campo privilegiado para se demonstrar mudança face às políticas do Estado Novo.

2.1.1.1. Antes do 25 de Abril de 1974

Em meados do século XIX, os países da Europa estavam divididos em dois grupos, sendo que o critério tido em conta para tal divisão eram os níveis de literacia e de escolarização da sua população. Num desses grupos constavam os países do Norte da Europa, sendo estes os mais ricos e industrializados, na sua maioria protestantes e onde viram a alfabetização desenvolver-se ainda no século XVIII. No outro grupo constavam os países do Sul e do Leste da Europa, sendo estes os mais pobres e mais ruralizados, na sua maioria católicos ou ortodoxos, e que apresentavam elevadas taxas de analfabetismo. É importante que se faça referência ao facto de quando alguns dos países do Sul da Europa, como é o caso de Espanha, Itália e Grécia, avançaram em termos de alfabetização no início do século XIX, cria-se uma distância significativa entre Portugal e os restantes países. No entanto, esta é uma situação contraditória, na medida em que, Portugal, apesar de ter sido o país que mais evoluiu educacionalmente, mais tarde foi o primeiro país católico onde o Estado assumiu o controlo do sistema de ensino, com reformas que foram referências para outros países. É ainda de referir que Portugal foi o quarto país do mundo a implementar em lei o princípio da escolaridade obrigatória, em 1835, e em 1844 ainda inseriu penalizações cívicas e monetárias a pais, estudantes e autoridades locais que não concedessem a assiduidade da escola (Teodoro e Aníbal, 2007).

O combate ao analfabetismo, por volta de 1911, não foi fácil muito devido ao facto de haver a ideia, por parte dos pais, de que o facto de os filhos serem analfabetos não os impediria de arranjar um trabalho digno, pois o mesmo se tinha passado com eles. No entanto, havia já alguns indivíduos que consideravam que a alfabetização era o salto para o desenvolvimento do país. É assim, com o objetivo que se extinguir o analfabetismo que em 1911 é implementada a reforma que obriga todos os cidadãos a frequentarem o ensino primário pelo menos durante três anos, sendo este ministrado gratuitamente pelo Estado (Carreira, 1996). Relembre-se que Portugal, em 1900, apresentava uma taxa de analfabetismo de cerca de 74%, em 1930 esta taxa já estava nos 62% e

em 1960 em 34% (Teodoro e Aníbal, 2007). Neste sentido, dá para perceber que o analfabetismo continuou a existir em Portugal por algum tempo, sendo que noutros países da Europa se alcançavam resultados mais positivos (Carreira, 1996). Mas, esta situação causou em Portugal um misto de opiniões contraditórias, já que existia quem considerasse o analfabetismo algo a conservar já que era na grande percentagem de analfabetos que estava a alma de Portugal; no entanto havia quem fosse a favor da sua extinção. O regime de Salazar posiciona-se face a tal facto com o objetivo de terminar com o analfabetismo, no entanto, este não seria um caminho fácil já que nos encontrávamos numa situação muito desfavorável quando comparados com o resto da Europa (Carreira, 1996).

Um facto de importante relevância é o do Estado Novo ver a escola como um “*instrumento vantajoso de doutrinação*” e não como um “*local de aprendizagem para a vida*” profissional; assim, é reduzido o currículo escolar e é dada ênfase à importância da religião no ensino, sendo que a doutrina política do Estado era assim transmitida através do ensino (Carreira, 1996, pp. 184). Nisto pode verifica-se que a importância não era, de todo, o ensino dos analfabetos, mas sim a transmissão dos assuntos católicos e políticos.

2.1.1.2. Pós 25 de Abril de 1974

Rodrigues *et al*, (1999) alertam para o facto de ser, essencialmente, depois do 25 de Abril de 1974 que a educação é alargada a todos os indivíduos portugueses, sendo que, são de destacar os diplomas conquistados no que se refere às famílias que têm a seu cargo pessoas portadoras de deficiência.

Segundo António Teodoro e Graça Aníbal (2007), quando a revolução normalizou, a educação manteve o seu estatuto de centralidade nas políticas públicas, contudo com uma mudança no centro prioritário. Assim, quando Portugal entra na União Europeia (1986), fica garantido o desenvolvimento do país, e a prioridade na educação passa a ser a questão do papel do sistema escolar na qualificação da mão-de-obra, ligado à urgência de realizar uma reforma educativa global que desse coerência ao sistema de ensino e respondesse às necessidades que o sistema económico atribui à educação.

Nos anos 80 surgem algumas transformações relevantes, como é o caso da “*promoção de uma escolarização de massas*” e ainda o reconhecimento de necessidades económicas e empresariais novas, que procuram novas formas de ensino e de formação. Aqui verificamos duas transformações importantes: o *Programa Educação para Todos* e o *Regime Educativo Especial* (Rodrigues *et al*, 1999).

Importa ainda referir que segundo Teodoro e Aníbal (2007), é possível identificarem-se na educação processos de convergência, dos quais resultam políticas idênticas em partidos ideologicamente diferentes, assim como a criação de um discurso homogêneo que é justificado pela “*incontornabilidade da necessidade de modernização que promete a aproximação aos países do centro*” (Teodoro e Aníbal, 2007:19). É a partir de 1980 que, se as políticas educativas e os discursos seguem a convergência como caminho, apresentam um carácter híbrido que resulta de abordagens em simultâneo que determinam diferentes perspectivas da escola de massas (sendo que uma refere que a escola prepara o mercado de trabalho, outra que defende que a escola leva à emancipação). Ainda segundo Teodoro e Aníbal (2007), alguns autores criaram o conceito de *neoliberalismo educacional mitigado*, sendo este caracterizado como impulsionador dos constrangimentos exercidos pelos diferentes grupos e classes sociais que participaram direta ou indiretamente na definição de política educativa. Assiste-se a uma legislação que visa a integração de todos os indivíduos na escola/educação, oferecendo aos indivíduos uma formação cada vez mais completa e abrangente e com mais qualidade (Rodrigues *et al*, 1999). Relembre-se que é a partir de 1981 que se dá uma forte orientação para que as escolas locais estejam a mover-se em direção a uma estrutura que integre as crianças com Necessidades Educativas Especiais, nas escolas tradicionais (Fletcher, 2007). Mais ainda, é sobretudo aqui que se verifica uma mudança significativa da visão de que as Necessidades Educativas Especiais da criança estavam localizadas apenas na patologia da criança, sendo que se passa a verificar que há uma dimensão interativa para as necessidades da criança, não dependendo unicamente desta (Fletcher, 2007). Pode aqui verificar-se que a década de 1980 houve uma preocupação, por parte das escolas tradicionais, de desenvolver a sua capacidade para conseguir receber as crianças que até então estavam integradas em escolas especiais (Fletcher, 2007). Para além disto, segundo Rodrigues *et al*. (1999), é importante referir o DL nº35/90, de 25/1, que estabelece o *regime de gratuitidade da escolaridade obrigatória*. Este decreto-lei pretende que se garanta a todos os indivíduos o ensino básico, garantindo assim o acesso à escola a todas as crianças para que estas tenham a possibilidade de obter as qualificações mínimas; é ainda reforçado o apoio social escolar aos alunos e respetivas famílias, assim como o apoio médico e alimentar para que as crianças reuniram condições para o desenvolvimento educacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) define a criação do ensino secundário unificado (10º, 11º e 12º ano) e diversificado, que permita aos alunos optar pela continuação dos estudos no ensino superior ou prosseguir já para a vida ativa. Daí que sejam criadas as escolas secundárias, com os cursos tecnológicos, e as escolas profissionais que administram os cursos profissionais (Rodrigues *et al*.,1999). As escolas profissionais foram criadas em 1989 e poderão constituir uma das respostas mais evidentes à reestruturação da produtividade em Portugal. Rodrigues *et al*. (1999), apontam para o facto de estas resultarem da vontade de alguns agentes económicos, assim como de algumas autarquias locais.

O crescimento e a diversificação do ensino superior público, privado e cooperativo é um dos grandes marcos do Pós 25 de Abril, no que se refere à educação. Verifica-se que o número de universidades aumentou, tal como as vagas e os cursos e procede-se à criação de universidades no interior do país e nas regiões autónomas (com o objetivo de reduzir as assimetrias regionais). O facto de cada vez mais o país se modernizar a nível socioeconómico faz com que se dê a necessidade de se consolidarem os cursos através das pós-graduações universitárias com o objetivo de aperfeiçoar os currículos e as especializações (Rodrigues *et al.*, 1999).

Teodoro e Aníbal (2007) referem o facto de, posteriormente, em 1987, o Primeiro-Ministro Cavaco Silva, na apresentação do Programa XI do Governo Constitucional na Assembleia da República anunciar uma “reforma do sistema educativo”, que ultrapasse os desafios da integração europeia e que assegure o futuro de uma geração competente e empreendedora, autónoma, que tenha horizontes abertos para a inovação e esteja melhor preparada para enfrentar a sociedade moderna.

Entre 1992 e 1995 os Ministros da Educação reforçam uma ideia que acentua a relação da educação com a competitividade económica, sendo esta entendida como inevitável para a modernização do país (Teodoro e Aníbal, 2007).

Entre 1995 e 2002, os Governos que se sucedem tencionam distinguir-se, de alguma forma, dos anteriores. Na política educativa esta governação acentuará, essencialmente, no abandono da ideia da Reforma *top down* do Ministério anterior. É ainda durante este período que o *hibridismo* da política educativa se torna mais explícito, no entanto, sem deixar de parte a persistência da igualdade de oportunidades e de inclusão através de medidas como os “*Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e os Currículos Alternativos, as constantes referências que aliam educação e desenvolvimento, numa lógica homogeneizante e universal de modernização, afirmam a existência de continuidade nos parâmetros fundamentais das políticas educativas*” (Teodoro e Aníbal, 2007:22). É do *hibridismo* que acima referi que se cria o discurso sobre o currículo baseado em competências, onde as competências correspondem essencialmente àquilo que o mercado exige. Assim, se a função da educação é reduzida ao mundo do trabalho, o currículo refere-se essencialmente a um modelo de regulação das especializações e dos resultados dos indivíduos. É exatamente nesta altura que, segundo Teodoro e Aníbal (2007), surgem as provas de avaliação externa e os exames nacionais que tinham sido extintos em 1980, sendo que é consecutivamente criado nesta altura, o Gabinete de Avaliação Educacional cuja função é a de elaborar os exames e as provas nacionais. De focar que a década de 1990 e o século XXI são caracterizados por um movimento de integração e de inclusão, sendo que os profissionais que trabalhavam com crianças portadoras de deficiência no regime tradicional se apercebem de que, na verdade, este regime acabava por ser de exclusão e segregação e que, em muitos dos casos, a experiência curricular da criança portadora de deficiência não estava centrada nos mesmos objetivos da restante turma

(Fletcher, 2007). É ainda nesta altura que o movimento para um processo de inclusão total acaba por ser enfatizado pela publicação da CIF (Fletcher, 2007).

Em 2005, com José Sócrates a liderar, surge a emergência de racionalização que assenta em duas vertentes: a de *moralizar* o sistema da escola pública como um fator de justiça social e promoção da igualdade de oportunidades e a promoção do controlo social que defende a avaliação das escolas e dos professores. É evidente que os últimos governos têm então dado predominância a uma “racionalização” com tendência para a privatização da escola pública e para a sua defesa como instituição pública decorrente das diferentes identidades partidárias. Em ambos os casos verifica-se uma tendência para a valorização da gestão através de mecanismos de avaliação externa, minimizando os poderes dos professores e dos sindicatos e aumentando o controlo social e o controlo externo (fechando escolas com piores resultados) (Teodoro e Aníbal, 2007).

2.1.2. Evolução da Educação Especial em Portugal

Até há relativamente pouco tempo, indivíduos com Necessidades Educativas Especiais estavam, por norma, privados do acesso à educação e, conseqüentemente, à participação ativa na vida em comunidade. Contudo, com a preocupação com os direitos sociais surge a ideia de que para o sistema educativo cumprir a sua missão deveria responder às necessidades de cada um dos indivíduos. De referir ainda que, a consciência dos direitos sociais se manifesta como uma base importante para definição das políticas e para a organização das respostas educativas específicas. (Capucha e Pereira, 2007). Neste sentido, desenvolveram-se, em Portugal, políticas que permitem a educação de alunos portadores de deficiência e com dificuldades nas escolas de regime regular. Claro está que estas políticas vêm acompanhadas da necessidade de formação dos professores e da necessidade de novos tipos de recursos e de novas formas de organização da escola (Rodrigues e Nogueira, 2010).

Constata-se que, já em 1941, em Portugal, houve um grande impulso no que respeita à Educação Especial, no decorrer da criação de um curso para os professores de Educação Especial, em Lisboa. Mas, o grande marco para a educação no geral, como referi anteriormente, foi o ano de 1974, onde ocorreram mudanças sociais que influenciaram também a Educação Especial, pois se em 1969 já haviam feitas experiências pedagógicas de integração de aluno cegos, é essencialmente a partir de 1974 que se verifica maior trabalho de integração de alunos com deficiência no Ensino Regular (Rodrigues e Nogueira, 2010). Mais ainda, é a partir de 1974 que as leis portuguesas passam a reconhecer, como direitos fundamentais, a educação e a igualdade de oportunidades. Sendo de referir que, a partir deste ano, o Ministério de Educação assume a responsabilidade pela educação das crianças portadoras de deficiência, contudo, abrangendo um

número muito reduzido de alunos. Ora, é a insuficiência de oferta educativa no ensino regular que incentiva o desenvolvimento de rede de instituições de Educação Especial, que se verifica essencialmente a partir de 1975 (movimento CERCI) (Rodrigues e Nogueira, 2010).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 é fulcral quando se aborda a Educação Especial como uma modalidade integrada no ensino geral de educação. Segundo esta, a Educação Especial “visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais”. Esta, estabelece a estrutura da Educação Especial como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades do aluno, prevê a manutenção do ensino em instituições específicas e refere a “Escola para todos”, tendo por base o conceito de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em contextos pedagógicos (DR, nº.46/86 de 14 de Outubro; Rodrigues e Nogueira, 2010). O modelo da “Escola para Todos” torna-se uma exigência social e política, no que se refere à educação, dos valores da democracia, da justiça social e da solidariedade que, desde o século XIX impôs, embora segundo ritmos desiguais, diferentes níveis de acabamento e modelos diferenciados, o reconhecimento do direito de todos à educação e à escolaridade obrigatória, o direito ao acesso e ao sucesso na escola (Capucha e Pereira, 2007).

Nos anos 90, a política integrativa generaliza-se nas escolas de ensino regular, sendo que os alunos com NEE passam a ter o direito de aceder ao ensino regular. Progressivamente, vai surgindo a necessidade de uma Escola Inclusiva, onde os alunos devem aprender todos juntos, independentemente das diferenças e/ou dificuldades que apresentem, sendo que este é um grande avanço no sentido da inclusão (Rodrigues e Nogueira, 2010; Capucha e Pereira, 2007; UNESCO, 1994). Luís Capucha e Filomena Pereira (2007) acrescentam que, a Educação Inclusiva é de grande importância no contexto das políticas proporcionadoras de igualdade de direitos e de oportunidades para todos os indivíduos.

Em 1997 surge a ideia de um sistema educativo único que englobe, simultaneamente, ensino regular e especial (Rodrigues e Nogueira, 2010).

De referir que, os elementos que fazem parte do conceito de indivíduo com necessidades educativas especiais são: “*reabilitação como processo de integração social, autonomia, qualidade de vida e acesso a direitos, incluindo como vetor culminante o direito à identidade e à auto-estima*” (Capucha e Pereira, 2007: 86). Sendo que com o Decreto-Lei 3/2008, a população abrangida pela Educação Especial passa a ser definida pelo âmbito proposto na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) (Rodrigues e Nogueira, 2010). Mais ainda, os serviços de Educação Especial destinam-se a “*alunos com limitações significativas ao nível da atividade 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*” (DR, nº 4, 7

de Janeiro de 2008). No Decreto-Lei 3/2008 é indicado ainda que a avaliação deve ser feita tendo por referência a CIF. Este Decreto preconiza ainda a existência de um documento oficial, o PEI (Plano Educativo Individual) que estabelece as respostas educativas e respetivas formas de avaliação para cada aluno, sendo elaborado por professores e psicólogos e acordado com a família do aluno; e ainda, a existência de um Plano Individual de Transição, que complementa o PEI e prepara a integração pós-escolar, no caso dos jovens onde se verifique que as suas necessidades educativas os impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo normal (Rodrigues e Nogueira, 2010).

Mas, a gestão dos sistemas de ensino acaba por enfrentar a dificuldade de distinguir as Necessidades Educativas Especiais e os Apoios Educativos. O Decreto-Lei 3/2008 vem então ajudar nesta questão, pois determina a Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas de Caráter Permanente (NEECP), formalizando uma divisão entre a Educação Especial e os Apoios Educativos, onde a primeira é exclusiva para alunos que apresentem NEECP identificados pela CIF, e a segunda se refere aos apoios prestados aos restantes alunos com dificuldades escolares (Rodrigues e Nogueira, 2010; Capucha e Pereira, 2007).

De referir que o decreto-lei 3/2008 refere ainda que *“a Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento dos estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas”*. Aqui verifica-se que o aspeto importante na construção de uma escola de qualidade passa a ser a promoção de uma Escola Inclusiva, orientada pelo sucesso escolar de todas as crianças e jovens, devendo ainda responder à diversidade e incluindo todos os alunos (Rodrigues e Nogueira, 2010). Mas, Capucha e Pereira (2007:89) referem que a Educação Especial *“visa responder a necessidades educativas decorrentes de limitações ou incapacidades que se manifestam de modo sistemático e com caráter prolongado, inerentes ao processo individual de aprendizagem e de participação na vivência escolar, familiar e comunitária”*.

Posteriormente, é feita uma retificação à Lei, 21/2008 de 12 de Maio, sendo que aqui se coloca a opção dos pais como decisiva face ao sistema de educação em que o seu filho se deve inserir (Rodrigues e Nogueira, 2010).

3. Inclusão Social e Deficiência

O debate em redor das questões da inclusão e da exclusão é fulcral quando se fala acerca da deficiência, já que, pessoas portadoras de deficiência continuam a ser alvo de fenómenos de exclusão e discriminação (Fontes, 2016). Mais ainda, quando se tratam de trabalhos acerca de educação de crianças portadoras de deficiência, certo é que temos de falar acerca de Escola Inclusiva e das Necessidades Educativas Especiais, pois lembre-se que a Escola Inclusiva se torna mais relevante nos últimos anos, devido ao facto de se mostrar capaz de acolher grupos de crianças e jovens em situações de exclusão (Capucha e Pereira, 2007).

3.1. Exclusão Social e Deficiência

As Ciências Sociais sempre manifestaram interesse pelas questões da exclusão e das desigualdades sociais, no entanto, é recente o interesse por relacionar a exclusão e as desigualdades sociais como um dos principais pontos a debater quando se fala acerca da deficiência (Martins *et al*, 2012).

Antes demais, é necessário que se concetualize o termo de “exclusão social”, sendo de adiantar desde já que este é polissémico, multidimensional, complexo. Neste sentido, o termo “exclusão social” tem vindo a substituir o termo de “pobreza” numa tentativa de traduzir as anomalias da sociedade moderna (Clavel, 2004; Costa, 2008; Capucha, 2016). Neste seguimento, é importante referir que com o intensificar dos processos de globalização, “as formas de desigualdade social aumentaram, complexificaram-se e diversificaram-se” (Simões *et al*, 2005:6). O campo de desigualdades complexificou-se, acabando por alterar a perceção das diferenças sociais, sendo que assim se começam a ter em consideração novas desigualdades (Simões *et al*, 2005; Stoer e Magalhães, 2005). Estas novas desigualdades são, essencialmente, “*intracategoriais*”, sendo estas “*menos visíveis, mais difíceis de medir e menos aceites do ponto de vista social*” (Simões *et al*, 2005:6). Um facto muito importante é que estas desigualdades se diversificaram, pois anteriormente eram analisadas essencialmente tendo em conta as diferenças de rendimento, ou seja, o critério passaria apenas pelo económico e, na atualidade são analisadas tendo em conta a inserção do indivíduo também em termos sociais (Simões *et al*, 2005). Neste seguimento, na atualidade, verifica-se que os fenómenos da exclusão social vão-se manifestando de diversas formas, no entanto, é certo que estas são sempre manifestações de “diferenciação e da desagregação” que levam os indivíduos ao isolamento (Gilbert Clavel, 2004: 51). De referir que os sinais da exclusão social podem identificar-se através de vários indicadores em diferentes campos sociais, tais como: no campo da história, no campo económico (emprego e desemprego),

no do alojamento, no familiar, no campo da saúde e no escolar (Gilbert Clavel, 2004:51). Ora, quando falamos em deficiência e escola inclusiva os campos que nos ocorrem logo são o da saúde e o escolar, no entanto, certo é que em todos podemos verificar sinais de exclusão, pois a saúde, neste caso a presença de uma deficiência pode afetar a relação do indivíduo com a sociedade nos restantes campos. Neste sentido, é importante que se refira que as várias formas de exclusão não podem ser vistos como independentes uns dos outros, já que existem várias relações entre estas, onde umas influenciam outras (Capucha, 2016). A título de exemplo, certo é que existe uma relação entre a origem de uma criança, as expectativas que tem a sua família, o seu percurso escolar, a socialização e a sua passagem para a vida adulta.

Já que alguns autores defendem que o termo de exclusão social tem vindo a substituir o de pobreza, é importante que se refiram alguns aspetos cruciais para se perceber a distinção entre estes conceitos. Daí que alguns autores, como Capucha (2016), refiram que o termo de exclusão é, muitas vezes, impreciso, sendo que a sua utilização se torna, algumas vezes banal quando passa do uso científico para uma utilização mais comum. Neste sentido, Bruto da Costa (1998) refere que o termo de exclusão social relaciona, desde logo, a exclusão com a sociedade, sendo que se verifica que a exclusão está também relacionada com a cidadania. Relembre-se que o exercício pleno de cidadania implica o acesso a um conjunto de sistemas sociais básicos que, na perspetiva de Costa (1998), se agrupam em cinco domínios. (1) O domínio social é caracterizado pelo conjunto de sistemas em que um indivíduo se encontra inserido e é de ter em conta os mais imediatos (como a família), os intermédios (amigos, associações a que pertencem) e, os mais amplos (como o mercado de trabalho). Importante referir que o mercado de trabalho aparece aqui como um fator de estabelecimento de laços sociais e não apenas como fonte de rendimento; sendo que é neste domínio que se veem desenvolver a maioria dos laços sociais. É frequente que as pessoas portadoras de deficiência sejam excluídas do mercado de trabalho, o que as impossibilita de estabelecer laços sociais. (2) O domínio económico tem como principais sistemas os mecanismos geradores de recursos, o mercado de bens e serviços e o sistema de poupanças. Indivíduos portadores de deficiência ficam, muitas das vezes, fora deste domínio, enfrentando, por isso, situações de privação e de pobreza. (3) Quanto ao domínio institucional, este é considerado como o sistema prestador de serviços (educação e saúde, por exemplo), sendo que o acesso a este não deverá estar dependente dos meios e dos recursos que as famílias possuem. Mais ainda, muitas vezes, não dependendo dos recursos, estão dependentes do grau de conhecimento que os indivíduos têm dos direitos sociais; noutros casos, dependem da forma como muitos dos serviços estão organizados. Tal como refere Giddens (2010), para que uma comunidade se possa integrar é importante que os indivíduos partilhem instituições como as escolas, transportes públicos, entre outros; isto porque a partilha das instituições contribui para a existência de um sentido de solidariedade social na população. (4) O domínio territorial, é onde a exclusão se refere a um território na sua totalidade (por exemplo um bairro ou uma freguesia problemática). No caso concreto de pessoas portadoras

de deficiência isto não se aplica, pois existem pessoas com esta patologia em qualquer território. (5) Por último, o domínio das referências simbólicas, refere-se à dimensão mais subjetiva da exclusão social e é considerado como o conjunto de perdas que o excluído sofre e que podem vir a agravar-se com a permanência na situação de exclusão. Nestes casos, poderá gerar perda de identidade social, de autoestima, de autoconfiança e de sentido de pertença na sociedade. No caso específico dos indivíduos portadores de deficiência esta situação é habitual, já que muitas das vezes lhes é negado o acesso aos sistemas sociais básicos como o social, o institucional e o económico (Costa, 1998: 17). Na descrição destes domínios, pode concluir-se que a pobreza é uma forma de exclusão social, já que o indivíduo em situação de pobreza está excluído de alguns dos sistemas básicos (Costa, 1998). Assim, podemos verificar que um indivíduo portador de algum tipo de deficiência pode vir a experienciar a pobreza, devido a se encontrar, muitas vezes, numa situação de exclusão social. No entanto, importa referir que existem formas de exclusão que não implicam pobreza, como é o caso da exclusão que resulta de discriminação e de preconceitos, que excluem as minorias da sociedade. Nestes casos, como é o caso de pessoas portadoras de deficiência, a situação pode coincidir com a pobreza, no entanto, não é a pobreza a característica primordial desta exclusão (Costa, 2008).

A exclusão social é uma expressão relativamente recente, pois entrou no discurso político nacional há pouco tempo, contudo, na atualidade o seu uso é generalizado apesar de por vezes quem a utiliza não saber ao certo do que se trata (Costa, 1998; Rodrigues *et al*, 1999), mais ainda, nem todos os que a utilizam o fazem com o mesmo significado (Clavel, 2004). Esta expressão pertence à escola francesa, sendo considerada como a fase extrema do processo de “marginalização”, sendo este um processo “descendente” no qual se vão verificando variadas falhas na relação indivíduo - sociedade (Costa, 1998). Neste seguimento, entende-se por exclusão social as formas pelas quais os indivíduos podem ser afastados do pleno envolvimento social (Costa, 1998), ou seja, a exclusão pode aqui significar a existência de uma rede social fraca, possibilitando isolamento e diminuindo o contacto com os outros (Giddens, 2010), podendo verificar-se uma quebra de laços entre a sociedade e o indivíduo (Rodrigues *et al*, 1999) como acima referi no domínio social. Ou seja, este fenómeno requer que um indivíduo se esteja a afastar de outro, sendo que em algumas situações os indivíduos chegam à exclusão social por meio de decisões que estão fora do seu próprio alcance (Giddens, 2010). De referir ainda que a exclusão surge com o aumento das desigualdades, onde se verifica uma oposição entre os indivíduos que mobilizam recursos para uma participação social e os que não têm recursos para poder mobilizar (Rodrigues *et al*, 1999). Assim, a exclusão resulta de *uma “desarticulação entre as diferentes partes da sociedade e os indivíduos, gerando uma não-participação num conjunto mínimo de benefícios que definem um membro de pleno direito dessa sociedade opondo-se claramente à noção de integração social”* (Rodrigues *et al*, 1999:64). Gilbert Clavel (2004:31) refere que a exclusão social é mais do que a falta de dinheiro, pois é a *“perda de autonomia do indivíduo ou dos grupos, induzindo-lhes*

a incapacidade de prover às suas necessidades normais, à segregação social e à necessidade de cuidados apropriados”.

Como referi anteriormente, a expressão de exclusão social é de utilização recente, no entanto, surgiu já há algum tempo com o objetivo de salientar que, apesar do bem-estar das sociedades modernas aumentar, uma parte dos indivíduos permanecia fora dos benefícios desse progresso (Capucha, 2005). Passados alguns anos do surgimento desta expressão, a ciência procura encontrar uma definição que a distinga dos conceitos de pobreza. Surge então a abordagem de origem francófona que se centra essencialmente nas questões de solidariedade e da formação de laços sociais que permitem a existência de coesão social, em outros contextos. Segundo Capucha, salienta-se *“o direito à participação em diferentes esferas da vida social como direitos de cidadania”* (2005:77). Segundo Room (2000:407), para se começar a utilizar o novo conceito, o de exclusão social, é necessário um afastamento do conceito de pobreza, sendo necessária ainda uma mudança em cinco aspetos: 1) necessidade de uma visão *multidimensional* nas condições de vida; 2) preocupação com processos *dinâmicos*; 3) centrar-se em *recursos coletivos* e não só em familiares e pessoais; 4) dar relevância a aspetos *relacionais* e *distributivos*; e 5) especial focalização em indivíduos que vivem em condições *catastróficas*. As características do conceito de exclusões que acima fui indicando não são, no entanto, totalmente novas, pois já Bruto da Costa (1998) referia que a pobreza era um conceito multidimensional e que as suas causas eram totalmente sociais, sendo que o mesmo se verifica no conceito de exclusões sociais.

Vários autores referem que a exclusão social é difícil de medir e de identificar, pois é um processo evolutivo e multidimensional e abrange uma população heterogénea. Para além disto, o facto de existir confusão entre as definições de pobreza e de exclusão social torna ainda mais difícil o processo de identificação dos casos referentes à última (Clavel, 2004; Rodrigues *et al*, 1999). Robert Clavel (2004:137) alerta ainda para o facto de que é certo que o fator económico é importante para a sinalização da exclusão social, no entanto, *“nem todos os pobres participam da exclusão e nem todos os excluídos revelam sistematicamente uma grande pobreza”*.

Importante adiantar que, a exclusão é o contrário da inclusão social. Sendo que estar em condição de exclusão é ter acesso limitado a cuidados de saúde, ou tê-los pelo menos a nível mínimo, isto por deficiência dos serviços, ou por ausência do capital social que permita que encontre um indivíduo certo nesse serviço, ou ainda por desconhecimento do que gera a doença e como preveni-la. Neste sentido, importa referir que baixas qualificações e ainda p desconhecimento são uma das facetas que mais se associam aos fenómenos de pobreza e exclusão social, que resultam essencialmente do facto do sistema de educação penalizar sempre os indivíduos mais desfavorecidos, privando-os do acesso aos saberes e às competências necessários para a participação a nível económico e social (Capucha, 2016).

3.2. Os Portadores de Deficiência como grupo de risco

O conceito de deficiência está, atualmente, ligado ao de incapacidade, devido à ausência de saúde física e mental que produz, nos indivíduos portadores de deficiência, desvantagem social (Veiga, 2003). É esta situação de desvantagem social, juntamente com os estereótipos e preconceitos que tende a colocar os indivíduos à margem e os leva a situações de exclusão social (Veiga, 2003). Neste seguimento, indivíduos portadores de deficiência são um grupo vulnerável à exclusão social, pois são também um dos grupos sociais e economicamente mais excluídos. De referir que a emergência dos estudos da deficiência contribuiu para melhorar a ideia que se tem acerca dos indivíduos portadores de deficiência (Martins *et al*, 2012; Bakstrom, 2016). De lembrar que a questão da saúde é um dos elementos mais importante para a promoção da igualdade e da inclusão social (Bakstrom, 2016), e que os indivíduos portadores de deficiência experienciam uma exclusão social de origem patológica (Costa, 1998) que se poderá extrapolar e passar a outros tipos de exclusão social como a de tipo social, de comportamento autodestrutivo ou económica, gerando potenciais situações de marginalização.

De referir ainda que a rotulagem é uma questão de debate considerável quando se fala acerca de indivíduos portadores de deficiência. E, especificamente nesta investigação, que foca essencialmente as crianças e jovens em contexto escolar, é necessário ter em atenção que um rótulo numa criança pode ter efeito na interação dela com as restantes pessoas (professores e colegas de turma, por exemplo) e também na interação dos outros para com a criança (Fletcher, 1996).

Recordar que há autores que defendem que há vários âmbitos que podem conduzir à vulnerabilidade, sendo estes: habitação, saúde, educação e níveis e fontes de rendimentos (Almeida *et al.*, 1994). Nesta perspetiva, portadores de deficiência, no que se refere à saúde são, desde logo, um grupo vulnerável. Não esquecendo que as condições de saúde se relacionam também com o nível de desenvolvimento socioeconómico, pois estão dependentes da quantidade, qualidade e eficiência dos serviços de saúde e ainda das próprias condições de vida que têm os próprios indivíduos (Almeida *et al.*, 1994). A saúde, como já referi acima, é um dos principais fatores de inclusão social, e que quando fragilizada pode fazer com que, noutros âmbitos, o indivíduo possa vir a manifestar situações de exclusão, como é o caso da situação dos indivíduos portadores de deficiência na educação. Também o corpo, especificamente quando falamos dos portadores de deficiência é uma grande marca para a exclusão; pois, em muitas das deficiências, através do corpo, “*pela imobilidade, tipo de mobilidade, assimetria, rigidez, tremor, controlo, descontrolo, integridade, amputação, forma, expressão não-verbal*” é possível identificar logo a fragilidade do indivíduo e designá-lo, desde logo como portador de deficiência (Stoer e Magalhães, 2005:78).

É verdade que, na atualidade, o direito à igualdade de oportunidades é consagrado, no entanto, ser portador de deficiência é ainda, muitas vezes, sinónimo de exclusão social (Backstrom, 2016). Apesar da Lei de Bases da Saúde prever a igualdade dos indivíduos no acesso aos cuidados de saúde, em Portugal, esta legislação não é colocada totalmente em prática, sendo que cada vez mais as pessoas com deficiência estão sujeitas a discriminações e preconceitos relativamente às suas capacidades. O estigma que se tem para com estes indivíduos tem um forte significado na determinação do peso da deficiência, sendo assim a base de preconceitos e de estereótipos negativos (Backstrom, 2016). Neste sentido, é importante que se refira que os indivíduos portadores de deficiência são, de facto, vulneráveis à exclusão social em Portugal (Backstrom, 2016). O facto de os indivíduos portadores de deficiência estarem, frequentemente, sujeitos a estereótipos levamos a referir que estes são indivíduos estigmatizados, sendo que, segundo Erving Goffman (1988:12), o estigma é uma característica adquirida a um indivíduo que faz com que este se torne diferente da “normalidade”, especialmente se esta característica for de “*descrédito*”. Normalmente, o estigma encontra-se associado a defeito, fraqueza e desvantagem, isto é, a características pejorativas, como se pode verificar nas pessoas portadoras de deficiência, que são vistas pela maioria da população como incapacitadas e, por isso, incapazes de praticar determinadas atividades (Backstrom, 2016; Goffman 1988). Um indivíduo vítima de estigmatização pode sentir-se inseguro em relação à forma como os outros o veem e o identificam (Goffman, 1988), pois, o estigma e os preconceitos fazem com que se torne mais difícil o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos (Freire, 2008). Ora, os nossos comportamentos e as nossas atitudes, a forma como interpretamos determinados contextos e interagimos são afetados pelos fatores sociais e culturais e pelos valores e normas sociais em nosso redor, sendo que é desta forma que se constroem as representações sociais, entendidas como significados simbólicos que atribuímos a dada realidade (Backstrom, 2016). Assim, o preconceito e o estigma de que indivíduos portadores de deficiência são vítimas, são construídos, fundamentalmente, através das representações sociais. Mais ainda, a sociedade vai construindo expectativas face às pessoas com deficiência, consideradas neste caso como incapazes, sendo que são estas expectativas que irão ditar as relações sociais estabelecidas entre o indivíduo portador de deficiência e os restantes indivíduos e grupos sociais (Backstrom, 2016). E não podemos esquecer que a exclusão social tem também uma faceta pessoal, estando esta relacionada com a vergonha, com o sentimento de inferioridade da identidade negativa, da impotência e da incapacidade de fazer ouvir a sua voz e de fazer representar os seus próprios interesses (Capucha, 2016).

3.3. Escola Inclusiva

O conceito de exclusão social está, automaticamente, associado ao de integração e inclusão social, embora seja por oposição (Rodrigues *et al.*, 1999; Stoer e Magalhães, 2005; Capucha, 2016). Importante será então começar, antes demais, por referir que integração pressupõe que os excluídos tenham uma participação ativa no funcionamento dos grupos sociais, ou seja, a integração traduz-se no consolidar de situações estáveis ao nível das relações sociais (Rodrigues *et al.*, 1999; Capucha, 2016). No entanto, é importante que se saliente que inclusão e integração não têm o mesmo significado (Freire, 2008; Sanches e Teodoro, 2006) já que a inclusão e a inserção dependem de uma intervenção ativa dos próprios sujeitos, enquanto que a integração já tem uma componente externa associada aos direitos sociais. Por conseguinte, a inclusão foca-se, fundamentalmente, em quatro pontos: “*é um direito fundamental*”, “*obriga a repensar a diferença e a diversidade*”, “*implica repensar a escola*”, e “*pode constituir um veículo de transformação da sociedade*” (Freire, 2008: 8). Noutras palavras, “*a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros*” (Freire, 2008:5). Estar socialmente é integrado é: ter direito a cuidados de saúde, independentemente dos recursos financeiros: aceder a serviços de educação e de qualificação com a qualidade necessária ao sucesso na aquisição das competências requeridas pela sociedade; ter uma carreira profissional que proporcione sentimento de utilidade e maior autonomia; conseguir um rendimento que possibilite a aquisição dos bens e serviços mínimos para uma vida digna; beneficiar de segurança contra os riscos sociais (velhice, desemprego, doença, maternidade/paternidade, acidentes de trabalho); ter uma habitação adequada e devidamente infraestruturado (água potável, saneamento, etc.); ter uma alimentação saudável e suficiente; poder sentir-se seguro em locais públicos e em casa; poder escolher o quadro familiar que permita a expressão de afetos fortes e desfrute da privacidade; partilhar com outros a pertença a uma comunidade; sentir-se com o poder de controlar a própria vida e o destino; possuir uma identidade positiva e ter autonomia (Capucha, 2016: 15).

Concretamente no contexto escolar, a inclusão defende que todos os alunos tenham igual direito para desenvolver e concretizar as suas potencialidades, assim como adequar as competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania (Freire, 2008; Veiga *et al.*, 2000). De realçar que a inclusão escolar deve abranger todos as crianças e jovens com necessidades educativas, e não só crianças e jovens portadores de deficiências (Sanches e Teodoro, 2006). Interessante será referir que, segundo a Declaração de Salamanca de 1994, “*O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem*” (UNESCO, 1994: 11).

Assim, a inclusão escolar é vista como uma solução para o “*problema da exclusão educacional*”, contudo, apesar de todos os esforços, continuam a existir algumas barreiras que dificultam o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Freire, 2008:6). Relembre-se que o desenvolvimento da escola inclusiva necessita de algumas mudanças, tais como as mudanças em diferentes níveis do sistema educativo, na articulação dos diferentes agentes educativos, na gestão da sala de aula e do currículo, no próprio processo ensino-aprendizagem, na relação da escola com a família e com a comunidade e na formação dos professores (Capucha e Pereira, 2007; Freire, 2008; Veiga *et al.*, 2000). Porém, persiste a falta de formação e de competências que facilitem a implementação desses princípios e os constrangimentos curriculares organizacionais e legais, que se tornam grandes barreiras ao desenvolvimento de sistemas inclusivos (Freire, 2008). Mais ainda, há quem defenda que o facto de a definição de inclusão ser pouco precisa também faz com que seja difícil implementar todas as ideias (Freire, 2008). Não nos podemos esquecer que a Declaração de Salamanca de 1994 alerta para o facto de que as escolas inclusivas “*devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus 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 respetivas comunidades* (UNESCO, 1994: 11).

A educação inclusiva rompe com os valores da educação tradicional, sendo que respeita as culturas, as capacidades e dá possibilidade a todos os alunos de evoluírem. Para além disto, a educação inclusiva aposta na escola como “*comunidade educativa*”, onde pretende uma aprendizagem diferenciada e com qualidade para todos os alunos (Freire, 2008:8; Veiga *et al.*, 2000; Rebocho *et al.*, 2009). A inclusão educativa propõe que o aluno com Necessidades Educativas Especiais frequente o ensino regular, sendo que este é um direito, recebendo todos os apoios necessários para a sua aprendizagem (Rebocho *et al.*, 2009), já que a integração escolar é entendida como a passagem de uma criança para uma estrutura escolar menos especializada, sendo que a ajuda e o apoio específico devem sempre ser fornecidos, tendo em conta a condição da criança ou jovem em questão (Plaisance, 1996).

No entanto, e de grande importância, é de referir que para que uma escola seja inclusiva, não basta que os professores adotem o conceito, é indispensável que disponham de conhecimentos e obtenham formações específicas que permitam que na mesma turma possam ensinar uma turma heterogénea (Veiga *et al.*, 2000; Cruz, 2009). Não podemos esquecer-nos que a integração é entendida como um processo contínuo e ajustável que se baseia no desenvolvimento e na implementação prática de um projeto que seja integrador e específico para cada caso, envolvendo a equipa educacional, os pais e as equipas médicas (Plaisance, 1996). Neste sentido, a formação dos professores é de grande relevância, já que a inclusão necessita de uma diversidade curricular e de estratégias de ensino e de aprendizagem (Capucha e Pereira, 2007). Capucha e Pereira (2007) referem que a formação dos professores deverá passar por: desenvolver atitudes de aceitação,

respeito e valorização da diferença; conhecimento e competências ao nível da sinalização e da avaliação; conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e os processos de aprendizagem; competências ao nível da gestão do currículo e dos processos de diferenciação pedagógica; competências de trabalho em equipa com outros docentes e ainda, competências e atitudes de colaboração com a família e a comunidade. Relembrar ainda que a família, na educação, deverá ser um agente ativo (Capucha e Pereira, 2007).

3.3.1. Necessidades Educativas Especiais como forma de inclusão

A Escola Inclusiva destaca-se mais nos últimos anos, devido ao facto de se mostrar capaz de acolher grupos de crianças e de jovens excluídos. De referir que o facto de visar a diversidade curricular e de estratégias de ensino, poderá, por vezes, por em causa o princípio de tratamento igual para todos (Capucha e Pereira, 2007). Segundo Capucha e Pereira (2007:87), *“a inclusão não é um estado, mas um processo complexo, envolvendo diversas esferas da vida pessoal e da ordem institucional”*. Uma sociedade inclusiva é onde os indivíduos partilham da condição de cidadania, sendo que todos têm de possuir capacidades e a todos tem de ser dada a oportunidade de participação social; no caso específico das pessoas com NEE, a participação leva-as a atingir um estatuto igual ao dos restantes indivíduos da comunidade (Capucha e Pereira, 2007).

Relembre-se que o conceito de Necessidades Educativas Especiais, inicialmente, refere que todas as crianças portadoras de deficiência devem ser educadas num meio o menos restrito possível, com objetivo de lhes garantir o máximo de “normalização”. Posteriormente, este conceito é alargado, passando a designar nele todas as crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem (Veiga *et al.*, 2000). De referir que as crianças são consideradas como tendo Necessidades Educativas Especiais quando têm uma dificuldade de aprendizagem que pede uma oferta educativa especial. Neste sentido, as crianças têm uma dificuldade de aprendizagem se: manifestarem ter uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria das crianças da mesma idade, se tiverem uma deficiência que as impede de fazer uso das instalações educacionais fornecidas para as crianças da mesma idade, sendo de referir que para serem abrangidas pelas duas condições que acima referi, têm de estar em idade escolar obrigatória (Fletcher, 2007; Ministério da Educação: *s.d.*).

O facto deste conceito abranger um grupo heterogéneo de alunos, onde as suas dificuldades e incapacidades podem ir de um grau ligeiro a um mais severo e que as necessidades educativas poderão ter um carácter mais ou menos prolongado, acaba por estar muito centrado nos problemas

dos alunos, não considerando, por isso, fatores que são extrínsecos, mas que podem constituir a principal causa dessas dificuldades (Ministério da Educação: *s.d.*). Isto nos problemas relacionados com o processo de escolarização, sendo que muitos dos alunos considerados com NEE podem necessitar, principalmente, de um ensino de qualidade marcado por princípios como a flexibilização, adequação e estratégias de diferenciação a nível pedagógico e não, necessariamente, de medidas de educação especial (Ministério da Educação: *s.d.*).

De referir que a educação especial não é realizada apenas em relação aos educandos, pois vai para além da habitual relação entre educador e educandos, já que integra atividades dirigidas aos educandos, famílias, educadores e comunidades. De referir ainda que a educação especial é realizada em modelos diversificados, como é o caso dos estabelecimentos regulares de ensino e das instituições específicas (Pires, 1995). Pires (1995) alerta para o facto de que a escolaridade para crianças e jovens portadores de deficiências deve conter currículos e programas adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, tal como formas de avaliação adaptadas às dificuldades em específico. Segundo Pires (1995) a educação especial procura assegurar às crianças e jovens portadores de deficiências, no plano individual, o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais e a aquisição de estabilidade emocional e, no plano de integração social, o desenvolvimento das possibilidades de comunicação, o desenvolvimento da independência pessoal, a inserção familiar, escolar e social e a integração na vida ativa mediante uma adequada formação profissional.

Quanto às Necessidades Educativas Especiais de Caráter Prolongado, estas referem-se aqueles alunos que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e de participação no contexto escolar, familiar e comunitário, consequentes da interação entre fatores ambientais e limitações de grau acentuado ao nível do seu funcionamento num ou mais domínios (sensorial, motor, cognitivo, comunicação, linguagem e fala, emocional e personalidade) (Ministério da Educação: *s.d.*).

A avaliação das Necessidades Educativas Especiais envolve três fases distintas que se complementam entre si. 1) A recolha de informação, sendo que após estar constituída a equipa que deverá integrar também elementos da família da criança/jovem, segue-se para a planificação conjunta de toda a fase de recolha de informação diferenciada, de modo a não se perder tempo com recolha de informação sobreposta ou perder informação que possa vir a ser considerada pertinente. Importante referir que, nesta fase será necessário analisar, em primeiro, toda a informação que já existe sobre o aluno para, depois, se poder decidir sobre as seguintes questões: “o que avaliar, quem avalia e como se avalia” (Ministério da Educação, *s.d.*: 16). 2) A análise conjunta da informação, onde após a recolha de informação, será necessário proceder-se à análise da mesma, de modo a poder definir-se o perfil de funcionalidade do aluno, que é composto por duas componentes que se complementam entre si: uma mais descritiva e uma mais normativa. E 3), a tomada de decisões, que deverá ser tomada em conjunto e tendo por base o perfil de

funcionalidade do aluno, sendo que, numa perspetiva inclusiva deverá constituir o currículo do regime educativo comum o marco regulador de todas as modificações a introduzir no processo de ensino e de aprendizagem através da aplicação das medidas de educação especial que se considerem as mais adequadas. (Ministério da Educação: *s.d.*).

As Necessidades Educativas Especiais e a Escola Inclusiva são muito importantes no combate à exclusão, na medida em que contribuem para verificarmos que não é impossível ensinar-se grupos heterogéneos no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Há até quem defenda que a diferença é a grande promotora da mudança na escola, como também na sociedade; como podemos verificar a inclusão escolar foi um grande passo para indivíduos portadores de deficiência na escola, que é um espaço “*de todos e para todos*” (Sanches e Teodoro, 2006). No conceito de Necessidades Educativas Especiais, a educação tenta incluir os princípios da inclusão, normalização, integração e da participação, com o objetivo de permitir que todas as crianças tenham igual direito de acesso naquela que é a “Educação para todos” (Veiga *et al.*, 2000).

4. Reflexão teórica em redor dos Modelos e Perspetivas da Deficiência

Ao longo dos tempos verificou-se que foram atribuídos à Deficiência distintos modelos e perspetivas. É neste sentido, que neste Capítulo, pretendemos expor o debate académico em redor desses modelos e perspetivas, para além disso, explicar a evolução da ICDH para a CIF que coincide com o desenvolvimento dos modelos e perspetivas.

4.1. Evolução dos Modelos e Perspetivas da Deficiência - da ICDH à CIF

A CIF resulta da revisão da ICDH, sendo que, é em 1993 que a OMS inicia o projeto de revisão que dá origem à CIF. No entanto, só em 2001 é que a 54ª Assembleia Mundial de Saúde aprova o novo sistema de classificação (CIF). Com a adoção da CIF passamos de uma classificação de “consequências das doenças” - ICDH - para uma classificação de “componentes de saúde” - CIF - (MTSS, 2010). Dentro das alterações propostas pela CIF, muito importante é o novo significado que é atribuído à “deficiência”, já que, de um significado estritamente biomédico que caracterizava a ICDH, se transitou para um significado de carácter também sociológico e político, que caracteriza a CIF (Diniz *et al*, 2007). Estas alterações resultaram num extenso debate académico, que em parte aqui pretendemos mapear.

Constata-se que a explicação e a identificação das situações de deficiências e incapacidades tem sido orientada segundo dois modelos distintos: o modelo biomédico (conhecido como modelo médico) e o modelo social (GSEAR e SNRIPD, 2006; Sousa, 2007). Mas, certo é que as questões sociais na análise da deficiência são recentes, sendo que a explicação da deficiência dominante esteve sempre muito ligada ao modelo biomédico (Martins *et al*, 2012; Pinto 2012). Relembre-se que, inicialmente predominaram perspetivas da deficiência como as visões mágico-religiosas, onde a deficiência era associada ao pecado, e a uma forma de castigo por parte dos deuses ou então era associada a uma visão mais caritativa (Fontes, 2016).

É o desenvolvimento da ciência que permite que estas visões se afastem, para que, posteriormente, o fenómeno da deficiência passe a ser explicado, predominantemente, pelo domínio médico - modelo biomédico (Fontes, 2016; GSEAR e SNRIPD, 2006). De referir que o desenvolvimento da ciência e da medicina tiveram grande impacto no entendimento social da saúde e da doença, como também na forma como a sociedade as trata (Fontes, 2016). Neste sentido, assiste-se ao desenvolvimento do diagnóstico médico baseado na ciência em que a cura é o seu

principal objetivo, um facto que conduziu à individualização da deficiência ou mesmo à institucionalização e segregação de indivíduos portadores de deficiência em locais altamente médicos (onde predomina o modelo médico). Mais ainda, verifica-se que, neste modelo, a deficiência está reduzida às inconformidades do corpo individual, sendo considerada como uma tragédia pessoal. Neste sentido, verifica-se que ainda predomina uma ideia de deficiência associada à construção social e profissional de uma imagem que tende a desvalorizar indivíduos portadores de deficiência. Esta imagem, que ainda subsiste, tem tido efeitos segregadores, principalmente em determinados percursos individuais como a nível educacional e profissional (Martins *et al*, 2012; GSEAR e SNRIPD, 2006; Sousa, 2007; Fontes, 2016 e Pinto, 2012). É aqui que se consolida “*a hegemonia total do modelo médico*” (Fontes, 2016:34).

De referir que este modelo é baseado, essencialmente, em “*classificações categoriais e em critérios estritamente médicos, assente em terminologias, conceitos e definições ancoradas em inferências causais relativas à deficiência e inerentes à pessoa, sem tomar em consideração os fatores externos ou ambientais*” (GSEAR e SNRIPD, 2006:15). Este pressuposto é dominado pelas ideias de “anormalidade”, diferença e incapacidade, considerando-se que as barreiras que enfrentam os indivíduos portadores de deficiência surgem das suas incapacidades (Fontes, 2016).

Ora, este modelo, está na ICIDH, publicada pela OMS em 1980. Como o nome indica (Classificação Internacional de Incapacidades, Deficiências e Desvantagens) é feita uma distinção entre as noções de incapacidade, deficiência e desvantagem. Assim sendo, incapacidade (*impairment*) é definida como a perda ou lapso de funcionamento de qualquer estrutura “*psicológica, fisiológica ou anatómica*”; deficiência (*disabilities*) é vista como algo que se manifesta com a dificuldade, que resulta da incapacidade, em desenvolver uma atividade considerada normal e; desvantagem (*handicap*) é a desvantagem que o indivíduo sente ao desenvolver tarefas consideradas normais, sendo provocada pela incapacidade ou deficiência (Fontes, 2016: 34; Diniz *et al*, 2007). Aqui pode verificar-se a visão limitada do conceito de deficiência, pois está centrado em noções de normalidade, estruturando-se numa relação de causalidade entre os três conceitos (*impairments, disabilities e handicaps*) e ignorando o impacto que os fatores sociais têm na incapacidade (Fontes, 2016; Diniz *et al*, 2007).

Neste sentido, esta classificação atribui todas as barreiras a que se sujeitam indivíduos portadores de deficiência às suas incapacidades. Ora, este facto vem gerar muita controvérsia por parte das organizações de pessoas com deficiências, pois a aplicação do modelo médico à deficiência trouxe consequências na vida de indivíduos portadores de deficiência. Isto porque o facto de se definir a deficiência como um problema médico pressupõe que haja uma solução e gerando um controlo por parte dos especialistas da medicina, o que confere ao médico um lugar de maior poder em todo este processo. Paralelamente, e como consequência, os indivíduos portadores de deficiência caem frequentemente numa situação de dependência (Fontes, 2016; Diniz *et al*, 2007). Assim, no emergir dos estudos sociológicos acerca da deficiência, em resposta à

hegemonia biomédica, surge a ideia de que a experiência da desigualdade pela deficiência resultava, maioritariamente, de estruturas sociais pouco sensíveis à diversidade de um “*corpo com lesões*” (Diniz *et al*, 2007:2508). É o modelo social da deficiência que vem alterar a lógica proposta pela ICIDH em relação à causalidade, sendo que, não são as lesões a principal causa das desvantagens, mas sim a “*opressão social aos deficientes*” (Diniz *et al*, 2007). Aqui está claramente presente o grande debate entre o modelo biomédico e o modelo social da deficiência.

É pertinente que se faça aqui especial referência ao facto de alguns autores como Martins *et al* (2012) defenderem que em 1980 se publica a ICIDH como uma tentativa de combater o modelo biomédico da deficiência onde, segundo este autor, é adotada uma perspectiva que tem como definições centrais deficiência, incapacidades e desvantagens (como foi referido acima), e que consagra, apesar de ser de uma forma superficial, fatores sociais e culturais. No entanto, esta classificação demonstrou ser incapaz de abandonar uma perspectiva individualista da deficiência (Martins *et al*, 2012).

Essencialmente a partir dos anos 80, em Portugal, os próprios indivíduos portadores de deficiência tomam consciência de que a política que lhes está a ser aplicada não é a mais adequada e se mostra insuficiente, pois continuam a ter inúmeros obstáculos que os impedem de ter um quotidiano considerado “normal” (GSEAR e SNRIPD, 2006; Pinto, 2012). Aqui, começa a surgir um novo modelo - Modelo Social - onde é dado ênfase ao papel do meio ambiente na incapacidade. De referir que o modelo social da deficiência desenvolve-se para denunciar os limites do modelo biomédico no reconhecimento do contexto sociopolítico da deficiência, sendo que este modelo vem propor uma “reconceptualização” da deficiência, entendida como uma forma de opressão social, que desencadeia, também, oposição política dos indivíduos portadores de deficiência. A ideia de que os problemas causados pela deficiência se prendem com estruturas sociais e não só com as funcionalidades do corpo, teve implicações a nível identitário, pois, permitiu às pessoas portadoras de deficiência uma nova ideia da sua posição social contra àquilo que as desqualifica (Martins *et al*, 2012; Fonte, 2016). De salientar que o reposicionamento do modelo em que se inserem as questões da deficiência deve-se também ao facto de cada vez mais serem reconhecidos os direitos humanos, o que originou uma reorganização das políticas e das práticas relacionadas com a deficiência e com as incapacidades, para se adaptar o meio aos indivíduos com estas características. É aqui que o modelo biomédico é posto em causa (Sousa, 2007; GSEAR e SNRIPD, 2006).

É importante referir que a principal ideia deste modelo é que não é a deficiência que impossibilita as pessoas de participar na vida em sociedade, mas sim a forma como a deficiência é construída socialmente e as barreiras que a sociedade cria que limitam a vida das pessoas portadoras de deficiência (Fontes, 2016). Aqui pode verificar-se que a deficiência é uma construção social, mas também uma forma de opressão social, já que as barreiras sociais que estes indivíduos encontram no seu quotidiano são as responsáveis pela sua marginalização e exclusão social. Neste

sentido, é muito importante o facto do modelo social da deficiência reconhecer que a incapacidade não é inerente ao indivíduo, sendo que se relaciona com outros fatores, como com o ambiente social. Neste sentido, o foco da deficiência passa a ser a diferença e não só a anomalia. Pode aqui constatar-se a responsabilidade que desempenha a sociedade no respeito pelos direitos humanos para a construção de uma “*sociedade para todos*”, assim como o questionamento de programas pouco promotores de inclusão social (GSEAR e SNRIPD, 2006:15; Fontes, 2016). Jerónimo Sousa (2007:44) acrescenta ainda que no modelo social a deficiência é entendida de uma forma social e política, “*constituindo missão da política e das intervenções a habilitação, a eliminação das barreiras à inclusão, através de intervenções baseadas na comunidade, mobilizando as estruturas que nesse contexto promovem a cidadania e a inclusão de todos os cidadãos*”.

Ainda no mesmo seguimento, Fernando Fontes (2016) faz referência à UPIAS (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), criada em 1972 que lança um manifesto cujo título era “Princípios Fundamentais da Deficiência” que é considerado a base na criação do modelo social da deficiência, pois distingue incapacidade de deficiência. Neste sentido, incapacidade é referente aos aspetos biológicos e médicos de casa um e a deficiência relaciona-se com o fenómeno de exclusão social e de opressão social a que estão sujeitos indivíduos portadores de deficiência (Fontes, 2016; Pinto, 2012).

Porém, o modelo social da deficiência é também alvo de críticas, por deixar de parte o significado do corpo e as limitações que tem o indivíduo causadas pela sua incapacidade (Fontes, 2016), sendo que há inclusivamente quem considere que este modelo é “*inteiramente social*” (Pinto, 2012).

A quantidade de críticas a que a ICIDH esteve sujeita e a necessidade que se fez sentir em juntar modelo médico e social levaram à emergência de um novo modelo da deficiência - o modelo biopsicossocial ou relacional. Este modelo identifica-se com a nova Classificação - CIF (ou ICIDH-2) - onde a deficiência é reconhecida como resultado da interação entre as “*funções do corpo, estruturas do corpo, atividades e participação, e fatores ambientais*” (Martins *et al*, 2012:48; Fontes, 2016; Pinto, 2012). Assim, quando surge o processo de revisão da ICIDH para a CIF, uma das questões mais sensíveis foi o modo como se definiu o fenómeno da deficiência. Desse modo, na ICIDH eram utilizadas variáveis como *impairments*, *disabilities* e *handicaps*, onde as duas primeiras estavam descritas de acordo com o modelo biomédico. Já a última, apesar de ser a única variável não biomédica, era a parte menos explorada. Neste sentido, constata-se que a ICIDH, neste sistema, classificava a diversidade corporal como consequência de doenças ou de anormalidades, e considerava ainda que as desvantagens eram causadas pelo facto de o indivíduo portador de lesões ter dificuldades na adaptação à vida social. Já na CIF, é preocupação a resolução destas questões, sendo que *disability* passa a ser um conceito que engloba o corpo com lesões, as limitações de atividades ou restrições de participação, assim, *disability* não se pode resumir a *impairment*, já que é o resultado negativo da interação de um corpo com lesões em ambientes

sociais pouco sensíveis à diversidade corporal. A redefinição destes conceitos tem como principal objetivo incorporar a ideia do modelo social que refere que a “*deficiência é uma experiência sociológica e política e não apenas o resultado de um diagnóstico biomédico sobre corpos com anomalias*” (Diniz *et al*, 2007:2508), pois, lembre-se que o modelo social da ICIDH retirava a força política ao conceito de deficiência, pois, fundamentava-o em termos biológicos ao considerar que era a natureza que determinava a desvantagem e não os sistemas sociais ou económicos. É também neste sentido que o conceito de *handicaps* foi definitivamente abandonado, principalmente devido a remeter para os portadores de deficiência como “pedintes” (Diniz *et al*, 2007:2508).

Com a CIF, combatem-se muitas das críticas dirigidas à ICIDH, nomeadamente, a sua conotação com o modelo médico e o facto de não ter acompanhado evoluções concetuais, científicas e sociais relacionadas com as questões da deficiência e da incapacidade (MTSS, 2010). No entanto, a CIF não deixa de ser criticada pelos defensores do modelo social, pois continua a centrar-se nas consequências das condições médicas, sendo que os aspetos sociais são apenas referidos quando se abordam os fatores ambientais da deficiência (Martins *et al*, 2012; Sousa, 2007).

4.2. Caracterização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

A ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health), conhecida em Portugal como CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade), publicada pela Organização Mundial de Saúde, em 2001, é considerada uma referência na reavaliação da deficiência. Constitui o quadro de referência universal adotado pela OMS, com o objetivo de descrever, avaliar e medir a saúde e a incapacidade, quer a nível individual quer ao nível da população (Diniz *et al*, 2007; MTSS, 2010). A CIF é um documento que resulta da revisão da ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps), sendo que esta foi a primeira tentativa da OMS de procurar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências, publicada em 1980 (MTSS, 2010; Diniz *et al*, 2007; OMS, 2004).

O objetivo geral da CIF é “*proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde*” (OMS, 2004:7) para facilitar a comunicação entre os seus intervenientes (OMS, 2013; Farias e Buchalha, 2005). Mais ainda, a CIF define os componentes da saúde e alguns componentes do bem-estar relacionados com a saúde. Como está subentendido no objetivo geral da CIF, esta, divide-se em dois domínios: domínios da saúde (como ver, ouvir, andar, aprender) e domínios relacionados com a saúde (como educação e interação social). De referir ainda que, esta classificação cobre só as

circunstâncias que estão relacionadas com a saúde, sendo que as que resultem de fatores socioeconómicos não serão cobertas por esta (OMS, 2004), a título de exemplo, caso determinado indivíduo demonstre incapacidade em desenvolver determinada atividade devido à sua raça, não estará abrangido pela CIF, pois essa restrição não se encontra relacionada com a saúde.

É ainda importante referir que a CIF não se refere, somente, a pessoas com incapacidades, pois esta pode aplicar-se a qualquer pessoa, já que nesta constam os estados relacionados com a saúde, desde que associados a qualquer condição de saúde. Neste seguimento, segundo a OMS (2004:11), *“a CIF tem aplicação universal”*, podendo ter uma aplicação a todas as pessoas na descrição da sua funcionalidade a nível de saúde, já que, é importante que tenhamos a noção de que qualquer indivíduo pode vivenciar, em algum momento da vida, uma incapacidade, seja esta permanente ou temporária, inconstante ou contínua (OMS, 2013). O facto de ser universal faz com que possa ser entendida de duas formas. 1) Está presente nela uma relação entre indivíduo e sociedade (o que não acontecia na ICDH); ora, uma pessoa portadora de deficiência não é, simplesmente *“um corpo com lesões, mas sim, uma pessoa com lesões que vive num ambiente que oprime e segrega”* (Diniz et al, 2007:2508). 2) A deficiência não é uma tragédia individual, mas sim uma condição de existência para quem experimenta os benefícios do progresso biotecnológico e envelhecer (envelhecimento e deficiência são conceitos aproximados pela CIF). Sendo que ambas as formas se focam no domínio do modelo social, anteriormente explicado.

A CIF possibilita *“descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação”* (OMS, 2004: 11). Assim, estrutura a informação em duas partes. A primeira referente à funcionalidade e incapacidade, onde constam os componentes corpo, atividade e participação e a segunda referente aos fatores contextuais, onde constam fatores ambientais e pessoais. De referir aqui que os fatores pessoais não estão classificados pela CIF devido a, segundo esta, conterem uma grande variação social e cultural (OMS, 2004; Sousa, 2007). Para ser mais fácil perceber como se processa o processo de classificação, importa referir que cada um dos componentes referidos contém vários capítulos e domínios. Sendo que, em cada domínio existem várias categorias e subcategorias que funcionam como unidades de classificação (Ministério de Educação, s.d.). De referir ainda que os três componentes referidos anteriormente são quantificados através de uma escala (0 - não há problema, 1 - problema ligeiro, 2 - problema moderado, 3 - problema grave e 4 - problema completo), onde o problema pode significar uma deficiência, limitação, restrição ou barreira (Ministério de Educação, s.d.).

É de sublinhar que a OMS (2004:12) refere, na sua publicação da *“Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde”* que, nesta classificação as pessoas não são unidades de classificação, ou seja, a CIF não classifica as pessoas, pretende sim, descrever a situação em que cada pessoa se encontra dentro dos domínios de saúde e dos domínios relacionados com a saúde. Importante ainda é o facto de ser uma classificação com variadas finalidades,

podendo ser utilizada de forma transversal em diferentes áreas disciplinares e setores como os da segurança social, da educação, do trabalho, da economia e do desenvolvimento de políticas. É neste sentido que é aceite como uma das classificações sociais das Nações Unidas. Muito importante de focar é o facto desta classificação não ter sido criada para utilizar de forma a rotular indivíduos portadores de algum tipo de incapacidade como sendo um grupo social à parte (OMS, 2013), neste sentido, a CIF não serve para classificar indivíduos, mas sim a funcionalidade e a incapacidade destes. De sublinhar que a CIF não define ou descreve as condições do indivíduo pela negativa, apesar de classificar o seu grau de incapacidade, já que o indivíduo é descrito não só relativamente àquilo que faz, mas também ao que pode ou é capaz de fazer (OMS, 2013).

Para a aplicação da CIF nos domínios da educação, sentiu-se a necessidade de criar uma versão adaptada da CIF para os períodos da infância e da adolescência, pois os indivíduos, nas primeiras décadas de vida, caracterizam-se pelo rápido crescimento e desenvolvimento com mudanças significativas no funcionamento social, físico e psicológico. É neste sentido que a OMS promove a elaboração de uma versão da CIF para crianças e jovens (CIF-CJ) para uma utilização universal nos setores de saúde e de educação social, por exemplo, que fosse sensível às mudanças associadas com o desenvolvimento e, que acompanhasse as características dos diferentes grupos etários e dos contextos para as crianças e jovens (MTSSS, 2010). Esta versão obedece à estrutura e à organização da CIF original, no entanto engloba um total de 237 novos códigos que tem em consideração os conteúdos e detalhes adicionais relevantes na infância e na adolescência. Na versão da CIF-CJ é dado especial relevo a questões chave no desenvolvimento e crescimento das crianças e jovens: a criança no contexto familiar, o atraso de desenvolvimento, a participação e os contextos da criança (MTSSS, 2010).

A aplicação da CIF é útil em domínios educacionais porque ajuda na superação de abordagens usadas na descrição e/ou rotulação de incapacidade que poderão ter originado a segregação e/ou discriminação na educação (OMS, 2013). A CIF pode ser usada em todos os contextos educacionais, de forma a dar suporte ao acesso à vida escolar e, ainda, durante as transições de um nível educacional para a próxima fase (emprego) (OMS, 2013). De referir que, a CIF pode ser útil para estruturar o currículo, definir ajudas técnicas, pedagógicas e didáticas e ajustar a avaliação dos alunos abrangidos por ela (Capucha e Pereira, 2007; MTSS, 2010), já que *“a CIF fornece um modelo para integrar as informações baseadas em incapacidades e baseadas em currículos, além de informações educacionais e clínicas* (OMS, 2013: 67). Mais ainda, na aplicação da CIF ao setor da educação, a equipa de saúde escolar desempenha um papel muito importante, sendo o elo de ligação entre a escola e os serviços de saúde. Assim sendo, sempre que seja detetada uma criança ou jovem com problemas de saúde física e/ou mental que possam afetar a aprendizagem, a equipa de saúde escolar deverá encarregar um elemento da equipa para acompanhar a criança ou jovem e mobilizar os recursos de saúde necessários para apoiar a sua inclusão escolar (Capucha e Pereira, 2007). Ou seja, a CIF funciona como um instrumento

operacional de identificação dos indivíduos para a consecutiva atribuição da educação especial, quando for necessária. Esta aplicação surge devido ao facto desta classificação ter características que possibilitam compreender e descrever a funcionalidade da pessoa, em várias perspetivas, indo ao encontro dos princípios de uma escola inclusiva (Rebocho *et al*, 2009). Para além do referido, a aplicação da CIF no contexto da educação, é ainda benéfica no sentido de, segundo a OMS (2013), dar voz aos pais (encarregados de educação) e as próprias crianças.

Importante referir que a CIF pode ser utilizada, na educação, para ajudar a medir a eficácia das intervenções que vão sendo feitas ao aluno. Pois, a CIF fornece um modelo para mapear metas antes, durante e depois da intervenção (OMS, 2013). Assim, os profissionais em contacto com o aluno terão a possibilidade de ver a evolução do aluno e trabalhar nesse sentido.

A CIF, na avaliação das NEE, surge como um elemento facilitador, graças aos seus objetivos, pela sua estrutura e pelos modos de aplicação, já que, vai permitir, uma linguagem unificada e padronizada, e uma estrutura de trabalho comum para a descrição da saúde e dos estados relacionados com a saúde e, vai ainda abranger uma série de componentes (funções e estrutura do corpo, atividade e participação e fatores contextuais) que contêm todas as dimensões relacionadas com as NEE (Ministério da Educação: *s.d.*). Importante referir que a CIF oferece uma linguagem padronizada para facilitar a comunicação entre os indivíduos que trabalham com ela (OMS, 2013). No entanto, é importante referir que a OMS (2013:43), faz questão de referir que “*o treinamento no uso da CIF permite que os profissionais entendam e possam compartilhar a abrangência dos qualificadores, ainda que as especialidades de cada profissional cubram diferentes conteúdos da classificação*”. Pode verificar-se que, segundo a OMS, é necessária prática no uso da CIF para que se consiga realizar o processo.

A CIF, prevê então a referenciação das crianças e jovens que possam vir a necessitar de respostas educativas no âmbito da educação especial e, a referenciação destas consiste na formalização de situações que possam indicar a existência de NEE. Esta referenciação pode ser feita sempre que se suspeite que uma criança ou jovem necessite de uma resposta educativa especial, e a iniciativa pode partir dos Encarregados de Educação, dos docentes ou dos serviços de saúde, segurança social ou educação (Capucha, 2008). Muito importante referir que, apesar de qualquer um destes serviços poder fazer a referenciação, a família terá sempre de ser informada para autorizar ou não o início do processo de avaliação (Capucha, 2008). De referir que os objetivos desta avaliação são: verificar se o aluno está ou não perante uma situação de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Permanente e dar as orientações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI) e identificar os recursos necessários (Capucha, 2008). E, a avaliação das Necessidades Educativas Especiais passa por 3 fases que, entre si, se complementam (Ministério de Educação, *s.d.* e Capucha, 2008). Mas, inicialmente, e antes dessas fases, o que é necessário fazer é analisar toda a informação já existente acerca do aluno, para perceber se é necessária uma avaliação especializada. Caso essa avaliação seja necessária, é necessário constituir uma equipa

pluridisciplinar, que deverá integrar sempre elementos da família do aluno (Ministério de Educação, s.d.). Posteriormente, e agora sim, a primeira fase da avaliação das NEE, onde se decide sobre questões como: o que avaliar, quem avalia e como se avalia. Assim é necessário planificar toda a recolha de informação diferenciada, para não se perder tempo com recolha de informação igual ou perder informações úteis, neste sentido, é importante que se selecionem as categorias que se pretende recolher mais informações, sendo que isto irá sempre depender da situação específica de cada aluno. Seguidamente, a segunda fase, que se resume à análise da informação, onde é necessário analisar a informação que já existia e aquela que foi recolhida pela equipa para que se possa definir o perfil de funcionalidade do aluno. É aqui que se preenchem os documentos (como a *Cheklis*), que são disponibilizados pela escola e pelo agrupamento, e nos quais se irá registar o motivo de referenciação, as informações acerca do aluno e onde se irá anexar toda a documentação que se considere pertinente para o processo de avaliação. Por último, a terceira fase, tomada de decisões, que deverá ser uma decisão feita em conjunto. Esta decisão deverá ser tomada de acordo com o preenchido dos documentos que acima foram referidos, devendo ainda constituir as modificações a introduzir no currículo do aluno (Ministério de Educação, s.d. e Capucha, 2008).

De referir que, ao analisar a situação dos alunos nos contextos ambientais e pessoais, e analisando a implicação que uns têm sobre os outros, a CIF, pode manifestar condições mais favoráveis para incluir os indivíduos e fazer o melhor para que se sintam incluídos (Capucha, 2008). Neste sentido, é um documento que assume grande importância para os alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, bem como para todos os intervenientes no processo educativo.

5. Metodologia

Este é o Capítulo que se destina à explicação e descrição do “trabalho de campo”, isto é, de como se procedeu à investigação social.

Neste capítulo, será pertinente que se comecem por referir algumas considerações acerca dos pressupostos metodológicos da investigação realizada. Importante ainda é referir os métodos e técnicas utilizados e as razões da opção, os critérios de seleção dos participantes e os limites da investigação.

5.1. Opção Metodológica

Para a realização deste estudo optámos por uma metodologia qualitativa. A Metodologia Qualitativa é preferida por alguns investigadores por permitir uma análise em profundidade de casos específicos. Há ainda quem opte por esta metodologia por considerar que esta faz com que se olhe para o sujeito investigado de outra forma, já que, é possível haver maior contacto e aproximação entre o investigador e os investigados (Moreira, 2007).

Este tipo de investigação funciona como um processo de construção social, reconstruindo os conceitos e as ações da situação em estudo, para posteriormente, descrever e compreender, de uma forma detalhada, a forma como os investigados entendem o mundo social (Ragin e Amoroso, 2011). De ter sempre presente que este tipo de metodologia dá mais atenção ao significado dos fenómenos do que à frequência destes (Guerra, 2006). Nesta perspetiva, referir ainda que a investigação qualitativa tem como principais objetivos: dar voz, interpretar fenómenos culturais e historicamente relevantes e avançar com teorias (Ragin e Amoroso, 2011: 113).

Esta metodologia é claramente a que melhor responde à problemática em estudo, já que estamos a referir-nos a indivíduos que sabemos ter dificuldades de integração na sociedade, sendo pretendido assim dar voz aos pais das crianças nestas circunstâncias. Mais ainda, foi feita uma interpretação dos fenómenos culturais e historicamente relevantes, na medida em que a aplicação da CIF na educação é relativamente recente, sendo necessária assim uma referência às políticas anteriormente aplicadas na educação de crianças com NEE. Por fim, o facto de esta ser uma temática recente, principalmente na Sociologia, poderá ainda estimular a criação de uma nova teoria, sendo que este é, como já referi, um dos grandes objetivos da investigação qualitativa.

Tendo em conta que o presente estudo se centra essencialmente num levantamento das perceções construídas relativamente à CIF pelos diferentes agentes envolvidos, uma metodologia qualitativa, centrada numa análise dos diferentes discursos construídos em contexto de entrevista,

revela-se a mais eficaz, já que permite uma relação face-to-face com os participantes e uma significativa margem de resposta.

5.1.1. Técnicas de Pesquisa

Os instrumentos de investigação têm de ser utilizados corretamente, ou seja, devem adequar-se ao estudo em questão. Mas a realização dos objetivos da investigação depende não só da escolha dos instrumentos adequados como também dos meios disponíveis, como o tempo, os recursos financeiros, a qualificação dos colaboradores, a disponibilidade deles para participar, entre outros (Lima, 1971).

Considerámos a entrevista adequada para esta investigação. A entrevista é muitas vezes definida como uma conversa entre indivíduos, sendo que um deles desempenha o papel de investigador, este poderá, por vezes, possuir um conjunto de questões escritas que serão colocadas de forma estruturada e metódica (Gray, 2009; Marconi e Lakatos, 1988). As entrevistas são a técnica que mais se foca nos significados que as pessoas atribuem aos fenómenos (Gray, 2009). Aqui pode verificar-se logo um dos motivos que faz com que neste estudo seja adequada a entrevista, pois se é pretendido conhecer envolvimento, o conhecimento e até mesmo a opinião que têm professores, encarregados de educação e assistentes em relação à CIF como contributo para a inclusão dos alunos com NEE, é importante que haja disponibilidade por parte do investigador para ouvir os investigados falar acerca da problemática em questão, com um relativo grau de liberdade de resposta.

A utilização da entrevista como instrumento de pesquisa tem uma vantagem, o facto de poderem ser aplicadas em população com variados níveis de qualificação ou conhecimento, pois há sempre a possibilidade de o entrevistador explicar a questão caso o entrevistado não interprete da forma pretendida (Marconi e Lakatos, 2011). E, lembre-se que neste estudo, uns dos investigados são professores, terão, certamente, habilitações académicas elevadas, já no que concerne aos assistentes e encarregados de educação, desconhecíamos totalmente as suas habilitações académicas. Em contrapartida, é necessário ter em atenção que o entrevistado ao perceber mal as questões pode ser influenciado pelo entrevistador, pode ainda reter algumas informações devido ao facto de a sua identidade estar a ser revelada, o que ocupa muito tempo na investigação (Marconi e Lakatos, 1988 e Gray, 2009).

As entrevistas aplicadas serão semiestruturadas. Estas, são realizadas com o auxílio de um guião, no entanto, o entrevistador tem total liberdade para orientar a direcção que considere mais adequada para poder explorar mais uma questão, não tendo assim de seguir rigorosamente o guião

(vide Anexo 1, Anexo 2 e Anexo 3); geralmente as questões são abertas e respondidas numa conversa informal (Marconi e Lakatos, 1988 e Gray, 2009).

5.1.2. Seleção dos Entrevistados

A seleção dos participantes teve um caráter de conveniência.

Os entrevistados teriam de reunir as características que constam na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização para a seleção dos entrevistados

Professores/Professoras	Assistentes	Encarregados/Encarregadas de Educação
Ter alunos/alunas com NEE	Trabalhar com alunos/alunas com NEE	O educando/educanda ter NEE
Lecionar no Agrupamento de Escolas da Branca	Trabalhar no Agrupamento de Escolas da Branca	O educando/educanda teria de ser aluno/aluna no Agrupamento de Escolas da Branca

5.1.3. Questões Éticas

O trabalho de campo pressupõe *“a presença prolongada do investigador nos contextos sociais em estudo e contacto direto com as pessoas e as situações”* (Costa, 1989: 129), sendo que, por isto, o investigador tem de ter inúmeros cuidados quando entra nesta fase, pois está em contacto com as pessoas que são o seu objeto de estudo.

A autorização para a realização das entrevistas foi solicitada à Diretora do Agrupamento de Escolas da Branca.

A todos os entrevistados foi explicado, de forma clara o objetivo da investigação. Foram informados de que todas as declarações seriam confidenciais e foi pedido consentimento informado para gravação das entrevistas.

5.1.4. Estratégias e Análise das Entrevistas

A análise de dados da presente investigação teve início na transcrição das entrevistas realizadas. Seguidamente à transcrição, procedeu-se a elaboração de tabelas para a sinopse (vide Anexo 4, Anexo 5 e Anexo 6) das entrevistas estando estas divididas por problemática. O objetivo da realização destas tabelas deveu-se sobretudo ao facto de assim se tornar mais fácil analisar e compreender os resultados obtidos de acordo com problemáticas e respetivas dimensões previamente selecionadas, evitando deixar passar informações relevantes. Em três questões (4.3 e 4.4, vide Anexo 4), realizámos Nuvens de Palavras para ser de mais fácil perceção dos resultados. As nuvens de palavras foram feitas com o auxílio do site <http://www.wordle.net/create>, sendo que para a sua realização utilizámos as respostas das professoras entrevistadas. Só foram feitas nuvens de palavras para as professoras, pois, as assistentes e encarregadas de educação não deram respostas com informação suficiente para o fazer.

A discussão dos dados deste estudo estrutura-se em 5 problemáticas: formação em Educação Especial, conhecimento da CIF, envolvimento com a CIF, CIF e inclusão escolar e inclusão. De referir que como temos 3 tipos de população (professores, assistentes e encarregados de educação) algumas problemáticas serão mais aprofundadas com um desses grupos e outras com outros.

Relativamente à primeira problemática, formação em Educação Especial, procurou recolher-se dados acerca da formação que têm os professores e os assistentes no âmbito das NEE.

Na segunda problemática, conhecimento da CIF, o principal foco era perceber se havia conhecimento acerca da CIF, sendo que aqui é importante a resposta de todos os participantes, já que as informações acerca da CIF são de grande importância para todos os seus intervenientes. No caso dos professores procurou saber-se se existiram formações acerca de como trabalhar com a CIF e, nos casos em que houve formação, procurou-se saber ainda quais os contributos desta para a profissão.

Quanto ao envolvimento com a CIF, basicamente, procurou perceber-se de que forma estão os participantes no estudo envolvidos nesta medida, sendo que aqui serão analisadas problemáticas como a linguagem, a capacidade da CIF para a classificação de NEE, vantagens e limitações da CIF e as dificuldades que têm na aplicação da CIF.

Ao nível da CIF e inclusão escolar, sendo que o grupo de questões correspondente a esta problemática causou alguma dificuldade nas respostas, procurou saber-se a opinião dos participantes acerca da CIF como vantajosa ou não para a inclusão de alunos com NEE.

Por fim, a inclusão, sendo esta dirigida apenas aos encarregados de educação, onde se procurou dar voz aos sujeitos aqui investigados para exporem aquilo que sabem relativamente à integração dos seus educandos em ambiente escolar.

De forma a ser mais fácil a análise das entrevistas, e também de forma a garantir o anonimato, considerámos que seria pertinente denominar as entrevistas das professoras por PE1, PE2, PE3, PE4, PE5; isto é, Professora Entrevistada e o respetivo número da entrevista. Seguindo a mesma lógica, as entrevistas das Assistentes estão denominadas por AE1 e AE2 e as das Encarregadas de Educação por EE1, EE2 e EE3.

5.1.5. Participantes no Estudo

As entrevistas foram aplicadas no Agrupamento de Escolas da Branca a:

- 5 professoras de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (Tabela 2);
- 2 assistentes de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (Tabela 3);
- 3 Encarregadas de Educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (Tabela 4).

Tabela 2 - Caracterização das professoras entrevistadas

Entrevista	Sexo	Idade	Naturalidade	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	Tempo de serviço no agrupamento	Experiência com NEE	Área de Ensino	Formação em EE
PE1	Feminino	41	Mangualde	Licenciatura e Pós-Graduação	16 anos	1 ano	1 ano	Ensino Especial	Sim
PE2	Feminino	39	Salreu	Licenciatura e Pós-Graduação	15 anos	2 anos	9 anos	Ensino Especial	Sim
PE3	Feminino	56	Porto	Bacharelato	34 anos	10 anos	“desde sempre”	1º Ciclo	Não
PE4	Feminino	47	Aveiro	Licenciatura	22 anos	11 anos	“desde sempre”	1º Ciclo	Não
PE5	Feminino	44	Guimarães	Licenciatura	21 anos	4 anos	11 anos	Ensino Especial	Sim

Tabela 3 - Caracterização das assistentes entrevistadas

Entrevista	Sexo	Idade	Naturalidade	Habilitações Académicas	Função desempenhada atualmente no agrupamento	Tempo de serviço	Tempo de serviço neste agrupamento	Experiência com crianças com NEE	Formação em Educação Especial
AE1	Feminino	49	Angola	9º ano	Auxiliar na Unidade de Autismo	23 anos	17 anos	5 anos	Não

AE2	Feminino	39	Anadia	Licenciatura e Pós-Graduação	Auxiliar na Unidade de Autismo	Como auxiliar, 3 anos	3 anos	3 anos	Sim
-----	----------	----	--------	------------------------------	--------------------------------	-----------------------	--------	--------	-----

Tabela 4 - Caracterização das encarregadas de educação entrevistadas

Entrevista	Sexo	Idade	Naturalidade	Habilitações Académicas	Profissão	Número de filhos	Incapacidade do seu filho
EE1	Feminino	30	Oliveira de Azeméis	Mestrado em Psicologia Clínica	Psicóloga	2	Perturbação do Espectro do Autismo
EE2	Feminino	31	Baião	8º ano	Desempregada	2	Perturbação do Espectro do Autismo
EE3	Feminino	31	Cuba	12º ano	Desempregada	2	Perturbação do Espectro do Autismo

A entrevista feita conta com um conjunto de questões que permitem caracterizar os professores, as assistentes, os pais e as crianças (Anexo 1, Anexo 2 e Anexo). Para uma melhor perceção das características dos entrevistados, considerámos pertinente a realização das tabelas acima (Tabela 2, Tabela 3 e Tabela 4), que sintetizassem essa informação, na medida em que estes dados poderão ser necessários para ajudar a análise das problemáticas.

Referir desde já que ao analisar as Tabelas 1, 2 e 3 é fácil perceber, desde logo, que foram entrevistadas apenas indivíduos do sexo feminino. No entanto, tentámos entrevistar também indivíduos do sexo masculino, contudo não nos foi possível.

6. Problemáticas de Análise

Neste ponto serão apresentadas as informações recolhidas das entrevistas e das nuvens de palavras, de acordo com a teoria e com os objetivos delineados inicialmente, tendo em conta as dimensões e as problemáticas previamente delineadas (Tabela 1). As informações estarão organizadas por problemática, de forma a que seja mais fácil analisar.

Tabela 5 - Grelha Analítica

<u>Problemáticas</u>	<u>Dimensões</u>	<u>Objetivos do Grupo de Questões</u>
Formação em Educação Especial	<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de formação; • Frequência das formações; • Motivações; 	Recolher dados que caracterizem a formação dos professores e das assistentes no âmbito das Necessidades Educativas Especiais.
Conhecimento da CIF	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso à informação acerca da CIF; • Formações acerca da CIF; • Contributos da formação; 	<p>Obter dados acerca do conhecimento que os participantes no estudo têm em relação à CIF.</p> <p>Perceber o papel e a frequência das formações acerca da CIF.</p>
Envolvimento com a CIF	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização da CIF; • Linguagem da CIF; • Opinião acerca da capacidade da CIF para classificar NEE; • Vantagens e limitações da CIF; • Dificuldades na aplicação da CIF; 	Analisar o grau de envolvimento dos professores, assistentes e encarregados de educação nas questões da CIF, avaliando as vantagens e limitações da sua aplicação por parte dos agentes envolvidos.
CIF e Inclusão Escolar	<ul style="list-style-type: none"> • CIF como contributo para a inclusão; • Efeitos nas políticas e nas práticas dirigidas às NEE; • Âmbitos em que a CIF é mais efetiva; • Vantagens e desvantagens da aplicação da CIF no processo educativo; 	Analisar, através da opinião dos participantes, o impacto da CIF na inclusão das crianças com NEE, procurando potenciais ajustes na aplicação da mesma.
Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão em ambiente escolar; • Maiores dificuldades na escola; • Acesso às informações acerca da inclusão; • Mudanças para melhoras a inclusão. 	Obter informações através dos Encarregados de Educação entrevistados acerca da inclusão em ambiente escolar dos alunos com NEE.

Como se pode verificar na tabela acima, o grande interesse deste estudo passa pela análise de cinco grandes problemáticas: formação em educação especial, conhecimento da CIF, envolvimento com a CIF, CIF e inclusão escolar e inclusão. De referir, antes demais, que como, neste estudo, temos três grupos de população (professores, assistentes e encarregados de educação), existem problemáticas que irão extrair mais resultados nuns grupos do que noutros, como iremos verificar ao longo deste capítulo. Pode adiantar-se desde já que, por exemplo a primeira problemática não será tida em conta nos Encarregados de Educação e a última terá grande foco apenas nestes.

Relativamente à primeira problemática (formação em educação especial), importa referir que há um grande consenso acerca da necessidade de se investir na formação de professores para que esses possam investir na educação inclusiva. Esta, deve ser entendida como *“uma reforma que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais”* (Rodrigues e Rodrigues, 2011: 41). Neste sentido, era nosso objetivo caracterizar a formação que recebem os professores com alunos com Necessidades Educativas Especiais, para ver se está enquadrada naquilo que se diz ser uma formação adequada a estes docentes.

Em domínios educacionais a CIF é considerada como uma ajuda na superação de abordagens usadas na descrição e rotulação de incapacidades que podem originar segregação ou discriminação na educação (OMS, 2013). Para além disto, a CIF na educação é uma ajuda na estruturação do currículo, na definição de ajudas técnicas, pedagógicas e didáticas, permitindo assim, o ajuste da avaliação dos alunos abrangidos por ela (Capucha e Pereira, 2007). Sendo a CIF uma ajuda no domínio educativo, importa então verificar se os participantes do estudo têm ou não conhecimento acerca dela, mais ainda, em casos em que há uma participação direta na aplicação desta classificação, como é o caso dos docentes, importa saber se estes têm uma formação para a sua utilização.

A CIF, quando aplicada à educação, envolve, deste logo, a equipa educacional, os encarregados de educação e as equipas médicas (Plaisance, 1996). Neste sentido, é importante que se recolham informação de todos os intervenientes acerca do envolvimento que têm com a CIF.

No que concerne à problemática da CIF e Inclusão Escolar, lembre-se, antes demais, que o objetivo da Educação Inclusiva não se resume apenas a uma mudança curricular ou mesmo à permissão do acesso de alunos com alguma incapacidade à Escola Regular, é sim, uma reforma profunda que abrange determinados valores e práticas de todo o sistema educativo (Rodrigues e Rodrigues, 2011). Tendo em conta que são necessárias mudanças nos valores e nas práticas do sistema educativa, e vendo a CIF como uma dessas mudanças, importa perceber a opinião que têm os participantes no estudo, relativamente ao impacto desta medida na inclusão de alunos com NEE.

A última problemática foi aplicada apenas aos encarregados de educação, com o objetivo de recolher informações acerca da inclusão dos alunos com NEE. Esta problemática é aplicada apenas encarregados de educação porque permite que se recolhem, ao mesmo tempo, informações acerca da relação que há entre os encarregados de educação e os professores. Relembre-se que, como já foi referido, a escola inclusiva necessita de algumas mudanças, sendo que uma delas está na relação da escola e da família (Freire, 2008). Mais ainda, e tendo em conta que a inclusão social é vista como um processo em que a sociedade se adapta de forma a incluir, em todos os seus sistemas, pessoas com necessidades especiais, e onde estas, simultaneamente, se vão preparando para assumir o seu papel na sociedade, é importante que consigamos perceber quais são as maiores dificuldades que enfrentam os alunos, pois a inclusão é um processo que também depende deles.

6.1. Formação em Educação Especial

A formação dos professores é fulcral para que se consiga desenvolver uma escola inclusiva (Capucha e Pereira, 2007). No entanto, há quem defenda que continua a haver uma falha na formação dos professores no que diz respeito a temáticas como a das NEE que acaba por se tornar um entrave ao desenvolvimento de um sistema inclusivo (Freire, 2008). Neste sentido, e de forma a perceber como se processa a formação das professoras entrevistadas, realizámos um grupo de questões (vide Anexo 4, grupo de questões 2) que se focará unicamente em questões relacionadas com a formação. Mais ainda, achámos que seria pertinente que se retirassem resultados quanto à formação das Assistentes que estão com estes alunos, já que são alunos com um plano específico que necessitam de cuidados que muitos indivíduos desconhecem, como adiante veremos.

Esta problemática é de grande importância devido ao facto de não serem somente professores de Ensino Especial que têm contacto com a CIF e com alunos com NEE. Pois, lembre-se que também os professores titulares de turma participam no processo de classificação dos alunos com Necessidades Educativas estando também em sala de aula com alunos com NEE. Neste sentido, concretamente no que diz respeito aos professores, era nosso objetivo, perceber se todos os docentes que têm contacto com NEE têm formação específica para o fazer. Quanto às duas assistentes entrevistadas, esta problemática é também importante, já que estas têm grande contacto com alunos com NEE por estarem na unidade de ensino especial da escola. Neste sentido, importa perceber se as assistentes tiveram algum tipo de formação para estar com estes alunos. Especificamente no caso dos encarregados de educação, este não foi uma problemática que achássemos pertinente, já que estes não têm de ter formação nesta área, pois o contacto com crianças não é algo que depende deles.

Relativamente à formação em Educação Especial, das entrevistadas, pode considerar-se que, três professoras, uma assistente e uma encarregada de educação têm formação creditada em Educação Especial. Duas das professoras e a assistente têm Licenciatura e/ou Pós-graduação em Ensino Especial, uma professora tem especialização no domínio cognitivo motor e a encarregada de educação tem Licenciatura em Psicologia Clínica. Quanto às outras cinco entrevistadas, as professoras, referem, por exemplo que vão estando atentas para participarem nas ações de formação que vão existindo, assim como a outra assistente que refere que vai participando em “*pequenas formações*” (AE1, resposta à questão 2).

Pode constatar-se, desde já, que todas as entrevistadas com algum tipo de formação creditada nesta área têm uma opinião mais formada e um discurso mais “à vontade” quando falamos da CIF, facto este que vai sendo visível ao longo da análise de todas as questões. Apenas PE1, que é uma das professoras entrevistadas com formação em Educação Especial, referiu “*não estou ainda muito à-vontade para falar sobre isto*” (PE1, resposta à questão 4.2.), devido ao facto

de ainda ter pouca experiência com a CIF, visto ter apenas um ano de experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Especificamente no caso das professoras (tabela 2) importa, sobretudo, fazer referência ao facto de que as duas professoras sem formação em Educação Especial (PE3 e PE4) serem Professoras Titulares de Turma de 1º Ciclo. Ora, considero que seja importante salientar isto, dado que, Professoras Titulares de Turma são intervenientes diretas no processo de classificação da CIF, já que, são elas quem sinalizam e têm uma participação ativa no preenchimento dos documentos de classificação dos alunos (vide Anexo 7, Anexo 8 e Anexo 9). Neste sentido, pode referir-se que seria uma mais valia que todos os intervenientes no processo de classificação das NEE tivessem algum tipo de formação nesta área, pois só assim se pode estar totalmente envolvida num processo que necessita de tanto cuidado e certeza. Esta necessidade é ainda mais premente tendo em conta o papel que estes/as professores/as têm na classificação de estudantes com NEE.

No que concerne à regularidade com que as professoras vão participando nas formações relacionadas com a Educação Especial, pode constatar-se que, é de facto, uma prática regular, já que estas referiram:

“Vou fazendo todos os anos formações creditadas” (PE1, resposta à questão 2.1.);

“Não tenho nenhum canudo na mão, mas vou a todas as formações que tenha possibilidade, com ou sem créditos, já que umas vezes contam e outra não.” (PE3, resposta à questão 2.1.);

“Vou fazendo aquilo que aparece” (PE4, resposta à questão 2.1.).

Claro que, não podemos esquecer o facto de terem 25 horas de formação obrigatória durante o ano, no entanto, as entrevistadas referiram ainda que *“Vou sempre por livre vontade, e à minha conta claro”* (PE1, resposta à questão 2.1.), o que revela que não se ficam apenas pelas 25 horas de formação obrigatória.

Tabela 6 - Professoras e a Formação em Educação Especial

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
Formação em Educação Especial	Formação	“Sim.”	“Sim.”	“Não.”	“Não.”	“Sim.”
	Tipo de formação	“(…) Pós-Graduação em Ensino Especial(…) algumas ações de formação aqui no agrupamento.”	“(…)Pós-graduação(…) e formações, como a formação em autismo, 50 horas, depois tenho 25 horas em tecnologias para as NEE, outra de portfólios digitais, outra de	“A minha educação especial é prática, a do dia a dia. Mas tudo o que há de ações de formação, eu vou.”	“Faço às vezes aquelas formações não creditadas, quando há possibilidade. Por vontade própria, sobre autismo, hiperatividade... vou fazendo assim aquilo que aparece. ”	“Tenho especialização no domínio cognitivo motor, tirada no ISCIA, Instituto de Ciências da Informação e Administração, em 2005. ”

			intervenção precoce...”			
	Frequência das formações	“Vou fazendo todos os anos formações creditadas. O agrupamento vai sempre dando informações acerca de onde podemos ir tirar formações creditadas.”	“Todos os anos vou fazendo formação creditada. Todos os anos, faço, no mínimo 25 horas de formação creditada.”	“Não tenho nenhum canudo na mão, mas vou a todas as formações que tenha possibilidade, com ou sem créditos, já que umas vezes contam e outra não.”	“Vou fazendo aquilo que aparece(...).”	
	Motivo de participação em formações e ações de formação	“Vou sempre por livre vontade, e à minha conta claro.”	“E claro, tudo, por vontade própria e tudo pago.”	“Por vontade própria.”	“Por vontade própria.”	

No que concerne às duas assistentes entrevistadas, uma delas, AE2, tem Pós-Graduação em Ensino Especial, facto este que não se poderá considerar muito habitual. Mas, certo é que foi possível, durante a entrevista ter uma conversa muito mais assertiva no que se refere às Necessidades Educativas Especiais e à CIF. Quanto a AE1, não tem formação creditada, no entanto, diz participar nas ações de formação que existem.

Tabela 7 - Assistentes e Formação em Educação Especial

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	AE1	AE2
Formação em Educação Especial	Formação	“Não.”	“Sim.”
	Tipo de formação	“Só aquelas pequenas formações, por exemplo de como lidar com eles e assim. Mas tudo coisa muito leve... Ações de formação de 1 dia, 3 dias, colóquios que às vezes a gente vai de sun rise, de autismo... assim coisas muito pontuais que a gente vai... explicam-nos o que é que os miúdos podem fazer, o que pode derivar de uma situação de conflito ou disto ou daquilo. mas são assim coisas pontuais.”	“Tirei uma Pós-Graduação em Ensino Especial em Coimbra. Depois tenho mais umas formações de linguagem gestual, sobre o autismo... umas tiradas no agrupamento, outras fora.”

Conclusão: Pode aqui verificar-se que, quando à formação em Educação Especial, apenas as Professoras de Educação Especial a têm. Pode considerar-se que este é um facto prejudicial, já que, como anteriormente referido, a escola inclusiva necessita de docentes com formação diferente da dos modelos tradicionais (Rodrigues e Rodrigues, 2011: 41). Relativamente às

assistentes, é importante focar que a assistente com formação nesta área, não poderá ser vista como um caso habitual, já que esta exerce esta profissão por não ter conseguido arranjar emprego na sua área de trabalho. No entanto, foi de facto verificável que, tanto as professoras como a assistente com formação em Educação Especial têm, ao longo de toda a entrevista mais à-vontade de falar acerca de questões relacionadas com NEE e com a CIF.

6.2. Conhecimento da CIF

Segundo Pires (1995) a educação especial não é realizada apenas pelos professores, mas é uma atividade que integra atividades com os educandos, as suas famílias, os seus educadores e a própria comunidade. E, se a CIF está diretamente ligada com a educação especial, é fulcral perceber se todos os intervenientes têm acesso às informações acerca da CIF e, nos casos em que estão diretamente envolvidos (como é o caso dos professores), se tiveram ou não formação para trabalhar com esta classificação. Nos casos em que houve formação, é nosso objetivo perceber ainda quais os contributos que ela trouxe no quotidiano laboral destes/as profissionais. Não podemos esquecer que o conhecimento da CIF é uma problemática significativa, já que, para que os indivíduos se possam envolver necessitam, de facto, de um conhecimento aprofundado dos seus objetivos e estratégias de funcionamento.

Pode constatar-se que, como havia sido esperado, todas as professoras entrevistadas conhecem a CIF, no entanto, as duas professoras sem formação em Educação Especial (PE3 e PE4), justificaram o facto de conhecerem, mas não saberem trabalhar sozinhas com a CIF, dizendo *“não tenho tanto conhecimento da classificação porque são mais eles que têm contacto”* (PE3, resposta à questão 3), referindo-se aos professores de Ensino Especial, e que não sabem classificar sozinhas, como podemos verificar nas resposta da tabela 4. O facto de não haver uma obrigatoriedade para as professoras terem alguma formação em Educação Especial poderá ser prejudicial nestes casos, pois, por exemplo PE3 e PE4, apesar de não terem tido formação, têm de aprender, com a ajuda das colegas de Educação Especial, a preencher os documentos da CIF. O que aqui pode ser questionado é o facto destas professoras terem a noção de que não sabem preencher os documentos e de admitirem que seria uma mais valia se soubessem, mas, mesmo assim, não demonstrarem interesse em ter formações que as ajudasse neste processo. Certo é que, tendo em conta que são intervenientes no processo de classificação dos alunos com NEE, seria imprescindível uma formação acerca da CIF, como PE5 referiu ter participado. Quanto a PE1 e PE2, que também conhece a CIF, tiveram acesso à informação desta através da Pós-Graduação em Ensino Especial. É óbvio que PE1, PE2 e PE5, têm conhecimento mais aprofundado acerca destas temáticas devido a serem professoras de Educação Especial, no entanto, se PE3 e PE4 são titulares de turma e também

participam neste processo, seria importante que tivessem um conhecimento mais aprofundado acerca da CIF.

Como podemos verificar pelas respostas das entrevistadas (tabela 4), a formação que tiveram acerca da CIF foi fundamental, pois contribuiu para a aprendizagem do funcionamento de todo o processo e até para saberem como preencher os documentos. De referir ainda que PE1 refere que a formação é *“uma mais valia, de resto, depois é a prática e vamos aprendendo uns com os outros (...)”*. PE2 refere: *Para quem não tem formação acerca da CIF torna-se muito complicado todo o processo*” (PE2, resposta à questão 3.2.3). Esta resposta é consideravelmente muito importante, já que, como acima foi referido, se os intervenientes no processo de classificação não estiverem a par de todas as informações, certo será que se tornará mais complicado de executar.

Tabela 8 - Professoras e Conhecimento da CIF

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
Conhecimento da CIF	Conhecimento	“A CIF, sim!”	“CIF! Sim.”	“Conheço, quer dizer... sei que trabalho muitas vezes com ela, mas a parceria com os profs de ensino especial é bastante positiva e eles facilitam-me esse trabalho. Portanto, não tenho tanto conhecimento da classificação porque são mais eles que têm contacto.”	“Conheço, conheço! Aquele livro enorme (risos)! Mas não sei classificar. Já tenho noção de algumas coisas, quando tenho de os ir classificar, mas não sei, claro que não sei classificar... Não sou capaz de classificar sozinha.”	“Claro, a CIF.”
	Acesso à informação	“(…) na pós-graduação.”	“Na pós-graduação. Uma das disciplinas era a CIF.”			“No exercício das funções como docente de educação especial (...)”.
	Formações acerca da CIF	“Na pós-graduação também”.	“Certo, sim! Na especialização, na pós-graduação.”	“Não”.	“Não, não tenho formação. A formação que tenho são as colegas que me ajudam quando tenho de os classificar.”	“Sim, uma ação de formação cujo nome, se não estou em erro, era: CIF um novo paradigma da avaliação de NEE, (...)”

	Contributos da formação	“(…) aprendi como lidar com as crianças e como... iam funcionar os documentos que nós temos de preencher, e nesse sentido foi uma mais valia. De resto, depois é a prática e vamos aprendendo uns com os outros (...).”	“(…) a formação acerca da CIF torna-se uma mais valia já que nos ajuda a saber como preencher os documentos e como tratar de todo o processo. Para quem não tem formação acerca da CIF torna-se muito complicado todo o processo”.	Não teve formação.	Não teve formação.	“Talvez a aplicação na avaliação técnico-pedagógica, ao nível da atividade e participação dos alunos que foram referenciados e no plano de desenvolvimento de competências específicas.”
--	-------------------------	---	--	--------------------	--------------------	--

Relativamente às assistentes entrevistadas, uma conhece a CIF e tem formação, dado que tem uma pós-graduação em Ensino Especial. A outra assistente não conhece a CIF nem tem formação, mas refere que vai ouvindo falar dentro da sala de aula, mas sem saber nada muito concreto. Especificamente quanto à utilidade do conhecimento acerca da CIF, a assistente sem formação (AE1) referiu (ver tabela 5) que nunca lhe disseram que necessitava de uma formação nessa área, no entanto, revela que às vezes lhe faz falta um pouco mais de conhecimento de algumas coisas para estar com os alunos quando as professoras se ausentam da sala de aula. Já a assistente com formação acerca da CIF refere:

“Faço o mesmo trabalho que as minhas colegas que não têm uma pós-graduação nesta área” (AE2, resposta à questão 3.2.3.).

O que faz com que se conclua que, às assistentes nunca foi pedida formação, mas segundo a assistente com formação, uma formação acerca da CIF não é aquela que lhes faz mais falta, pois considera que, tendo pós-graduação, desempenha o mesmo papel que as colegas.

Tabela 9 - Assistentes e Conhecimento da CIF

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	AE1	AE2
Conhecimento da CIF	Conhecimento	“Não. Sei um apanhado geral”	“Sim, a CIF.”
	Acesso à informação	“(…) de ouvir falar dentro da sala. Mas não sei nada muito concreto. Há miúdos em que se vai notando algumas diferenças, outros que não se nota nada...”	“Na pós-graduação.”
	Formações acerca da CIF	“Não.”	“Só na pós-graduação, depois nunca mais ouvi falar.”

	<p>Utilidade do conhecimento acerca da CIF para a profissão</p>	<p>“Nunca me disseram que para estar aqui tinha de saber o que era isso... Mas sei que seria fundamental ter conhecimento. Porque muitas vezes nós temos de assegurar o lugar do professor, porque ele não está aqui... muitas vezes no meu caso eu vou recorrer aquilo que eu vejo fazer, aquilo que se vai mais ou menos fazendo dentro da sala, que eu vou vendo fazer. Agora, que nós tivéssemos uma formação? Eu só sei agir nestes momentos pelo que vou vendo fazer. Reparo que tenho, por exemplo, 4 meninos de primeiro ano dentro da sala e cada um deles trabalha de maneira diferente, mas o que faço com eles é de acordo com o que vou vendo. É evidente que às vezes há coisas que já não consigo acompanhar tão bem... porque por exemplo, há alguns anos atrás eu aprendi de forma diferente, e agora é complexo.”</p>	<p>“Sendo assistente operacional não tenho de trabalhar muito com a CIF, não é? Não passa por mim o trabalhar com a CIF. (...)”</p> <p>“Nem considero que seja útil ter conhecimento acerca da CIF. Faço o mesmo trabalho que as minhas colegas que não têm uma pós-graduação nesta área.”</p>
--	---	---	--

No que concerne às Encarregadas de Educação entrevistadas, uma delas conhece a CIF, sendo que tal facto se deve a ser Psicóloga Clínica, tendo, por vezes de, no desempenho da sua profissão, *“fazer sempre um relatório para a escola, mais pedagógico, com referência às funções do corpo e à Classificação Internacional e de Funcionalidade”* (EE1, resposta à questão 2.1.). As restantes Encarregadas de Educação entrevistadas não conhecem a CIF, no entanto, EE2 refere que *“falam de alguma coisa desse tipo, mas não conheço nem sei o que é ou como funciona”* (EE2, resposta à questão 2.).

Importante referir que as Encarregadas de Educação que não conhecem a CIF consideram (tabela 6) que a escola deveria informar mais os encarregados de educação, pois por vezes as informações acerca destes temas têm de ser exploradas por vontade própria, através da internet, pois a única coisa que vão vendo é naquilo que os filhos evoluem.

Tabela 10 - Encarregadas de Educação e Conhecimento da CIF

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	EE1	EE2	EE3
Conhecimento da CIF	Conhecimento	“A CIF, sim.”	“Não, não... Sei que falam de alguma coisa desse tipo, mas não conheço nem sei o que é ou como funciona.”	“Não.”
	Acesso à informação	“(…) na minha prática clínica... quando é necessário pedir apoio para algum aluno... Tenho de fazer sempre um relatório para a escola, mais pedagógico, com referência às funções do corpo e à Classificação Internacional e de Funcionalidade.”	“a escola devia de dar mais informações a nós, pais, porque há coisas que temos de ser nós a tentar saber pela internet ou assim...”	“deveriam dar mais informações aos pais. Acho que a informação que nós temos é pouca. Só vemos aquilo que vai... evoluindo.”

Conclusão: Pode, antes demais, referir-se que há uma grande relação entre a primeira problemática (formação em Educação Especial) e a segunda (Conhecimento da CIF). Ora, ao

analisarmos as tabelas acima, pode verificar-se imediatamente que, as entrevistadas que têm formação em educação especial são aquelas que conhecem a CIF e/ou que tiveram formação acerca da CIF. Mais ainda, como acima já foi referido, verifica-se que as entrevistadas que têm formação em Educação Especial têm um discurso mais claro acerca destas questões. Neste seguimento, importante referir que todas as professoras, uma assistente e uma encarregada de educação conhecem a CIF. No entanto, PE3 e PE4, que não têm formação em Educação Especial, conhecem a CIF mas não sabem trabalhar com ela sozinhas nem tiveram formação acerca do seu funcionamento. Relativamente ao contributo da formação, as professoras que tiveram formação consideraram a formação importante e consideram que quem não tem formação terá, certamente, dificuldades. No que concerne às assistentes, a única com formação considera que não seja algo necessário para o desempenho da sua profissão. E, relativamente às Encarregadas de Educação, importa realçar que apenas uma da entrevistadas conhece a CIF e que as outras duas não sabem do que se trata. Sendo que as que não conhecem a CIF fazem questão de referir que há informações que têm de ser elas a explorar por vontade própria, pois os professores não passam esse tipo de informações.

6.3. Envolvimento com a CIF

Esta é a problemática que nos fará perceber se os indivíduos que estão em contacto com a CIF têm dificuldades em aplicá-la e em interpretá-la e, ainda, quais as vantagens e desvantagens que nela identificam.

No que se refere à utilização da CIF, todas as professoras entrevistadas já a utilizaram, no entanto, PE3 e PE4 dizem nunca a terem utilizado sozinhas, pois, lembre-se que não têm qualquer tipo de formação que facilite a utilização desta classificação e dizem mesmo não saber utilizá-la a não ser que o façam acompanhadas das professoras de educação especial.

Segundo o Ministério de Educação (*s.d.*), a CIF permite uma linguagem padronizada e unificada. Foi neste sentido que foi feita uma questão relativa à linguagem utilizada na CIF com o objetivo de perceber se as professoras consideram a linguagem acessível ou não. Três das professoras entrevistadas (PE1, PE4 e PE5) referiram que não consideravam a linguagem acessível, devido a existirem termos que desconhecem. Assim, estas professoras consideram que seja necessária alguma prática, para ser de mais fácil interpretação. No caso de PE4, é ainda referido que é necessária a ajuda das colegas, referindo “*eu só não sou capaz*” (PE4, resposta à questão 4.1.). Para PE2 e PE3 a linguagem é acessível ou, como refere PE3 “*não é assim tão complicado*” (resposta à questão 4.1.); importante ainda referir que, PE2, que considera a linguagem acessível, refere que apesar de acessível, para as docentes sem formação torna-se muito complexa e

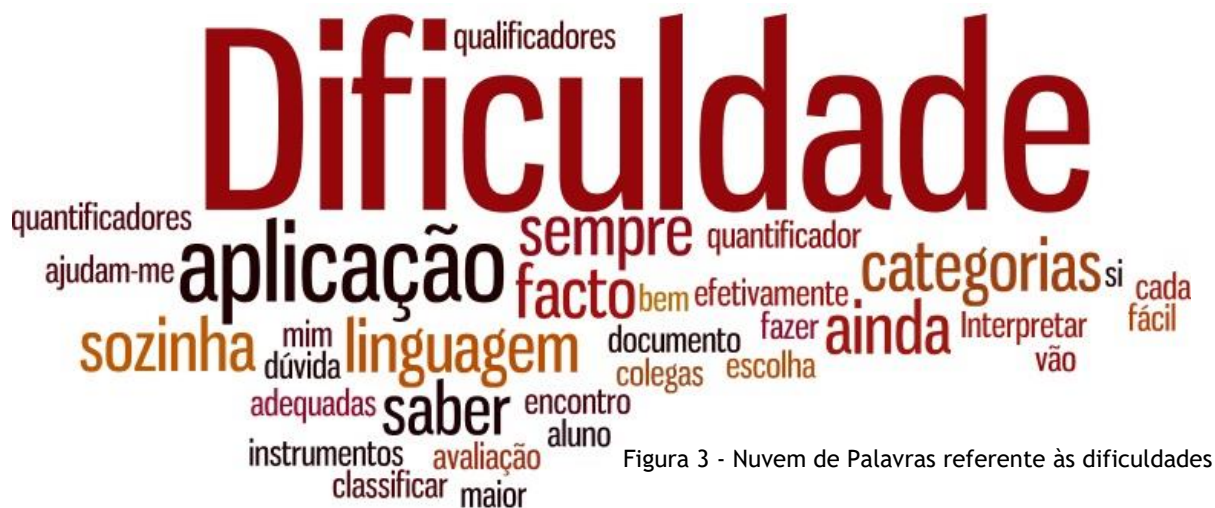
Foi feita, como anteriormente referido, uma nuvem de palavras para ajudar à análise de algumas das questões. A questão relativa às vantagens e desvantagens foi uma das que se considerou pertinente a utilização da nuvem de palavras, sendo que conseguimos retirar alguns resultados interessantes. Pode então verificar-se na nuvem de palavras relativa às vantagens (Figura 1) que, de facto, a vantagem que foi mais referida foi, como acima mencionado, o facto de ser um documento facilitador. No entanto, e apesar de não ser com grande destaque, é necessário referir que a palavra “formação” também é aqui destacada e, se analisarmos o discurso das entrevistadas (vide Anexo 4), nesta questão, quando se referem à formação é, essencialmente, ao facto de este ser um documento facilitador apenas para quem tem formação. A palavras “médicos” também tem algum destaque aqui, facto este que se deve ao facto de na resposta relativa a esta questão ser referido que as professoras de Educação Especial ao estarem envolvidas no processo de classificação das NEE chegam, por vezes, onde não chegavam, anteriormente, os médicos, sendo isto justificado, nas palavras das entrevistadas, pelo facto das professoras terem contacto com os alunos e os médicos não. Relembre-se que, anteriormente, todas as questões relativas à deficiência estavam ao encargo do modelo médico, daí que estivesse ao encargo dos médicos o preenchimento de todos os relatórios relacionados com as NEE. No entanto, e apesar do aparecimento do modelo social nestas questões, verifica-se que ainda há uma grande predominância do modelo médico, já que as professoras referem que os médicos preenchem os documentos e é a partir do preenchimento deles que elas fazem a sua na análise para a parte da educação.

No que concerne às desvantagens, foram apontadas poucas, no entanto, ao longo dos discursos das docentes, foi possível verificar que algumas consideram que é um documento complexo que dificulta a interpretação das categorias por ele apresentadas algumas questões relativas ao relatório médico:

“nem sempre depois o relatório traduz, nem todos, avaliam depois à luz da CIF, ou traduzem, esses relatórios para a CIF, o que nos deixa muitas vezes, com dificuldade no quantificador. Temos o qualificador e depois (...) Muita dificuldade em aplicar o quantificador (...) E muitas vezes eu opto por colocar o não especificado (...) porque de pois em termos de atividade inspetiva podemos ser chamados à atenção (...)”

(PE2, resposta à questão 4.3.).

Ou seja, pode verificar-se que o processo de classificação não é feito por todos da mesma forma, facto este que pode vir a influenciar a avaliação realizada à posteriori pelas professoras, sendo que



As dificuldades referidas acima são as realçadas na nuvem de palavras (Figura 3) por palavras como “linguagem”, “sozinha”, “quantificador”, “qualificador” e “categorias”. Ora, está aqui bem visível que a linguagem é das dificuldades mais referidas. Mais ainda, o facto de não terem formação faz com que haja grande dificuldade em preencherem os documentos sozinhas, sendo que, por isso a palavra “sozinha” também sobressai bastante aqui.

Tabela 11 - Professoras e Envolvimento com a CIF

PROBLEMA TICA	DIMENSÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
Envolvimento com a CIF	Utilização da CIF	“Sim.”	“Sim, já!”	“Sim, quer dizer, sozinha nunca (...)”	“Sozinha não, sempre em parcerias com as colegas.”	“Sim.”
	Linguagem da CIF	“Não é muito fácil porque há alguns itens que nós temos de ... e também só podemos classificar mediante o relatório médico onde... são presentes muitos termos que por vezes desconhecemos”	“Sim. É assim, é preciso... eu acho que uma pessoa que contacte com a CIF sem ter uma formação adequada é muito complexo (...)”	“(...) fácil interpretação, (...) tem alguns termos específicos em que temos dificuldade e elas têm de nos dar uma mãozinha, mas (...) acho que não é assim tão complicado.”	“quando vejo os papéis dos miúdos, consigo perceber o que está lá, e quando as colegas me ajudam a classificar (...) porque eu só não sou capaz, depois eu vou ler o que está lá, eu acho que tem a ver com o aluno (...)”.	“Não. É necessário algum treino para que se consiga dominar o modo de funcionamento da CIF bem como quais os capítulos e categorias a adotar em cada avaliação realizada.”
	Opinião acerca da capacidade da CIF para classificar NEE	“(...) não é muito fácil, não sou apologista daquele método. Mas também não estou ainda	“Eu acho que sim, acho que é bastante abrangente. Eu acho que sim.”		“Eu acho que isto foi uma coisa que eles inventaram para ver se conseguem ... ser mais fácil (...) classificar o problema da criança... Mas nos casos	“Sim”.

		muito à-vontade para falar sobre isto.”			que passaram na minha mão, não vejo nenhuma falha na classificação.”	
	Vantagens do documento	“É como lhe digo... não me sinto muito à-vontade para responder a isto.”	“(…) Check list (…)-temos uma visão abrangente que nos indica quais são as principais deficiências ou dificuldades. (...) conseguimos logo aferir ou ver quais são(...) foi um instrumento que veio facilitar muito a vida aos técnicos e aos docentes. A meu ver! Há quem não concorde! Mas eu acho que é um facilitador, um grande facilitador, porque é uma linguagem... digamos que universal!”	“Facilitar o trabalho de quem vem posteriormente, porque segue uma linha de conduta já testada e trabalhada (…)”	“(…) veio facilitar, porque haviam muitos alunos anteriormente em que só estavam baseados em relatórios médicos e da psicóloga. (...) as colegas das NEE que têm uma formação, conseguem chegar por vezes onde os próprios médicos (...) não chegam, pois têm contacto com as crianças. (...) acho que veio ajudar, mesmo a nível médico, (...) pedíamos aos médicos para classificar e eles viam aquele calhamaço e sem contacto com as crianças ... não conseguiam.”	“A vantagem... é ser um documento orientador para a realização do perfil de funcionalidade dos alunos.”
	Desvantagens do documento		“nem todos avaliam depois à luz da CIF, ou traduzem esses relatórios para a CIF, o que nos deixa (...) dificuldade no quantificador. (...) E muitas vezes eu opto por colocar o não especificado (...) porque depois em termos de atividade inspetiva podemos ser chamados à atenção (...)”.		“Não, não sei.. Haver deve haver, mas em relação ao que contactei com a classificação... não, não sei.”	“E a limitação, acho que é o grau de complexidade do documento e interpretação de cada categoria.”
	Dificuldades na aplicação da CIF	“Interpretar a linguagem, para mim é efetivamente a maior dificuldade.”	“É a aplicação do quantificador, sem dúvida”.	“É o facto de eu ainda não saber bem o que fazer”.	“O facto de não saber ainda classificar sozinha é sempre uma dificuldade, mas as colegas ajudam-me sempre. E a linguagem do documento em si também não é muito fácil. ”	“aplicação dos qualificadores e quantificadores (...)escolha das categorias adequadas a cada aluno(...) aplicação de instrumentos de avaliação (...)”.

Relativamente ao envolvimento com a CIF por parte das assistentes entrevistadas, pode constatar-se que é nulo. De referir que foi possível extrair algumas opiniões acerca da CIF de uma das assistentes entrevistadas (AE2) porque esta tem uma Pós-Graduação em Educação Especial. Neste sentido, quanto à AE1, como havia já referido anteriormente, conhece a CIF unicamente por ouvir falar dela dentro da sala de aula, mas não sabe nada acerca dela; assim, não conhece o manual e não foi então possível fazerem-se perguntas relativamente à linguagens, vantagens e defeitos da CIF. Já AE2 refere ter tido acesso ao manual da CIF durante a Pós-Graduação e apesar de nunca mais ter estado em contacto com o manual, refere que durante a Pós-Graduação *“não tinha dificuldades em utilizá-lo. Por isso acho que a linguagem é acessível”* (AE2, resposta à questão 4.1.). No entanto, importante salientar que faz referência ao facto de ser um documento complexo e ao facto de que *“muitas professoras se queixam por não saber usá-lo”* (AE2, resposta à questão 4.2.). Mas, importa referir que não se pode ter o exemplo de AE2 como habitual, pois não é comum que as assistentes tenham Pós-Graduação em Educação Especial, sendo que temos de olhar para este caso como uma exceção.

Tabela 12 - Assistentes e Envolvimento com a CIF

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	AE1	AE2
Envolvimento com a CIF	Acesso ao manual da CIF	“Não, nem sei o que é.”	“Sim.”
	Linguagem da CIF		“É assim, na altura da pós graduação sim, e acho que na altura não tinha dificuldades em utilizá-lo. Por isso acho que a linguagem é acessível.”
	Vantagens da CIF		“Quando se vai avaliar uma criança penso que será muito útil para fazer as avaliações. Mas cada criança é uma criança e cada caso é um caso e o que agora tem um perfil de funcionalidade, amanhã já pode estar alterado...”
	Defeitos da CIF		“Mas não podemos esquecer que é um documento um bocado complexo... e que muitas professoras se queixam por não saber usá-lo”

Relativamente ao envolvimento das Encarregadas de Educação com a CIF, nomeadamente ao acompanhamento de referenciação da CIF dos seus educandos, podemos constatar que das três entrevistadas, duas referem ter acompanhado (EE1 e EE3), uma refere que acompanhou mais ou menos. Mas, de referir que, posteriormente, foi feita uma questão para saber se houve alguma explicação aos Encarregados de Educação acerca do que iria ser alterado, sendo que todas referiram que sim, mas EE1 refere que deveriam ser dadas mais informações pois refere: *“como conhecia alguma coisa fui estando a par, mas acredito que muitos dos pais não consigam acompanhar tanto, porque muitas vezes existe a referenciação e não é explicado aos pais todo o processo...”* (EE1, resposta à questão 3.2.1.). Das respostas de EE2 e EE3, que referiram ser informadas das alterações que iriam ocorrer, pode constatar-se que foram dadas informações, mas de uma forma insuficiente, já que EE2 (em resposta à questão 3.1.) refere que *“Quando soube que*

ela iria estar numa unidade para necessidades educativas não soube ao certo qual era a diferença, sabia que era porque tinha dificuldades... Não houve grande explicação, pelo menos a mim”.

Nenhuma das encarregadas de educação entrevistadas teve acesso ao manual. Contudo, de referir que EE1 teve, mas não enquanto encarregada de educação e sim no desempenho da sua profissão. As outras duas encarregadas de educação (EE2 e EE3) não tiveram qualquer contacto com o manual, mas referem: *“Mas se está relacionado com a minha filha acho que devo estar informada pela escola”, refere a EE2 em resposta à questão 3.2.).*

Relativamente às vantagens e desvantagens, só foi possível obter a resposta de EE1, dado que é a única que conhece a CIF. EE1 refere que não concorda com a aplicação da CIF na educação, mas que também não a exclui totalmente, e o que aponta como desvantagem é: *“os alunos são todos diferentes e no fundo são todos classificados sempre da mesma forma... mesmo dentro do espectro de autismo”* (EE1, resposta à questão 3.2.2.). De referir que há aqui uma falha já que, a CIF se divide em dois domínios: domínios da saúde (como ver, ouvir, andar, aprender) e domínios relacionados com a saúde (como educação e interação social) (OMS, 2004), sendo que é impossível que dois indivíduos distintos sejam classificados pela CIF da mesma forma no que concerne, principalmente, aos domínios relacionados com a saúde. Uma vez mais, predomina o modelo médico.

Tabela 13 - Encarregadas de Educação e Envolvimento com a CIF

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	EE1	EE2	EE3
Envolvimento com a CIF	Acompanhamento do processo	“Sim, sim. Através dos relatórios pedagógicos, sim. Eu, pelo menos tive acesso à avaliação.”	“Mais ou menos (...)”	“Sempre fui acompanhando as informações que me davam sobre o khristian.”
	Acesso às alterações que iriam ocorrer	“Sim, sim. Quais seriam os processos de adaptação, sim.. quais as adaptações que ele iria ter no currículo(...) Mas acho que nós, encarregados de educação, deveríamos estar mais incluídos na própria referenciação(...) deveria haver mais explicação aos encarregados de educação. Eu como conhecia alguma coisa fui estando a par, mas acredito que muitos dos pais não consigam acompanhar tanto, porque muitas vezes existe a referenciação e não é explicado aos pais todo o processo...”	“Quando soube que ela iria estar numa unidade para necessidades educativas não soube ao certo qual era a diferença, sabia que era porque tinha dificuldades... Não houve grande explicação, pelo menos a mim.”	“Houve. Claro que não sei tudo, tudo, mas eles informam sempre alguma coisa. Soube logo que ia estar na unidade de autismo. “
	Acesso ao manual da CIF	“Não, não. Para o Guilherme não.”	“Não. Nem sei o que é. Mas se está relacionado com a minha filha acho	“Não. Mas se faz parte da educação do Khristian eu devia de saber e a

			que devo estar informada pela escola.”	escola devia de me explicar tudo isso”
	Vantagens e desvantagens da CIF	“Não concordo com a aplicação da CIF à educação, isso não. Mas também não excluiria tudo. Mas por exemplo as classificações em pontos grave, ou seja, o ponto 2, o ponto 3, o ponto 4 acho que isso é ridículo e é assim, não sei até que ponto isso trará vantagens para o aluno, porque os alunos são todos diferentes e no fundo são todos classificados sempre da mesma forma... mesmo dentro do espectro de autismo.”		

Conclusão: Relativamente ao envolvimento com a CIF, pode concluir-se que, no que concerne às professoras, todas já utilizaram a CIF. No entanto, PE3 e PE4 nunca fizeram sozinhas, pois necessitam sempre de ajuda de colegas de Educação Especial. Aqui pode verificar-se uma relação clara com as problemáticas anteriores, já que, as professoras sem formação em educação especial e sem formação acerca da CIF são aquelas que não a sabem utilizar sozinhas. Uma vez mais, pode ser questionável o facto destas docentes reconhecerem a falta de mais conhecimento acerca da CIF, já que demonstram estar dependentes das colegas de Educação Especial, e não manifestarem interesse em aprofundar a sua formação. Pode verificar-se ainda uma grande presença do modelo médico, pois, a maioria das professoras aponta a linguagem como uma desvantagem e como uma das dificuldades que encontram na sua aplicação, pois, encontra ainda muitos termos médicos para elas difíceis de interpretar. Assim, apesar de considerarem a CIF como um documento facilitador e orientador, consideram que é um documento que, devido à linguagem complexa, e consecutivamente à dificuldade de aplicação do qualificador e quantificador e ainda dos instrumentos de avaliação de acordo com as categorias que se torna se difícil aplicação. Aqui pode verificar-se uma vez mais a grande presença e predomínio do modelo médico, já que as docentes é que têm de interpretar os relatórios médicos para proceder a classificação dos alunos com NEE. Quanto às assistentes não têm qualquer tipo de envolvimento com a CIF. E as Encarregados de Educação receberam algumas informações que se podem considerar insuficientes, sendo que consideram que o agrupamento lhes deveria dar mais informações. Conseguimos obter apenas uma resposta de encarregadas de educação (EE1, resposta à questão 3.2.2.), no que concerne às desvantagens, onde é referido que os alunos são todos classificados da mesma forma, ora isto vem demonstra a preocupação da Encarregada de Educação. É de facto relevante fazer sobressair esta resposta, pois cada caso é um caso, não podendo por isso ser classificado da mesma forma, de referir que, uma vez mais, podemos observar aqui a grande presença do modelo médico.

6.4. CIF e Inclusão Escolar

É importante começar por referir que, a inclusão escolar visa que todos os alunos tenham o mesmo direito para desenvolver e concretizar as suas potencialidades (Freire, 2008; Veiga *et al.*, 2000). Pode constatar-se que é de facto muitíssimo importante para crianças e jovens que estejam incluídos escolarmente para que possam assim estar em bom ambiente escolar. Foi neste sentido que foi realizado este grupo de questões, para tentar perceber se os participantes no estudo consideram que a CIF funciona como um contributo para a inclusão social dos alunos com NEE, se é ou não vantajosa para a inclusão e em que âmbitos é mais efetiva. Mais ainda, importa saber, principalmente segundo os encarregados de educação, se verificaram alterações na inclusão dos seus educandos após ficarem abrangidos pela CIF.

Para o grupo de questões relativas a esta problemática, começámos por questionar as professoras se a consideravam que a CIF contribuía para a inclusão social dos alunos com NEE e, com a exceção de PE1 que responde, unicamente, que “*é a única ferramenta que temos*”, as restantes professoras referiram basicamente que só a CIF não basta para promover a inclusão social. Neste sentido, referem que a inclusão social depende essencialmente de quem está em contacto com o aluno, dependendo assim dos professores, das equipas de trabalho e das dinâmicas do próprio agrupamento. E, lembre-se que a CIF, com a sua utilidade de estruturar o currículo dos alunos, é benéfica para ajudar a definir ajudas técnicas, pedagógicas e didáticas, assim como para ajudar a ajustar a avaliação dos alunos que estão abrangidos por ela (Capucha e Pereira, 2007; MTSS, 2010). Segundo PE3 e PE4, a CIF veio ajudar, pois o preenchimento dos papéis, como já foi referido noutras problemáticas, vem ajudar à orientação e à escolha das atividades a desenvolver com o aluno, no entanto, segundo as entrevistadas isso não é suficiente. É necessário que quem esteja com o aluno desempenhe com ele atividades e dinâmicas benéficas para a inclusão. De referir que podemos extrair do discurso de algumas professoras que é feita inclusão social por algumas delas, pois focam que é necessário que os alunos com NEE estejam em contacto com os restantes colegas, como podemos verificar no discurso de PE4 (em resposta à questão 5.):

“Porque nós aqui fazemos sempre inclusão! Mesmo que haja uma unidade a criança tem de ir à sala, há sempre inclusão, há sempre recreio, há sempre refeitório, portanto a criança está sempre no meio dos outros, tem sempre inclusão. E mesmo nós, professores, trabalhamos com eles dentro da sala de aula quando eles estão connosco, tentamos sempre fazer isso (...)”

Através do discurso de PE4, pode então constatar-se que, segundo esta, o facto dos alunos com NEE estarem em contacto com os restantes alunos da escola é o suficiente para que haja inclusão. Ora, aqui pode verificar-se que PE4 parte de pressuposto que alunos com NEE se incluem sozinhos, sem que sejam implementadas pelo agrupamento dinâmicas de inclusão. Mais adiante iremos verificar que uma das encarregadas de educação (EE1) refere, exatamente, que o que considera necessário é que os docentes realizem atividades, não só em contexto de sala de aula,

mas também no recreio, que incentivem à interação entre alunos. A perspectiva que tem a Encarregada de Educação é importantíssima, já que a inclusão, apesar de depender também, neste caso dos alunos com NEE, não é dependente apenas deles, pelo que, se deve tentar fazer com que as restantes crianças comecem a ter autonomia para interagir com todos os colegas, independentemente das incapacidades que estes apresentem. De referir ainda que, segundo Silva (2009) estar incluído é muito mais do que estar presente fisicamente, pois é uma prática que envolve simultaneamente a escola e a criança, ou seja, o aluno terá de se sentir pertencente à escola e, a escola terá de sentir que é responsável pelo aluno. Assim, tendo em conta o discurso de PE4, onde dá a entender que considera que é feita inclusão quando o aluno com NEE está em contacto com os restantes alunos, podemos realçar, uma vez mais, a falta da formação em educação especial, já que, como referido na discussão teórica, a formação dos professores é fundamental para que executem boas dinâmicas e técnicas especializadas para a inclusão (Candeias, 2009).

Foi ainda referido, e é de realçar, que a *“CIF serve para aferir o perfil de funcionalidade dos alunos. A Inclusão dos mesmos depende das dinâmicas implementadas por cada agrupamento de escolas/docentes”* (PE1, resposta à questão 5.), sendo que daqui podemos retirar que só a CIF não basta para uma boa inclusão, mas que poderá ser útil, pois com os perfis de funcionalidade já delineados será mais fácil desenvolver as atividades de integração.

Relativamente aos efeitos nas políticas e nas práticas dirigidas aos alunos com NEE o que foi referido pelas professoras entrevistadas foram opiniões distintas. Foi referido que pode acontecer que um aluno seja mal classificado e que isso irá fazer com que seja rotulado de forma prejudicial, pois poderá atrasar o seu processo académico; apesar de, diretamente nesta questão isto só ter sido referido por PE1, anteriormente já tinha sido referido por outras professoras. Foi referido também que o facto de ser obrigatório pode acabar por ser benéfico, já que anteriormente por vezes as professoras trabalhavam com alunos com NEE sem saber quais eram realmente as dificuldades deste e, como agora essas dificuldades estão já delineadas, é mais fácil as docentes ou assistentes que estão em contacto com eles saberem que tipo de atividades executar e quais serão as atividades melhores para que estes vão evoluindo. Segundo PE5, a CIF fez com que se passasse a *“uniformizar os termos técnicos e formalidades relacionadas com a elaboração do perfil de funcionalidade”* (resposta à questão 5.1.). E, pode ainda retirar-se uma resposta muito interessante:

“eu acho que compromete os técnicos envolvidos com a criança em tentar superar, ou minimizar, claro que em termos de funções do corpo isso é muito complexo... Agora em termos de atividade e participação e fatores ambientais... digamos que é um desafio... eu vejo isso como um desafio! Ou seja, eu tento dirigir a minha prática para tentar superar, ultrapassar... tento que o quantificador numa avaliação seguinte já não seja uma dificuldade grave, mas passe a ser uma dificuldade moderada. Portanto, eu penso que mais em termos de práticas é um desafio a atingir. Porque os alunos não são avaliados todos os anos, mas poderiam ser... depende... mas que numa próxima avaliação à luz da CIF, que os quantificadores... se tente moderar!

Que aquela dificuldade grave passe a ser moderada... e claro que isto vem influenciar os alunos, pois temos ainda mais a vontade de os fazer evoluir” (PE2, resposta à questão 5.1.).

Aqui, podemos verificar que a CIF poderá ser benéfica, pois, não passa só pelo preenchimento dos documentos, mas como os alunos vão sendo sujeitos a avaliações, torna-se, necessário que os professores em contacto com eles se esforcem ao máximo para que se vão verificando melhorias no perfil de funcionalidade do aluno. Como PE2 referiu, acaba por ser quase um desafio para os professores, o que se pode considerar que poderá trazer vantagens para o desenvolvimento dos próprios alunos, pois caso esteja a ser posta em prática uma dinâmica que não traga melhorias aos alunos, numa próxima avaliação os professores terão a necessidade de a alterar. Aqui pode juntar-se o que referiu PE4, que como acima foi mencionado, considera vantajoso o facto de ser obrigatório, para que se trabalhe de acordo com as dificuldades do aluno, sempre.

Segundo as professoras entrevistadas a CIF é mais efetiva nos casos que, para elas, são mais “visíveis”, “notórios”, “graves”, “percetíveis”, sendo que a gravidade é classificada segundo o relatório médico, (PE1, PE3 e PE4, como podemos verificar na tabela 10), ou seja, segunda estas, a CIF torna-se mais realizável quando aplicada aos alunos em que as suas dificuldades são mais perceptíveis, sendo que, quando são dificuldades mais suaves não consideram que seja assim tão efetiva. De referir ainda que foi mencionado que a efetividade da CIF depende muito da problemática do aluno, mas que quando o que se pretende melhorar os autocuidados é mais efetiva (PE2). PE5 refere ainda que não considera que inclusão dos estudantes com NEE dependa da CIF, sendo que, nesse sentido não referiu nenhum âmbito que seja mais efetivo, pois para ela não o é.

Relativamente às vantagens da utilização da CIF no processo educativo, pode constatar-se que, para a maioria das entrevistadas, uma das vantagens é o facto de funcionar como um documento orientador (PE3, PE4 e PE5). Foi referido ainda que em casos mais graves veio facilitar a classificação e que a *check list* dá uma visão rápida do problema do aluno. No que concerne às desvantagens, foi referido que é um documento complexo que dificulta a interpretação de cada categoria (PE5 e PE1), sendo que segundo PE3, para docentes sem formação torna-se ainda mais complexo. Mais ainda, há alguns problemas que podem gerar dificuldade na classificação, podendo induzir a erro, o que poderá fazer com que se rotulem alunos e se atrase o processo educativo destes (PE1 e PE3). PE2 refere que a *check list* pode ser redutora para as dificuldades de alguns alunos. E, houve ainda uma professora (PE3) que referiu que uma das desvantagens era o facto de ser um processo muito trabalhoso, que necessita de muito tempo para se analisar e fazer.

Para finalizar foi feita uma questão para saber o que mudariam as professoras na CIF. Recebemos respostas variadas, de ressaltar que houve uma professora que focou que “*Nada! Não mudava nada! Eu gosto!*” (PE2, resposta à questão 5.4.). As restantes professoras apontaram mudanças como: fazer um documento mais assertivo, mais específico, era importante que fosse menos extenso e ainda que passasse a ser um documento orientador e não de utilização obrigatória.

Tabela 14 - Professoras e CIF e Inclusão Escolar

PROBLEMA TICA	DIMENSÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
CIF e inclusão escolar	CIF como contributo para a inclusão dos alunos com NEE	“Neste momento é a única ferramenta que temos...”	“o instrumento em si não. Porque isso parte da prática do docente que está com os alunos. É uma coisa que não depende só da CIF mas de todo o meio envolvente. Quem está com o aluno é que pode fazer a inclusão ou não(...) um aluno nunca está só com uma pessoa. Os alunos estão inseridos numa turma... agora que nem sempre conseguimos estar com eles em turma é um facto (...)”	“no fundo podemos ter um CIF e uma professora que não consegue incluí-los e pode até fazer muito bem os papéis (...) tem a ver com as pessoas e com o caso em particular (...)Eu já vi colegas a fazer papéis lindos, e o trabalho de terreno delas era nulo(..) Só a CIF não basta (...)No fundo é esta conjugação de trabalho que funciona.”	“Mesmo que haja uma unidade a criança tem de ir à sala, há sempre inclusão, há sempre recreio, há sempre refeitório (...) trabalhamos com eles dentro da sala de aula quando eles estão connosco (...) a CIF não me obriga a isso, a lei é que obriga. Também tem a ver com os professores e com a equipa de trabalho da escola e do agrupamento (...) a CIF talvez nos veio ajudar, porque se temos especificadas as necessidades (...) mais facilmente conseguimos chegar à forma como havemos trabalhar com eles.”	“Não. A CIF serve para aferir o perfil de funcionalidade e dos alunos. A Inclusão dos mesmos depende das dinâmicas implementadas por cada agrupamento de escolas/docentes”
	Efeitos nas políticas e práticas dirigidas aos NEE	“se for mal classificado podemos estar a rotular uma criança e a prejudicá-la na sua vida académica.”	“compromete os técnicos envolvidos com a criança em tentar superar, ou minimizar (...) é um desafio (...) Ou seja, eu tento dirigir a minha prática para tentar superar, ultrapassar... tento que o quantificador numa avaliação seguinte já não seja uma dificuldade grave, mas passe a ser uma dificuldade moderada (...)isto vem influenciar os alunos, pois temos ainda mais a vontade de os fazer evoluir”		“acho que foi bom! Foi bom! Porque antigamente, nós tínhamos dificuldades em ver se este menino tinha dificuldades ou não... e agora é obrigatório fazer uma grande avaliação para lá chegar, tanto por técnicos exteriores como pelos internos.”	“Eu acho que uniformizar os termos técnicos e formalidades relacionadas com a elaboração do perfil de funcionalidade e (...) ”

Âmbitos em que a CIF é mais efetiva	“Se calhar nos casos mais evidentes... os que são mais graves e mais visíveis... pois nesses não há erro, não temos dúvidas.”	“isto depende muito da problemática do aluno! (...)na parte da Educação Escolar, dos auto cuidados... (...) aquela parte em termos de autonomia, da motricidade...”	“casos com crianças com síndrome de autismos, de síndrome de asperger (...) ajuda, mas nos casos mais suaves não ajuda muito. Nos casos mais acentuados.”	“Naquilo que passou pelas minhas mãos... Nos casos que sejam mais perceptíveis.”	“É assim, eu não considero que a inclusão de estudantes com NEE dependa de alguma forma da CIF.”
Vantagens da CIF no processo educativo	“Nos casos mais graves facilitamos”	“É como lhe digo, é muito importante porque nos dá uma visão, analisando a Ckeck list a CIF, dá-nos uma visão logo, muito rápida sobre a problemática do aluno (...)”	“quando é bem utilizada, pois se for mal utilizada podemos estar a rotular uma criança ou até a atrasá-la no processo educativo (...) bem utilizado, ajuda a orientar (...) que fazer com os alunos.”	“foi bom para nos ajudar a saber o que fazer, que caminho seguir para algumas das dificuldades dos meninos (...)”	“documento orientador para a realização do perfil de funcionalidade e dos alunos e para facultar na elaboração dos respetivos relatórios (...)”
Desvantagens da CIF no processo educativo	“há alguns tipos de problemas que podemos interpretar de alguma forma que não seja tão assertivo... (...) um documento com um grau de complexidade muito elevado.”	“a Check list em si é muito redutora, depois a pessoa analisando no caso dos PEIS, só a CIF em si sem a parte descritiva é redutora (...)”	“Dá-nos trabalho que chega e que sobre! (...) Às vezes não temos tempo e estamos ali... são coisas que demoram bastante a fazer e a analisar(...)”	“Não sei, não sei mesmo...”	“é o grau de complexidade do documento e interpretação de cada categoria.”
Mudanças que faria	“(....) teria de ser um documento que fosse mais assertivo... mais específico se calhar. Para ser mais específico e mais assertivo com os miúdos.”	“Nada! Não mudava nada! Eu gosto!”	“Não conheço na integra, não posso mudar nada! (...) por isso não posso falar muito acerca disso.”	“(....) mas ela acaba por ser muito extensa. Mas acho que não foi um obstáculo, foi uma coisa boa que aconteceu. Claro que há sempre coisas que se podem mudar, mas o instrumento não está assim tão mau!”	“Eu tornava-o apenas um documento orientador e não de utilização obrigatória.”

Quanto à opinião das assistentes relativa aos contributos da CIF para a inclusão social dos alunos com NEE, pode retirar-se sobretudo que, tal como nas problemáticas anteriores, AE1 não conseguiu responder diretamente à questão, pois lembre-se que não tem qualquer tipo de formação na área das necessidades educativas especiais. No entanto, pode retirar-se do seu discurso (ver tabela 11) que tem noção de que os alunos com NEE devem estar em contacto com os restantes alunos da escola. No discurso da entrevistada AE2, pode retirar-se que, tal como as

professoras que foram entrevistadas, tem a opinião de que a inclusão depende muito dos profissionais que estão em contacto com o aluno.

Relativamente às alterações na inclusão dos alunos com NEE após a implementação da CIF, podemos retirar do discurso de AE2, e com alguma importância:

“Como assistente que sou essa informação não nos chega. A gente vê como a criança vai reagindo, e vamos trabalhando... trabalho para crescer, mas não tenho acesso ao estado dos meninos. Vejo que alguns vão evoluindo, mas isso só aos meus olhos, não sei se é mesmo assim” (AE2, resposta à questão 5.1.).

Ora, verifica-se aqui que, tal como as professoras, também as assistentes, apesar de não terem acesso às informações acerca da evolução dos alunos, manifestam vontade de ver os alunos evoluir e de trabalhar com esse objetivo. No entanto, toda a evolução que, por vezes, consideram existir é apenas “aos seus olhos”, por não terem acesso a informações oficiais acerca disso.

Tabela 15 - Assistentes e CIF e Inclusão Escolar

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	AE1	AE2
CIF e inclusão escolar	CIF como contributo para a inclusão dos alunos com NEE	“Eu dou sempre o meu melhor, quando estou com eles tento que vão para o recreio para estarem com os colegas, mas mais não posso fazer.”	“é importante no sentido em que (...) consegue determinar a (...) necessidade de haver e ser preciso um adulto para ajudar e acompanhar ou se consegue orientar de maneira que não seja preciso. Agora em termos de integração pode ajudar a planear espaços e isso.... Mas também dependo dos profissionais que estão com os meninos.”
	Alterações na inclusão dos alunos com NEE depois da CIF		“Como assistente que sou essa informação não nos chega. A gente vê como a criança vai reagindo, e vamos trabalhando... trabalho para crescer, mas não tenho acesso ao estado dos meninos. Vejo que alguns vão evoluindo, mas isso só aos meus olhos, não sei se é mesmo assim.”

No que concerne à opinião das Encarregadas de Educação acerca dos contributos da CIF para a inclusão dos seus educandos, pode constatar-se que não sabem, talvez pelo facto de, como referiu uma das entrevistadas, nunca terem experienciado o sistema educativo dos filhos sem CIF. No mesmo seguimento, no que se refere às alterações que viram na relação dos seus educandos com a escola, duas das entrevistadas não souberam responder à questão, e uma delas referiu que sabe que existiram alterações e que vê que o seu educando está a evoluir em quase tudo, mas que na opinião dela nada se deve à CIF (EE1). Para finalizar, uma das entrevistadas, certamente devido a ser Psicóloga Clínica e ter já conhecimento acerca da CIF referiu:

“Eu espero efetivamente, e já andam a falar disto há bastante tempo, e vão haver mudanças na educação especial no próximo ano, e eu espero que assim seja e que isso vá para a frente, que não faz sentido nenhum da forma que isto está” (EE1).

Isto demonstra o descontentamento de uma das encarregadas de educação entrevistadas perante esta medida.

Tabela 16 - Encarregadas de Educação e CIF e Inclusão Escolar

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	EE1	EE2	EE3
CIF e inclusão escolar	CIF como contributo para a inclusão dos alunos com NEE	“Eu não sei como é que era anteriormente. Tanto a nível profissional como sendo Encarregada de Educação, eu sempre vivi com a CIF, eu não conheci o antes (...)”.	Não sabe.	“Ele sempre teve Necessidades Educativas Especiais (...) Mas só este ano ele ficou com o currículo adaptado. E concluiu agora o primeiro ano, vai agora para o segundo.”
	Alterações ocorridas depois da CIF	“Eu sei que houve alterações (...), sei que ele está a evoluir em quase tudo, mas não digo que isso seja devido à CIF.”	Não sabe.	Não sabe.
	Futuro da CIF na inclusão	“Eu espero efetivamente, e já andam a falar disto há bastante tempo, e vão haver mudanças na educação especial no próximo ano, e eu espero que assim seja e que isso vá para a frente, que não faz sentido nenhum da forma que isto está.”	Não sabe.	Não sabe.

Conclusão: Relativamente à CIF como Inclusão Escolar, pode, desde logo, verificar-se que a opinião das professoras é que não é a CIF que faz inclusão, mas sim as dinâmicas que utilizam as professoras que estão com os alunos. No entanto, e como reflexo da falta de formação em Educação Especial, que é considerada fulcral para o desenvolvimento de boas práticas de inclusão, pode verificar-se que há professoras que consideram que o contacto entre todos os alunos já é inclusão. Quanto à questão acerca dos efeitos da CIF nas políticas e práticas, pode realçar-se o facto da CIF ser benéfica por comprometer os professores e fazer com que se esforcem ao máximo para que a crianças evolua, pois, o sucesso dos professores depende também da evolução dos alunos. Na opinião das professoras entrevistadas, a CIF é mais efetiva nos casos mais graves. Quando questionamos as professoras para saber o que mudariam na CIF, apenas uma não mudaria nada, as restantes mudariam a complexidade do documento e o facto de ser um documento obrigatório, pois consideram que deveria funcionar apenas como orientador. Isto vai ao encontro das desvantagens que aponto quando se fala da aplicação da CIF à educação, já que referem que é um processo trabalhoso e uma linguagem complexa. Relativamente às assistentes, de referir que apesar desta não estarem envolvidas com a CIF, pode verificar-se que têm algumas noções acerca da inclusão, como o facto de referirem que os alunos com NEE devem estar em contacto com os restantes alunos. Para além disso, a assistente que conhece a CIF refere que, também ela, vai trabalhando com o aluno e querendo ver as evoluções deste, apesar de ser sempre tudo aos olhos dela. Para finalizar, uma das encarregadas de educação demonstra descontentamento com a CIF na educação, referindo que espera que sejam implementadas mudanças rapidamente. As restantes, referem que vão observando mudanças e evolução nos seus educandos, mas não consideram que seja devido à CIF.

6.5. Inclusão

A problemática da inclusão foi unicamente aplicada aos Encarregados de Educação, pois, nos casos em que não conheciam a CIF eram poucas as informações que podíamos recolher e assim tornou-se possível recolher algumas informações acerca da integração que têm os seus educandos em ambiente escolar, sobre quais consideram ser as maiores dificuldades dos seus educandos, de como é dada a informação acerca da integração e quais as mudanças que gostavam de ver para melhorar a integração dos seus educandos.

Assim sendo, relativamente à inclusão em ambiente escolar, podemos constatar que todas consideraram que houve algumas melhorias, sendo que é referido (EE1) que é muito benéfico o facto de se estar numa sala com uma unidade de ensino estruturado, no entanto, e segundo a mesma encarregada de educação, a integração está ainda *“muito aquém daquilo que é uma verdadeira e total inclusão, se é que podemos dizer que exista mesmo a verdadeira inclusão”* (EE1, resposta à questão 5.). As maiores dificuldades que foram mencionadas são as de interação com os restantes alunos, talvez pelo facto de nos referirmos a patologias como o espectro de autismo, e ainda dificuldades de aprendizagem. De referir que quanto às dificuldades de aprendizagem é mencionado que é por falta de interesse do aluno, sendo que aqui se pode questionar se a prática pedagógica que utilizam os professores será a mais adequada ao aluno em questão. Pois, lembre-se que o facto de haver um currículo adaptado à criança é exatamente para conseguir estimular a criança. Para finalizar, são dadas informações às Encarregadas de Educação de uma forma regular, pela professora de Educação Especial, sendo que é referido que também tem de haver interesse por parte dos Encarregados de Educação, e caso a professora não informe, têm de ser eles e telefonar e pedir esclarecimentos; no entanto, podemos concluir que há interesse por parte dos professores em passar informações aos pais com regularidade, mas também há interesse por parte das próprias Encarregadas de Educação.

Tabela 17 - Encarregadas de Educação e Inclusão

PROBLEMÁTICA	DIMENSÃO	EE1	EE2	EE3
Inclusão	Inclusão em ambiente escolar	“Eu considero que ainda se poderia fazer muito mais para que houvesse uma integração real, verdadeira destas crianças. Apesar de considerar que neste momento houve melhorias... e o facto também de o Guilherme estar numa escola em que existe uma unidade de ensino estruturado, onde acaba por haver também uma maior sensibilização das pessoas... Mas mesmo assim ainda	“Para o que era ela está muito melhor.”	“Ele gosta de ir para a escola, só que ele não consegue acompanhar os meninos da idade dele.. Tem um currículo adaptado como eu lhe disse, mas em termos de socialização fica mais de parte, normalmente a maior parte do tempo...”

		está muito aquém daquilo que é uma verdadeira e total inclusão, se é que possamos dizer que exista mesmo a verdadeira inclusão.”		
	Maiores dificuldades enfrentadas na escola	“É no processo de aprendizagem, pelo facto da escrita não ser um interesse para o Guilherme... Na interação com os pares, não por (...) falta até de vontade de estar com eles, não é isso, mas pelo facto de muitas vezes o Guilherme não conseguir perceber as regras dos jogos, pronto, e depois acaba por haver ali também um foco de interesse diferente do dos colegas em alguns pontos, (...) depois isso acaba por levar a um afastamento até dos próprios pares no sentido de ele não conseguir continuar o jogo.”	“muito menina de ficar no seu cantinho. Ainda fica muito a ver os colegas a brincar... com os professores dá-se bem, (...) a nível de fazer os trabalhos é muito mão na mão porque ela não quer fazer, quer mais brincar e essas coisas. De resto ela tem evoluído bastante, para o que ela era tem evoluído bastante. Apesar das dificuldades tem evoluído.”	“É a nível do processo de aprendizagem... Porque o problema dele é que como tem um atraso intelectual... ele tem 7 anos, mas é como se tivesse 5 aninhos... E é muito difícil ele conseguir acompanhar o que os outros meninos fazem (...)”
	Acesso às informações acerca da inclusão	“Sim, através da informação da professora de Educação Especial eu vou estando sempre a par de tudo diariamente. Nesse aspeto sim.”	“A professora da unidade, do ensino especial vai-me ligando”	“tento sempre estar constantemente envolvida. Isso também tem de partir dos pais. Por vezes eu não consigo ir lá e eu ligo ou elas ligam para mim quando acham que é preciso me informar de alguma coisa. Mas normalmente isso é muito frequente (...) é regular.”
	Mudanças para melhorar a inclusão	“(…) tem de partir muito dos adultos. (...) o professor titular de turma tem de ser criativo na gestão da própria aula e de forma a ter ali momentos que proporciona (...) uma situação de interação, de uma dinâmica de grupo. (...)Ou seja, criar dinâmicas, (...) que “obrigue” essa interação que depois (...) seja uma coisa natural. Não é obrigar os pares, mas criar uma dinâmica que possa incluir estas crianças (...)”	“(…) nem sei o que deveria ser mudado, porque ela à maneira dela fica bem, ela gosta dos professores, gosta dos colegas... não sei, sinceramente, não sei.”	“trocaram as professoras do ensino especial (...) acaba por afetar (...) elas demoram muito tempo a conseguir criar laços com as crianças, e quando conseguem criar os laços é trocada a professora. Pelo menos se conseguissem até ao quarto ano ter a mesma professora, acho que conseguiriam evoluir muito mais. (...) Porque se eles têm um problema muito grande na interação, mudar sempre de professora será pior.”

Conclusão: No que concerne à inclusão pode constatar-se que todas as Encarregadas de Educação entrevistadas referem ver melhorias na inclusão dos seus educandos. No entanto, é referido que ainda não se pode verificar uma verdadeira inclusão, já que, ainda há uma grande dificuldade, por parte dos seus educandos, de interação e de aprendizagem. Aqui é muito importante referir que as encarregadas de educação referiram que há falta de interesse, dos seus educandos, em aprender, no entanto, isto envolve diretamente os docentes, que têm de alterar as

suas dinâmicas para estimular os alunos. De referir que as encarregadas de educação manifestam muito interesse em receber informações acerca dos seus educandos, já que quando não lhes dão informação têm a autonomia de ligar para as professoras de educação especial para saberem informações.

Considerações Finais

Antes demais, reconhecer que a sociedade portuguesa está em constante mudança. A sociedade que atualmente conhecemos, não é aquela que existia no passado, tudo isto devido às mudanças a nível social, económico e escolar que vão ocorrendo com o passar do tempo. Esta investigação, sem a ocorrência de todas essas mudanças não poderia de facto existir, pois, como ao longo do trabalho foi referido, pessoas portadoras de deficiência, apesar de serem sempre uma população marginalizada foram enfrentando entraves que eram umas vezes mais e outras menos condicionantes da sua vivência em sociedade. Tudo isto foi possível de verificar ao longo do presente trabalho, sendo que o grande foco do mesmo acaba por ser uma dessas mudanças feitas na vida, a nível escolar, de pessoas portadoras de deficiência - a aplicação da CIF na educação.

É exatamente como forma de perceber o impacto que teve essa mudança, especificamente na inclusão social, que nos propusemos a responder à pergunta de partida e às problemáticas que inicialmente foram apresentadas. Assim sendo, importa que façamos realçar aquilo que demais importa em toda a investigação. Relembrar, antes demais, que as problemáticas que considerámos pertinentes foram a Formação em Educação Especial, o Conhecimento da CIF, o Envolvimento com a CIF, a CIF e Inclusão Escolar e a Inclusão.

Começar por referir que a formação em Educação Especial demonstrou ser claramente imprescindível para a aplicação de boas práticas de inclusão. Referir que ao longo de todo o trabalho a importância da formação em Educação Especial se faz sobressair, pois, para além de ser considerada pelos entrevistados como importante para o desenvolvimento de uma boa prática inclusiva, também foi possível verificar que tem uma influência significativa nas restantes problemáticas desta investigação. Deste modo, referir que nos casos em que verificámos não haver uma formação em Educação Especial, verificámos que, no que concerne ao conhecimento da CIF, este praticamente não existia. Claro está que, pelo menos as professoras sabem do que se trata, contudo, não sabem trabalhar com ela sozinhas, necessitando sempre de auxílio das colegas de Educação Especial. Discutível será sempre o facto de estarem indivíduos em contacto direto com a CIF sem saber ao certo do que se trata e de como funciona todo este processo. Similarmente, podemos verificar que o envolvimento com a CIF está também relacionado com a formação em Educação Especial, pois, pudemos constatar na população entrevistada que quem tinha a formação tinha, desde logo, um discurso muito mais coerente, demonstrando maior envolvimento do que quem não tinha a formação. Foi ainda possível verificar que a formação em Educação Especial é o grande impulso para o desenvolvimento de boas práticas de inclusão, não sendo, por si só, suficiente, a aplicação da CIF à educação, uma vez mais, indo ao encontro da teoria, pode então concluir-se que é necessária uma boa formação nesta área para que se implementem boas práticas (Capucha e Pereira, 2007). Mais ainda, foi possível verificar através da população por nós

entrevistada que há uma grande lacuna no que se refere à formação em Educação Especial por parte dos intervenientes da CIF, sendo que, também segundo Freire (2008), há uma falha na formação dos professores no que diz respeito a temáticas como NEE que acaba por dificultar o bom desempenho de um sistema inclusivo.

Como acima referido, o conhecimento da CIF demonstrou ser pouco, pois, apesar de praticamente todas as entrevistadas conhecerem o nome (CIF), a maioria não sabe ao certo do que se trata. De lembrar que a CIF, quando aplicada à educação, implica, desde logo, que seja constituída uma equipa pluridisciplinar (Ministério de Educação, s.d.) que envolva a equipa educacional, os encarregados de educação e as equipas médicas (Plaisance, 1996). Nesse sentido, importante será realçar o facto de, não só os professores necessitarem de conhecer aprofundadamente a CIF, como também os encarregados de educação, já que são estes que aceitam que o seu educando seja ou não abrangido pela CIF (Capucha, 2008). Será importante que se questione como será possível os encarregados de educação aceitarem ou não que o seu educando seja abrangido pela CIF se não sabem do que se trata, e como podem os professores executar uma boa classificação se eles próprios (população por nós entrevistada) dizem não o saber fazer sem auxílio das colegas?

O envolvimento com a CIF foi uma das problemáticas onde houve uma maior dificuldade de resposta, pois, como o conhecimento da CIF, por parte da população entrevistada, é escasso, tornou-se difícil de aprofundar algumas questões, como a das desvantagens e vantagens. Foi de facto verificável, como acima referido, que há uma grande relação entre problemáticas, pois, as entrevistadas que não tinham formação em Educação Especial não conheciam muito aprofundadamente a CIF e, conseqüentemente, não estavam tão à vontade com as questões relacionadas com a CIF. Torna-se uma vez mais motivo de questão o facto das entrevistadas considerarem ter pouco conhecimento acerca da CIF, mas não demonstrarem interesse em aprofundar a sua formação. Importante referir que, segundo o Ministério de Educação (s.d.), a CIF permite uma linguagem padronizada e unificada, contudo, verificámos que a linguagem proposta pela CIF foi considerada, pelas professoras, como uma das maiores desvantagens e como uma das dificuldades que encontram na sua aplicação, pois, encontram ainda muitos termos médicos para elas difíceis de interpretar. Neste sentido, apesar de considerarem a CIF como um documento que veio facilitar e orientar a classificação das NEE, consideram também que este seja de difícil aplicação devido à linguagem complexa que lhes traz dificuldades na aplicação do qualificador e quantificador e ainda dos instrumentos de avaliação de acordo com as categorias. No que concerne às assistentes, não demonstram ter qualquer tipo de envolvimento com a CIF. As Encarregadas de Educação vieram demonstrar desagrado por apesar de receberem algumas informações, estas serem insuficientes. De referir ainda que uma das encarregadas de educação alertou para o facto de considerar que todos os alunos são classificados da mesma forma. Ora, isto faz com que se conclua que há uma grande falha, já que a CIF se divide em dois domínios: domínios da saúde (como

ver, ouvir, andar, aprender) e domínios relacionados com a saúde (como educação e interação social) (OMS, 2004), sendo que se torna impossível que dois indivíduos distintos sejam classificados pela CIF da mesma forma no que concerne, principalmente, aos domínios relacionados com a saúde, o que vem reforçar uma vez mais a preponderância e as limitações do modelo médico.

Relativamente à CIF e Inclusão Escolar, uma vez mais foi possível de verificar que a falta de formação se veio a refletir em toda a investigação, sendo que as professoras defendem que não é a CIF que promove a inclusão, mas sim as dinâmicas que utilizam as professoras que estão com os alunos. Isto vem reforçar aquilo que foi referido na discussão teórica, onde referimos que a formação dos professores é fundamental para que se executem boas dinâmicas e técnicas especializadas para a inclusão (Candeias, 2009). Neste seguimento, sendo a formação em Educação Especial fulcral para o desenvolvimento de boas práticas de inclusão, a falta desta pode tornar-se prejudicial para a inclusão do aluno com NEE. No entanto, é importante referir que a CIF se demonstra vantajosa quando aplicada à educação, já que é vista por algumas das professoras por nós entrevistadas como uma meta a atingir todos os anos, isto é, torna-se importante para as professoras que, ao preencher a documentação proposta pela CIF, se vá verificando uma melhoria do aluno, o que fará com que se vejam obrigadas a ir alterando as suas dinâmicas para assim verem essa evolução. Importante ainda referir que uma das encarregadas de educação demonstra descontentamento com a CIF na educação, pois aguarda que sejam implementadas mudanças rapidamente, mais ainda, referem que vão observando mudanças e evolução nos seus educandos, mas não consideram que seja devido à CIF.

No que concerne à inclusão, todas as encarregadas de educação entrevistadas manifestaram ver melhorias na inclusão dos seus educandos. No entanto, referem que há ainda grande dificuldade, por parte deles, na interação e na aprendizagem. No entanto, pode aqui verificar-se que as dificuldades de aprendizagem a que se referiram foram relacionadas com o facto de demonstrarem pouco interesse, ora, pode constatar-se que isto envolve os docentes que têm de ir alterando as dinâmicas para estimularem os alunos. Uma vez mais verificamos a importância da formação em Educação Especial, pois dois dos objetivos da formação em Educação Especial são: proporcionar conhecimento científico sobre o desenvolvimento da criança e os processos de aprendizagem e dar competências ao nível da gestão do currículo e dos processos de diferenciação pedagógica (Capucha e Pereira, 2007).

Por fim podemos concluir que a CIF, por si só não gera inclusão, a CIF funciona apenas como uma orientação para as equipas na atribuição das NEE. Contudo, existem algumas falhas neste documento, pois apesar de haver uma tentativa de juntar o modelo médico e social (originando o modelo biopsicossocial ou relacional) (Fontes, 2016), continua a predominar o modelo médico. Ora, isto não será de todo benéfico, já que as equipas pluridisciplinares de avaliação das NEE não contém apenas elementos com conhecimento médicos. Importante ainda focar que foi possível concluir

que a formação em Educação Especial é muito importante para quem tem contacto com alunos com NEE, como anteriormente foi referido.

Importante será referir que como em todas as investigações que dependem diretamente de outras pessoas para além do investigador, existem sempre alguns obstáculos, como tal, esta não foi exceção. Neste seguimento, de focar que apesar de o Agrupamento de Escolas da Branca se ter demonstrado interessado por esta investigação, quando se procedeu à aplicação das entrevistas foi difícil conseguir encontrar pessoas interessadas. No entanto, importante expor que não era por falta de interesse, mas por ser difícil para os entrevistados, terem disponibilidade para responder. Este facto tornou-se ainda mais complicado com as encarregadas de educação, já que teriam de se deslocar até à escola para me responderem às questões. Esta dificuldade em encontrar pessoas com disponibilidade refletiu-se no número de entrevistas que foram aplicadas, sendo que era previsto entrevistar, pelo menos, mais encarregados de educação. Outra situação que aconteceu e não era esperada, foi o facto de só terem sido entrevistadas pessoas do sexo feminino. Seria mais enriquecedor ter de ambos os sexos, no entanto, não nos foi possível.

De deixar expresso que esta temática necessita ainda de continuar a ser debatida na Sociologia, pois é de facto evidente que a aplicação da CIF à educação deixa ainda muitas dúvidas no que se refere à inclusão escolar. Neste sentido, torna-se pertinente que se explorem assuntos como a Formação em Educação Especial dos professores que têm contacto com alunos com NEE e, logo, com a CIF. Mais ainda, que se investigue aprofundadamente o envolvimento dos encarregados de educação com a CIF, pois é preocupante que sejam os encarregados de educação quem pode ou não autorizar a aplicação da CIF ao seu educando quando estes não têm um conhecimento devidamente aprofundado acerca desta.

Referências Bibliográficas

Almeida, João Ferreira de *et al.*, (1994), *Exclusão Social: Factores e Tipos de Pobreza em Portugal*, Oeiras, Celta.

Backstrom, Bárbara (2016), “Saúde e Doença enquanto Construções Sociais: A questão das Incapacidades e das Desigualdades em Saúde”, Universidade Aberta - Centro de Estudos das Migrações e das Relações Internacionais, pp. 177 a 193.

Candeias, Adelina Araújo (coord.) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*, Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Capucha, Luís (2005), “À volta dos conceitos” in *Desafios da pobreza*, Oeiras, Celta, Capítulo 2, pp. 65 a 98.

Capucha, Luís (2016), “Perfis de exclusão social em Portugal”, in Augusto, Nuno (coord.), *Sociedade em debate*, Famalicão, Edições Húmus, pp. 13 a 43.

Capucha, Luís (dr.) (2008), *EDUCAÇÃO ESPECIAL - Manual de Apoio à Prática*, Lisboa, Ministério da Educação.

Capucha, Luís e Pereira, Filomena (2007), “Educação Especial e Escola para Todos: Das Palavras aos Actos”, in *Cadernos Sociedade e Trabalho VIII, Integração das Pessoas com Deficiência*”, Lisboa, DGEEP, pp. 83 a 100.

Carreira, Henrique Medina (1996), *As políticas Sociais em Portugal*, Lisboa, Gradiva.

Clavel, Gilbert, (2004), “A Sociedade da Exclusão: Compreendê-la para dela sair”, Porto, Porto Editora, Coleção Educação e Trabalho Social.

Costa, Alfredo Bruto (1989), “A Pesquisa de Terreno em Sociologia”, in Silva, Augusto e Madureira Pinto, José (orgs.) (1987), *Metodologia das Ciências Sociais*, Edições Afrontamento.

Costa, Alfredo Bruto da (Coord.) (2008), *UM OLHAR SOBRE A POBREZA. VULNERABILIDADE E EXCLUSÃO SOCIAL NO PORTUGAL CONTEMPORÂNEO*, Lisboa, Gradiva.

Costa, Alfredo Bruto da, (1998), *Exclusões Sociais*. Lisboa, Gradiva, pp 9 a 51.

Cruz, Vítor (2009) “Educação Inclusiva: é o que acontece ou o que fazemos acontecer?”, in Candeias, Adelina Araújo (coord.) (2009) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*, Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Diniz, Debora *et al.* (2007), “Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde”, in *Caderno Saúde Pública*, vol. 23, nº 10, pp. 2507 a 2510.

Domingues, Leonel Henriques (2005), *Políticas Sociais em Mudança: O Estado, as Empresas e a Intervenção Social*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

EAPN (1998), *Lutar contra a pobreza e a exclusão social na Europa: guia de acção e descrição das políticas sociais*, Piaget, Lisboa.

Ekberg, Merryn (2009), “The Parameters of the Risk Society: A Review and Exploration”, *Corrent Sociology*, Vol. 55, Nº3, pp. 343 - 366.

Farias, Norma e Buchalla, Cassia Maria (2005), “A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspetivas”, in *Revista Brasileira Epidemiol*, Vol. 8, nº 2, pp. 187 a 193.

Fletcher, Martin Ward, (2007) “Children with Special Educational Needs”, in Zwozdiak-Mayers, Paula (eds) (2007), *Childhood and Youth Studies*, Londres, Learning Matters, pp. 99 a 109.

Fontes, Fernando (2009), “Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 86, pp. 73 a 93.

Fontes, Fernando (2016), *Pessoas com deficiência em Portugal*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Freire, Sofia, (2008), “Um olhar sobre a inclusão”, *Revista de Educação*, Vol XVI, nº1, pp. 5 a 20.

Giddens, Anthony, (2010), “Pobreza, previdência e exclusão social”, in *Sociologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 310 a 345.

Goffman, Erving, (1988), *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*, Rio de Janeiro, Grupo Editorial Nacional.

Gray, David (2009) *Doing Research in the Real World*. Los Angeles, Sage.

GSEAR e SNRIPD (2006), “A Deficiência”, in *1º Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades 2006|2009*. Disponível na internet em: <URL: <http://www.inr.pt/uploads/docs/programaseprojectos/paipdi/PAIPDIdesenv.pdf> >.

Guerra, Isabel (2006), *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso*, Estoril, Príncipeia.

Hespanha, Pedro (2008), “Políticas Sociais: Novas Abordagens, Novos Desafios”, *Revista de Ciências Sociais*, vol. 39, nº1, pp. 5-15.

Leal, A. Silva (1985), “As políticas no Portugal de Hoje”, *Análise Social*, Vol. 21, pp. 925-943.

Lima, M. Pires (1971), “O Inquérito Sociológico: Problemas de metodologia”, *Análise Social*, pp. 558 a 628. Disponível na internet em: <URL: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260943V6zYE4uv8Ef71FH8.pdf> >.

Marconi, Maria Andrade e Lakatos, Eva Maria (1988) *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Marconi, Maria Andrade e Lakatos, Eva Maria (2011), *Metodologia Científica*, São Paulo, Editora Atlas.

Martins, Bruno Sena *et al.*, (2012), “A emancipação dos estudos da deficiência”, in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 98, pp. 45 a 64.

Ministério de Educação (s.d.), *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado a 5 de maio de 2017. Disponível na internet em: <URL: <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjNqobO8-DUAhXM2BoKHVr0AulQFggrMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.dgs.pt%2Fpaginas-de-sistema%2Fsaude-de-a-a-z%2Fsaude-escolar%2Fficheiros-externos%2Favaliacao-e-intervencao-na-area-das-necessidades-educativas-especiais-pdf.aspx&usg=AFQjCNGMZo0aVhrxa6N7qVGwFStfPVADgA> .

Moreira, C. (2007), *Teorias e Práticas de Investigação*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Mozzicafreddo, Juan (1997), *ESTADO-PROVIDÊNCIA E CIDADANIA EM PORTUGAL*, Oeiras, Celta.

MTSS (2010), *O que é a CIF?*, Pesquisado a 1 de fevereiro de 2017, disponível na internet em <URL: <http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif> >.

OMS (2004), *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*.

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, OMS.

Pinto, Paula (2012), “Teorizando a Deficiência: Conceitos e Perspetivas”, in *Dilemas da diversidade: interrogar a deficiência, o género e o papel das políticas públicas em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Capítulo 1, pp. 15 a 52.

Pires, Eurico Lemos (1995), *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Porto, Edições ASA.

Plaisance, Éric (1996) “Les enfants handicapés à l'école”, in Paugam, Serge, (eds.), (1996), *L'exclusion l'état des savoirs*, Paris, Éditions La Découvert, pp. 137 a 145.

Ragin, Charles e Amoroso, Lisa (2011), *Constructing Social Research*, London, Sage.

Rebocho, Maria et al. (2009) “Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal”, in Candeias, Adelina Araújo (coord.) *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas*, Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.

Rodrigues, David e Nogueira, Jorge (2010), “Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e opções”, in *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3, nº1, pp. 97 a 109.

Rodrigues, Eduardo Vítor et al, (1999), “A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal”, in *Sociologia*, Série I, vol. 1, pp. 63 a 101.

Room, Graham, (2000), “Trajectories of social exclusion: the wider contexto for the third and first worlds”, in *Breadline Europe: the measurement of poverty*, Bristol, Policy, pp. 407 a 439.

Salvado, Ana (2007), “Direitos Sociais e Grupos Vulneráveis: O Caso das Pessoas com Deficiência”, in *Cadernos Sociedade e Trabalho VIII - Integração das Pessoas com Deficiência*, nº 8, pp 69 a 82, Lisboa, DGEEP.

Sanches, Isabel & Teodoro, António, (2006), “Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos”, *Revista Lusófona de Educação*, nº 8, pp. 63 a 83.

Santos, Boaventura de Sousa & Ferreira, Sílvia (2002), “A reforma do Estado-Providência entre globalizações conflituantes”, in Pedro Hespanha e Graça Carapinheiro (orgs.), *Risco Social e Incerteza, Pode o Estado Recuar Mais?*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento, Volume 3, Capítulo 5, pp. 177 a 221.

Santos, Boaventura Sousa (1990), "O Estado e o Direito na Transição Pós-Moderna", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Vol. 30, pp 13 a 44.

Silva, Luísa Ferreira *et al.*, (2013), "*Desigualdades Sociais e Saúde*", in Alves, Fátima, (org.), (2013), *Saúde, Medicina e Sociedade. Uma visão Sociológica*, Lisboa, Pactor, pp. 25 a 47.

Simões, Maria *et al.*, (2007), *Diagnóstico Social em Concelhos da Beira Interior*, UBI-CES, pp 6 a 11.

Sousa, Jerónimo (2007), "Deficiência, Cidadania e Qualidade Social Por uma política de Inclusão das Pessoas com Deficiências e Incapacidades, in *Cadernos Sociedade e Trabalho VIII, Integração das Pessoas com Deficiência*", Lisboa, DGEEP, pp. 38 a 56.

Stoer, Stephen R. & Magalhães, António, (2005), "*A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*", Porto, Edições Afrontamento.

Teodoro, António & Aníbal, Graça (2007), "A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal", *Revista Lusófona de Educação*, nº 10, pp. 13-26.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Espanha, Salamanca.

Veiga, Carlos Gil Correia Veloso da, (2003), "*As Regras e as Práticas - Factores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência*", Universidade do Minho: Instituto de Ciências Sociais.

Veiga, Luísa *et al.*, (2000), "Da segregação à integração de crianças com necessidades educativas especiais", in "*Crianças com Necessidades Educativas Especiais - Ideias sobre conceitos de ciências*", Lisboa, Plátano, Capítulo 1, pp. 11 a 26.

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro.

Lei n.º 21/2008 de 12 de maio.

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro.

Portaria n.º 1103/1997 de 3 de novembro.

Anexo 1

Guião de Entrevista - Professores/as de alunos/as com Necessidades Educativas Especiais
do 1º ciclo do agrupamento de escolas da Branca

Guião de Entrevista - Professores/as de alunos com Necessidades Educativas Especiais do 1º ciclo do agrupamento de escolas da Branca

1. Caracterização dos/as professores/as de educação especial do Agrupamento de Escolas da Branca, participantes no estudo.
 - 1.1. Caracterização pessoal
 - 1.1.1. Sexo
 - 1.1.2. Idade
 - 1.1.3. Naturalidade
 - 1.1.4. Habilitações Académicas
 - 1.2. Caracterização profissional
 - 1.2.1. Tempo de serviço
 - 1.2.2. Tempo de serviço no Agrupamento de Escolas da Branca
 - 1.2.3. Experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais
 - 1.2.4. Área de ensino

2. Tem formação especializada em Educação Especial?
 - 2.1. Que tipo de formação?
 - 2.2. Onde a tirou?
 - 2.3. Quando a tirou?
 - 2.4. Qual a duração da formação?

3. Conhece a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 3.1. Onde e como teve acesso à informação acerca desta Classificação?
 - 3.2. Teve algum tipo de formação para a utilização da Classificação enquanto instrumento de avaliação das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais?
 - 3.2.1. Qual?
 - 3.2.2. Qual a duração?
 - 3.2.3. Quais os principais contributos desta formação para o desempenho da sua atividade de docência?

4. Já utilizou o processo de classificação da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde? Com quantas crianças e com que problemas? Como avalia os resultados?
 - 4.1. Considera fácil interpretar a linguagem proposta pela Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde? Justifique.

- 4.2. Considera a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde capaz de classificar as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais?
 - 4.3. Quais são, na sua opinião, as principais vantagens e limitações do documento?
 - 4.4. Quais as maiores dificuldades que sente na aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
5. Na sua opinião, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde contribui para a promoção da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais? Justifique.
- 5.1. Que efeitos considera que a introdução da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde poderá ter nas políticas e/ou práticas dirigidas às crianças com Necessidades Educativas Especiais?
 - 5.2. Em que âmbitos da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais considera que esta classificação é mais efetiva?
 - 5.3. Quais as vantagens e desvantagens que considera existirem na utilização da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde no processo educativo?
 - 5.4. Se pudesse, o que mudaria nesta classificação?

Anexo 2

Guião de Entrevista - Assistentes de crianças e jovens com Necessidades Educativas
Especiais do Agrupamento de Escolas da Branca

Guião de Entrevista - Assistentes de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas da Branca

1. Caracterização dos/as assistentes de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, do Agrupamento de Escolas da Branca, participantes no estudo.
 - 1.1. Caracterização pessoal
 - 1.1.1. Sexo
 - 1.1.2. Idade
 - 1.1.3. Naturalidade
 - 1.1.4. Habilitações Académicas
 - 1.2. Caracterização profissional
 - 1.2.1. Função desempenhada, atualmente, no Agrupamento
 - 1.2.2. Tempo de serviço
 - 1.2.3. Tempo de serviço neste agrupamento
 - 1.2.4. Experiência com alunos com Necessidades Educativas Especiais

2. Tem alguma formação na área de Educação Especial?
 - 2.1. Qual?
 - 2.2. Onde a tirou?
 - 2.3. Quando a tirou?
 - 2.4. Qual a duração?

3. Conhece a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 3.1. Se sim, onde e como obteve acesso à informação acerca da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 3.1. Se não, porque motivo não conhece? Na sua opinião, o que deveria ser feito para dar a conhecer esta classificação?
 - 3.2. Nas formações que teve alguma vez foi abordada a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 3.2.1. Em que formação?
 - 3.2.2. O que destaca do que aprendeu relativamente a esta classificação?
 - 3.2.3. Considerou a formação útil para o desempenho da sua atividade profissional?
Em que aspetos?

4. Teve acesso ao manual da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?

- 4.1. Considera a linguagem nele existente acessível a todos? Justifique.
- 4.2. Quais são, na sua perspectiva, as principais virtudes e defeitos da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
- 4.3. Alguma vez sentiu dificuldades na aplicação da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 4.3.1. Se sim, em que aspetos?

5. Considera a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde vantajosa para a inclusão escolar? Porquê e em que âmbitos ela é mais efetiva?
 - 5.1. Após os alunos/as com Necessidades Educativas Especiais terem ficado abrangidos pela Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, notou alguma alteração, a médio e longo prazo, na inclusão escolar destes alunos?

Anexo 3

Guião de Entrevista - Encarregados/as de Educação de crianças e jovens com
Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas da Branca

Guião de Entrevista - Encarregados/as de Educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas da Branca

1. Caracterização dos/as Encarregados/as de Educação de crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, do Agrupamento de Escolas da Branca, participantes no estudo.
 - 1.1. Caracterização pessoal
 - 1.1.1. Sexo
 - 1.1.2. Idade
 - 1.1.3. Naturalidade
 - 1.1.4. Habilitações Académicas
 - 1.1.5. Profissão
 - 1.1.6. Número de filhos/as
 - 1.1.7. Incapacidade/Deficiência do seu filho/a

2. Conhece a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 2.1. (Se conhecer) Onde e como obteve acesso à informação acerca da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 2.1. (Se não conhecer) O que acha que deveria ser feito para dar a conhecer a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?

3. Acompanhou o processo de classificação, a nível escolar, do/da seu/sua filho/filha?
 - 3.1. Quando o/a seu/sua filho/a foi classificado/a pela da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, houve algum tipo de explicação acerca do que iria mudar, ou se iria mudar algo?
 - 3.1.1. Se sim, o quê?
 - 3.2. Teve acesso ao manual da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?
 - 3.2.1. Se sim, considera a linguagem nele existente acessível a todos?
 - 3.2.1. Se não, quem deveria fornecer esta informação e de que forma o deveria fazer?
 - 3.2.2. (No caso de conhecerem) No seu ponto de vista, quais as grandes vantagens e limitações desta medida?

4. Considera a CIF vantajosa para a inclusão do seu filho a nível escolar?
 - 4.1. Após o seu filho ficar abrangido pela CIF, reparou nalgumas mudanças na relação dele/a com a escola?

- 4.1.1. Se sim, qual?
 - 4.2. O que espera que a CIF possa vir a fazer no futuro no que respeita à social inclusão do seu/sua filho/filha?
5. Como avalia a inclusão do/da seu/sua filho/filha no ambiente escolar?
 - 5.1. Quais considera serem as maiores dificuldades do/a seu/a filho/a na escola?
 - 5.1.1. Na interação com os professores?
 - 5.1.2. Na interação com os colegas?
 - 5.1.3. No processo de aprendizagem?
 - 5.1.4. No sucesso escolar?
6. De que modo obtém informação sobre a inclusão do/da seu/sua filho/filha na escola? Com que regularidade? Considera a informação que obtém suficiente? Porquê?
7. Na sua opinião, quais as principais mudanças que deveriam ser feitas para melhorar a integração do/da seu/sua filho/filha na escola?

Anexo 4

Sinópsse das Entrevistas das Professoras de alunos/as com Necessidades Educativas
Especiais do 1º ciclo do agrupamento de escolas da Branca

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
Formação em Educação Especial	Tem formação especializada em Educação Especial? Que tipo de formação?	“Sim Na Pós-Graduação em Ensino Especial e fiz algumas ações de formação aqui no agrupamento. Vou fazendo todos os anos formações creditadas. O agrupamento vai sempre dando informações acerca de onde podemos ir tirar formações creditadas. Mas vou sempre por livre vontade, e à minha conta claro...”	“Sim, a pós-graduação. E depois tenho formações, como a formação em autismo, 50 horas, depois tenho 25 horas em tecnologias para as NEE, outra de portfólios digitais, outra de intervenção precoce...Sim, todos os anos vou fazendo formação creditada. Todos os anos, faço, no mínimo 25 horas de formação creditada. E claro, tudo, por vontade própria e tudo pago.”	“Não. A minha educação especial é prática, a do dia a dia. Mas tudo o que há de ações de formação, eu vou. Por vontade própria. Não tenho nenhum canudo na mão, mas vou a todas as formações que tenha possibilidade, com ou sem créditos, já que umas vezes contam e outra não.”	“Não. Faço às vezes aquelas formações não creditadas, quando há possibilidade. Por vontade própria, sobre autismo, hiperatividade... vou fazendo assim aquilo que aparece.”	“Sim. Tenho especialização no domínio cognitivo motor, tirada no ISCIA, Instituto de Ciências da Informação e Administração, em 2005.”

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
Conhecimento da CIF	Conhece a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde? Onde e como teve acesso à informação desta	“A CIF, sim! Tive acesso à informação na pós-graduação.”	“CIF! Sim.” “Na pós-graduação. Uma das disciplinas era a CIF.”	“Conheço, quer dizer... sei que trabalho muitas vezes com ela, mas a parceria com os profs de ensino especial é bastante positiva e eles facilitam-me esse trabalho. Portanto, não tenho tanto conhecimento da classificação porque são mais eles que têm contacto.”	“Conheço, conheço! Aquele livro enorme (risos)! Mas não sei classificar. Já tenho nição de algumas coisas, quando tenho de os ir classificar, mas não sei, claro que não sei classificar... Não sou capaz de classificar sozinha.”	“Claro, a CIF.” “No exercício das funções como docente de educação especial na escola básica Padre Donaciano de Abreu Freire, em Estarreja.”

	Classificação?					
	Teve algum tipo de formação para a utilização da Classificação enquanto instrumento de avaliação das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais?	“Na pós-graduação também”.	“Certo, sim! Na especialização, na pós-graduação.”	“Não”.	“Não, não tenho formação. A formação que tenho são as colegas que me ajudam quando tenho de os classificar.”	Sim, uma ação de formação cujo nome, se não estou em erro, era: CIF um novo paradigma da avaliação de NEE, e foi promovida pelo Centro de formação Intermunicipal Egas Moniz, concelhos de Estarreja e Murtosa.
	Quais os principais contributos desta formação para o desempenho da sua atividade de docência?	“Foi importante porque aprendi como lidar com as crianças e como... como... iam funcionar os documentos que nós temos de preencher, e nesse sentido foi uma mais valia. De resto, depois é a prática e vamos aprendendo uns com os outros... até porque cada caso é sempre um caso único.”	“É fundamental, para a avaliação do aluno, para o enquadrar ou não em aluno com Necessidades Educativas Especiais a CIF realmente dá-nos, é uma ajuda muito importante, e nesse sentido, a formação acerca da CIF torna-se uma mais valia já que nos ajuda a saber como preencher os documentos e como tratar de todo o processo. Para quem não tem formação acerca da CIF torna-se muito complicado todo o processo”.			“Talvez a aplicação na avaliação técnico-pedagógica, ao nível da atividade e participação, dos alunos que foram referenciados e no plano de desenvolvimento de competências específicas.”

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
Envolvimento com a CIF	Já utilizou o processo de classificação da	“Sim. Daqueles que classifiquei? Não! (risos) mas vou avaliar mais	“Sim, já! várias vezes. Se calhar com mais de 20 crianças, mais,	“Sim, quer dizer, sozinha nunca... Mas com ou sem CIF, nós trabalhamos sempre	“Sozinha não, sempre em parcerias com as colegas.”	“Sim. Utilizo a CIF desde o início da sua implementação pelo Ministério de

	<p>Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde? Com quantas crianças e com que problemas? Como avalia os resultados?</p>	<p>uma miúda este caso por acaso. O principal problema das crianças é o autismo.”</p>	<p>mais seguramente! O principal problema são défices cognitivos, o intelectual. Porque em termos do comportamental são menos...Os resultados? Há crianças que se vê alguma evolução e algum progresso... mas outras... depende, dependendo do nível de comprometimento ”</p>	<p>em função das maiores necessidades das crianças, não é por causa de um papel e de um apanhado do que eles precisam ou não que nós vamos trabalhar. Pode facilitar o trabalho de quem vem posteriormente, porque segue uma linha de conduta já testada e trabalhada. Quem está no terreno na altura, normalmente o que é que faz, trabalhada de acordo com as necessidades das crianças. Pode ser ou não uma mais valia dependendo de quem utilizar e quem ler, porque também fazemos isso, chega a determinada altura e, porque conhecemos, já nem vemos os registos para trás.”</p>		<p>Educação. Desde essa altura todos os alunos por mim avaliados seguiram a aplicação de categorias e quantificadores sugeridos pelo documento ao nível da atividade e participação e dos fatores ambientais. E acho que facilita a elaboração dos relatórios e programa educativo e a implementação das medidas educativas. Mas... não a considero imprescindível para o exercício da Educação Especial.”</p>
	<p>Considera fácil interpretar a linguagem proposta pela Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde? Justifique.</p>	<p>“Não, não é muito fácil (risos). Não é muito fácil porque há alguns itens que nós temos de ... e também só podemos classificar mediante o relatório médico onde... são presentes muitos termos que por vezes desconhecemos. ”</p>	<p>“Sim. É assim, é preciso... eu acho que uma pessoa que contacte com a CIF sem ter uma formação adequada é muito complexo. Se eu colocar a CIF à frente de um docente.. por exemplo, há duas docentes que vai entrevistar que são professoras de 1º ciclo que não têm formação especializada e elas não.. estou convencida que já devem ter ouvido falar mas não sabem como utilizar a CIF. É</p>	<p>“Daquilo que tenho feito em colaboração com as colegas é de fácil interpretação, é evidente, claro que tem alguns termos mais específicos em que elas temos mais dificuldade e elas têm de nos dar uma mãozinha, mas de resto acho que não é assim tão complicado.”</p>	<p>“É assim.. por aquilo que eu vejo, quando vejo os papéis dos miúdos, eu consigo perceber o que está lá, e acho quando as colegas me ajudam a classificar ou quando são elas que fazem porque estão mais dentro do assunto e eu só não sou capaz, e depois eu vou ler o que está lá, eu acho que tem a ver com o aluno, portanto, consegue chegar ao problema no fundo.”</p>	<p>“Não. É necessário algum treino para que se consiga dominar o modo de funcionamento da CIF bem como quais os capítulos e categorias a adotar em cada avaliação realizada.”</p>

			natural! Não faz parte das suas funções, não têm de saber.”			
	Considera a CIF capaz de classificar as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais?	“É assim... Eu também não tenho muita experiência com a CIF, não posso... mas também não é muito fácil, não sou apologista daquele método. Mas também não estou ainda muito à-vontade para falar sobre isto.”	“(suspira) Eu acho que sim, acho que é bastante abrangente. Eu acho que sim.”		“Se é capaz? Eu acho que isto foi uma coisa que eles inventaram para ver se conseguem ... ser mais fácil... chegar a No fundo, classificar o problema da criança... Mas nos casos que passaram na minha mão, não vejo nenhuma falha na classificação.”	“Sim”.
	Quais são, na sua opinião, as principais vantagens e limitações do documento?	“É como lhe digo... não me sinto muito à-vontade para responder a isto.”	“A vantagem... É assim... Nós temos a check list e depois temos aquela parte em que podemos fazer a descrição mais pormenorizada. Mas em penso que a vantagem, principalmente da Check list é que nós olhamos e temos uma visão abrangente que nos indica quais são as principais deficiências ou dificuldades. Eu acho que nos dá, sem termos de fazer uma leitura exaustiva do documento, conseguimos logo aferir ou ver quais são... É logo. Isso é uma vantagem! Agora, o que é que acontece, muitas vezes.. Uma limitação... Muitas vezes, num relatório de		“A vantagem... é assim eu quando comecei a estar mais em contacto com estes alunos, foi mesmo quando entrou esta classificação. Coincidu mesmo com quando vim para este argumento... estava a colega de Ensino especial na minha sala e nós tivemos de começar a classificar os alunos NEE que eu tinha dentro da sala de aula e portanto, entrei logo em contacto e acho que isto veio facilitar, porque haviam muitos alunos anteriormente em que só estavam baseados em relatórios médicos e da psicóloga. E assim acho que as colegas das necessidades educativas que têm uma formação, conseguem chegar por vezes onde os próprios médicos às vezes não chegam, pois têm contacto com as crianças. Portanto acho	“A vantagem... é ser um documento orientador para a realização do perfil de funcionalidade dos alunos. E a limitação, acho que é o grau de complexidade do documento e interpretação de cada categoria.”

		<p>psicologia que nos chega, nem todos os técnicos fazem uma avaliação psicológica pela lista, nem sempre depois o relatório traduz, nem todos, avaliam depois à luz da CIF, ou traduzem, esses relatórios para a CIF, o que nos muitas vezes, com dificuldade no quantificador.</p> <p>Temos o qualificador e depois diz deficiência muito grave, ou deficiência moderada. Não, não diz deficiência muito grave, diz QI a baixo, muito a baixo, inferior. E depois, o que é que nos ocorre? Muita dificuldade em aplicar o.. o qualificador nós sabemos qual é, mas o quantificador, nós ficamos ali às aranhas! E muitas vezes eu opto por colocar o não especificado...</p> <p>porquê? Porque, já tem havido algumas situações de inspeção em que vão avaliar o documento, o PEI, o relatório o RTP e vão confrontá-lo com o relatório médico e dizem que nos inferimos. O que é certo é que no relatótio não</p>		<p>que veio ajudar, mesmo a nível médico, Porque lembro-me na altura que, quando pedíamos aos médicos para classificar e eles quando viam aquele calhamaço e sem contacto com as crianças não conseguiam.</p> <p>Desvantagem? Não, não sei.. Haver deve haver, mas em relação ao que contactei com a classificação.. não, não sei.”</p>	
--	--	--	--	---	--

			<p>diz... mas se dizemos que é muito inferior já nos dizem: estão a inferir, não está lá isso! É muito inferior? Mas em que é que se basearam para isso? Claro que nós temos os parâmetros, mas temos de nos limitar muito ao que está.. a nível das funções do corpo é muito complexo, ou o relatório vem à luz da CIF, com a classificação à luz da CIF e nós já sabemos.. já lá está.. ou então podemos correr o risco mesmo de inferir... de estar a inferir. É essa mais a limitação que nos dá, porque depois em termos de atividade inspetiva podemos ser.. não é apertados.. mas chamados à atenção. De resto... eu gosto de trabalhar com a CIF! Acho que foi um instrumento que veio facilitar muito a vida aos técnicos e aos docentes. A meu ver! Há quem não concorde! Mas eu acho que é um facilitador, um grande facilitador, porque é uma linguagem.. digamos que universal!"</p>			
--	--	--	---	--	--	--

	Quais as maiores dificuldades que sente na aplicação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?	“Interpretar a linguagem, para mim é efetivamente a maior dificuldade.”	“É a aplicação do quantificador, sem dúvida”.	“É o facto de eu ainda não saber bem o que fazer”.	“O facto de não saber ainda classificar sozinha é sempre uma dificuldade, mas as colegas ajudam-me sempre. E a linguagem do documento em si também não é muito fácil. ”	“A aplicação dos qualificadores e dos quantificadores... e a escolha das categorias adequadas a cada aluno... e depois a aplicação de instrumentos de avaliação que vão de encontro às categorias.”
--	--	---	---	--	---	---

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	PE1	PE2	PE3	PE4	PE5
CIF e inclusão escolar	Na sua opinião, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde contribui para a promoção da inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais? Justifique.	“Se contribui? Neste momento é a única ferramenta que temos...”	“Eu acho que o instrumento em si não. Porque isso parte da prática do docente que está com os alunos. É uma coisa que não depende só da CIF mas de todo o meio envolvente. Quem está com o aluno é que pode fazer a inclusão ou não... os docentes! Porque um aluno nunca está só com uma pessoa. Os alunos estão inseridos numa turma... agora que nem sempre conseguimos estar com eles em turma é um facto, porque , temos por exemplo alguns casos com autismo considerado de baixo funcionamento em que temos momentos em que conseguimos estar e outros em que temos que os retirar...”	“É o que eu digo, a prática faz tudo. Porque no fundo podemos ter um CIF e uma professora que não consegue incluí-los e pode até fazer muito bem os papéis. Isto não tem nada a ver com os papéis, tem a ver com a pessoa e com o caso em particular. Porque eu acho que com os papéis pode ajudar ou não. Eu já vi colegas a fazer papéis lindos, e o trabalho de terreno delas era nulo, era nulo! Só a CIF não basta! Não se pode só por o papel em primeiro lugar, não pode nunca! No fundo é esta conjugação de trabalho que funciona.”	“Eu sei que a Lei é sobre isso. Mas não sei se há lá um capítulo sobre isso (risos) mas a lei obriga a isso (risos). Agora se lá está na CIF não sei. Mas eu penso que veio ajudar! Porque nós aqui fazemos sempre inclusão! Mesmo que aja uma unidade a criança tem de ir à sala, há sempre inclusão, há sempre recreio, há sempre refeitório, portanto a criança está sempre no meio dos outros, tem sempre inclusão. E mesmo nós, professores, trabalhamos com eles dentro da sala de aula quando eles estão connosco, tentamos sempre fazer isso. Agora, a CIF não me obriga a isso, a lei é que obriga. Também tem a ver com os professores e com a equipa de trabalho da escola e do agrupamento,. Nós temos essa ideia, sobretudo no primeiro ciclo que há muita	“Não. A CIF serve para aferir o perfil de funcionalidade dos alunos. A Inclusão dos mesmos depende das dinâmicas implementadas por cada agrupamento de escolas/docentes”

			”		inclusão. Agora a CIF talvez nos veio ajudar, porque se temos mais especificadas as necessidades dos meninos, mas conseguimos chegar e atendê-los e mais facilmente conseguimos chegar à forma como havemos trabalhar com eles.”	
Que efeitos considera que a introdução da CIF poderá ter nas políticas e/ou práticas dirigidas às crianças com NEE?	“hummm... Se for mal classificado podemos estar a rotular uma criança e a prejudica-la na sua vida académica.”	“Ora bem... A CIF é de 2008, apareceu com o Decreto-Lei... É assim, esta é uma pergunta um bocado complexa! É assim... mas práticas?! Nas políticas é mais difícil. Mas em relação às práticas... eu acho que compromete os técnicos envolvidos com a criança em tentar superar, ou minimizar, claro que em termos de funções do corpo isso é muito complexo... Agora em termos de actividade e participação e fatores ambientais... digamos que é um desafio... eu vejo isso como um desafio! Ou seja, eu tento dirigir a minha prática para tentar superar, ultrapassar... tento que o quantificador numa avaliação seguinte já não seja uma dificuldade grave		“Veio ajudar... eu acho que foi bom! Foi bom! Porque antigamente, nós tínhamos dificuldades em ver se este menino tinha dificuldades ou não... e agora é obrigatório fazer uma grande avaliação para lá chegar, tanto por técnicos exteriores como pelos internos.”	“Eu acho que uniformizar os termos técnicos e formalidades relacionadas com a elaboração do perfil de funcionalidade... justifica de algum modo a implementação de determinadas medidas educativas previstas no Dec.-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro.”	

			<p>mas passe a ser uma dificuldade moderada.</p> <p>Portanto, eu penso que mais em termos de práticas é um desafio a atingir. Porque os alunos não são avaliados todos os anos mas poderiam ser... depende... mas que numa próxima avaliação à luz da CIF, que os quantificadores... se tente moderar!</p> <p>Que aquela dificuldade grave passe a ser moderada... e claro que isto vem influenciar os alunos, pois temos ainda mais a vontade de os fazer evoluir”</p>			
	<p>Em que âmbitos da inclusão de estudantes com NEE considera que esta classificaçã o é mais efetiva?</p>	<p>“Se calhar nos casos mais evidentes... os que são mais graves e mais visíveis... pois nesses não há erro, não temos dúvidas.”</p>	<p>“Lá está, é como lhe digo. Em relação à inclusão... tem muito a ver com os técnicos que estão envolvidos. Claro que o que se pretende é que seja uma inclusão a 100%. Isto é um bocado complexo de responder... Deixe-me pensar... Talvez em termos de... Sei lá! Depois temos as subclasses da CIF e eu estou a tentar ver alguma que... talvez... isto depende muito da problemática do aluno! Mas deixe-me cá ver, Por exemplo... Quando</p>	<p>“Eu penso que em todos... os mais claros é como lhe digo, os mais notórios. Agora, é como lhe digo, nestes casos como nós temos, com crianças com síndrome de autismos, de síndrome de asperger, que já tive... ajuda, mas nos casos mais suaves não ajuda muito. Nos casos mais acentuados ajuda bastante.”</p>	<p>“Naquilo que passou pelas minhas mãos... Nos casos que sejam mais percetíveis.”</p>	<p>“É assim, eu não considero que a inclusão de estudantes com NEE dependa de alguma forma da CIF.”</p>

			na parte da Educação Escolar, dos auto cuidados... referindo-me muito aos nossos alunos com autismo... aquela parte em termos de autonomia, da motricidade... ”			
Quais as vantagens e desvantagens que considera existirem na utilização da CIF no processo educativo?	“hum... Vantagens? Nos casos mais graves facilitamos. Desvantagens... é precisamente o contrário, há alguns tipos de problemas que podemos interpretar de alguma forma que não seja tão assertivo. E claro, é um documento com um grau de complexidade muito elevado.”	“É como lhe digo, é muito importante porque nos dá uma visão, analisando a Ckeck list a CIF, dá-nos uma visão logo, muito rápida sobre a problemática do aluno, quais são os quantificadores que estão e são mais graves. A desvantagem... a Check list em si é muito redutora, depois a pessoa analisando no caso dos PEIS, só a CIF em si sem a parte descritiva é redutor, pronto. Agora quando se entra numa fase descritiva aí sim. Eu gosto! Mas a desvantagem é ser a check list redutora! Só isso.”	“A desvantagem? Dá-nos trabalho que chega e que sobre! (risos) Desvantagens é essa! Às vezes não temos tempo e estamos ali... são coisas que demoram bastante a fazer e a analisar... É a desvantagem que encontro! Vantagens? Só quando é bem utilizada, pois se for mal utilizada podemos estar a rotular uma criança ou até a atrasá-la no processo educativo. E como é um documento muito complexo, principalmente para professoras como eu que não têm formação, torna-se complicado, podemos cometer erros. Mas quando bem utilizado, é como lhe digo, ajuda a orientar, ajuda-nos no que fazer com os alunos. ”	“Vantagens? Não sei... é como digo, acho que foi bom para nos ajudar a saber o que fazer, que caminho seguir para algumas das dificuldades dos meninos ... Desvantagens? Não sei, não sei mesmo...”	“Como lhe disse antes, acho que é bom por ser um documento orientador para a realização do perfil de funcionalidade dos alunos e para facultar na elaboração dos respetivos relatórios. A desvantagem, é o grau de complexidade do documento e interpretação de cada categoria.”	
Se pudesse, o que mudaria nesta classificação?	“Mudar? Eu mudaria, mas como não estou ainda muito por dentro da CIF, não é, não sei trabalhar ainda muito bem com ela. Tanto que nas avaliações tenho sempre	“Nada! Não mudava nada! Eu gosto!”	“Não conheço na íntegra, não posso mudar nada! (risos) Sempre que faço, faço em parceria, as colegas de educação especial ajudam-me e elas já têm mais ou menos selecionados os aspetos que as crianças têm mais... por isso não	“Sei lá, eu acho que... Acho que aqui o agrupamento trabalha bem com ela e está bem inteirado, não sei se haverá problemas noutro lado... mas ela acaba por ser muito extensa. Mas acho que não foi um obstáculo, foi uma coisa boa que	“Eu tornava-o apenas um documento orientador e não de utilização obrigatória.”	

		<p>colegas mais experientes a ajudar-me... por isso ainda não lhe sei dizer o que é que mudaria. Mas se calhar teria de ser um documento que fosse mais assertivo... mais específico se calhar. Para ser mais específico e mais assertivo com os miúdos.”</p>		<p>posso falar muito acerca disso.”</p>	<p>aconteceu. Claro que há sempre coisas que se podem mudar, mas o instrumento não está assim tão mau!”</p>	
--	--	---	--	---	---	--

Anexo 5

Sinópsse das Entrevistas das Assistentes de crianças e jovens com Necessidades
Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas da Branca

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	AE1	AE2
Formação em Educação Especial	Tem alguma formação na área de Educação Especial?	“Não. Só aquelas pequenas formações, por exemplo de como lidar com eles e assim. Mas tudo coisa muito leve... Ações de formação de 1 dia, 3 dias, colóquios que às vezes a gente vai de sun rise, de autismo... assim coisas muito pontuais que a gente vai... explicam-nos o que é que os miúdos podem fazer, o que pode derivar de uma situação de conflito ou disto ou daquilo.. mas são assim coisas pontuais.”	“Sim. Tirei uma Pós-Graduação em ensino especial em Coimbra. Depois tenho mais umas formações de linguagem gestual, sobre o autismo... umas tiradas no agrupamento, outras fora.”

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	AE1	AE2
Conhecimento da CIF	Conhece a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?	“Não. Sei um apanhado geral, de ouvir falar dentro da sala. Mas não sei nada muito concreto. Há miúdos em que se vai notando algumas diferenças, outros que não se nota nada...”	“Sim, a CIF.”
	Se sim, onde e como obteve acesso à informação acerca da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?		“Na pós-graduação.”
	Se não, porque motivo não conhece? Na sua opinião, o que deveria ser feito para dar a conhecer esta classificação?	“Nunca me disseram que para estar aqui tinha de saber o que era isso... Mas sei que seria fundamental ter conhecimento. Porque muitas vezes nós temos de assegurar o lugar do professor, porque ele não está aqui... muitas vezes no meu caso eu vou recorrer aquilo que eu vejo fazer, aquilo que se vai mais ou menos fazendo dentro da sala, que eu vou vendo fazer. Agora, que nós tivéssemos uma formação? Eu só sei agir nestes momentos pelo que vou vendo fazer. Reparo que tenho, por exemplo, 4 meninos de primeiro ano dentro da sala e cada um deles trabalha de maneira diferente, mas o que faço com eles é de acordo com o que vou vendo. É evidente que às vezes há coisas que já não consigo acompanhar tão bem... porque por exemplo, há alguns anos atrás eu aprendi de forma diferente, e agora é complexo.”	

	Nas formações que teve alguma vez foi abordada a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?	“Não.”	“Só na pós-graduação, depois nunca mais ouvi falar.”
	O que destaca do que aprendeu relativamente a esta classificação?		“Sendo assistente operacional não tenho de trabalhar muito com a CIF, não é? Não passa por mim o trabalhar com a CIF.”
	Considerou a formação útil para o desempenho da sua atividade profissional? Em que aspetos?		“Nem considero que seja útil ter conhecimento acerca da CIF. Faço o mesmo trabalho que as minhas colegas que não têm uma pós-graduação nesta área.”

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	AE1	AE2
Envolvimento com a CIF	Teve acesso ao manual da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?	“Não, nem sei o que é.”	“Sim.”
	Considera a linguagem nele existente acessível a todos? Justifique.		“É assim, na altura da pós graduação sim, e acho que na altura não tinha dificuldades em utilizá-lo. Por isso acho que a linguagem é acessível.”
	Quais são, na sua perspetiva, as principais virtudes e defeitos da Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?		“Quando se vai avaliar uma criança penso que será muito útil para fazer as avaliações. Mas cada criança é uma criança e cada caso é um caso e o que agora tem um perfil de funcionalidade, amanhã já pode estar alterado... Mas não podemos esquecer que é um documento um bocado complexo... e que muitas professoras se queixam por não saber usá-lo”

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	AE1	AE2
CIF e inclusão escolar	Considera a Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde vantajosa para a inclusão escolar? Porquê e em que âmbitos ela é mais efetiva?	“Eu dou sempre o meu melhor, quando estou com eles tento que vão para o recreio para estarem com os colegas, mas mais não posso fazer.”	“Ela é importante no sentido em que.... consegue determinar isso, consegue determinar a capacidade.. digamos que... a necessidade de haver e ser preciso um adulto para ajudar e acompanhar ou se consegue orientar de maneira que não seja preciso. Agora em termos de integração pode ajudar a planear espaços e isso.... Mas também dependo dos profissionais que estão com os meninos.”
	Após os alunos/as com Necessidades Educativas Especiais terem ficado abrangidos pela		“Como assistente que sou essa informação não nos chega. A gente vê como a criança vai reagindo, e vamos

	Classificação Internacional e de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, notou alguma alteração, a médio e longo prazo, na inclusão escolar destes alunos?		trabalhando... trabalho para crescer, mas não tenho acesso ao estado dos meninos. Vejo que alguns vão evoluindo, mas isso só aos meus olhos, não sei se é mesmo assim.”
--	--	--	---

Anexo 6

Sinótese das Entrevistas das Encarregadas de Educação de crianças e jovens com
Necessidades Educativas Especiais do Agrupamento de Escolas da Branca

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	EE1	EE2	EE3
Conhecimento da CIF	Conhece a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?	“A CIF, sim.”	“Não, não... Sei que falam de alguma coisa desse tipo, mas não conheço nem sei o que é ou como funciona.”	“Não.”
	(Caso conheça) Onde e como obteve acesso à informação acerca da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?	“Eu na... na minha prática clínica... quando é necessário pedir apoio para algum aluno.. Tenho de fazer sempre um relatório para a escola, mais pedagógico, com referência às funções do corpo e à Classificação Internacional e de Funcionalidade.”		
	(Se não conhecer) O que acha que deveria ser feito para dar a conhecer a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?		“Acho que a escola devia de dar mais informações a nós, pais, porque há coisas que temos de ser nós a tentar saber pela internet ou assim...”	“Acho que deveriam dar mais informações aos pais. Acho que a informação que nós temos é pouca. Só vemos aquilo que vai... evoluindo.”

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	EE1	EE2	EE3
Envolvimento com a CIF	Acompanhou o processo de classificação, a nível escolar, do/da seu/sua filho/filha?	“Sim, sim. Através dos relatórios pedagógicos, sim. Eu, pelo menos tive acesso à avaliação.”	“Mais ou menos... ela vai agora para o 2ºano, claro que é à maneira dela, tem feito as coisas à maneira dela, coitadinha, porque ela ainda não sabe muito bem...”	“Sempre fui acompanhando as informações que me davam sobre o khristian.”
	Quando o/a seu/sua filho/a foi classificado/a pela da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, houve algum tipo de explicação acerca do que iria mudar, ou se iria mudar algo? Se sim, o quê?	“Sim, sim”. “Quais seriam os processos de adaptação, sim.. quais as adaptações que ele iria ter no currículo... sim, sim.”	“Quando soube que ela iria estar numa unidade para necessidades educativas não soube ao certo qual era a diferença, sabia que era porque tinha dificuldades... Não houve grande explicação, pelo menos a mim.”	“Houve. Claro que não sei tudo, tudo, mas eles informam sempre alguma coisa.” “Que ia estar na unidade de autismo. “
	Teve acesso ao manual da Classificação	“Não, não. Para o Guilherme não.”	“Não. Nem sei o que é.”	“Não.”

	<p>Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde?</p> <p>Se sim, considera a linguagem nele existente acessível a todos?</p> <p>Se não, quem deveria fornecer esta informação e de que forma o deveria fazer?</p>	<p>“Mas acho que nós, encarregados de educação, deveríamos estar mais incluídos na própria referência, ou seja, deveria haver mais explicação aos encarregados de educação. Eu como conhecia alguma coisa fui estando a par, mas acredito que muitos dos pais não consigam acompanhar tanto, porque muitas vezes existe a referência e não é explicado aos pais todo o processo...”</p>	<p>“Mas se está relacionado com a minha filha acho que devo estar informada pela escola.”</p>	<p>“Mas se faz parte da educação do Khristian eu devia de saber e a escola devia de me explicar tudo isso, né?”</p>
	<p>(No caso de conhecerem) No seu ponto de vista, quais as grandes vantagens e limitações desta medida?</p>	<p>“Não concordo com a aplicação da CIF à educação, isso não. Mas também não excluiria tudo. Mas por exemplo as classificações em pontos grave, ou seja, o ponto 2, o ponto 3, o ponto 4 acho que isso é ridículo e é assim, não sei até que ponto isso trará vantagens para o aluno, porque os alunos são todos diferentes e no fundo são todos classificados sempre da mesma forma... mesmo dentro do espectro de autismo.”</p>		

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	EE1	EE2	EE3
CIF e inclusão escolar	Considera a CIF vantajosa para a inclusão do seu filho a nível escolar?	“Eu não sei como é que era anteriormente. Tanto a nível profissional como sendo Encarregada de Educação, eu sempre vivi com a CIF, eu não conheci o antes. Claro que ouvia falar mas efetivamente nunca experienciei...”	Não sabe.	“Ele sempre teve Necessidades Educativas Especiais. Nós vivemos em Angola e viemos para aqui em Janeiro do ano passado e foi quando ele entrou para a escola e logo ficou com ensino especial. Mas só este ano ele ficou com o currículo adaptado. E concluiu agora o primeiro ano, vai agora para o segundo.”

	Após o seu filho ficar abrangido pela CIF, reparou nalgumas mudanças na relação dele/a com a escola? Se sim, qual?	“Eu sei que houve alterações porque devido à minha profissão tenho conhecimento nesta área, sei que ele está a evoluir em quase tudo, mas não digo que isso seja devido à CIF.”	Não sabe.	
	O que espera que a CIF possa vir a fazer no futuro no que respeita à social inclusão do seu/sua filho/filha?		Não sabe.	“Não sei.”

PROBLEMÁTICA	QUESTÃO	EE1	EE2	EE3
Inclusão	Como avalia a integração do/da seu/sua filho/filha no ambiente escolar?	“Eu considero que ainda se poderia fazer muito mais para que houvesse uma integração real, verdadeira destas crianças. Apesar de considerar que neste momento houve melhorias... e o facto também de o Guilherme estar numa escola em que existe uma unidade de ensino estruturado, onde acaba por haver também uma maior sensibilização das pessoas... Mas mesmo assim ainda está muito aquém daquilo que é uma verdadeira e total inclusão, se é que podemos dizer que exista mesmo a verdadeira inclusão.”	“Para o que era ela está muito melhor.”	“É assim... Como é que eu avalio? Ele gosta de ir para a escola, só que ele não consegue acompanhar os meninos da idade dele.. Tem um currículo adaptado com eu lhe disse, mas em termos de socialização fica mais de parte, normalmente a maior parte do tempo...”
	Quais considera serem as maiores dificuldades do/a seu/a filho/a na escola?	“É no processo de aprendizagem, pelo facto da escrita não ser um interesse para o Guilherme... Na interação com os pares, não por, neste momento, por falta até de vontade de estar com eles, não é isso, mas pelo facto de muitas vezes o Guilherme não conseguir perceber as regras dos jogos, pronto, e depois acaba por haver ali também um foco de interesse diferente do dos colegas em alguns pontos,	“Mas ainda é muito menina de ficar no seu cantinho. Ainda fica muito a ver os colegas a brincar... com os professores dá-se bem, mas lá está, ela a nível de fazer os trabalhos é muito mão na mão porque ela não quer fazer, quer mais brincar e essas coisas. De resto ela tem evoluído bastante, para o que ela era tem evoluído bastante. Apesar das dificuldades tem evoluído.”	“É a nível do processo de aprendizagem... Porque o problema dele é que como tem um atraso intelectual .. ele tem 7 anos mas é como se tivesse 5 aninhos... E é muito difícil ele conseguir acompanhar o que os outros meninos fazem.. é mais por aí.”

		<p>porque muitas vezes.. pronto o Guilherme gosta de bolas, gosta de futebol e isso acaba por aproximar aos colegas, mas depois o Guilherme não consegue, lá está as regras dos jogos e tudo o resto e depois isso acaba por levar a um afastamento até dos próprios pares no sentido de ele não conseguir continuar o jogo.”</p>		
	<p>De que modo obtém informação sobre a integração do/da seu/sua filho/filha na escola? Com que regularidade? Considera a informação que obtém suficiente? Porquê?</p>	<p>“Sim, através da informação da professora de Educação Especial eu vou estando sempre a par de tudo diariamente. Nesse aspeto sim.”</p>	<p>“A professora da unidade, do ensino especial vai-me ligando.. é a tal coisa, ela tem evoluído em tudo, tudo... menos em falar, ela ainda não diz uma única palavra, a nível dos trabalhos, notamos que ela consegue, mas não o faz, tem que ser faz os trabalhos mão na mão... principalmente lápis de escrever, lápis de cor... ela não quer fazer sozinha. Ela antigamente, nas terapias, adorava, fazia sozinha.. acho que foi um processo que ela fez durante muito tempo seguido e agora ela acabou por, não sei, por não gostar tanto. Mas é pena porque ela já fazia isso muito bem. Agora nós notamos que ela sabe mas que não ter fazer, e então acabamos por ter de meter mão na mão para ela fazer as coisas.”</p>	<p>“É assim, eu falo por mim, né? Eu tento sempre estar constantemente envolvida. Isso também tem de partir dos pais. Por vezes eu não consigo ir lá e eu ligo ou elas ligam para mim quando acham que é preciso me informar de alguma coisa. Mas normalmente isso é muito frequente, não lhe sei dizer ao certo se é todos os dias, se é todas as semanas mas é regular.”</p>
	<p>Na sua opinião, quais as principais mudanças que deveriam ser feitas para melhorar a integração do/da seu/sua filho/filha na escola?</p>	<p>“Sem dúvida, na situação do Guilherme, tem de partir muito dos adultos. Considero que o professor titular de turma tem de ser criativo na gestão da própria aula e de forma a ter ali momentos que proporciona ou obrigue entre aspas, não obrigando os alunos, claro, mas obrigar a uma situação de interação, de uma</p>	<p>“É a situação da casa de banho que gostávamos mesmo que ela conseguisse porque ela não vai sozinha... e na escola, ela fica bem, é mais a questão dos trabalhos que ela não faz sozinha... Mas nem sei o que deveria ser mudado, porque ela à maneira dela fica bem, ela gosta dos professores,</p>	<p>“No geral... Acho que às professoras... Acho que o facto de todos os anos trocarmos as professoras do ensino especial... acho que isto acaba por afetar. É que elas demoram muito tempo a conseguir criar laços com as crianças, e quando conseguem criar os laços é trocada a professora. Pelo menos se conseguissem até ao quarto ano ter a mesma professora, acho que</p>

		<p>dinâmica de grupo. E acho que passa muito por aí. Ou seja, criar dinâmicas, imaginemos por exemplo a seguir ao almoço, criar uma dinâmica qualquer de interação que obrigue entre aspas essa interação que depois seja consistente dia após dia e depois seja uma coisa natural. Não é obrigar os pares mas criar uma dinâmica que possa incluir estas crianças, como o Guilherme, e outras crianças com outras necessidades especiais.”</p>	<p>gosta dos colegas... não sei, sinceramente, não sei.”</p>	<p>conseguiriam evoluir muito mais. Não só o meu filho mas todos os meninos da unidade. Porque se eles têm um problema muito grande na interação, mudar sempre de professora será pior.”</p>
--	--	---	--	--

EE1: “Espero efetivamente, e já andam a falar disto há bastante tempo, e vão haver mudanças na educação especial no próximo ano, e eu espero que assim seja e que isso vá para a frente, que não faz sentido nenhuma., E na prática, mesmo nas consultas de desenvolvimento, mesmo os médicos não fazem referenciação segundo a CIF... eles fazem o relatório e depois é o psicólogo da escola que está a acompanhar a criança e se não estiver a escola tem de pedir essa avaliação segundo a CIF, porque os médicos recusam-se a fazer.”

Anexo 7

Exemplar da *Checklist*.

Checklist por referência à CIF - CJ

Nome do aluno:

Idade:

Data da 1.ª avaliação:

Data da 2.ª avaliação:

FUNÇÕES DO CORPO

Nota: Assinalar com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

- 0- Nenhuma deficiência; 2- Deficiência moderada; 4- Deficiência completa; 9- Não aplicável (se inadequado)
 1- Deficiência ligeira; 3- Deficiência grave; 8- Não especificada (s/inf. suficiente para especificar gravidade)

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Funções mentais							
<i>(Funções mentais globais)</i>							
b110 Funções da consciência							
b114 Funções da orientação no espaço e no tempo							
b117 Funções intelectuais							
b122 Funções psicossociais globais							
b125 Funções intrapessoais							
b126 Funções do temperamento e da personalidade							
b134 Funções do sono							
<i>(Funções mentais específicas)</i>							
b140 Funções da atenção							
b144 Funções da memória							
b147 Funções psicomotoras							
b152 Funções emocionais							
b156 Funções da percepção							
b163 Funções cognitivas básicas							

b164 Funções cognitivas de nível superior							
b167 Funções mentais da linguagem							
b172 Funções do cálculo							
Capítulo 2 – Funções sensoriais e dor							
b210 Funções da visão							
b215 Funções dos anexos do olho							
b230 Funções auditivas							
b235 Funções vestibulares							
b250 Função gustativa							
b255 Função olfativa							
b260 Função propriocetiva							
b265 Função tátil							
b280 Sensação de dor							
Capítulo 3 - Funções da voz e da fala							
b310 Funções da voz							
b320 Funções de articulação							
b330 Funções da fluência e do ritmo da fala							
Capítulo 4 - Funções do aparelho cardiovascular, dos sistemas hematológico e imunológico e do aparelho respiratório							
b410 Funções cardíacas							
b420 Funções da pressão arterial							
b429 Funções cardiovasculares, não especificadas							
b430 Funções do sistema hematológico							
b435 Funções do sistema imunológico							
b440 Funções da respiração							
Capítulo 5- Funções do aparelho digestivo e dos sistemas metabólicos e endócrino							
b515 Funções digestivas							
b525 Funções de defecação							
b530 Funções de manutenção do peso							
b555 Funções das glândulas endócrinas							
b560 Funções de manutenção do crescimento							
Capítulo 6- Funções genito-urinárias e reprodutivas							
b620 Funções miccionais							
Capítulo 7 - Funções neuromusculoesqueléticas e funções relacionadas com o movimento							

b710 Funções relacionadas c/ mobilidade articulações							
b715 Estabilidade das funções das articulações							
b730 Funções relacionadas com a força muscular							
b735 Funções relacionadas com o tónus muscular							
b740 Funções relacionadas com a resistência muscular							
b750 Funções relacionadas com reflexos motores							
b755 Funções rel. com reações motoras involuntárias							
b760 Funções relacionadas c/controle mov. voluntário							
b765 Funções relacionadas c/controle mov. involuntário							
b770 Funções relacionadas com o padrão de marcha							
b780 Funções relacionadas c/ músculos e funções mov.							
Síntese da Informação sobre as Funções do Corpo							

ATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO

Nota: Assinalar com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação de acordo com os seguintes qualificadores:

- 0- Nenhuma dificuldade; 2- Dificuldade moderada; 4- Dificuldade completa; 9- Não aplicável (se inadequado)
 1- Dificuldade ligeira; 3- Dificuldade grave; 8- Não especificada (s/inf. suficiente para especificar gravidade)

Qualificadores	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 – Aprendizagem e Aplicação de Conhecimentos							
d110 Observar							
d115 Ouvir							
d130 Imitar							
d131 Aprendizagem por acções/manipulação de objeto							
d132 Aquisição de informação							
d133 Aquisição da linguagem							
d134 Desenvolvimento da linguagem							
d137 Aquisição de conceitos							
d140 Aprender a ler							

d145 Aprender a escrever							
d150 Aprender a calcular							
d155 Adquirir competências							
d160 Concentrar a atenção							
d161 Direcionar a atenção							
d163 Pensar							
d166 Ler							
d170 Escrever							
d172 Calcular							
d175 Resolver problemas							
d177 Tomar decisões							
Capítulo 2 – Tarefas e exigências gerais							
d210 Levar a cabo uma tarefa única							
d220 Levar a cabo tarefas múltiplas							
d230 Levar a cabo a rotina diária							
d250 Controlar o seu próprio comportamento							
Capítulo 3 – Comunicação							
d310 Comunicar e receber mensagens orais							
d315 Comunicar e receber mensagens não verbais							
d325 Comunicar e receber mensagens escritas							
d330 Falar							
d331 Pré – conversação							
d332 Cantar							

d335 Produzir mensagens não verbais							
d340 Produzir mensagens na ling. formal dos sinais							
d345 Escrever mensagens							
d350 Conversação							
d355 Discussão							
d360 Utiliz. de dispositivos e técnicas de comunicação							
Capítulo 4 – Mobilidade							
d410 Mudar as posições básicas do corpo							
d415 Manter a posição do corpo							
d420 Auto transferências							
d430 Levantar e transportar objetos							

d435 Mover objetos com os membros inferiores							
d440 Atividades de motricidade fina da mão							
d445 Utilização da mão e do braço							
d446 Utilização do pé							
d450 Andar							
d455 Deslocar-se							
Capítulo 5 – Autocuidados							
d510 Lavar-se							
d520 Cuidar de partes do corpo							
d530 Higiene pessoal relacionada com as excreções							
d540 Vestir-se							
d550 Comer							
d560 Beber							
d571 Cuidar da própria segurança							
Capítulo 6 – Vida doméstica							
d620 Adquirir bens e serviços							
d630 Preparar refeições							
d640 Realizar o trabalho doméstico							
d650 Cuidar dos objetos domésticos							
Capítulo 7 – Interações e relacionamentos interpessoais							
d710 Interações interpessoais básicas							
d720 Interações interpessoais complexas							
d730 Relacionamento com estranhos							
d740 Relacionamento formal							
d750 Relacionamentos sociais informais							
Capítulo 8 – Áreas principais de vida							
d815 Educação pré-escolar							
d816 Vida pré-escolar e atividades relacionadas							
d820 Educação escolar							
d825 Formação profissional							

d835 Vida escolar e atividades relacionadas							
d880 Envolvimento nas brincadeiras							
Capítulo 9 – Vida comunitária, social e cívica							

d910 Vida comunitária							
d920 Recreação e lazer							
Síntese da Informação sobre a Atividade e a Participação							

FATORES AMBIENTAIS

Nota: Podem ser tidas em consideração todas as categorias ou apenas aquelas que se considerem mais pertinentes em função da condição específica da criança/jovem.

As diferentes categorias podem ser consideradas enquanto barreiras ou facilitadores. Assinale, para cada categoria, com (.) se a está a considerar como barreira ou com o sinal (+) se a está a considerar como facilitador.

Assinale com uma cruz (X), à frente de cada categoria, o valor que considera mais adequado à situação, de acordo com os seguintes qualificadores:

- | | | |
|-----------------------------------|---|------------------|
| 0- Nenhum facilitador/barreira; | 3 - Facilitador substancial/barreira grave; | 9- Não aplicável |
| 1- Facilitador/barreira ligeira; | 4- Facilitador/barreira completo; | |
| 2- Facilitador/barreira moderado; | 8- Não especificada | |

Qualificadores	Barreira ou facilitador	0	1	2	3	4	8	9
Capítulo 1 - Produtos da tecnologia								
e110 Para consumo pessoal (<i>alimentos medicamentos</i>)								
e115 Para uso pessoal na vida diária								
e120 Para facilitar mobilidade e transporte pessoal								
e125 Para a comunicação								
e130 Para a educação								
e135 Para o trabalho								
e140 Para a cultura, a recreação e o desporto								
e150 Arquitetura, construção e acabamentos de prédios de utilização pública								
e155 Arquitetura, construção e acabamentos de prédios para uso privado								
Capítulo 2 – Ambiente natural e mudanças ambientais feitas pelo Homem								
e225 Clima								
e240 Luz								
e250 Som								

Capítulo 3 – Apoio e relacionamentos								
e310 Família próxima								
e320 Amigos								
e325 Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade								
e330 Pessoas em posição de autoridade								
e340 Prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e355 Profissionais de saúde								
e360 Outros profissionais								
Capítulo 4 – Atitudes								
e410 Atitu. individuais - membros da família próxima								
e420 Atitudes individuais dos amigos								
e425 Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade								
e440 Atitudes individuais de prestadores de cuidados pessoais e assistentes pessoais								
e450 Atitudes individuais de profissionais de saúde								
e465 Normas, práticas e ideologias sociais								
Capítulo 5 – Serviços, sistemas e políticas								
e515 Relacionados com a arquitetura e construção								
e540 Relacionados com os transportes								
e570 Relacionados com a segurança social								
e575 Relacionados com o apoio social geral								
e580 Relacionados com a saúde								
e590 Relacionados com o trabalho e o emprego								
e595 Relacionados com o sistema político								
Síntese da informação sobre os fatores ambientais								

Anexo 8

Exemplar da Ficha de Diagnóstico

Nome do aluno: _____ N.º: _____ Ano/Turma __
 Professor: _____ Data: __/_____/__

ESCALA DE CONNERS PARA PROFESSORES					
I. Comportamento na sala de aula					
Item	Escala: 0=Nunca, 1=Às vezes, 2=Freqüentemente, 3= Sempre	0	1	2	3
1	Mexe-se constantemente				
2	Emite sons, ruídos				
3	Os seus pedidos têm que ser atendidos imediatamente				
4	Coordenação motora fraca, comprometida...				
5	Inquieto, superativo				
6	Excitável, impulsive				
7	Desatento, facilmente distraído				
8	Não termina o que começa				
9	Extremamente sensível				
10	Extremamente sério, triste				
11	Sonha acordado				
12	Mal-humorado, rabugento				
13	Chora com frequência e facilidade				
14	Perturba outras crianças				
15	Provoca confusões				
16	Muda de humor drasticamente, com rapidez				
17	Matreiro, faz-se de esperto				
18	Destrutivo				
19	Rouba				
20	Mente				
21	Explosões de raiva, comportamento imprevisível, explosivo.				
II. Participação em Grupo					
22	Isola-se das outras crianças				
23	Parece não ser aceite pelo grupo				
24	Facilmente influenciável (parece deixar-se levar com facilidade)				
25	Não tem "espírito desportivo"				
26	Parece não ter liderança				
27	Não se relaciona bem com o sexo oposto				
28	Não se relaciona bem com crianças do mesmo sexo				
29	Provoca as outras crianças ou interfere nas suas atividades				
III. Atitude em relação a autoridades					
30	Submissa				
31	Desafiadora				
32	Atrevida				
33	Tímida				

34	Medrosa				
35	Excessiva exigência da atenção do professor				
36	Teimosa				
37	Excessivamente ansiosa para agradar				
38	De não cooperação.				
39	Falta à aula com frequência.				
<i>Versão para professores, visando o diagnóstico da hiperatividade, adaptada e validada no Brasil por Barbosa (1995).</i>					

Anexo 9

Exemplar da autorização dos Encarregados de Educação

Autorização

Eu, _____, encarregado(a) de educação do aluno, a frequentar o ____º ano de escolaridade na Escola Básica/Jardim de infância _____, autorizo que o meu/minha educando(a) seja encaminhado(a) para uma avaliação especializada.

Data

____/____/____

Assinatura
